



Akademien der Wissenschaften Schweiz
Académies suisses des sciences
Accademie svizzere delle scienze
Academias svítras da las ciencias
Swiss Academies of Arts and Sciences

Zukunft Bildung Schweiz

Akten der Fachtagung vom 21. April 2010

Une éducation pour la Suisse du futur

Actes du colloque du 21 avril 2010



Herausgeberschaft: Rudolf Künzli und Katharina Maag Merki

«Zukunft Bildung Schweiz»
Akten der Fachtagung vom 21. April 2010

«Une éducation pour la Suisse du futur»
Actes du colloque du 21 avril 2010

Diese Publikation entstand unter Mithilfe von:

Nadja Birbaumer
Bernadette Flückiger
Delphine Quadri

© Akademien der Wissenschaften Schweiz
Hirschengraben 11
Postfach 8160
3001 Bern
Tel. 031 313 14 40
Fax 031 313 14 50
info@akademien-schweiz.ch

ISBN 978-3-907835-74-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Peter Suter, Markus Zürcher 5

Einleitung

Rudolf Künzli, Katharina Maag Merki 7

Hauptbeiträge

Contributions et limites de la profession enseignante
à l'éducation de la structure sociale et de la place
de travail en Suisse en 2030
Maurice Tardif 15

Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz
und was man dagegen tun könnte
Rolf Becker 21

De l'école à l'université:
Les facettes théoriques et pratiques de la formation
Alain Clémence 39

Governance – Steuerung und Handlungskoordination
bei der Transformation von Bildungssystemen
Herbert Altrichter 51

Retour aux savoirs
Le défi des didactiques dans une société en mutation
Bernard Schneuwly 95

Ist das duale Berufsbildungssystem ein Zukunftsmodell?
Philipp Gonon 109

Schweizerischer Hochschulraum – Expansion und Grenzziehungen
Karl Weber, Patricia Tremel 119

Kommentare von Teilnehmenden der Fachtagung

La transformation du savoir et les lieux d'éducation du futur:
Quelles perspectives?

Grégoire Evéquoz

147

Zukunft Bildung Schweiz –
Eine Tagung zeigt Handlungsbedarf auf

Hanna Murali Müller

151

Duale Berufsbildung – wirksames Steuerungsmodell
und massgeblicher Beitrag zur Höherqualifizierung
und Chancengerechtigkeit

Michèle Rosenheck

155

Input zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Peter Sigerist

159

Die Qualität der Bildung führt über die Qualität der Lehrkräfte

Gisela Meyer Stüssi

163

Für eine «Zukunft Bildung Schweiz»
mit kompetenten Lehrpersonen

Beat W. Zemp

167

Zwischenbilanz

Walther Ch. Zimmerli

171

Anhang

Zu den Autorinnen und Autoren

177

Akademien der Wissenschaften Schweiz in Kürze

186

Vorwort

Peter Suter, Präsident der Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009–2010
Markus Zürcher, Generalsekretär der Akademien der Wissenschaften Schweiz

«Schule im Schaukampf», «Richtungskampf um die Schule», «Volksschule als Wahlkampfthema» – so und ähnlich kündigten Schweizer Medien die sich im Wahlkampfjahr 2011 abzeichnende Auseinandersetzung um die zukünftige Ausrichtung des schweizerischen Bildungssystems an. Richtig und wichtig ist, dass die Bildung erneut ins Zentrum des öffentlichen Interesses gerückt ist: Unbestritten ist ihre wachsende Bedeutung für die wirtschaftliche Prosperität unseres Landes sowie den sozialen Zusammenhalt unserer Gesellschaft; ebenso klar ist, dass eine sich rasch verändernde Umwelt laufende Anpassungen des Bildungssystems erfordert. Symptome und Zeichen dafür sind die Zunahme hoch qualifizierter und die Abnahme niedrig qualifizierter Arbeitsstellen, der alarmierende Mangel an akademisch gebildeten Fachkräften, welcher gegenwärtig in Schlüsselbereichen – Medizin und Ingenieurwissenschaften – aus dem Ausland abgedeckt werden muss sowie die zunehmende kulturelle und soziale Verschiedenheit der Schülerschaft. Zudem steigen die Ansprüche von Eltern und Schüler/innen für ihre je spezifischen Anliegen. Schliesslich hat die Expansion der höheren Bildung Rückwirkungen auf das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Das grosse Interesse der Öffentlichkeit an der Entwicklung der Bildung ist verständlich, die Debatte indes nicht einfach zu führen: Wir alle sind als ehemalige Absolvent/innen, Eltern und Grosseltern mehrfach Betroffene und in einem gewissen Sinne auch Spezialist/innen, da wir ja die Bildung und ihre Institutionen aus eigener Erfahrung kennen, uns selbst gebildet haben und oftmals andere ausbilden. Entsprechend haben wir unsere Überzeugungen, Meinungen und Vorstellungen, bisweilen auch Interessen, die wir ungern preisgeben. Ferner transportiert die Bildung stets Vorstellungen über das, was wichtig und richtig im Leben ist, und sie greift zumindest auf der Primar- und Sekundarstufe in einen Lebensbereich ein, welchen wir (auch) als privat verstehen: die Familie. Es ist daher nicht trivial, eine sachliche und neutrale, von Fakten ausgehende Diskussion zu führen. Genau dieses Ziel verfolgen die Akademien der Wissenschaften Schweiz jedoch mit der Reihe *Zukunft Bildung Schweiz*: Auf der Basis von grundlegenden Analysen und empirischer Ergebnisse wollen wir eine objektive Sicht zu spezifischen Themen ermöglichen, das Entwicklungspotenzial aufzeigen und daraus abgeleitete Handlungsstrategien vorschlagen.

Eine Reihe von Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis haben sich dieser Aufgabe gestellt und vier Brennpunkte einer innovativen und zukunftsfähigen Gestaltung des Bildungssystems bearbeitet: Kontexte der Bildung im Jahre 2030, Bildungsgerechtigkeit und Strategien zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten, Steuerung und Bildungsziele mit Blick auf internationale Entwicklungen sowie die Transformation des Wissens und Bildungsorte der Zukunft. Mit der vorliegenden Schrift stellen wir die Ergebnisse der Fachtagung vom 21. April 2010 vor, welche zugleich zum ersten Forum «Zukunft Bildung Schweiz» überleiten sollen, welches am 16./17. Juni 2011 in Bern stattfinden wird. Als wiederkehrendes Treffen von Repräsentanten der Gesellschaft mit Verantwortlichen, Sachverständigen und Betroffenen des schweizerischen Bildungssystems soll das Forum zur Diskussion der strategischen Ausrichtung und Weiterentwicklung des Bildungssystems der Schweiz beitragen – im Interesse der Gesellschaft und der Wirtschaft, besonders aber auch der Kinder und Jugendlichen.

Einleitung

Rudolf Künzli, Titularprofessor Universität Zürich

Katharina Maag Merki, Präsidentin Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung und Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Die Analyse des aktuellen Bildungssystems ist in Forschung, Gesellschaft, Politik und Praxis Gegenstand intensiver Diskussionen. Es geht um die Umgestaltung und Optimierung des Bildungswesens für neue anstehende und künftige Anforderungen. Solche Diskussionen sind nicht neu, Belege dafür lassen sich bereits über viele Jahrhunderte in entsprechenden Dokumenten finden. In zeitgeschichtlich jüngerer Zeit bekannt sind die grossen Reformdebatten um eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung und die Bildungsgerechtigkeit in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, die Anstrengungen zur Angleichung der Schulstrukturen und der Leistungsanforderungen, aber auch die Kontroversen um Erziehungsstile und Lernformen oder um das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung.

Dennoch: Der Blick auf die Wirkungen und die zukünftige Gestaltung des Bildungssystems sowie auf die entsprechenden schulischen Prozesse scheint in den letzten Jahren erneut geschärft worden zu sein. So wurden zunehmend Fragen nach der Leistungsfähigkeit und den tatsächlichen Leistungen, der Effektivität und der Effizienz der Bildungssysteme und der schulischen Lernprozesse wichtig. International vergleichende Leistungsstudien wie PISA oder TIMSS mit ihren vielfach nicht befriedigenden Ergebnissen (Steffens 2007; Terhart 2000) haben die nationalen Bildungspolitiker unter erheblichen Rechtfertigungs- und Handlungsdruck gebracht. Auch die bisherigen Instrumente der Steuerung der Bildungssysteme wurden als nicht mehr hinreichend wahrgenommen. Das herausragende Gewicht, das schulischer Bildung und beruflicher Qualifikation als entscheidenden Ressourcen im weltweiten Wettbewerb der Ökonomien zugesprochen wird, lässt die Fragen der Gestaltung, Steuerung, Wirkung und Entwicklung von Bildungssystemen in Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik zu einem Dreh- und Angelpunkt gesamtstaatlicher Politik werden. Die Diskussionen zu HarmoS, das jüngst publizierte Weissbuch der Akademien der Wissenschaften Schweiz «Zukunft Bildung Schweiz» oder der Bildungsbericht 2010 (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2010) sind entsprechende Beispiele.

Die Frage, was unser Bildungssystem leistet oder nicht und wie es verbessert werden kann, ist in hohem Masse gerechtfertigt und notwendig. Verantwortungsvolle Antworten darauf müssen zumindest drei Bedingungen erfüllen:

1. Erforderlich ist erstens *ein interdisziplinärer Diskurs*, weil diese Antworten nicht nur aus einer Perspektive geleistet werden können und abhängig sind von normativen Entscheiden. Dies bedingt die gemeinsame Diskussion dieser Themen durch Personen aus Politik, Forschung, Praxis und Gesellschaft. Erforderlich ist hier ein kluges kommunikatives Ausbalancieren von Interessen, unterschiedlichen Vorstellungen, Werthaltungen und Analysestrategien.
2. Zum Zweiten müssen die möglichen Antworten auf die Frage nach der optimalen Gestaltung des Bildungssystems *unter Berücksichtigung der aktuellen und zukünftigen Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft ebenso wie auf der Basis der zukünftigen möglichen Gesellschaftsstrukturen oder der zur Verfügung stehenden Ressourcen* (personell, finanziell, Rohstoffe usw.) erfolgen.
3. Zum Dritten müssen *die Menschen mit ihren Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten* im Zentrum stehen. Ohne die Zurückbindung an die grundsätzlichen Möglichkeiten und Bedingungen der Humanentwicklung und des Lernens bleiben die Diskussionen ohne Gehalt und Realität.

Die im Frühjahr 2010 durchgeführte Fachtagung hatte das Ziel, zentrale Problembereiche im Bildungssystem der Schweiz, wie sie im Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» skizziert worden sind, vertiefend zu bearbeiten. Die Tagung war der Start zu weiteren Veranstaltungen und öffentlichen Gesprächen über die erforderliche künftige Gestalt des schweizerischen Bildungswesens und der zugehörigen Bildungspolitik. Ihre Ziele sind, mit Blick auf eine innovative und zukunftsfähige Gestaltung des Bildungssystems in der Schweiz

- eine auf der Basis theoretischer Analysen und empirischer Ergebnisse fundierte Problemsicht zu spezifischen Themen zu ermöglichen,
- den Entwicklungsbedarf in Auseinandersetzung mit möglichen Zukunftsszenarien zu skizzieren,
- den Forschungsbedarf und
- die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien zu beschreiben.

In dieser ersten Tagung standen schwerpunktmässig die ersten beiden Ziele im Zentrum. Einzelne Themen des Weissbuches sollten im Gespräch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Bildungswissenschaften und aus Wirtschaft, Schule, Politik, Kultur und Bildungsverwaltung vertieft

und im Hinblick auf eine systematische Bearbeitung der Fragestellungen beschrieben und beraten werden.

Angesichts der Komplexität des Gegenstandes wurden drei Themen ausgesucht, die aufgrund der Diskussionen im Weissbuch, aber auch auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse der Bildungsforschung, von besonderer Bedeutung erschienen. Ausgewählt wurden die folgenden Themenbereiche:

1. Bildungsgerechtigkeit und Strategien des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten
2. Governance und Policy im Kontext internationaler Entwicklungen
3. Transformation des Wissens und Bildungsorte der Zukunft

In der nachfolgenden Übersicht wird kurz in die drei Themenbereiche eingeführt. Neben der kurzen Skizzierung der Thematik werden die für die Tagung leitenden Fragen präsentiert. Die Hauptreferate behandeln die Themen aus einer wissenschaftlichen Perspektive. Sie werden jeweils ergänzt durch Einschätzungen, Beurteilungen und Stellungnahmen von Akteuren in Bildungspolitik, Bildungspraxis und Wirtschaft.

1. Bildungsgerechtigkeit und Strategien des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten

Zahlreiche Studien verweisen auf die Problematik, dass Bildungserfolg nicht allein entsprechend dem postulierten meritokratischen Prinzip erreicht wird, er vielmehr abhängig ist von individuellen Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler (vgl. z.B. Baumert, Stanat und Watermann 2006; Becker und Lauterbach 2007; Bundesamt für Statistik 2007; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2010). Es bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Lernergebnissen. Auch überschneiden sich die Leistungen der Schüler/innen verschiedener Schulformen mit höheren und niedrigeren Leistungsprofilen stark, was als Hinweis dafür gedeutet werden kann, dass die Zuweisungen beim Übertritt in die nächste Schulstufe nicht genügend an das Leistungsprofil der Schülerinnen und Schüler gebunden sind. Das trifft für die Schweiz besonders zu. Hier zeigen sich auch Leistungsunterschiede zwischen den Kantonen (Moser und Berweger 2005), welche nicht, jedenfalls nicht hinreichend, durch eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erklären sind. Damit stellen sich folgende Fragen:

- Welches sind entscheidende Faktoren für Bildungsungerechtigkeiten im Bildungssystem der Schweiz, und welche Strategien ermöglichen einen Abbau sozialer Disparitäten?
- Wie kann eine optimale individuelle Förderung der Leistungspotenziale *aller* Schüler/innen bei *gleichzeitiger Sicherstellung von Mindestanforderungen* in relevanten Lernbereichen erreicht werden? Welche Strukturen und Prozesse unterstützen diese Förderung?

2. Governance und Policy im Kontext internationaler Entwicklungen

Werden Fragen der Zielerreichung fokussiert, so stellt sich die Herausforderung zu klären, mittels welcher Strategien das Handeln der Akteure so reguliert werden kann, dass diese die Vorgaben, die vonseiten der Bildungspolitik gemacht werden, funktional für die Zielerreichung einsetzen. Wie viele Untersuchungen und Diskussionen zu Steuerung oder Gestaltung von Gesellschaftssystemen zeigen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass im schulischen Feld Schulgesetze, Richtlinien, Verwaltungsvorgaben oder Regelungen linear umgesetzt werden (Altrichter und Maag Merki 2010; Mayntz 2004). Vielmehr werden sie über einen komplexen Transformationsprozess – Fend (2008) spricht hier von «Rekontextualisierung» – an die spezifischen Situationen «vor Ort» angepasst. Dies ist nicht in erster Linie ein «Akt des Ungehorsams» vonseiten der Akteure (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulbehörden), sondern eine Notwendigkeit, die es erst ermöglicht, eine optimale Lernumgebung für die Schüler/innen herzustellen. Zudem können bildungspolitische Vorgaben und Verwaltungsrichtlinien keineswegs so detailliert sein, dass sie das Handeln der Akteure in konkreten Unterrichts- und Erziehungssituationen vorausbestimmen könnten – auch wenn dies der Wunsch einzelner Akteure wäre. Steuerung ist damit ein komplexer Vorgang verschiedener Akteure, wobei ihr Handeln im Bildungssystem in gegenseitigen Abhängigkeiten steht.

Das Steuerungsverständnis im Bildungsbereich hat sich international in den letzten Jahren verändert und entwickelt. In der Schweiz wie in anderen Ländern bildet sich ein Steuerungsansatz heraus, der gekennzeichnet ist durch die Zuweisung von Teilautonomie (Dezentralisierung) mit gleichzeitiger Einführung neuer Instrumente der Schulevaluation und Rechenschaftslegung (evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung) (Re-Zentralisierung). Zu fragen ist dabei:

- In welchem Verhältnis stehen zentrale Akteure des Bildungssystems auf internationaler, nationaler, kantonaler oder regionaler Ebene (Bildungsadministration, Schulaufsicht, Einzelschule, Lehrpersonal, Eltern, Schüler/innen) zueinander und welche Entscheidungskompetenzen sind ihnen zugewiesen? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Zentralisierung vs. Dezentralisierung?

Neben der generellen Frage der Steuerung von Bildungssystemen ergeben sich auch spezifische Fragen bei der Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf. Sie sind umso bedeutsamer, als in der Schweiz das Bildungssystem ausgeprägt selektiv und stark gegliedert ist. Von besonderer Bedeutung ist hier, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen von einem Bildungsgang in den nächsten gewechselt werden kann (horizontale und vertikale Anschlüsse) (Keller, Hupka-Brunner und Meyer 2010), in welcher Relation allgemeine und berufliche Bildung zueinander stehen und inwiefern diese Parallelität zu höheren Passungen zwischen den Bildungsanforderungen (Arbeitsmarkt) und den Bildungsmöglichkeiten der Schüler/innen führen. Die Fachtagung stellte daher folgende Frage ins Zentrum der Betrachtungen:

- Wie entwickelt sich das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung (organisatorisch und curricular) angesichts stetig wachsender fachlicher Ausdifferenzierungen und Anforderungen allgemeiner, berufsunspezifischer bzw. berufsübergreifender Kompetenzen?

3. Transformation des Wissens und Bildungsorte der Zukunft

Die Funktionen von Schule bzw. Bildungssystem sind, wie dies beispielsweise von Fend (1981) herausgearbeitet worden ist, komplex. Neben der Selektionsfunktion (Reproduktion der Sozialstruktur) sowie der Legitimationsfunktion (Reproduktion von Normen und Werten) steht insbesondere die Qualifikationsfunktion im Zentrum der Aufgaben institutionalisierter Bildung, d.h. die Förderung der Kompetenzen der Schüler/innen in unterschiedlichen Bereichen. Wie diese verschiedenen Funktionen gewichtet und zueinander in Beziehung gesetzt werden können, ist Gegenstand vieler Auseinandersetzungen. Das gilt insbesondere für Bildungssysteme wie das schweizerische, die hochgradig selektiv und gegliedert sind.

Wie, so ist hier zu fragen, sollen Bildungsorte gestaltet werden, damit sie ihre Aufgaben möglichst optimal erfüllen können? Dabei ist die Perspektive einer «Wissengesellschaft» (Rammert 1999; Willke 1998), in welcher Produktion, Verteilung und Reproduktion von Wissen eine stra-

tegische Bedeutung erlangt hat und Wissen einem Prozess der kontinuierlichen Revision unterworfen ist, von besonderem Gewicht. Es kann hier nicht mehr um die Vermittlung von blossen Inhalten gehen. Wesentlich wird hier vielmehr die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen. Es geht dann um den Aufbau von Kompetenzen zum Umgang mit dem Wissen aus eigener Erfahrung, aus Erfahrungen anderer, dem Umgang mit neuem, heterogenem und vielfach unsicherem Wissen und seinen Wahrheitsansprüchen. Im Zentrum dieses Themenbereiches stehen damit die individuellen Lernprozesse der Schüler/innen. Lernen mit dem Ziel der Aneignung von Wissen und Kompetenzen erfordert eine Lernumgebung, die sowohl kognitiv anspruchsvoll ist, wie auch als unterstützend und motivationsfördernd erlebt wird (Klieme 2006; Reusser 2009). Dabei sind die individuellen kognitiven, motivationalen und emotionalen Entwicklungsbedingungen von zentraler Bedeutung. Folgende Fragen standen im Zentrum:

- Welches sind die massgeblichen Parameter entwicklungsfördernder Lernumgebungen unter Berücksichtigung der Transformation des Wissens und der komplexen Anforderungen in der Gesellschaft? Wie sind Bildungsinstitutionen im Kontext einer «Wissensgesellschaft» gestaltet?

Die drei Themenbereiche der Tagung vermögen nur einen Teil all jener Fragen abzudecken, welche für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Bildungssystems beachtet sein müssen. Wir sind aber überzeugt, dass diesen drei Themen eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Publikation der Referate und Stellungnahmen soll einen Beitrag leisten zu einem weiterzuführenden Diskurs zwischen Forschung, Praxis und Politik über die zukunftsfähige Weiterentwicklung unseres hochdifferenzierten schweizerischen Bildungssystems.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2009), *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*, Bern 2009
- Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (2010), «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens», in: Altrichter, H. und Maag Merki, K. (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39.
- Baumert, Jürgen, Stanat, Petra und Watermann, Rainer (Hg.) (2006), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2007), «Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen», in: Becker, R. und Lauterbach, W. (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–41.
- Bundesamt für Statistik (2007), *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Fend, Helmut (1981), *Theorie der Schule*, München: Urban & Schwarzenberg
- Fend, Helmut (2008), *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Keller, Anita, Hupka-Brunner, Sandra und Meyer, Thomas (2010), *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010*, Basel: TREE
- Klieme, Eckhard (2006), «Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), S. 765–773.
- Mayntz, Renate (2004), «Governance im modernen Staat», in: Benz, A. (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–76.
- Moser, Urs und Berweger, Simone (2005), «Soziale Herkunft und Mathematikkompetenz: ein vertiefter Blick auf die Kantone», in: Zahner Rossier, C. (Hg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht*, Neuchâtel, Bern: BFS/EDK, S. 99–118.

- Rammert, Werner (1999), «Produktion von und mit <Wissensmaschinen>. Situationen sozialen Wandels hin zur <Wissensgesellschaft>», in: Konrad, W. und Schumm, W. (Hg.), *Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 40–57.
- Reusser, Kurt (2009), «Unterricht», in: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee S. und Oelkers J. (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel: Beltz, S. 881–896.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010), *Bildungsbericht Schweiz 2010*, Aarau: SKBF
- Steffens, Ulrich (2007), «Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Ihre Entwicklung im Überblick», in: Van Buer J. und Wagner C. (Hg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 21–54.
- Terhart, Ewald (2000), «Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), S. 809–830.
- Willke, Helmut (1998), *Systematisches Wissensmanagement*, Stuttgart: UTB/Lucius & Lucius

Contributions et limites de la profession enseignante à l'éducation de la structure sociale et de la place de travail en Suisse en 2030

Maurice Tardif, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Université de Montréal, CA

La profession enseignante au cœur du renouvellement de l'éducation d'ici 2030

D'entrée de jeu, on doit observer que le Livre blanc «Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système éducatif suisse en 2030» (Académies suisses des sciences 2009) embrasse très large, car il avance un scénario global proposant les caractéristiques stratégiques d'une conception d'avenir de l'éducation au sein d'une société de la connaissance d'ici 2030. Il affirme également des valeurs fortes et ambitieuses: promotion du capital humain, épanouissement de l'individu, citoyenneté active, formation aux sciences et technologies, éducation fondamentale modelée sur la science comme force productive centrale de la société du savoir, etc. Enfin, il propose des changements socio-éducatifs majeurs pour la Suisse: intégration aux standards et systèmes internationaux, fédéralisme interventionniste et harmonisateur, acquisition de compétences essentielles et minimales, apprentissage informel, place plus importante pour les technologies de l'information et de la communication (TICE), etc.

Une telle conception prospectiviste est absolument nécessaire. En même temps, elle comporte inévitablement des risques de simplification et d'abstraction qui entraînent des réactions, crispations, critiques virulentes. Par ailleurs, il faut bien reconnaître que le Livre blanc propose une vision assez idéaliste, voire parfois platonicienne, car il fait de la science et de l'éducation les pôles centraux de développement de la société selon une vision méritocratique et égalitariste (à chacun selon ses talents et ses inclinations). Cela dit, je considère que l'intérêt premier du Livre blanc est de susciter une réflexion critique ainsi que des débats constructifs sur la place de l'éducation dans l'édification de la Suisse du proche futur.

Ce texte propose une discussion du Livre blanc, mais sous l'angle de la profession enseignante et de sa formation. Quel est l'intérêt social et scientifique de cet angle d'attaque?

En réalité, le Livre blanc affirme peu de choses à propos des enseignants et de leur profession. Essentiellement, il soutient que la formation des enseignants à tous les niveaux doit être considérée comme un élément stratégique de la politique éducationnelle, tandis que cette même politique doit être au cœur du développement de l'économie et de la société en Suisse d'ici 2030. Il faut donc logiquement en conclure que la formation et la profession enseignante seront des éléments clés de la transformation sociale dans les 20 prochaines années. Partant de ce constat très général, le Livre blanc avance l'idée qu'un corps enseignant bien formé, motivé et motivant constitue un élément essentiel de chaque système éducatif. Il soutient que la formation des enseignants doit viser leur épanouissement personnel, respecter des critères de performance et s'accompagner d'un contrôle de la qualité. Pour les auteurs du Livre blanc, les enseignants seront de plus en plus amenés à identifier et promouvoir les différents potentiels individuels. Tout cela nécessite un certain renouvellement de la formation et de la profession enseignante, passant par une rémunération concurrentielle, une valorisation et une plus grande autorité sociale.

Enfin, le Livre blanc met en évidence certaines limitations actuelles de la formation des enseignants. Il constate, par exemple, que dans les hautes écoles pédagogiques (HEP), la formation et le recrutement restent dominés par le particularisme, une vision pragmatique et utilitariste de l'éducation. La formation offerte par les HEP s'appuie encore trop souvent sur des traditions cantonales proposant une combinaison caractéristique de la formation générale et de l'apprentissage en deçà des études universitaires. Cette formation maintient également une scission entre le primaire et le secondaire. Au bout du compte, le Livre blanc constate que les HEP soulèvent divers enjeux: l'accès à la recherche, la qualification du personnel, la préservation de la base de connaissances techniques et la connexion aux sciences de l'éducation universitaires.

Ces éléments de discussion soulevés par le Livre blanc à propos de la profession enseignante et de sa formation sont importants mais trop généraux. Je considère qu'il faut aller plus loin. Pourquoi?

Depuis les années 1980, dans toutes les sociétés développées d'Europe et d'Amérique du Nord, la plupart des grandes politiques éducatives ont largement porté sur les agents de l'enseignement. En effet, à l'inverse des années 1950–1980, où il s'agissait avant tout de bâtir rapidement une école de masse avec ses organisations et administrations, les politiques éducatives internationales des trente dernières années ont pris pour cible les enseignants et leur travail. La plupart de ces politiques (professionnalisation, imputabilité, valorisation du travail collectif, intégration dans les classes des enfants en difficulté, autonomie des établissements et mobilisation du personnel autour de projets collectifs, intégration des parents dans l'école, etc.) ne visent pas tant des réformes de structures que les agents de l'éducation, et entraînent une redéfinition parfois profonde de leurs rôles et tâches. Ce changement d'orientation dans les politiques éducatives depuis 30 ans repose sur la reconnaissance du principe suivant: tout changement éducatif d'envergure est et sera forcément médiatisé par les enseignants, car la profession enseignante est la «profession relais» entre l'éducation et la société, entre les réformes et les nouvelles générations de citoyens. Bref, toute réforme éducative sérieuse aboutit toujours dans les salles de classe et entre les mains des enseignants.

Or, il en va de même pour les intentions et propositions très ambiguës du Livre blanc. Ce qui nécessite dès lors une prise en compte de «l'effet-enseignant» comme facteur central de la rénovation du système éducatif suisse d'ici 2030. Ce texte traite donc brièvement des questions suivantes:

- Quelles contributions la profession enseignante peut-elle apporter aux propositions du Livre blanc?
- Dans quelle mesure la profession enseignante et sa formation s'intègrent-elles au système scientifique international, ainsi qu'à une approche basée sur la définition de standards d'excellence nationaux et internationaux?
- Dans quelle mesure les enseignants de l'école obligatoire constituent-ils en Suisse une «profession scientifique», dont l'activité est fondée sur la recherche et la réflexivité critique?
- Comment leur formation peut-elle dépasser le cadre d'un métier ou d'un art basé sur des traditions, fondé sur les personnes (primaire) et les seuls savoirs à enseigner (secondaire)?

Partant de ces questions, l'objectif de ce texte, qui souscrit aux perspectives du Livre blanc, est de discuter en quel sens pourrait ou devrait évoluer la profession enseignante et sa formation d'ici 2030, dans le but

de répondre aux exigences d'une société de connaissance. Partant de là, ce texte se veut avant tout pragmatique: en se basant sur quatre constats (et sur ma propre expérience dans la gestion des HEP), il cherche à identifier des problèmes ou enjeux et à proposer des pistes de solution, de nouvelles orientations ou des actions à entreprendre.

Constat 1 – Les HEP comme institutions

Après 10 ans d'existence, il faut reconnaître que les HEP restent encore principalement des institutions politiques cantonales et non des institutions scientifiques. De manière générale, elles sont beaucoup trop assujetties aux autorités politiques cantonales, voire communales dans certains cas. Leur autonomie est faible et leurs actions se basent, non sur des recherches et des résultats scientifiques avérés, mais sur des demandes relayées par les autorités politiques et des groupes de pression locaux, demandes qui sont scientifiquement rarement fondées. De plus, elles adoptent trop souvent une gestion bureaucratique (respect des règles) plutôt que professionnelle (par résultats).

Que faire face au premier constat?

L'avenir des HEP comme institutions scientifiques passe par leur intégration au système universitaire et tertiaire fédéral d'ici 2030.

Elles devraient gagner en autonomie et être soustraites juridiquement et politiquement aux autorités cantonales et aux groupes de pression locaux. Je pense particulièrement ici aux regroupements de cadres scolaires et de directions d'établissements secondaires dont la culture scientifique est très faible et qui privilégient avant tout le respect de l'autorité et des routines, plutôt que l'efficacité et l'innovation pédagogique au profit de l'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, le nombre et la taille des HEP sont des obstacles majeurs à leur véritable intégration au système scientifique national et international: il faudrait viser d'ici 2030 l'atteinte d'une masse critique avec trois ou quatre HEP pour toute la Suisse. Ces trois ou quatre HEP, à la fois plus fortes et plus denses, devraient être réseautées avec des universités autour de pôles d'excellence en recherche.

Constat 2 – Les HEP comme institutions artisanales

La plupart des HEP restent des institutions artisanales, c'est-à-dire fondées sur des routines, des savoirs d'expérience, des savoirs locaux issus

des terrains scolaires, des croyances personnelles rarement discutées de manière critique. À tous les niveaux, leurs directions demeurent trop souvent mal informées des perspectives et travaux récents issus de la recherche internationale en éducation, en psychologie, dans les TICE, etc. Le poids de la recherche dans les institutions reste faible, non seulement en tant que «secteur» spécifique, mais aussi sur le plan du pilotage institutionnel qui résulte trop souvent de demandes politiques locales à très courte vue.

Que faire face au second constat?

Le pilotage des HEP devrait s'appuyer sur un plan de développement et des politiques scientifiques basés sur des enquêtes et des recherches.

Cela est encore plus important concernant les programmes de formation et les besoins de formation. On ne peut pas former des enseignants de qualité si on ne connaît pas leurs conditions de travail, les défis et problèmes qu'ils rencontrent, les compétences et savoirs qui leur sont nécessaires, les caractéristiques de leurs élèves, etc. De manière générale, le développement d'une culture scientifique et de traditions de recherche devrait passer en priorité dans les HEP par des études sur leur mission: la formation des enseignants.

De plus, la recherche en HEP ne pourra pas se développer sans leviers externes. Il semble nécessaire de mettre en place un fonds fédéral de recherche spécifique aux HEP dans les vingt prochaines années. Ce fonds viserait à assurer un véritable décollage de la recherche au sein des HEP. Les recherches financées par ce fonds fédéral devraient avoir pour principal objectif de construire une base de connaissance à la fois rigoureuse et efficace, susceptible d'être réellement utile aux praticiens. Ce fonds devrait être conçu et opérationnalisé dans la perspective d'une reddition de comptes. Il faut récompenser l'excellence, l'effort, le travail sur présentation de résultats.

Constat 3 – Les formateurs des HEP

La majorité des formateurs des HEP semble relativement éloignée de la culture scientifique: valorisation du savoir d'expérience, faible connaissance des théories et démarches scientifiques dans leur propre champ d'enseignement, attitudes fréquemment conservatrices face aux innovations pédagogiques et institutionnelles.

De plus, les formateurs sont très peu évalués sur la base de leurs prestations (performances et résultats); leurs contributions à des activités de recherche sont peu prises en compte; la formation de haut niveau (doctorale, postdoctorale) n'est pas récompensée. La carrière professorale est

trop peu hiérarchisée et ne comporte pas d'étapes claires avec des récompenses. Elle reste trop près du modèle de l'école secondaire.

Que faire face au troisième constat?

Le recrutement de la prochaine génération de formateurs des HEP est le nerf de la guerre. Les conditions de travail et de salaire devraient être attractives pour attirer des docteurs et des universitaires. Les HEP devraient dans les prochaines années exiger une formation de 3^e cycle pour leurs formateurs. Il semble aussi nécessaire d'implanter dans les HEP une évaluation des formateurs permettant une amélioration des pratiques et des acteurs. Cela nécessite d'introduire dans les HEP des modèles de carrière favorisant une diversification de la tâche et la reconnaissance de la recherche, ainsi que des récompenses à l'effort et à la performance. En même temps, l'introduction d'un modèle professionnel tertiaire exige d'accorder davantage de pouvoirs et de place aux formateurs dans la gestion éducative des HEP.

Constat 4 – Sur la profession enseignante

La culture des HEP est le reflet de la culture de la profession enseignante en Suisse. La majorité des enseignants semble relativement éloignée de la culture scientifique dans leur domaine. Ils surestiment le savoir d'expérience et privilégient les compétences disciplinaires au détriment des compétences professionnelles. Trop d'enseignants professent une faible estime de la formation, en croyant que l'enseignement s'apprend sur le tas et relève de la personnalité, de la passion, de la vocation, etc.

Par ailleurs, on observe dans les établissements scolaires du primaire et du secondaire 1 et 2 un refus de l'évaluation des pratiques enseignantes. Tout cela dénote une absence d'éthique professionnelle formelle, sans véritable déontologie encadrant les actes.

Que faire face au quatrième constat?

Il faut poursuivre la professionnalisation du personnel enseignant et des autres agents scolaires, notamment les chefs d'établissement. Il est nécessaire d'implanter dans les établissements scolaires une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques et des acteurs. Dans le même esprit, il s'avère nécessaire de promouvoir une éthique professionnelle basée sur le respect des élèves et le souci constant d'accroître leur apprentissage. Enfin, les autorités scolaires devraient valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovantes plutôt que les approches traditionnelles par recettes ou par tâtonnements.

Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte

Rolf Becker, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

Einleitung

Trotz Bildungsexpansion und Reformen des Bildungssystems ist die soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz im internationalen Vergleich betrachtet weiterhin ausgeprägt (Buchmann und Charles 1993; Buchmann et al. 2007). Dass die Migrantenkinder gegenüber Einheimischen oder dass Kinder und Jugendliche aus unteren Sozialschichten im Vergleich zu Angehörigen aus den höheren Sozialschichten beim Bildungszugang, Bildungserfolg und Bildungserwerb im Nachteil sind, ist auch für die Schweiz hinreichend oft mit unterschiedlicher Präzision beschrieben worden (vgl. Beck et al. 2010; Lamprecht und Stamm 1996). In öffentlichen Debatten werden diese Nachteile in der Regel als ungerecht bezeichnet, weil sie gegen meritokratische Grundsätze (Leistungsprinzip) verstossen (Solga 2005; Becker und Hadjar 2009). Fakt ist, dass bei einem vergleichsweise wenig effizienten Bildungssystem einem grossen Teil eines Geburtsjahrgangs trotz gegebener Leistungsfähigkeiten der Zugang zu weiterführender Bildung vorenthalten wird und Begabungsreserven in bildungsfernen Gruppen ungenutzt bleiben (Becker 2010). Infolgedessen liegen bei durchschnittlichen Leistungen im Schulsystem grosse Disparitäten zwischen den Sozialschichten beim Bildungserfolg vor (Ramseier und Brühwiler 2003), während gleichzeitig ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittlicher «output» an hoch qualifizierten Absolventen zu verzeichnen ist (Becker 2007). Ursachen für soziale Ungleichheit von Bildungschancen sowie die relativ geringe Zahl von Absolventen mit Studienberechtigung oder Hochschulabschluss auf der einen Seite und das Phänomen der Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen aus «bildungsfernen» Gruppen auf der anderen Seite werden im Fall der Schweiz eher vermutet, als dass die grundlegenden Mechanismen bereits aufgedeckt sind. Umso erstaunlicher ist es, dass in der bildungspolitischen Debatte offensichtlich Klarheit darüber herrscht, welche Massnahmen gegen diese Form der sozialen Ungleichheit ergriffen werden müssten.

Ziele des Beitrages sind dreierlei: Erstens werden ausgewählte theoriegeleitete Belege für die soziale Ungleichheit von Bildungschancen

aufgezeigt. Zweitens werden die Folgen von Bildungspolitik abgeschätzt. Letztens und drittens sollen offene Fragen und Forschungslücken für die Schweiz aufgezeigt werden. Daraus sind Schlussfolgerungen für die Forschungspraxis zu ziehen.

Ausgewählte Befunde zur Illustration

Für die Aufdeckung von Ursachen persistenter Bildungsungleichheiten bedarf es informationsreicher Daten über dafür verantwortliche Prozesse und Mechanismen. In dieser Hinsicht ist die Datenlage in der Schweiz als völlig unzureichend zu bezeichnen. Jedoch kann mit einer kombinierten Analyse von Paneldaten der TREE-Studie und Querschnittsdaten spezifischer Studien die Struktur, das Ausmass und der Wandel von Bildungsungleichheiten im Längsschnitt, d.h. in der Logik des Bildungsverlaufs im Schweizer Bildungssystem, hinreichend präzise untersucht werden (TREE 2008).

Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen können in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung lediglich anhand von Informationen über den Bildungsverlauf von Individuen mit unterschiedlichen sozialstrukturellen Merkmalen beschrieben werden. Denn im Sinne des Lebensverlaufsansatzes von Mayer (1990) ist es offensichtlich so, dass Bildungsinstitutionen eine Kumulation von Bildungschancen bzw. einen endogenen Kausalzusammenhang der Bildungserfolge über den Bildungs- bzw. Lebensverlauf herstellen.

	<i>Erste Schwelle</i>	<i>Zweite Schwelle</i>	<i>Dritte Schwelle</i>	<i>Vierte Schwelle</i>
Primarschule	Von Primarschule in die Sekundarstufe I (Sekundarschule und Gymnasium)	Fortsetzung der Schulausbildung auf Gymnasium (Sekundarstufe II)	Erwerb der Studienberechtigung (Matur bzw. Berufsmaturität)	Übergang in das Hochschulstudium
Geburtsjahr 1985=100%	73,5%	27,6%	47,7%	38,4%
<i>Soziale Herkunft</i>				
Akademiker: 100%	82,7%	40,0%	62,9%	54,5%
Mittlere Bildung: 100%	77,3%	26,5%	45,7%	34,5%
Niedrige Bildung: 100%	56,6%	10,4%	26,1%	17,5%

Tabelle 1: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen im Bildungsverlauf der Geburtskohorte 1985 in der deutschsprachigen Schweiz

Quelle: TREE (ungewichtete Ergebnisse der Wellen 1–7) – eigene Berechnungen (Becker 2010)

Betrachten wir dies am Beispiel des Bildungsverlaufs des Geburtsjahrgangs 1985 im deutschsprachigen Teil der Schweiz (Tabelle 1). Von allen Schulkindern in dieser Kohorte wechseln 73,5 % nach der Primarschule auf die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen bzw. auf das Gymnasium. Am Ende der obligatorischen Schulzeit verbleiben 27,6 % der Jugendlichen dieses Jahrgangs auf dem Gymnasium, während der Grossteil eine Berufsausbildung aufnimmt. Danach erwerben an der dritten Schwelle 47,6 % der 1985 Geborenen die Studienberechtigung (Berufsmaturität bzw. Gymnasiale Maturität), und schliesslich nehmen 38,4 % der Jugendlichen der Geburtskohorte 1985 ein Hochschulstudium auf. Differenziert man diese Bildungsübergänge nach der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen (höchstes Bildungsniveau der Eltern, wobei wir den Einfluss des Migrationshintergrunds als einen Spezialfall der Herkunft nach Bildung der Eltern bzw. der sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses betrachten), dann wird ersichtlich, dass Akademikerkinder günstigere Chancen haben, auf die höhere Schullaufbahn in der Sekundarstufe I zu wechseln, nach der obligatorischen Schulzeit ihre Schulbildung auf dem Gymnasium fortzusetzen, danach die Studienberechtigung zu erwerben und schliesslich zu studieren, als etwa Kinder und Jugendliche aus «bildungsfernen» Gruppen oder von Eltern mit mittlerem Qualifikationsniveau. Demnach haben Akademikerkinder dieses Jahrgangs eine $(82,7 \% : 17,3 \%)/(56,6 \% : 43,4 \%) = 3,7$ -mal bessere Chance, auf die höheren Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I zu wechseln, eine 5,7-mal bessere Chance, ihre Schulbildung auf dem Langzeitgymnasium fortzusetzen, eine 4,8-mal bessere Chance, die Studienberechtigung zu erwerben, und eine 5,6-mal bessere Chance, zu studieren, als altersgleiche Kinder und Jugendliche von Eltern mit vergleichsweise niedrigem Bildungsniveau. Selbst wenn man beispielsweise nur die Studienberechtigten berücksichtigen würde, dann haben Akademikerkinder eine rund 3,2-mal bessere Chance, studieren zu können, als Kinder aus «bildungsfernen» Schichten.

Nun müssten diese sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen nicht von vornherein als ungerecht oder ungerechtfertigt angesehen werden, wenn sie nach – auch in der Schweiz als legitim angesehen – meritokratischen Prinzipien verteilt werden, wonach Erwerb von Bildungsanrechten und Bildungszertifikaten nach Talent, Anstrengung und daraus resultierendem Bildungserfolg der Individuen erfolgen soll. Selbst wenn diese meritokratischen Kriterien – gemessen anhand des Notendurchschnitts oder nach Lesekompetenzen – in Rechnung gestellt werden, so bestehen weiterhin statistisch signifikante Herkunftseffekte (Tabelle 2).

Übergang	Sekundarschule bzw. Gymnasium (Sek. I) 1	Gymnasium (Sek. II) 2	Gymnasiale Matur bzw. Berufsmatur 3	Hochschulstudium 4
Soziale Herkunft	1	1	1	1
Niedrige Bildung	1,57*	1,88*	1,62*	1,53*
Mittlere Bildung	5,27*	3,71*	3,53*	2,92*
Hohe Bildung				
Leistung	21,7*			
Notendurchschnitt		3,17*	2,26*	1,85*
Leseleistung				
Pseudo-R ²	0,571	0,183	0,126	0,078
N	1212	1770	1513	889

Tabelle 2: Bildungsübergänge im Lebensverlauf nach sozialer Herkunft und Leistung (odds ratios, geschätzt mit binärer Logit-Regression)¹

* mindestens $p \leq 0,05$

Quellen: Moser und Rhyn (2000) sowie TREE (Welle 1–7) – eigene Berechnungen (Becker 2010)

Auch wenn – wie in Tabelle 3 für den Übergang von der Primarschule in die Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I ersichtlich – Indikatoren wie der Notendurchschnitt (institutioneller Leistungsindikator für Talent und Anstrengung) oder die Leseleistung sowie die Intelligenz (nichtinstitutionelle Leistungsindikatoren) kontrolliert werden, sind weiterhin statistisch signifikante Netto-Effekte der sozialen Herkunft festzustellen. Demnach sind auch leistungsfremde, der Ideologie der Meritokratie widersprechende Kriterien verantwortlich für die soziale Ungleichheit von Bildungschancen.

Übergang	Sekundar- schule	Gymna- sium	Sekundar- schule	Gymnasium	Sekundar- schule	Gymnasium
Soziale Herkunft	1	1	1	1	1	1
Niedrige Bildung	2,93*	6,48*	2,09*	3,25*	2,13*	4,51*
Mittlere Bildung	3,52*	28,3*	3,43*	19,3*	3,65*	24,0*
Hohe Bildung						
Leistung						
Notendurchschnitt			27,8*	500*		
Leseleistung					1,01*	1,03*
Intelligenz					1,77*	4,22*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,080		0,588		0,333	
N	1212		1212		1212	

Tabelle 3: Übergang in die Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I (nur Kanton Zürich) nach sozialer Herkunft, Talent und Anstrengung (odds ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression)

Referenzkategorie: Ober- resp. Realschule

* $p \leq 0,001$

Quelle: Moser und Rhyn (2000) – eigene Berechnungen ohne Gewichtung (Becker 2010)

Zum grössten Teil – so der Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung – werden individuelle Bildungsentscheidungen als weitgehend empirisch fundierte Erklärung angeführt. Im Widerspruch zur differentiellen Selektionshypothese von Mare (1980) verschwindet der Herkunftseffekt nicht, weil von Bildungsstufe zu Bildungsstufe lediglich die leistungsstärkeren Individuen aus allen Sozialschichten im Bildungssystem verbleiben, so dass die Bildungschancen nicht mehr durch die soziale Herkunft vorhergesagt werden können. Entgegen der Lebensverlaufshypothese von Müller und Karle (1993) schwächen sich die Herkunftseffekte nicht in der Weise von Bildungsstufe zu Bildungsstufe ab, dass die Ausbildungs- und Studienentscheidungen unabhängig von elterlichen Präferenzen und damit weitgehend unabhängig vom Sozialstatus des Elternhauses gefällt werden. Damit sind die herkunftsabhängigen individuellen Bildungsentscheidungen durch die im Bildungssystem institutionalisierte Ungleichheitsordnung strukturiert, d. h., sie sind gar nicht so «individuell» – im Sinne von frei –, sondern institutionell vorgeformt und «erwartet», um Ungleichheit zu reproduzieren (Solga 2010; Becker und Schuchart 2010).

Theoretischer Hintergrund

Für die theoretische Erklärung des zuvor aufgezeigten Phänomens hat sich die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten als fruchtbar erwiesen.

Während der primäre Effekt der sozialen Herkunft den Zusammenhang von sozialer Herkunft (Klassenlage bzw. soziökonomische Ressourcen des Elternhauses sowie soziale Distanz des Elternhauses zum System höherer Bildung) und schulischen Leistungen und darauf basierenden Bildungs(miss)erfolgen abbildet, wird unter dem sekundären Effekt der sozialen Herkunft der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen zugunsten weiterführender und höherer Bildung verstanden. Bildungsentscheidungen ergeben sich vor dem Hintergrund des Motivs, den bislang erreichten Sozialstatus in der Generationenabfolge zwecks sozialer Anerkennung, Streben nach physischer Integrität und Vermeiden von Verlusten erhalten zu wollen, als übergeordnetes Ziel von Bildungsplanung und Bildungsverhalten und aus der Abwägung von subjektiv erwarteten Kosten und Nutzen von weiterführenden Bildungsinvestitionen, wobei der Nutzen mit der subjektiven Wahrscheinlichkeit, den Nutzen (etwa Einkommen oder Berufsprestige) durch Bildungsanstrengungen realisieren zu können, gewichtet wird.

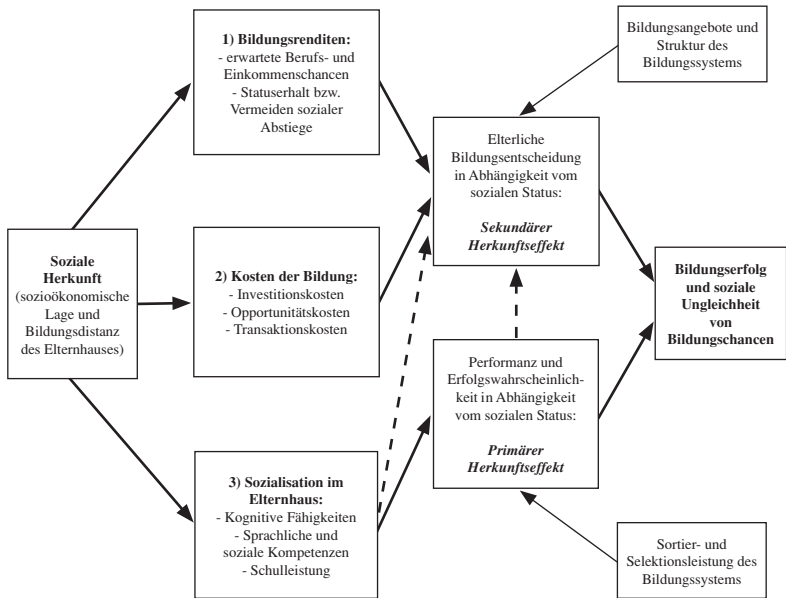


Abbildung 1: Erklärung der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen

Weil die Kinder aus ressourcenarmen Gruppen schlechtere Schulleistungen aufweisen als Kinder aus mittleren und höheren Sozialschichten, scheitern sie eher im Bildungssystem. Und weil sich die ressourcenärmeren Elternhäuser eher für kürzere und weniger aufwendig erscheinende Bildungswege entscheiden, scheiden ihre Kinder eher aus dem Bildungssystem aus. In Bezug auf weiterführende und höhere Bildung sind die Kinder aus unteren Sozialschichten gegenüber den Kindern aus höheren Sozialschichten im Nachteil. Die sogenannte «Bildungsferne» ergibt sich demnach – bei gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems – aus dem Zusammenspiel von sozialen Disparitäten der schulischen Leistungen und des erwarteten Bildungserfolgs und den sozialen Disparitäten von Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken und darauf basierenden Bildungsentscheidungen. Im Bildungssystem der Schweiz wiegen primäre Herkunftseffekte deswegen schwer, weil der erste Bildungsübergang in einem vergleichsweise frühen Stadium des Bildungsverlaufs erfolgt, in dem die Leistungspotenziale der Schulkinder schwer abzuschätzen sind. Des Weiteren liegen viele leistungsbezogene Sortier- und Selektionsprozesse bis zum Erwerb der Studienberechtigung vor, so dass beim Übergang in die Hochschule eine ausgeprägte soziale

Selektivität der Studienanfänger vorliegt. Ebenso sind in einem hochgradig stratifizierten und segmentierten Bildungssystem wie demjenigen der Schweiz viele Bildungsentscheidungen über ein grosses Angebot alternativer Bildungswege zu treffen, sodass die «Ablenkungswirkung» für den Weg bis zu den Hochschulen für die Jugendlichen aus den unteren Sozialschichten besonders gross ist. Neben der Stratifizierung trägt auch die Segmentierung des Schweizer Bildungssystems – sprich die geringe Durchlässigkeit der Bildungswege, die begrenzten Möglichkeiten für das Nachholen der Studienberechtigung und anderer Bildungszertifikate und die Rigidität des «Königswegs» zu den Hochschulen – zur sozialen Selektivität des langfristigen Verbleibs eines Jahrgangs im Bildungssystem bei.

Für die soziale Selektivität des Verbleibs im Schweizer Bildungssystem bis zum Hochschulstudium wird die Ablenkungswirkung zuungunsten «bildungsferner» Sozialschichten durch eine frühe, kaum revidierbare und für den weiteren Bildungsweg entscheidende Weichenstellung am Ende der Primarschulzeit hervorgebracht, wobei «bildungsferne» Gruppen sich eher für kürzere und weniger anspruchsvolle Bildungsgänge entscheiden, die den späteren Zugang zur akademischen Ausbildung erschweren oder versperren. Es gibt auch eine Ablenkung durch ein attraktives Angebot der berufsbildenden Komponenten des Bildungssystems bei späteren Weichenstellungen am Ende der Primarschulzeit und am Ende der Sekundarstufe I; diese Entscheidung für eine qualifizierende, ertragreiche und wenig riskant erscheinende Berufsausbildung ist besonders für «bildungsfernere» Gruppen attraktiv. Schliesslich gibt es eine Ablenkung vom Zugang zur Hochschule nach dem Erwerb der Studienberechtigung, wobei sich die Studienberechtigten aus den unteren Sozialschichten statt für eine tertiäre Bildungslaufbahn eher für attraktive und kostengünstigere Alternativen des dualen Berufsbildungssystems zur tertiären Bildungslaufbahn entscheiden.

Insgesamt gesehen ergibt sich die Ablenkung der «bildungsfernen» Gruppen durch selektive Anreize und Restriktionen, die mit der Opportunitätsstruktur des Bildungssystems verbunden sind. Neben Struktur und institutionellen Regeln des Schweizer Bildungssystems werden zwischen Sozialgruppen differierende Ausstattungen der Elternhäuser mit Ressourcen, die für die Investition in die Bildung ihrer Kinder mobilisiert werden können, sowie variierende Leistungspotenziale und Bildungsentscheidungen als zentrale Ursachen für sozial ungleiche Bildungschancen und mangelnde Ausschöpfung von Begabungsreserven nachwachsender Generationen ausgemacht. Von Bildungsstufe zu Bildungsstufe nimmt der Effekt der herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten ab, während der Effekt von herkunftsbedingten Bildungsentscheidungen immer bedeutsamer für sozial ungleiche Bildungschancen wird.

Ferner liegen im Schweizer Bildungssystem systematische Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund vor (für eine Übersicht: Beck et al. 2010): Sie laufen am ehesten Gefahr, das Schul- und Ausbildungswesen ohne jeglichen Abschluss zu verlassen und folglich auf dem Arbeitsmarkt im Wettbewerb gegenüber den Arbeitskräften mit zertifizierter Ausbildung zu scheitern. Diese Form der sozialen Ungleichheiten, die sich vornehmlich beim Zugang zu einer Berufsausbildung zeigt («ethnic penalties»), wird derzeit in der empirischen Forschung mit der Unterscheidung von «ethnischen» primären und sekundären Herkunftseffekten für die empirische Beschreibung von «ethnic penalties» zu erklären versucht. Der «ethnische» primäre Herkunftseffekt meint den Zusammenhang von nationaler bzw. ethnischer Herkunft und Fertigkeiten in der Sprache des Ankunftslandes (Problem der Bilingualität) und der «ethnische» sekundäre Herkunftseffekt den Zusammenhang von ökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses, ihrer Informiertheit über das Bildungssystem und Bildungsentscheidungen zugunsten weiterführender und höherer Bildung. Des Weiteren unterliegen besonders einige Gruppen von Migranten besonders dem Risiko für Bildungsarmut, das sich aus ihren Nachteilen in der Berufsausbildung ergibt. Neben der Selbstselektion sind offensichtlich Prozesse der Fremdselektion durch ausbildende Betriebe ausschlaggebend dafür. Die Signalwirkung des rechtlich institutionalisierten Ausländerstatus, die statistische Diskriminierung durch Lehrbetriebe und Arbeitgeber und die Individualisierung von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen zulasten von Migranten finden als Erklärung ihre Unterstützung durch eine Vielzahl bereits vorliegender Studien.

Sozial- und bildungspolitische Implikationen

Wenn bei genereller Akzeptanz meritokratischer Prinzipien, was in der Schweiz der Fall ist, unter Chancengerechtigkeit die leistungsgerechte Differenz von Bildungschancen verstanden wird, wonach leistungsfremde Kriterien keine Rolle für die Bildungserfolge und die Verteilung von Bildungsabschlüssen spielen sollten, dann haben die bisherigen Ausführungen das Gegenteil belegt. Die ausgeprägte Rolle sekundärer Herkunftseffekte für die soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsergebnissen verletzen diese «Bildungsideologie» wegen der offenkundigen «sponsored mobility», anstatt dass der Wettbewerb von Talenten entscheidet und nach Leistungen selektiert wird. Primäre Herkunftseffekte verletzen diese «Bildungsideologie» ebenfalls – und zwar in und durch Familie *und* Schule – wegen unfairer Startchancen. Empirisch

zu klären wäre, ob in der Schweiz ein freier Wettbewerb im Bildungssystem gewünscht wird oder doch eher die Distinktionsfunktion des Bildungssystems wie in anderen modernen Gesellschaften legitimiert werden soll. Beim letzteren Fall ist das Bildungssystem ein gesellschaftlich institutionalisiertes System der Erzeugung von Differenz und Verteilung von Lebenschancen. Soziale Distinktions- und Sozialisationsfunktion von Schule und Bildung wäre daher aus gesellschaftlichen wie politischen Gründen erwünscht. Und schliesslich wäre empirisch zu untersuchen, ob die Bildung als Positionsgut mit einem Status- und Klassenkampf durch Bildung bzw. Klassenkampf im Klassenzimmer einhergeht (vgl. Becker 2009a).

Wie wir wissen, lassen sich aus kohärenten, empirisch fundierten Aussagen – wie etwa zur Genese und Reproduktion von sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen – auch Empfehlungen für sozial- und bildungspolitische Reformen ableiten. Was könnte man angesichts vorliegender empirischer Befunde empfehlen, wenn das gesellschaftspolitische Interesse bestünde, die als ungerechtfertigt angesehene soziale Ungleichheit von Bildungschancen zu verringern?

Eine in den 1960er und 1970er Jahren populäre Reformbemühung bestand in der Forderung einer umfassenden Bildungsexpansion. Die Hoffnungen, dass durch eine Ausweitung der Bildungsgelegenheiten die Bildungsbeteiligungen in allen Bevölkerungsschichten zunehmen und damit auch soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verschwinden würden, haben sich nicht gänzlich erfüllt.

<i>Jahr</i> <i>Bildungsniveau</i>	1925		1950		1975	
	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig
Mittelklassen	A: 40%	B: 60%	60%	40%	80%	20%
Arbeiterklasse	C: 20%	D: 80%	36%	64%	60%	40%
Odds Ratio	A:B/C:D = 2,7		2,7		2,7	

Tabelle 4: Konstante Bildungsungleichheiten bei gleichzeitigen Zuwächsen des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft (Abstromprozente)

Quelle: Breen (2005:61)

Einen entscheidenden Grund können wir am «Gedankenexperiment» von Breen (2005) ablesen. Da allgemeine Bildung ein Kollektivgut ist, von dessen Nutzung niemand aus zwingenden Gründen ausgeschlossen werden kann, haben nicht nur die «bildungsfernen» Gruppen, sondern auch die privilegierten Gruppen die besseren Bildungsgelegenheiten wahrgenommen. Wie aus Tabelle 4 zu entnehmen ist, haben sich Richtung und Umfang von Bildungsdisparitäten nicht verändert, obwohl die «bildungsfernen» Gruppen ihre Bildungsanstrengung mehr als die Privilegierten verstärkt haben.

<i>Jahr</i> <i>Bildungsniveau</i>	2000		2025		2050	
	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig
Mittelklassen	95%	5%	90%	5%	95%	5%
Arbeiterklasse	76%	24%	92%	8%	95%	5%
Odds Ratio	6,0		1,7		1,0	

Tabelle 5: Veränderung der Bildungsungleichheiten (Abstromprozente)

Quelle: Becker (2009b:101)

Erst wenn entsprechend der «maximally maintained inequality»-These von Raftery und Hout (1993) die Bildungsnachfrage in den höheren Sozialschichten gesättigt ist – beim vorliegenden fiktiven Beispiel wäre dies ab dem Jahre 2000 zu erwarten (Tabelle 5) – und die sukzessiven Bildungsaufstiege aus den unteren und mittleren Sozialschichten zu einem strukturellen Rückgang in den Bildungsdisparitäten führen, dann würden Bildungsungleichheiten zurückgehen. Theoretisch wie empirisch ungeklärt ist, wann und unter welchen Bedingungen solch eine Sättigung der Bildungsnachfrage eintritt.

Eine weitere Globalstrategie wäre – so das historische Beispiel Schweden (Erikson 1996) – die Verringerung der sozialen Ungleichheit in der Schweizer Bevölkerung. Diese – und die Aufhebung der Differenzierung im Bildungssystem – ist gegenwärtig kaum zu legitimieren und politisch durchzusetzen. Effizienter scheinen eher spezifische Strategien im Sinne der Politik kleiner Schritte wie etwa die Kompensation von herkunftsabhängigen Leistungsdisparitäten (primäre Herkunftseffekte) – etwa durch Förderung jeglicher Begabung im Bildungssystem über Verfahren zur Gewährung gleicher leistungsbezogener Startchancen und Lerngelegenheiten. Eine andere spezifische Strategie könnte in der Modifikation von schichtspezifischen Bildungsentscheidungen liegen; das würde der Reduktion von Chancenungleichheit über Chancenausgleich, d.h. Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen für Bildungserwerb, entsprechen.

Wie würden die Resultate solcher spezifischer Strategien aussehen? Betrachten wir dies am Beispiel des für den weiteren Bildungsverlauf bedeutsamsten Übergangs von der Primarschule auf die Sekundarstufe I, indem wir mit realen Umfragedaten für Zürich aus dem Jahre 1998 simu-

	Niedrige Bildung	Mittlere Bildung	Hohe Bildung	Total
Ober- bzw. Realschule	54,7%	27,3%	9,8%	3,3%
Sekundarschule bzw. Gymnasium	45,3%	71,7%	80,2%	64,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	451	542	219	1212

Tabelle 6: Übergang von Primarschule auf die Sekundarstufe nach sozialer Herkunft

Quelle: Moser & Rhyn (2000) – eigene Berechnungen

lieren. Kinder von Akademikern wechseln zu 80,2 Prozent auf die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen oder auf das Gymnasium, während mehr als die Hälfte der Kinder aus «bildungsfernen» Elternhäusern eher die Ober- bzw. Realschule besuchen. Rund 60 Prozent der Kinder von Nichtakademikern besuchen nach der Primarschule die Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen auf das Gymnasium. Diese Disparitäten sind überzufällig.

Diese Ungleichheit scheint angesichts der in Tabelle 7 dokumentierten Verteilung von Leistungen auf den ersten Blick gerechtfertigt. So weisen Akademikerkinder eher bessere Noten auf als Kinder aus den anderen Sozialschichten.

	Exzellent	Gut	Genügend	Total
Hohe Bildung	21,9%	55,3%	22,8%	100,0%
Niedrige bzw. mittlere Bildung	7,4%	50,9%	41,8%	100,0%
Total	10,0%	51,7%	38,4%	100,0%

Tabelle 7: Notendurchschnitt nach sozialer Herkunft (primärer Herkunftseffekt)

Jedoch zeigt sich, dass bei gleicher Leistung die Akademikerkinder eher auf die höheren Schullaufbahnen wechseln als die Kinder mit Nichtakademikern als Eltern (Tabelle 8). Diese Tatsache entspricht den Konsequenzen der sekundären Herkunftseffekte. Was würde passieren, wenn diese sekundären Herkunftseffekte neutralisiert werden? Um diese Frage

Soziale Herkunft	Bildungsübergang	Notendurchschnitt		
		Exzellent	Gut	Genügend
Hohe Bildung	Ober- bzw. Realschule	0,0%	1,7%	74,0%
	Sek.schule/Gymnasium	100,0%	98,3%	26,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Andere Bildung	Ober- bzw. Realschule	1,4%	4,4%	89,6%
	Sek.schule/Gymnasium	98,6%	95,6%	10,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 8: Übergang nach Leistung und sozialer Herkunft (sekundärer Herkunftseffekt)

zu beantworten, kombinieren wir die beiden Tabellen 7 und 8, sodass die Leistungsverteilung direkt mit den Übergangsraten multipliziert werden kann. Würden wir es für die Kinder von Nichtakademikern bei ihren Leistungsverteilungen belassen, aber ihre Eltern dazu bringen, dass sie sich beim Bildungsweg so entscheiden wie die Akademiker, dann würden: $7,4\% \cdot 1 + 50,9\% \cdot 0,983 + 41,8\% \cdot 0,104 = 68,3$ statt 60,2 Prozent der Kinder aus den mittleren und unteren Schichten auf die Sekundarschule

bzw. das Gymnasium gehen. Diese modifizierte Übergangsrate entspräche einer Steigerung von mehr als 8 Prozentpunkten gegenüber der faktischen Übergangsrate.

Würde man auf die Neutralisierung der primären Herkunftseffekte setzen, indem angenommen wird, dass die Leistungsverteilung der Akademikerkinder und der Kinder aus anderen Sozialschichten gleich wäre, aber die Bildungsentscheidungen immer noch die gleichen Disparitäten

Kinder von Akademikern			
	Exzellent	Gut	Genügend
haben Notendurchschnitt:	21,9 %	55,3 %	22,8 %
und gehen auf höhere Schullaufbahn:	100,0 %	98,3 %	26,0 %
Kinder aus anderen Sozialschichten			
	Exzellent	Gut	Genügend
haben Notendurchschnitt:	7,4 %	50,9 %	41,8 %
und gehen auf höhere Schullaufbahn:	98,6 %	95,6 %	10,4 %

Tabelle 9: Neutralisierung der Herkunftseffekte

aufwiesen, dann würden: $21,9 \% \cdot 0,986 + 55,3 \% \cdot 0,956 + 22,8 \% \cdot 0,104 = 76,8$ statt der 60,2 Prozent der benachteiligten Kinder auf die höheren Schullaufbahnen wechseln. Dies entspräche einer Steigerung der Übergangsrate um fast 17 Prozentpunkte. So gesehen, wäre beim ersten frühen Bildungsübergang die Neutralisierung primärer Herkunftseffekte vergleichsweise bedeutsamer. Um konkrete Massnahmen für die Neutralisierung primärer Herkunftseffekte zu benennen, dürften der Ausbau vorschulischer Elementarbildung und der Ausbau von Ganztagsbeschulung, um ausgewählte Beispiele zu nennen, den empirischen Befunden nach als Erfolg versprechende Detailstrategien anzusehen sein.

Wie sieht es mit der Neutralisierung der Herkunftseffekte an den späteren Übergangsstellen im Bildungssystem aus? Empirischen Befunden mit den Daten von TREE zufolge ist für den Erwerb der Studienberechtigung und für den Hochschulzugang die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte die effektivere Strategie. Damit würde man an den jeweiligen Übergangsstellen des Bildungssystems die bestehende soziale Ungleichheit von Bildungschancen fast gänzlich aufheben (siehe Becker 2010). Was könnte man tun, um die Bildungschancen eines gesamten Jahrgangs zu verbessern? Betrachten wir das am Beispiel für die Neutralisierung der Pfadabhängigkeit von Selektionen und Bildungsentscheidungen im Bildungssystem, um die Studienbeteiligung eines Jahrgangs zu erhöhen. Gehen wir von der gegenwärtigen Studienbeteiligung von 35 Prozent eines Jahrgangs in der Deutschschweiz aus, so würde eine konservative Strategie, die ausschliesslich auf die Neutralisierung primärer Herkunftseffekte

an den Gelenkstellen des Schweizer Bildungssystems setzen würde, zu einer Studienbeteiligung von 23 Prozent der Kinder von Nichtakademikern führen. So läge sie noch unter dem allgemeinen Durchschnitt für den gesamten Jahrgang. Eine eher sozialliberale Strategie würde auf die Neutralisierung der primären Effekte beim ersten Bildungsübergang nach der Primarschulzeit und dann auf die Neutralisierung sekundärer Effekte setzen. In diesem Falle betrüge die Studienbeteiligung der Kinder aus den unteren und mittleren Sozialschichten rund 40 Prozent und läge damit knapp über dem Durchschnittswert. Eine «grüne plus sozialdemokratische» Variante würde auf die institutionelle Aufhebung des ersten frühen Bildungsübergangs und dann bei den späteren Bildungsübergängen auf die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte setzen. Diesem Vorgehen zufolge würden 52 Prozent der beim Hochschulzugang benachteiligten Jugendlichen studieren; deren Studienbeteiligung würde deutlich über dem Durchschnitt für den gesamten Jahrgang liegen.

Schlussfolgerungen und abschliessende Überlegungen

Was lernen wir aus solchen Untersuchungen von Bildungsübergängen und der Herkunftseffekte? Eine Menge. Es gibt ein nicht lineares Zusammenspiel der Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten in diversen Teilsystemen des Bildungssystems. Man kann keinen Automatismus eines abgestuften Abbaus von Bildungsungleichheiten bei gleichzeitiger Anhebung der Bildungsergebnisse erwarten. Die Harmonisierung des Schweizer Bildungssystems dürfte demnach eine notwendige und wichtige, aber immer noch halbherzige Strategie sein. Vielmehr ist der Abbau sozialer Bildungsungleichheiten durch Bildungsinstitutionen übergreifende und damit vom gesamten Bildungssystem her gedachte Reformen anzugehen. In dieser Hinsicht sind in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung nicht intendierte Folgen absichtsvoller Bildungspolitik zu untersuchen. Es gilt zu untersuchen, warum es immer noch eine Tendenz zur «Individualisierung» von Bildungsungleichheiten im gesellschaftlichen Diskurs gibt, wenn sie durch individuelle Entscheidungen hervorgebracht wird; nicht auszuschliessen ist, dass dadurch von Ungleichheit als institutionellem Resultat abgelenkt werden soll. Hinweise dafür ergeben sich aus der aktuellen Rolle von Bildung als Positionsgut und den gruppenspezifischen Strategien der sozialen Schliessung im Bildungssystem (vgl. Becker und Schuchart 2010).

Es wurden Herausforderungen für die zukünftige wissenschaftliche Bildungsforschung deutlich. Es geht beispielsweise darum, die Frage nach

der Entstehung primärer Herkunftseffekte zu klären (Becker und Lauterbach 2008): Welche Beziehungen zwischen Herkunft, individuellen Begabungen und schulischen Leistungen bestehen eigentlich? Welche Rolle spielen hierbei im Sinne der «Nature or Nurture»-Debatte Erziehung, Sozialisation, Umwelt und natürliche Anlagen? Sind Prägungen durch sozial disparate Anregungsgehalte der Elternhäuser (Boudon 1974), sozial differente Prozesse des Lernens am erfolgreichen Modell (Bandura 2001), schichtspezifische Vermittlungen von Sozialverhalten und Bildungsaspirationen (Bourdieu und Passeron 1971), unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse in Bildungsinstitutionen (Sørensen 1996) für primäre Effekte sozialer Herkunft verantwortlich, und welche Rolle kommt den genetischen Anlagen zu (Diewald 2010)? Untersucht werden müsste die Frage nach Statuskämpfen in der Gesellschaft und im Bildungssystem: Warum gibt es eine Strukturkongruenz von Ungleichheitsordnung der Gesellschaft, des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes in der Schweiz? Wie geschieht dies und warum geschieht dies? Von besonderer Aktualität ist die Frage nach Bildungsarmut vs. Bildungsreichtum: Was sind die Gründe für Ausbildungslosigkeit und den «Matthäus-Effekt»? Was sind Gründe für Kredentialismus und soziale Schliessung beim Bildungserwerb?

Weitere Herausforderungen sind Untersuchungen zu den Lehr- und Lernprozesse in Schulen: Wie steht es mit den Bildungsinhalten, die in Schulen vermittelt werden sollen, die tatsächlich vermittelt werden, und mit dem, was von den Schülern vorausgesetzt wird? Wie können und werden sozial differente Lerngelegenheiten und Lernkontexte gerechtfertigt? Welche Folgen haben sie für Bildungschancen und Bildungsergebnisse (gemessen an den Kompetenzen und Zertifikaten)? Wer definiert «Standards» im Bildungssystem und wer legitimiert sie mit welchen Begründungen? Vernachlässigt wurde in der schweizerischen Bildungsforschung die Problematik des Kompetenzerwerbs im Lebensverlauf: Was wird tatsächlich für die Schule und was für das Leben gelernt? Wer bestimmt nach welchen Kriterien was als «Kompetenz» heute und in Zukunft zählt und in welchem Masse diese Kompetenz nachgefragt wird? Auch die Ungleichheit von Bildungsergebnissen müsste stärker fokussiert werden: Wie kommt die Verteilung von Bildungszertifikaten zustande? Was müssen Absolventen in Zukunft wissen und können? Warum kommt es zum «Horten» von Lebenschancen über Bildung? Schliesslich ist die gesellschaftliche Kategorisierung von Ungleichheiten ein Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung: Warum gibt es in einem bestimmten Umfang eine Diskriminierung von Personengruppen nach bestimmten sozialen Kategorien wie Ausländerstatus, Geschlecht, Migrationshintergrund, Phänotypus usw.?

Die Liste der Herausforderungen für die empirische sozialwissenschaftliche Bildungsforschung ist sicherlich unvollständig. Unzureichend für die systematische Untersuchung der zuvor aufgeworfenen Fragen ist die derzeitige Dateninfrastruktur in der Schweiz. Benötigt wird ein Fundus informationsreicher, theoriegestützter Längsschnittdaten über Bildungs- und Erwerbsverläufe unterschiedlicher Geburtsjahrgänge, die eine mechanismus- und prozessbasierte Erklärung gesellschaftlicher Phänomene wie soziale Ungleichheit von Bildungschancen, Bildungserfolgen, Bildungsergebnissen und Bildungsrenditen zulassen. Diese wissenschaftspolitische Herausforderung ist mindestens so gross wie das Kerngeschäft der Bildungsforschung an sich.

Literatur

- Bandura, Albert (2001), «Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective», in: *Annual Review of Psychology* 52, S. 1–26.
- Beck, Michael, Jäpel, Franziska und Becker, Rolf (2010), «Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem», Erscheint in: Quenzel, G. und Hurrelmann K. (Hg.), *Bildungsarmut – Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Becker, Rolf (2007), «Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten?», in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29 (1), S. 13–31.
- Becker, Rolf (2009a), «Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann», in: Becker R. (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–34.
- Becker, Rolf (2009b), «Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten», in: Becker R. (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–129.
- Becker, Rolf (2010), «Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte» in: Neuenschwander M. und Grunder, H.-U. (Hg.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien*, Chur: Rüegger, S. 91–108.
- Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2008), «Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen», in: Becker R. und Lauterbach, W. (Hg.), *Bildung als Privileg. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–45.
- Becker, Rolf und Hadjar, Andreas (2009), «Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften», in: Becker, R. (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–59.
- Becker, Rolf und Schuchart, Claudia (2010), «Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Massnahmen», in: Becker R. und Lauterbach W. (Hg.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Vierte veränderte Auflage), S. 413–436.
- Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York: Wiley

- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett
- Breen, Richard (2005), «Why Did Class Inequalities in Educational Attainment Remain Unchanged over Much of the Twentieth Century?», in: Heath, A. F., Ermisch J. und Gallie D. (Hg.), *Understanding Social Change: Proceedings of the British Academy*, Oxford: Oxford University Press, S. 55–72.
- Buchmann, Marlis and Charles, Mariah (1993), «The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunities in Switzerland», in: Shavit Y. and Blossfeld H.-P. (Hg.), *Persistent Inequalities. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder, CO: Westview Press, S. 177–192.
- Buchmann, Marlis, Sacchi, Stefan, Lamprecht, Markus und Stamm, Hanspeter (2007), «Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland», in: Shavit, Y., Arum R. und Gomoran A. (Hg.), *Stratification in Higher Education*, Stanford: Stanford University Press, S. 321–348.
- Diewald, Martin (2010), «Zur Bedeutung genetischer Variation für die soziologische Ungleichheitsforschung», in: *Zeitschrift für Soziologie* 39, S. 4–21.
- Erikson, Robert (1996), «Explaining Change in Educational Inequality – Economic Structure and School Reforms» in: Erikson, R. und Jonsson, J.O. (Hg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder: Westview Press, S. 95–112.
- Lamprecht, Markus und Stamm, Hanspeter (1996), *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen (Publikation zur Volkszählung 1990)*, Bern: Bundesamt für Statistik
- Mare, Robert D. (1980), «Social Background and School Continuation Decisions», in: *Journal of the American Statistical Association* 75, S. 295–305.
- Mayer, Karl Ulrich (1990), «Lebensverläufe und sozialer Wandel», in: Mayer K. U. (Hg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–21.
- Moser, Urs und Rhy, Heinz (2000), *Lernerfolg in der Primarschule*, Aarau: Sauerländer
- Müller, Walter und Karle, Wolfgang (1993), «Social Selection in Educational Systems in Europe», in: *European Sociological Review* 9, S. 1–22.

- Raftery, Adrian E. und Hout, Michael (1993), «Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75», in: *Sociology of Education* 66, S. 41–62.
- Ramseier, Erich und Brühwiler, Christian (2003), «Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten», in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, S. 23–58.
- Solga, Heike (2005), «Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen», in: Berger P. A. und Kahlert H. (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Weinheim: Juventa, S. 19–38.
- Solga, Heike (2010), «Hochschulzugang aus der systemischen Sicht», Ein Diskussionsbeitrag auf dem Symposium «Höhere Bildung als Bürgerrecht in einer modernen Demokratie – Fiktion und Realität» des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft «Bildung in der Demokratie» in Mainz (15.–17. März 2010)
- Sørensen, Aage B. (1996), «Educational Opportunities and School Effects» in: Clark J. (Hg.) *James S. Coleman*, London: Falmer, S. 207–225.
- TREE (Hg.) (2008), *Projekt-Dokumentation 2000–2008*, Bern/Basel: TREE

Anmerkung

- 1 Die sogenannten «odds ratios» entsprechen den Chancenverhältnissen, die für die Bildungsübergänge in Tabelle 1 diskutiert wurden. Bei den multivariaten Analysen in Tabelle 2 besagt ein Odds-Ratio-Wert von 1, dass es keinen Zusammenhang zwischen einer erklärenden Variablen und dem Bildungsübergang gibt. Ist der Odds-Ratio-Wert grösser als 1, dann gibt es einen positiven Einfluss der erklärenden Variablen auf den Bildungsübergang, und ist er kleiner als 1, dann liegt ein negativer Einfluss dieser Variablen auf die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungsübergang zu vollziehen, vor.

De l'école à l'université: Les facettes théoriques et pratiques de la formation

Alain Clémence, Institut des sciences sociales, Université de Lausanne

Il serait présomptueux de chercher à définir les modèles de gouvernance des formations dites générales et professionnelles en Suisse. Certes, la variété des politiques cantonales offre une matière exceptionnelle pour comparer des modèles différents, depuis leurs esquisses jusqu'à leurs conséquences. Mais, cette tâche dépasse largement la brève réflexion que nous proposons ici. En effet, une telle comparaison nécessite de prendre en compte des paramètres nombreux et complexes qui sont souvent sous-estimés, comme les relations asymétriques entre les cantons ou la mobilité professionnelle. Un panorama de la gouvernance, réduit à une description des systèmes ou à une énumération de leurs similitudes et leurs différences, ne donne finalement aucune information sur la dynamique générale de la formation. Par ailleurs, une interrogation qui en resterait à discuter du rattachement de la formation générale et de la formation professionnelle à tel ou tel type de département politique est également très limitée.

Notre propos vise plutôt à montrer quelques logiques fortes en œuvre dans les différentes voies de la formation pour soulever quelques questions ou quelques problèmes que pose le système dans son ensemble.

Commençons par une tentative de lecture simple du système tel qu'il est officiellement présenté.

La dualité officielle du système de formation

En théorie, la voie générale désigne une formation effectuée dans un établissement de type scolaire qui aboutit à l'obtention d'un titre, qui ne correspond pas ou pas directement à une activité professionnelle. Il s'agit ainsi de la formation qui conduit de l'école obligatoire à une haute école universitaire en passant par un lycée ou un gymnase. A l'inverse, la voie professionnelle conduit directement à un métier, dûment répertorié, et elle serait donc, par définition, non générale. Habituellement, cette voie désigne le passage de l'école secondaire à l'apprentissage dual, prolongé éventuellement dans une école technique. Une telle distinction paraît évidente, claire et simple et beaucoup considère qu'elle constitue un avantage pour l'économie suisse. En outre, elle est devenue presque naturelle

comme le fait que la voie professionnelle doit être intégrée étroitement aux entreprises alors que la voie générale doit en être séparée. A l'horreur que constitue l'idée de la professionnalisation pour de nombreux universitaires répond le mépris des branches générales pour de nombreux employeurs. Si nous devons aujourd'hui discuter de cette question, c'est bien entendu parce que ce système de formation est devenu problématique pour satisfaire les exigences de la globalisation et de la tertiarisation de la société.

La création des Hautes écoles spécialisées (HES), qui constitue une réponse à ces nouvelles exigences, et des maturités professionnelles a compliqué cette conception duale en transformant des formations professionnalisantes (écoles techniques, écoles sociales, écoles normales, ...) en formations tertiaires plus généralistes. Même si, a priori, il peut s'agir d'un changement de nom, le fait que l'entrée dans une HES repose sur l'obtention d'une maturité a modifié les parcours de formation et leur perception. Même si les HES n'appartiennent pas officiellement au domaine universitaire, elles apparaissent bien comme une extension de l'université. Ce *changement majeur* a rapidement bousculé la répartition classique des élèves à la sortie de l'école obligatoire. Auparavant, une petite minorité suivait la voie générale longue et une grande majorité était orientée vers une formation professionnelle courte. Avec les HES, cette répartition s'est rapidement modifiée. Ainsi, le taux d'élèves (18 %) qui est entré en 2008 dans une HES était déjà au même niveau que dans une haute école universitaire, ce qui pourrait se lire comme un doublement du taux d'universitaires (OFS 2010)!

Avec un tel changement, la conception officielle de la dualité entre formation générale et formation professionnelle est clairement problématique.

Une conception réaliste des filières de formation

Il faut d'abord rappeler qu'un taux important d'élèves entrent directement dans la vie réelle ou plutôt sortent du système de formation après l'école obligatoire. Ce taux, d'environ 10 %, reste relativement stable depuis une quinzaine d'année et est relativement bas en comparaison internationale (OFS 2010). Cependant, il faut noter que le taux est particulièrement faible parmi les hommes suisses (5 % contre 13 % pour les femmes) et élevé parmi les étrangers (respectivement 26 % et 36 % pour les hommes et les femmes; OFS 2009). Cette *troisième* voie n'est ni générale, ni professionnalisante, elle est simplement difficile et elle conduit souvent à l'exclusion sociale (Falter, Flückiger et Meunier 2009).

Ce qui fait cependant problème, et que l'apparition des HES a clairement mis en évidence, est que la distinction entre les voies générale et professionnelle cache une autre réalité. En effet, il existe plusieurs filières classées dans la voie générale qui sont clairement professionnalisantes. Il suffit de penser aux études de l'ingénierie, de l'architecture, de la médecine ou encore du droit. Ces filières mènent clairement à un métier. A l'inverse, il existe dans la voie professionnelle, des filières qui reposent sur une formation très générale comme celles qui sont dans le domaine du commerce, de l'administration ou de l'art. L'évolution récente du système de formation ne fait qu'accentuer cette observation. En décroissant et en généralisant des apprentissages spécialisés, les HES contribuent à brouiller la séparation classique entre apprentissage et formation générale. Ce mouvement est renforcé par la spécialisation engendrée par la définition des Masters dans le cadre universitaire.

De fait, il apparaît que si la formation est caractérisée par une dualité, celle-ci est davantage une différence entre deux orientations de la formation et de l'activité professionnelles qui dépasse les frontières entre les établissements. Sans entrer dans le détail, nous pouvons dessiner ces deux grandes orientations de la manière suivante:

- Une orientation technique englobe des apprentissages dans l'industrie, l'artisanat ou la construction (de l'horlogerie au dessin technique), des formations dans les HES - technique, les écoles polytechniques fédérales (EPF) et inclut, à des degrés divers, les filières à forte composante technique des universités, comme les sciences de base, l'économie, la médecine ou le droit. La caractéristique de la plupart de ces filières est d'être très marquée par une emprise forte des milieux professionnels, un prestige élevé, un avenir professionnel dans une position dirigeante ou libérale et des rémunérations en conséquence. Bien entendu, les carrières diffèrent selon le titre obtenu, un titre universitaire assurant clairement une position plus élevée qu'un Certificat fédéral de capacité (CFC). Il ne faut cependant pas négliger les possibilités d'ascension sociale et de tertiarisation qui sont offertes dans ce domaine technique. Outre ces attributs valorisés dans la société, l'ensemble de ces formations sont encore très largement occupées par des hommes. Celles qui recrutent de plus en plus de femmes, comme le droit ou la médecine par exemple, deviennent de moins en moins techniques dans la formation de base avec une spécialisation, plus ou moins technique, avec l'entrée dans la vie professionnelle.
- Une orientation, que nous qualifierons de socioculturelle, concerne des apprentissages dans l'administration et le commerce, des formations HES dans les domaines du social, de l'art ou de la santé, et s'étend aux filières universitaires des sciences humaines et sociales mais également

à la biologie. La caractéristique de ces filières est d'être marquée par une reconnaissance sociale discutable, une grande souplesse d'adaptation professionnelle et une position sociale dépendante. Outre le fait d'être moins valorisées que les formations techniques, ces formations rassemblent une nette majorité de femmes.

Nous tenons à préciser d'emblée que notre objectif n'est pas de créer une nouvelle frontière, d'autant plus que la distinction que nous avons opérée peut non seulement être discutable, mais également se transformer. En revanche, il nous semble important de noter l'interdépendance croissante qui émerge dans les formations au sein et entre les deux orientations mentionnées. Cette interdépendance, présente depuis longtemps dans les activités professionnelles, incite d'autant plus à s'interroger sur la conservation de la frontière officielle entre voie générale et voie professionnelle. Celle-ci repose, selon nous, sur une vision stéréotypée et dépassée du travail qui nuit au développement de la formation en restreignant une nécessaire fluidité des liens entre orientations différentes.

Prégnance de figures professionnelles et générales disparues

Si cette manière de présenter la dualité de la formation nous paraît importante, c'est pour mettre en évidence une approche qui s'enracine encore très fortement en Suisse (mais pas seulement) sur une représentation nostalgique de la distinction entre le travail utile et l'activité inutile (Clémence 1998). Elle est fondée sur l'image de l'artisan traditionnel, celle du forgeron, du menuisier ou de l'horloger, image dérivée d'une construction imaginaire du paysan. Plus récemment, cette image s'est prolongée dans une version actualisée qui correspond à celle de l'ingénieur et de la profession libérale. Dans cette figure, ce qui est valorisé est le travail et la connaissance de la matière, le travail pratique, la formation concrète et l'utilité sociale visible de l'activité. Il faut noter également que ces images professionnelles sont fortement encadrées par une formation impliquant l'acquisition d'une discipline associée au métier. Pensons par exemple à la valorisation de l'usage intensif de la lime qui était dispensé dans les écoles professionnelles et plus récemment celle de longues journées d'activité entièrement dédiées à l'apprentissage du métier.

La prégnance de cette représentation professionnelle est favorisée par son opposition à la figure de l'intellectuel, une figure marquée par l'idée d'une absence coûteuse et inutile d'action. Il en découle une méfiance profonde de la réflexion, sous toutes ses formes, et plus généralement des activités qui concernent les personnes et leurs relations, sauf peut-être

sous l'angle disciplinaire (pensons aux figures de l'instituteur, du curé ou du policier). Globalement, la réflexion est encore trop souvent assimilée à une perte de temps, une façon de créer des problèmes, induite par l'oisiveté ou pire des formes pédagogiques qui s'intéressent trop aux élèves et pas suffisamment aux besoins de l'économie. En bref, les activités intellectuelles, qui incluent la plupart des activités socioculturelles, devraient être réservées au temps libre, là où on lit, on écrit, on philosophe, on fait du sport et des arts. En bref, la figure de l'intellectuel s'oppose à celle de l'artisan utile, comme le travail rémunéré de l'homme s'oppose à l'activité ménagère gratuite des femmes. Il faut ajouter encore, que ces représentations stéréotypées, mais bien vivaces, se traduisent aussi dans le domaine de la formation par des certitudes immuables dans le domaine des savoirs, de l'orthographe au calcul oral. Notons enfin que paradoxalement, ce sont souvent dans les apprentissages dont on se plaint le plus de l'absence de prestige que le rejet de la réflexion, susceptible pourtant de les revaloriser, est la plus forte.

L'évolution de l'organisation sociale a, bien entendu, secoué cette conception duale, mais elle peine encore à réduire sa pesanteur dans la pensée sociale, et pas seulement dans le sens commun. Nombre de propositions sur l'école en découlent directement. Pourtant les artisans ont disparu ou plutôt celles et ceux qui effectuent aujourd'hui cette forme d'artisanat le font par le biais d'une démarche qui est surtout d'ordre intellectuel. Cela fait longtemps par ailleurs que la plupart des artisans sont devenus des salariés, comme les menuisiers ou les horlogers, dépendant d'une discipline organisationnelle, et non plus de la matière qui est travaillée par le biais de machines. En bref, la sphère professionnelle s'est éloignée de la sphère de la formation et elle est devenue plus abstraite et moins accessible pour les élèves d'abord, les étudiants ensuite. De ce fait, il est par exemple probablement plus difficile de trouver un apprentissage en entreprise, simplement parce qu'il faut faire des démarches plus compliquées qu'auparavant! A ce propos, il ne faut pas oublier que l'âge moyen d'entrée en apprentissage est d'environ 18 ans, cet âge étant apparemment plus élevé dans les centres urbains. Et il doit être probablement plus difficile de changer d'apprentissage après une rupture de contrat.

Le développement de la formation, sa tertiarisation, doit être inscrit dans cette évolution réelle de la société dans son ensemble. Cela milite notamment pour réunir l'ensemble du système de formation sous une même responsabilité politique, que ce soit au niveau cantonal ou fédéral. Cela incite aussi à s'interroger sur quelques questions importantes pour mieux connaître le fonctionnement du système de formation. Comme nous l'avons évoqué en introduction, les différences intercantionales

fournissent des informations instructives à cet égard. Mais elles posent aussi des questions qui nécessiteraient des études plus approfondies. Ainsi, les disparités d'entrée dans les HES et les HEU entre les cantons sont assez surprenantes. Certes, nous comprenons aisément que les cantons urbains de Genève et, dans une moindre mesure, de Bâle-Ville montrent un taux élevé de passage à l'université, avec un taux plus bas pour les HES. En revanche, il est moins évident de comprendre pourquoi ces deux taux à Appenzell-Rhodes-Extérieures ou Neuchâtel, parmi les plus élevés de Suisse, sont nettement plus hauts qu'à Zürich et St-Gall, sans parler d'Argovie ou Soleure? Pourquoi, de plus, cet écart s'est accentué ces dix dernières années (OFS 2010). D'autres exemples pourraient être convoqués, mais cette illustration suffit pour s'interroger sur les relations entre les dynamiques de formation et celles qui concernent l'activité économique ou les transports, la vie politique ou culturelle.

Gestion et dynamique des flux et de la sélection

Les dernières données, comme l'a relevé l'Académie suisse des sciences dans une *Education pour la Suisse du futur*, montrent clairement la transformation de la formation vers la tertiarisation. Citons une étude récente de l'OFS sur l'évolution future du niveau de formation:

«Quel que soit le scénario retenu, le niveau de formation de la population suisse va augmenter très fortement ces prochaines années. En 2018, on devrait enregistrer de 44 % à 46 % de diplômés du degré tertiaire dans la population des 25 à 64 ans (contre 34 % en 2008). Ces résultats laissent penser que le niveau de 50% pourrait être franchi avant 2025. Ils sont aussi nettement plus élevés que ceux qui sont fournis par les scénarios 2005–2050.» (OFS mars 2009, p. 3)

Pour compléter le tableau, il faut noter que ce processus de tertiarisation est plus faible chez les filles et surtout parmi les immigrés les plus anciens alors qu'il est plus fort parmi les immigrés récents. Cette dernière information indique probablement une insuffisance de la formation tertiaire.

De façon plus globale, l'accentuation de la tertiarisation questionne la dynamique de l'ensemble du système de formation. Elle soulève probablement aussi des questions de société sur lesquelles nous ne nous arrêterons pas ici. La gestion du système repose sur deux grands instruments d'orientation: *les filières et la sélection*. La durée des études est un autre outil, mais il est moins utilisé. Notons néanmoins le projet de passer la formation gymnasiale à quatre ans et la tendance à augmenter le temps passé à l'école au primaire et au secondaire I, temps qui a constamment diminué depuis une centaine d'années.

Du point de vue de l'organisation du système de formation, la Suisse offre encore une fois un véritable laboratoire avec les différences inter-cantoniales, sans compter les expérimentations à l'intérieur et entre les cantons. Cette situation occasionne d'ailleurs des problèmes d'harmonisation et l'impression d'un désordre permanent, mais elle favorise également les changements et les innovations. On peut parfois déplorer, d'ailleurs, que cette richesse soit insuffisamment utilisée par les responsables politiques en particulier qui trop souvent vont chercher des idées dans des contextes sociaux, démographiques ou culturels peu comparables avec la Suisse.

L'établissement et la modification des filières d'études, à tous les niveaux, sont étroitement associés à la sélection. La confrontation à ce propos s'est aiguisée à mesure que la réussite scolaire devenait un passage obligé pour la réussite sociale, et devenait perçue comme telle malgré, paradoxalement, les préjugés anti-intellectuels que nous avons évoqués plus haut. La crispation sur les filières, à tous les niveaux du système, est notamment engendrée par la tension entre l'angoisse de la baisse du niveau et celle de la relégation et de l'exclusion. La première est généralement portée par les parents dont les enfants se trouvent dans les meilleures filières alors que la seconde concerne davantage celles et ceux qui sont en difficulté et dont les parents connaissent peu ou pas le fonctionnement du système.

Les conflits centrés sur la sélection et les filières occultent un enjeu pourtant essentiel qui est celui du niveau général de formation de la population, indispensable dans une optique de hausse de la tertiarisation et dans une perspective de cohésion et de justice sociales. A force de remodeler des filières plus ou moins étanches, on finit ainsi par oublier quelques constats assez élémentaires:

- les bons élèves réussissent toujours quel que soit le système,
- un système hétérogène est mieux adapté pour les élèves en difficulté, à condition qu'il ne camoufle pas un sous-système de filières (ce qui est parfois le cas avec un système dit à niveaux),
- le coût de la marginalisation scolaire est énorme, depuis les filières sans avenir jusqu'aux coûts de la désinsertion sociale par la suite,
- et enfin, on notera que même les filières gymnasiales ont peu d'impact sur la réussite universitaire comme l'a montré une étude menée à l'Université de Lausanne, et dont le résultat principal est surtout l'avantage que donne le fait d'avoir suivi l'option des mathématiques renforcées.

La répartition dans des filières implique de disposer de critères, qui sont, du moins explicitement, les performances scolaires. En principe, il devrait s'agir de la mesure des acquis des apprentissages. Cependant, cet-

te mesure consiste le plus souvent en notes résultant d'épreuves et d'examens qui ne révèlent que très partiellement les acquis. Les études PISA ont par exemple montré que les connaissances des élèves n'étaient garanties ni par les filières ni par les notes. L'adhésion nostalgique à l'évaluation sélective, en particulier parmi le corps enseignant, est étonnante dès lors où il est aisé de montrer que la notation a pour principal effet de centrer les élèves et les étudiants sur les épreuves et les examens, et incidemment sur la tricherie, et non sur les apprentissages.

Dans la pratique et particulièrement lorsque la sélection est précoce, les bases de la sélection reposent implicitement sur des stéréotypes. Ainsi une étude de Häberlin, Imdorf et Kronig (2007) indique que pour des performances moyennes identiques, 83 % des filles suisses sont dirigées vers une filière supérieure contre 70 % des garçons suisses, 65 % des filles étrangères et 37 % des garçons étrangers! C'est en somme une réactualisation de l'effet Pygmalion découlant notamment des prédictions des enseignants. On notera au passage que les filles perdent rapidement cet avantage, si on peut l'appeler ainsi, puisqu'elles sont moins nombreuses à obtenir une certification du secondaire II.

Bref, dans ce domaine essentiel de la gestion du système, les informations scientifiques, basées sur des recherches avérées, sont souvent ignorées au profit de certitudes fondées sur les croyances et les intérêts idéologiques ou l'expérience personnelle d'un système dépassé. Il suffit de penser aux effets du redoublement ou de la compétition sur les apprentissages dont de nombreuses études montrent que, s'ils peuvent être positifs pour les enseignants, sont délétères pour les élèves.

Il est donc inévitable que ce système engendre finalement une forme de désordre et des interventions politiques et populistes d'une foule d'experts auto-déclarés.

Pour conclure

Un problème lancinant, qui pèse sur la réflexion, est celui de la plainte récurrente que le niveau de formation précédent est mauvais. Il arrive même que les étudiants eux-mêmes partagent ce point de vue. Or, après quelques moments d'ajustement, il apparaît que ces critiques reposent au moins partiellement sur des visions dépassées et surtout très partielles de l'ensemble du système. Elles traduisent une idée erronée qui est de vouloir des élèves immédiatement spécialisés et formatés pour le domaine de formation et professionnel où ils entrent. Alors que souvent, une bonne partie d'entre eux ne savent pas trop pourquoi ils ont «choisi» ce domaine et vont changer de voie.

Un problème plus sérieux concerne les stratégies individuelles pour contourner ou échapper à la logique du système. Cet aspect est très important pour montrer que cette logique qui paraît si rationnelle est finalement assez fragile, que les parcours obéissent à d'autres impératifs et que, finalement, la formation repose beaucoup sur des objectifs et une motivation qui varient avec les parcours. Ainsi, il est tout de même très intéressant de voir comment les redoublements au secondaire I sont utilisés pour changer de filière. Le cas du canton de Vaud qui avait mis en place deux années pour garantir une orientation sûre est à cet égard particulièrement illustratif, y compris comme l'est le désordre que cette pseudo-orientation systématique a engendré par ricochet dans la formation d'enseignants. Il est également intéressant de constater le nombre important de personnes qui se présentent pour entrer à l'université sans maturité et qui réussissent aussi bien que les autres.

Que faut-il faire de mieux? Bien entendu, il ne s'agit pas de proposer un modèle qui serait idéal. Nous plaidons plutôt pour modifier graduellement les approches de la formation, notamment dans la distinction entre les filières et dans les processus trop précoces de sélection. Et de plaider également pour que la gestion du système de formation et le débat à ce propos se fondent un peu plus sur les résultats de la recherche. La formation n'est-elle pas aussi importante que la santé et à ce titre n'exige-t-elle pas des études à la hauteur de son importance?

Dans cette perspective, il paraît souhaitable de mettre l'accent sur quatre propositions pour étudier et réformer le système de formation:

- *Passer d'une approche générationnelle à une approche centrée sur les transitions et les parcours individuels*

En effet, il vaut mieux se centrer sur les apprentissages et leurs acquisitions et donc sur les parcours collectifs et individuels dans l'orientation et la spécialisation, celles-ci devant par conséquent arriver le plus tardivement possible. Il serait plus important de suivre les élèves sur la base de leurs acquis en fonction d'objectifs à atteindre, à condition que ces objectifs soient basés sur des raisonnements intellectuels et pragmatiques. Des études longitudinales devraient se développer dans ce sens pour comparer en profondeur les expériences et les systèmes cantonaux. Dans ce sens, notre seconde proposition découle logiquement de ces brèves considérations:

- *Simplifier le système en diminuant les filières et le temps consacré à la sélection*

Il est indéniable que l'un des problèmes que rencontrent les formateurs est la question du plaisir d'apprendre (ou plutôt l'inverse). Le fort accent mis sur les programmes et les épreuves n'est certainement pas un stimulant pour la motivation des élèves qui rencontrent très tôt des difficultés. La

gestion du système devrait précisément intégrer tôt des activités théoriques (générales, intellectuelles) et pratiques (notamment manuelles) dans les apprentissages initiaux. Ce qui se fait plus ou moins déjà, mais paradoxalement avec une forte dévalorisation de la partie pratique au début de la scolarité. Notre troisième proposition peut donc s'énoncer ainsi:

- *Intégrer plus précocement les aspects intellectuels et pratiques dans la formation*

Cette troisième proposition implique, bien entendu, que la facette théorique ne soit pas ensuite dévalorisée dans une perspective professionnalisante à court terme. Ce qui conduit à préciser pour la dernière proposition:

- *Valoriser la pratique dans les voies générales et la théorie dans les voies pratiques*

L'idée de valoriser les apprentissages notamment manuels est un peu paradoxal dans une société qui partage encore une vision anti-intellectuelle. La preuve en est précisément la déconsidération de la partie théorique, souvent celle effectuée en école, dans les apprentissages professionnels. En revanche, la partie pratique des formations universitaires est parfois valorisée – pensez en effet à un futur chirurgien qui ne serait bon que théoriquement! Mais ici, dans les hautes écoles, on cultive aussi une forme de mépris pour la pratique, comme si l'horizon de toute formation n'était pas une activité professionnelle. En somme il faut rapprocher les différentes voies en considérant que la formation, quelle que soit sa forme ou sa spécialité, est toujours fondée sur des apprentissages.

En somme, nous en revenons à notre introduction car ces différentes propositions impliquent de considérer la formation comme un système global par le biais des parcours individuels, de garantir une forte autonomie des institutions de formation en valorisant ce que les élèves et les étudiants amènent à la société dans son ensemble et d'accorder aux apprentissages une place centrale dans le système.

Bibliographie

- Clémence, Alain (1998), Le travail dans la pensée quotidienne, dans: Hunyadi, Mark et Mänz, Marcus (Eds.), *Le travail refiguré*, Genève: Georg, pp. 32–54.
- Falter, Jean-Marc, Flückiger, Yves et Meunier, Muriel (2009), Capital humain, de l'éducation au marché du travail, dans: Oris, Michel et al. (Eds.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, pp. 169–184.
- Häberlin, Urs, Imdorf, Christian et Kronig, Winfried (2007), *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche*, Bern: NFP 43
- Office fédéral de la statistique (2009), *Evolution future du niveau de formation de la population de la Suisse. Etude des déterminants, modélisation et scénarios*, Neuchâtel (www.statistique.admin.ch)
- Office fédéral de la statistique (2010), *Indicateurs du système de formation*, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15.html

Governance – Steuerung und Handlungs- koordination bei der Transformation von Bildungssystemen

Herbert Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Die neuere Entwicklung der Bildungssysteme der entwickelten Länder, und insbesondere der deutschsprachigen Schulsysteme seit Anfang der 1990er Jahre, wird oft als eine Veränderung der Art und Weise ihrer gesellschaftlichen «Steuerung» oder «Governance» beschrieben. Im Zuge dessen hat sich in den letzten Jahren ein Zweig der Bildungsforschung etabliert, der die Governance-Begrifflichkeit aus Politik- und anderen Sozialwissenschaften aufnimmt und für die Erforschung und Analyse der Transformationen in den Bildungssystemen nutzen will.

Im folgenden Beitrag soll zunächst der Herkunft des Konzepts «Governance» nachgespürt, sein begriffliches «Erbe» geklärt und dessen Tauglichkeit für die Analyse von Veränderungen in Bildungssystemen diskutiert werden. Sodann werden im zweiten Teil die Rezeption des Konzepts in der Bildungsforschung angesprochen, eine Arbeitsdefinition und einige zentrale Kategorien, die bei Governance-Analysen Verwendung finden (sollen), vorgeschlagen. Schliesslich werden aktuelle Gegenstände und möglicher Erkenntnisgewinn durch Governance-Forschung im dritten Abschnitt an zwei Beispielen diskutiert. Abschliessend werden einige Perspektiven für die weitere Entwicklung der Governance-Forschung zur Diskussion gestellt.

Entwicklung und Bedeutung des Governance-Konzepts

In der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskussion ist «governance» ein «anerkannt uneindeutiger Begriff» (Blumenthal 2005: 1150), der zudem der deutschen Alltagssprache unbekannt ist. Das Wort «governance» hat allerdings eine jahrhundertalte Geschichte in der englischen Sprache (bzw. «gouvernance» in der französischen), wobei «governance» und «government» «weitgehend als Synonyme» betrachtet wurden (vgl. Blumenthal 2005: 1150ff.). In Webster's Revised Unabridged Dictionary von 1913 wird «governance» mit «exercice of authority; control; government; arrangement»¹ übersetzt; auch in modernen nicht wissenschaftlichen, einsprachigen Internetwörterbüchern scheinen ähnliche Bedeutungen auf, z. B. auf «dictionary.com» die folgenden:

- 1 «government; exercise of authority; control.
- 2 a method or system of government or management.»²

In der englischsprachigen politikwissenschaftlichen Literatur findet sich noch «ein älterer Gebrauch von Governance als Synonym für Regierung im Sinne des Prozessaspekts von Government und als Direktübersetzung des deutschen Konzepts von Steuerung» (Blumenthal 2005: 1151; vgl. auch Mayntz 2005/2009: 45). In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur gewinnt der Begriff jedoch gerade in seiner Abgrenzung von «government» Kontur:

«Während Government auf den Bereich des formalen Entscheidens innerhalb der Verfassungsinstitutionen zielt und in erster Linie die einseitige staatliche Steuerung vorrangig durch Setzung verbindlichen Rechts impliziert, weist Governance auf ein Zusammenspiel verschiedener staatlicher wie nichtstaatlicher Akteure hin, das in unterschiedlicher Ausprägung auftritt, in der Regel jedoch eine Komponente der Verständigung oder des Handelns aufweist. Der zentrale Unterschied liegt dabei weniger in den Ergebnissen als vielmehr in der Ausgestaltung des Prozesses (...).» (Blumenthal 2005: 1151)

Begriffsgeschichte

Aus welchen Gründen und in welchen Schritten hat sich «Governance» als ein fachwissenschaftlicher Begriff entwickelt (vgl. Benz 2004a; Blumenthal 2005; Mayntz 2009)? Benz (2004a: 16ff.) sieht erste Ansätze des heutigen Begriffsverständnisses im ökonomischen Transaktionskostenansatz, der an der Erklärung von «Irregularitäten» in wirtschaftlichen Transaktionen ansetzt. Für Coase (1937) war die Existenz von Unternehmen, von nicht marktförmigen, «bürokratischen» Institutionen inmitten von Märkten dadurch erklärbar, dass manche der wirtschaftlichen Transaktionen «innerhalb hierarchischer Unternehmensstrukturen kostengünstiger zu bewerkstelligen sind als auf Märkten» (Schimank 2007c: 166). Offenbar kann die «unsichtbare Hand» des Marktes nicht alle wirtschaftlichen Koordinationsprobleme lösen. Vielmehr braucht der Markt zu seiner Funktionsfähigkeit ein Regelsystem, das in wesentlichen Teilen durch Politik bestimmt und durch die Durchsetzungsmacht des Staates abgesichert ist. Augenscheinliche Beispiele sind Eigentumsrechte und die rechtliche Durchsetzbarkeit von fairen Tauschregeln (vgl. Benz 2004a: 16).

«Governance» meint in diesem Sinn die «Existenz von Regeln und die Art und Weise der Regeldurchsetzung im Wirtschaftsprozess» (Benz 2004a: 16). Für Williamson (1996: 11) ist Governance «an exercise in assessing the efficacy of alternative modes (means) of organization» (vgl. Lütz 2004 für Governance-relevante Ansätze in der Ökonomie); der Blick fällt mithin auf *Modi der Koordination*. Während Williamson dabei vor allem an Markt und Hierarchie als alternative Koordinationsmöglichkeiten dachte, wurden bald andere Koordinationsformen diskutiert, so dass der Begriff Governance «alle wesentlichen Formen der Handlungskoordination» (Mayntz 2005/2009: 45) bezeichnete.

Im Bereich der Politik setzt die Karriere des Begriffes «Governance» Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre ein (z.B. wird in einem Bericht der Weltbank eine «crisis in governance» diagnostiziert; vgl. Blumenthal 2005: 1152). Sie ist verständlich als ein zunehmender Zweifel an einer Theorie politischer Steuerung – oder: des Regierens –, die sich auf die formal entscheidungsberechtigten Spitzen des Systems konzentrierte und deren Handeln als «Lösungsprozess» vorgegebener Probleme konzipierte (vgl. Mayntz 2001/2009: 29).

Die moderne politische Steuerungstheorie entstand nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Regierungen explizit die soziale und ökonomische Entwicklung in Richtung bestimmter, zunächst relativ unkontroverser (Wiederaufbau-)Ziele steuern wollten. Mayntz (1998/2009: 15; vgl. auch Schimank 2009) unterscheidet drei aufeinander folgende Phasen: die Phase einer weithin restriktiven Planungstheorie in den späten 1960er Jahren, die Phase der empirischen Analyse von Politikentstehung und -entwicklung in den 1970er Jahren, als die Planungseuphorie verging, sowie die Untersuchung der Politik-Implementation in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre. Alle diese Ansätze nahmen eine «top-down, or legislator's perspective» (Mayntz 1998/2009: 15) ein. Die Entwicklung der Governance-Theorie ist auch so verstehbar, dass diese Privilegierung der Perspektive der formal entscheidungsberechtigten Staatenlenker, der «legislators» auf der Ebene der Nationalstaaten, von zwei Seiten unter Druck kam:

Einerseits ergab sich ein *Druck von unten*: Durch die empirische Transformations- und Implementationsforschung kamen «das Adressatenverhalten und die strukturellen Besonderheiten verschiedener Regelungsfelder» (Mayntz 2005/2009: 43) in den Blick. Dadurch wurde deutlich, dass auch die «Steuerungsobjekte» unterhalb der Gesetzgeberebene aktiv sind und «dass Regierungen und Verwaltungen ihre Aufgaben meistens nicht autonom, sondern nur in Zusammenarbeit mit andern Akteuren, seien es solche aus dem öffentlichen oder dem privaten Sektor, erfüllen können, ferner dass zahlreiche kollektiv verbindliche Regeln ohne den Staat gesetzt und durchgesetzt werden» (Benz 2004a: 17). Dies

führte schrittweise dazu, dass die Konzentration auf den *einen* «regierenden» Akteur aufgelöst und «die Mitwirkung gesellschaftlicher Akteure an der Entwicklung und Implementation von Politik» (Mayntz 2005/2009: 43) einbezogen wurde. «Am Ende dieser Erweiterung des steuerungstheoretischen Paradigmas stand das Modell des kooperativen Staats, in dem die klare Unterscheidbarkeit von Steuerungsobjekt und Steuerungssubjekt verschwindet» (Mayntz 2005/2009: 43) und Politik als «Management von Interdependenzen» (Benz 2004a: 17) erscheint.

Eine solche Sichtweise entsprach auch Entwicklungen in der lokalen Politikforschung, die sich «schon früh von der Konzentration auf die formal entscheidungsberechtigten kommunalen Institutionen verabschiedet und ihre Perspektive auf Stadtpolitik als «ein physisch-ortsgebundenes und sozial-räumliches Interaktionssystem bezogen» hatte (Blumenthal 2005: 1155). Auf kommunaler Ebene – und noch mehr in Konzepten der Regionalisierung (vgl. Fürst 2007) – hängt erfolgreiche Steuerung vom Zusammenwirken staatlicher, gesellschaftlicher und privater Akteure ab, für das oft erst neue Partizipationsformen geschaffen werden müssen (vgl. Blumenthal 2005: 1156).

Die Governance-Begrifflichkeit bietet auch neue Perspektiven für die Analyse von Politik in föderalen Systemen: «Governance im Mehrebenensystem erweist sich insofern als neuer Zugang, der generalisierende Zuspitzungen wie die in der Politikverflechtungsfalle enthaltene Annahme der Ineffizienz und Blockadegefahr vermeidet, sondern konfligierende Regelsysteme identifiziert und ihre Wirkung unter Berücksichtigung institutioneller Faktoren und akteursspezifischer Gesichtspunkte analysiert.» (Blumenthal 2005: 1161f.)

Insgesamt spiegeln diese Entwicklungen ein wachsendes Bewusstsein wieder, dass die Steuerbarkeit von Politikentwicklung durch zentrale Akteure durchaus prekär wäre, dass eine brauchbare Konzeptualisierung von gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen die Perspektive – und später: die Mitwirkung – der «Adressaten» («Bottom-up-Perspektive») ebenso wie alternative Formen gesellschaftlicher Koordination, wie Verhandlungssysteme, kooperative und horizontale Formen gesellschaftlicher Selbstregulation neben traditioneller staatlicher Regulierung durch Hierarchie und Bürokratie mit einbeziehen müsste.

Andererseits kam die traditionelle Steuerungstheorie gleichsam unter *Druck von oben*: Lange Zeit hatte sie sich auf den einzelnen Nationalstaat mit relativ klarer Identität, Grenzen und Mitgliedschaft konzentriert. Mit dem Entstehen der Europäischen Union und mit der Globalisierung internationaler Beziehungen musste sich der Blick auch auf Entscheidungsräume oberhalb des Nationalstaats richten. Dadurch ergaben sich zwei neue Probleme: Während bis dahin – in einem «Nationalstaatsbias»

(Mayntz 2001/2009: 30) – der Staat als das primäre Regelungssubjekt angesehen wurde, gab es nun wichtige externe Faktoren für die Politikformulierung und -implementation, die Bedingungen für die nationalstaatliche Politik stellten und damit den Einzelstaat gleichsam zum «Regelungsobjekt» machten. Solche externen Bedingungen nationalstaatlicher Politik entstanden zudem nicht nur durch legislative und regulatorische Prozesse auf europäischer Ebene, sondern auch aufgrund anderer gesellschaftlicher Dynamiken, z. B. als «Sekundäreffekte» der europäischen Marktintegration (vgl. Mayntz 1998/2009: 19f.).

Zweitens fehlte für traditionelle Konzepte hierarchischer Steuerung in der Europäischen Union und noch mehr in anderen supranationalen Konstellationen der zentrale Akteur, der im Zweifelsfall legitimiert ist, seinen Willen durchzusetzen (vgl. Benz 2004a: 16). «Auf der globalen Ebene kann man von zentraler politischer Steuerung sinnvollerweise überhaupt nicht mehr sprechen. [Nicht mehr das Steuerungshandeln steht] im Zentrum des Interesses, sondern die mehr oder weniger fragmentierte oder integrierte, nach unterschiedlichen Prinzipien gestaltete Regelungsstruktur.» (Mayntz 2005/2009: 44f.) Dadurch werden Vorstellungen gesellschaftlicher Steuerung durch «Gedanken der wechselseitigen Beeinflussung», der Existenz und «Verbindung mehrerer (staatlicher) Ebenen» sowie des «Netzwerkcharakters des Regierens» ergänzt (Blumenthal 2005: 1160ff.): «Staatlichkeit wird aus dieser Perspektive weniger durch Autonomie als vielmehr durch «embeddedness» charakterisiert.» (Blumenthal 2005: 1162)

Die terminologischen Neuerungen der Governance-Perspektive passen sehr gut zu den jeweiligen Zeitstimmungen der Realpolitik (vgl. Mayntz 1998/2009: 17), und so ist die Frage gestellt worden, ob diese Entwicklungen im Wissenschaftssystem als echte kategoriale Neuerungen, oberflächliche Modernisierungen oder gar als normative Begleitmusik zu Veränderungen in der Realpolitik anzusehen wären. Sowohl Mayntz als auch Blumenthal stimmen darüber überein, dass der Governance-Ansatz zwar keinen «radikalen Paradigmenwechsel», wohl aber einen «Wechsel der Perspektive, weniger den Wechsel des Gegenstandes der Forschung» (Blumenthal 2005: 1175) bedeutet: «Governance-Theorie ... ist keine einfache Fortentwicklung im Rahmen des steuerungstheoretischen Paradigmas; sie befasst sich mit einem eigenen Satz von Fragen und lenkt dabei das Augenmerk auf andere Aspekte der Wirklichkeit als die Steuerungstheorie.» (Mayntz 2005/2009: 42)

Mayntz (1998/2009: 14) will die Evolution der Governance-Theorie als eine Entwicklung von einem «engeren Verständnis von Steuerung» zu einer weiteren Konzeptualisierung verstehen. «Nicht Intervention, das Steuerungshandeln von Akteuren, sondern die wie auch immer zustande gekommene Regelungsstruktur und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr

unterworfenen Akteure steht nun im Vordergrund. Die Governance-Perspektive geht damit nahtlos in eine institutionalistische Denkweise über.» (Mayntz 2005/2009: 45) Die Aufmerksamkeit gilt den «Institutionen, die rationales Handeln über situative Anreize lenken.» (a.a.O.: 45) «In den Vordergrund schiebt sich jetzt die Frage nach den verschiedenen Formen der Regelung.» (a.a.O.: 44)

Dabei erscheint der Autorin diese Entwicklung nicht als ein Hüpfen von einem aktuellen Thema zum nächsten, sondern als ein «*cumulative cognitive process*», bei dem das ursprüngliche theoretische Rahmenwerk schrittweise erweitert wurde, ohne dass man von einem Paradigmenwechsel im Kuhn'schen Sinne sprechen könnte. Für diese Entwicklungen haben Veränderungen in der politischen Realität eine wichtige Rolle gespielt, ohne dass die Theorieentwicklung deswegen als Ad-hoc-Anpassung empfunden werden könnte. Möglicherweise steht aber die Entwicklung des Governance-Rahmens angesichts der «theoretischen» Herausforderungen der Globalisierung vor einem Wendepunkt, an dem «a more comprehensive theory of social dynamics» (Mayntz 1998/2009: 24) nötig würde. «But with globalization, there may well have come the point where a further extension of the paradigm would be dysfunctional, and we may witness the emergence of an altogether new field.» (a.a.O.: 25)

Zwei Verständnisweisen des Governance-Konzepts

Nach zwei Dekaden wissenschaftlicher Konjunktur hat sich unter jenen Sozialwissenschaftler/innen, die mit dem Governance-Konzept in ihrer Forschung arbeiten, keine eindeutige Definition herausgebildet, doch lässt sich ein relativ weit übereinstimmender Begriffskern angeben, wenn man nur klar zwischen zwei Konzeptionen unterschiedlicher Reichweite und Zielrichtung trennt (Blumenthal 2005: 1153):

Eine *enge, oft normative Begriffsverwendung* versteht «Governance» als *alternative Steuerungsform zu hierarchischer Kontrolle*: «A new mode of governing that is distinct from the hierarchical control model, a more cooperative mode where state and non-state actors participate in mixed public-private networks.» (Mayntz 1998/2009: 13)

Diese Begriffsverwendung ist «zumindest latent normativ akzentuiert» und lebt von der Entgegensetzung von «hierarchischer Steuerung und kooperativer Regelung» (Mayntz 2005/2009: 46f.). Dabei ist «Governance» ein «Gegenbegriff» (vgl. Mayntz 2004: 66), ein Modernisierungskonzept: Ältere Formen sozialer Koordination, wie z.B. hierarchische Steuerung, sollen durch «modernere» ersetzt werden, die meist

durch folgende Merkmale umschrieben werden: Abkehr von staatlich dominierter Steuerung zugunsten von Markt- oder Mischmodellen; Trennung von strategisch-zielgebenden einerseits und rechenschaftspflichtigen, operativ-ausführenden Instanzen andererseits; Betonung partizipativer Modi der «Verhandlungs»-Koordination; grössere Bedeutung von Diagnose, Evaluation und valider Systeminformation, die rationale Steuerungsentscheidungen erlauben sollen. Begriffe wie «good governance», «corporate governance», «new public management» entstammen diesem Bedeutungsumfeld und deuten Zielrichtungen einer Modernisierung gesellschaftlicher Institutionen an. Wiewohl Konzepte von «good governance» oft «eine effiziente, rechtsstaatliche und bürger-nahe Staats- und Verwaltungspraxis» (Mayntz 2005/2009: 46f.) und Verbreiterung von Partizipation bei der staatlichen Entscheidungsfindung (vgl. Blumenthal 2005: 1153) propagieren, werden Fragen der politischen Legitimation – z.B. der Auswahl von Partizipationsforen ebenso wie des Zustandekommens von Entwicklungsentscheidungen – oft ausgeklammert oder «expertisiert» (vgl. Mayntz 1998/2009: 20).

Eine *weite, eher analytische Begriffsverwendung* sieht «Governance als *Sammelbezeichnung für alle Formen sozialer Handlungskoordination*» (Mayntz 2005/2009: 46; Hervorhebung durch den Autor). In diesem Verständnis ist einseitige staatliche Lenkung nur eine Form der Koordination, die ebenso wie kooperativere Formen der Verhandlung oder Formen gesellschaftlicher Selbststeuerung erfasst werden sollen. In der weiteren Begriffsverwendung können unter «Governance» «different modes of coordinating individual actions, or basic forms of social order» (Mayntz 1998/2009: 14), «jegliche Art des Managements von Interdependenzen» (Blumenthal 2005: 1154) bzw. «verschiedene[n] Mechanismen [...], die in einer Population von Akteuren Ordnung stiften können» (Mayntz 2009: 8) gefasst werden.

Die weite Begriffsverwendung erscheint Mayntz (2009: 9) sinnvoller und allein für Analysezwecke brauchbar (vgl. auch Blumenthal 2005: 1154), weil sonst «die Frage nach dem Zusammenwirken hierarchischer und nicht hierarchischer, staatlicher und nicht staatlicher Regelungsformen ausgeklammert» werden müsste. Staatlicher Wandel sollte nicht normative Voraussetzung, sondern zu untersuchender Gegenstand von Governance-Analysen sein (vgl. Blumenthal 2005: 1166).

Leitideen und Ansprüche von Governance als Forschungsperspektive

«Governance» als Forschungsperspektive basiert auf einer weiten, analytischen Verwendung, und dies ist auch das Begriffsverständnis, das im

Folgenden benutzt wird. Durch die eben präsentierte kleine Begriffsgeschichte sollten einige der zentralen Kategorien und Leitideen der analytischen Governance-Perspektive deutlich geworden sein: Im Zentrum steht die Untersuchung gesellschaftlicher Steuerung oder Regulierung, die als Frage der *Handlungskoordination*, der wechselseitigen Handlungsanpassung, des «Managements von Interdependenzen zwischen (in der Regel kollektiven) Akteuren» verstanden wird (Benz 2004a: 25). «Analytisch betrachtet wird mit Governance der Regelungsaspekt in komplexen Strukturen bezeichnet.» (a.a.O.: 17) Dazu müssen verschiedene Modi der Handlungskoordination unterschieden werden: Während in der politikwissenschaftlichen Forschung zunächst auf institutionelle Regelungsmechanismen, wie Staat, Markt, Netzwerk und Gemeinschaft (vgl. Pierre und Peters 2000: 17ff.; Benz 2004a: 20), rekurriert wurde, gibt es in der Zwischenzeit ergänzend vielfältigere, an die jeweiligen Analyseebenen und -felder angepasste Kategorienvorschläge (vgl. z.B. Lange und Schimank 2004: 20).

In Anerkennung der Schwierigkeit, zwischen Steuerungssubjekten und -objekten klar zu trennen, geht die Governance-Perspektive von einer *Vielzahl beteiligter Akteure und Akteurskonstellationen* bei gesellschaftlichen Regulationsprozessen aus. Dabei sind zunächst überindividuelle, «soziale» oder «korporative» Akteure gemeint. Diese sind «composite actors», Konstellation individueller Akteure, die selbst schon das Ergebnis einer «Handlungskoordination» sind. Sie wirken – bewusst oder unbewusst – in ihrem Handeln so zusammen, dass es aus der Beobachterperspektive erscheint, als verfolgten sie eine gemeinsame Zielsetzung. Die Handlungskoordination solcher «Akteurskonstellationen» kann sowohl explizit aus Verhandlungen (typisch für «korporative Akteure») als auch implizit aufgrund gemeinsamer Deutungsmuster und wechselseitiger Beobachtung (typisch für «kollektive Akteure» im Sinne sozialer Bewegungen) entstanden sein (vgl. Schimank 2002b: 306ff.). In der Analyse werden sie als «Blackbox» behandelt, solange dies analytisch sinnvoll ist und ihnen «als Handlungseinheit bestimmte Handlungsorientierungen ... plausibel unterstellt werden können» (Schimank 2007c: 171): «Eine Konstellation individueller Akteure ist in dem Mass ein überindividueller Akteur, wie die Handlungen der einzelnen Konstellationsbeteiligten ein konstruktiv geordnetes Ganzes ergeben, also nicht bloss gelegentlich, sondern systematisch so aufeinander aufbauen, dass eine übergreifende Zielsetzung verfolgt wird.» (Schimank 2002b: 308)

In ihrem Handeln stützen sich Akteure auf *Institutionen*, auf *institutionalisierte Regelsysteme*. Solche Regeln sollen Akteuren in prinzipiell unsicheren gesellschaftlichen Situationen eine gewisse Erwartungs- und Entscheidungssicherheit und damit relativ gut zielorientiertes und «öko-

nomisches» Handeln bei der gesellschaftlichen Aufgabe der Interdependenzbewältigung ermöglichen (vgl. Schimank 2007c: 174). Solche Institutionen sind gleichermassen vorausgesetzter Kontext des Handelns als auch Gegenstand von formellen und informellen Gestaltungsbemühen der Akteure. In der Governance-Perspektive werden diese sozialen Institutionen auch zum zentralen Erklärungsgegenstand, weil in ihnen wesentliche Angebote zur Handlungskoordination «aufbewahrt» werden. Der Begriffskern analytischer Governance-Ansätze «lässt somit einerseits eine deutliche institutionalistische Prägung erkennen, enthält aber auch Anknüpfungspunkte für akteursorientierte Zugänge, insofern als Steuern bzw. Koordinieren weiterhin als intentionales Handeln gedacht werden soll» (Blumenthal 2005: 1167). Akteurs-/Prozessperspektive wird ebenso wie Strukturperspektive als wichtig für die Erklärung der in Frage stehenden Phänomene angesehen.

Die Einsicht, dass «oberhalb» und «unterhalb» des nationalstaatlichen Regulierungsakteurs ebenfalls Steuerung geschieht, hat die Annahme eines *Mehrebenencharakters* von gesellschaftlicher Steuerung vorbereitet. Kooiman (2005: 156ff.) hat formal zwischen einer Ebene der Problemlösung und Chancenerzeugung, einer der Institutionenbildung und einer Ebene der Meta-Governance im Sinne eines normativen Rahmengesamtbildes, das Steuerung der anderen beiden Ebenen begrenzt, unterschieden. In anderen Konzepten wird oft die hierarchische Struktur der staatlichen Verwaltung (Zentrale, Regional- und Bezirksbehörde, Einzelorganisation, Einzelakteur) als Ausgangspunkt für Unterteilungen genommen. Die Diskussion über problemangemessene Kategorien ist sicherlich noch nicht an ihrem Ende angelangt (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007). Mehrebenensysteme entstehen jedenfalls immer dann, wenn bei gesellschaftlicher Gestaltung Grenzen zwischen Organisationen, aber auch die Grenzen von Staat und Gesellschaft überschritten werden müssen, «wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen» (Benz 2004b: 127).

Schliesslich scheint mir – seit den Wurzeln des Ansatzes in Transaktionskostenkonzepten – die Idee der *Mischung* oder der *hybriden Formen* ein zentrales Motiv der Governance-Perspektive zu sein. Prozesse, die unterschiedlichen Logiken der Handlungskoordination folgen, koexistieren nicht nur «nebeneinander», sondern greifen oft ineinander und sind kausal aufeinander bezogen (vgl. Mayntz 1998/2009: 23f.). Der Anspruch der Governance-Analyse ist es, diesen Sachverhalt nicht bloss zu konstatieren, sondern die Feinstruktur dieser «Mischungen», dieser hybriden Formen der Handlungskoordination, kategorial und empirisch zu erfassen.

Vielzahl von Akteuren, Mehrebenencharakter, Erfassung hybrider Mischungen – diese Themen deuten schon an, dass der gegenstandbezogene Anspruch des Governance-Ansatzes nicht gerade bescheiden ist: Die (offenbar steigende) *gesellschaftliche Komplexität* soll durch Forschung umfassender als bisher thematisiert werden. Auf der anderen Seite sind die theoriebezogenen Ansprüche des Ansatzes deutlich geringer. Allenthalben findet man die Weigerung, die kategorialen Bemühungen als «Governance-Theorie» bezeichnet zu sehen; viel lieber will man «*Perspektive*» oder «*Betrachtungsweise*» genannt werden: «Mit Betrachtungsweise ist nicht eine genaue Definition des Begriffs gemeint, sondern es sind die Aspekte angesprochen, auf die dieser Begriff die Aufmerksamkeit dessen lenkt, der sich mit der Wirklichkeit in systematischer Weise beschäftigt.» (Benz 2004a: 19)

Diese vorsichtige Selbstpositionierung harmoniert mit dem Versuch,³ «die impliziten Annahmen eines Grossteils der Forschung zu Governance möglichst gering zu halten, um so ein auf verschiedenste Konstellationen anwendbares Instrumentarium zu erhalten. Governance als Forschungsperspektive erhebt nicht den Anspruch, eine Theorie der Gesellschaft oder staatlichen Handelns für das 21. Jahrhundert zu formulieren, sondern versteht sich als «organising framework» (Stoker 1998: 18), der mit verschiedenen Theorieansätzen kompatibel ist.» (Blumenthal 2005: 1166; vgl. auch Ball 1997/2006: 43) Die relative Offenheit für verschiedene Theorien ist eine «Stärke» des Ansatzes, wenngleich er natürlich auch bestimmte theoretische Affinitäten aufweist und bestimmte Blick- und Fra gerichtungen nahelegt (vgl. Benz 2004a: 27).

Das Governance-Konzept in der Bildungsforschung

Die Entdeckung, dass es «oberhalb» und «unterhalb» der staatlichen Regelungsakteure steuerungsrelevante Koordinationsaktivitäten gibt, ermöglichte die Übertragung der Governance-Perspektive von der gesamtstaatlichen Ebene auf einzelne Politikfelder, wie die Verwaltung, das Gesundheitswesen, die Innovationspolitik, aber auch das Bildungswesen. Die Rezeption der Governance-Perspektive in der Bildungsforschung und ein mögliches Verständnis der zentralen Begriffe in diesem Feld, sollen im Zentrum dieses Kapitels stehen.

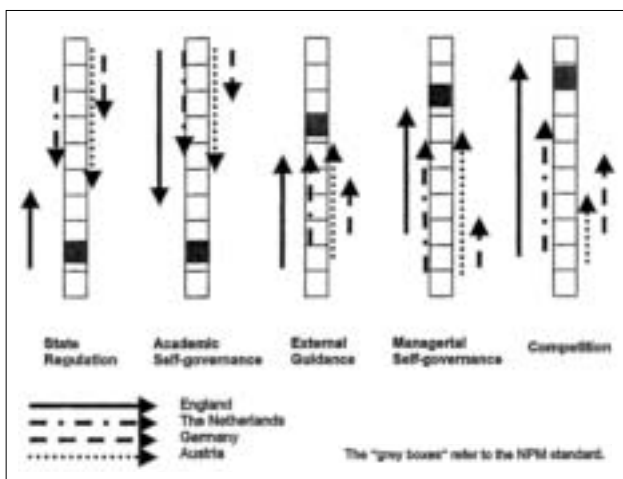
Die Rezeption der Governance-Perspektive in der Bildungsforschung

In der Gruppe der Politik- und Sozialwissenschaftler/innen an der Fernuniversität Hagen erfolgte seit der Jahrtausendwende eine reiche publika-

torische Aufbereitung der Governance-Perspektive in einer eigenen Buchreihe (z.B. Benz 2004; Benz u.a. 2007), durch die diese Sichtweise auf soziale Systeme propagiert wurde. Hagen bot offenbar auch das Ambiente, in der das Governance-Konzept erstmals konsequent für die empirische Erforschung von Phänomenen im Bildungswesen angewendet werden konnte. Die Transformationen des Hochschul- und Schulsystems seit den 1990er Jahren (vgl. Brüsemeister und Eubel 2003) standen dabei nicht zufällig im Zentrum der Aufmerksamkeit der Forschergruppe um den Soziologen Uwe Schimank und boten ein reiches Feld, das neue Begriffsinventar anzuwenden und bereichsspezifisch auszudifferenzieren.

In diesem Kontext wurden Transformationen in der internen und externen Steuerung der Universitätssysteme und dort vor allem von Forschungsmanagement und -evaluation thematisiert (vgl. Schimank 2005; Schiene und Schimank 2007). In einer vergleichenden Studie der Entwicklungen in England, den Niederlanden, Deutschland und Österreich in den vergangenen zwanzig Jahren kamen de Boer, Enders und Schimank (2007: 140) zu folgendem Schluss: In allen untersuchten Ländern hatten Veränderungen in allen fünf von den Autor/innen berücksichtigten Analysedimensionen von Schimanks inzwischen berühmtem «Governance-Equalizer» (vgl. Abb. 1) stattgefunden. Das gemeinsame Merkmal der Entwicklungen schien zu sein, dass «akademische Selbstverwaltung» als Regulierungsmechanismus in den untersuchten Hochschulsystemen an Bedeutung verliert, während die Regulierung durch «externe Setzung von Leistungszielen», jene durch ein (gestärktes) «universitätsinternes Management» sowie durch «Wettbewerbskräfte» in allen untersuchten Ländern an Bedeutung gewinnt, wenn auch in durchaus unterschiedlichem Ausmass.

Abbildung 1:
Veränderungen
der universitären
Governance in
vier Ländern
(Quelle: de Boer
u.a. 2007: 149)



Thomas Brüsemeister (2004a; 2004b), damals ebenfalls in der Hagener Forschungsgruppe, hat das Governance-Begriffsinventar nach meiner Beobachtung zum ersten Mal zur empirischen Erforschung von Transformationen im Schulwesen verwendet. Ihm ging es darum zu verstehen, wie die aktuellen Veränderungen in den deutschsprachigen Schulsystemen, die unter der Marke eines «neuen Steuerungsmodells» propagiert wurden, von den Lehrpersonen wahrgenommen und in ihrem Handeln aufgegriffen werden. Schon in dieser Studie zeigte sich, dass dies an verschiedenen Schulstandorten in sehr unterschiedlicher Weise geschah, wodurch die «Implementierungsprobleme von Reformen» – wie Erinnerlich, einer der Ausgangspunkte für die Entfaltung der Governance-Begrifflichkeit in den Politikwissenschaften – in den Blickpunkt traten. Altrichter, Brüsemeister und Heinrich (2005) nutzten das konzeptuelle Inventar, um Aufmerksamkeitsschwerpunkte im Ablauf der aktuellen Modernisierungsbestrebungen in den deutschsprachigen Schulsystemen zu differenzieren (vgl. weiter unten). Die konzeptuelle Ausarbeitung des Ansatzes und die Herstellung von Beziehungen zu anderen Diskursen in der Bildungsforschung (vgl. Altrichter, Brüsemeister und Wissinger 2007; Kussau und Brüsemeister 2007) stand im Zentrum der ersten Bände einer Buchreihe «Educational Governance», die seit 2007 – herausgegeben von der «Arbeitsgruppe Schulische Governance» (vgl. <http://www.school-governance.com/>; 1.7.2010) – im Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, erscheint und diesem Diskurs eine publikatorische Basis verschaffen soll. Die rasch wachsende Zahl der Bände in dieser Reihe, die auch zunehmend Dissertationen (vgl. Rürup 2007; Berkemeyer 2009; Kühn 2010) umfasst, ist wohl ein Hinweis darauf, dass das Interesse für das Governance-Konzept den engen Kreis Eingeweihter überschritten hat. Verbindungen zum nicht deutschsprachigen Diskurs über Governance-Transformationen sind derzeit noch zu spärlich und wurden erst in letzter Zeit gezielt gesucht (vgl. Altrichter 2010a).

Im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dessen «Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens» sich englisch «Center for Research on Educational Governance» nennt (http://www.dipf.de/en/educational-research/steuerung-und-finanzierung-des-bildungswesens?set_language=en; 1.7.2010), werden bisherige empirisch-quantitative, bildungsökonomische und bildungsrechtliche Studien mit Governance-Überlegungen verbunden (vgl. von Kopp 2007; Brückner und Tarazona 2010; Rürup, Fuchs und Weishaupt 2010). Helmut Fend, der führende deutschsprachige Schultheoretiker, nutzt nicht nur den Begriff «Governance» (z.B. Fend 2008: 132), sondern hat mit der Idee der «Rekontextualisierung» ein einprägsames Bild für die Koordinationsprozesse in einem Mehrebenensystem geschaffen (vgl. Fend 2006a: 174ff.; siehe weiter unten).

Offenbar hat das Governance-Konzept Anregungskraft für Bildungsforscher/innen auch aus anderen Theorie- und Forschungstraditionen gewonnen, die die Komplexität jener Bildungsreformen verstehen und empirisch erforschen wollen, die eine «umfassende Systemveränderung» von der politischen und administrativen Steuerung bis zum Schüler/innenlernen in den Klassenzimmern zu betreiben beanspruchen.

Begriffsgebrauch in der Educational-Governance-Diskussion

«Die Vermischung einer strikt analytischen Perspektive von Governance mit der Hypothese eines fundamentalen Wandels von Staatlichkeit und mit Aussagen über den generellen Niedergang staatlicher Steuerungsfähigkeit stellt die grösste Hypothek dar, mit der Governance als Analyseperspektive belastet ist.» (Blumenthal 2005: 1168) Für die Nutzung des Governance-Konzepts als Analyseperspektive besteht demnach eine grundlegende Anforderung darin (vgl. Pierre und Peters 2000: 24), zwischen einer normativen und analytischen Verwendung von «Governance» zu unterscheiden.

Auch in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen wird deutlich, dass das Konzept «Governance» zunehmend häufig, aber häufig uneindeutig gebraucht wird. Die vorangegangenen Ausführungen haben hoffentlich gezeigt, dass dies nicht notwendig ist, wenn man klar zwischen drei Interpretationsmöglichkeiten unterscheidet.

(1) «Governance» = «Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse»

Im Folgenden verwende ich das Wort «Governance» als allgemeinen analytischen Begriff zur Bezeichnung von *Regulierungs- und Steuerungsverhältnissen in Mehrebenensystemen*. Dies entspricht der «weiten, analytischen» Begriffsverwendung bei Blumenthal und Mayntz.

(2) «Normatives Governance-Modell» = «spezifische Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse nach dem Modell .../im Bereich ...»

Zweitens wird der Begriff von manchen Autor/innen auch dazu verwendet, um *spezifische, meist aktuelle und «moderne» Steuerungs- und Regulierungsvorschläge und -modelle* zu bezeichnen, die versprechen, die «alten» Steuerungsverhältnisse zu verändern und zu verbessern. Diese Verwendungsweise hat üblicherweise normative Konnotationen und ist «enger»: Im Gegensatz zur ersten Bedeutung, mit der in abstrakter Weise alle möglichen und denkbaren Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse angesprochen sind, meint Bedeutung 2 ein spezifisches Modell, eine moderne Entwicklung, ein Versprechen auf Verbesserung. Praktische Beispiele sind «New Public Management», das Reden von einer «neuen Governance der Hochschulen» usw. Solche spezifischen Governance-

Verhältnisse werden in diesem Text nicht durch den allgemeinen Begriff «Governance», sondern durch Nennung des spezifischen Namens des «Governance-Modells» angesprochen.

(3) «*Governance-Forschung*» = «*Governance als Forschungsperspektive*»

Mit dem Wort «Governance» wird in manchen Diskussionen auch eine *Forschungsrichtung*, eine *Analyseperspektive*, angesprochen, die Steuerungs- und Regulierungsprozesse unterhalb vorgefasster globaler Begriffe – wie z.B. «Markt» oder «evidenzbasiertes Steuerungssystem» – einer realistischen Analyse unterziehen will. Für diese Analyse werden Kategorien, die sich in der Governance-Diskussion als aufschlussreich erwiesen haben (nämlich die Fokussierung auf Formen der «Handlungskoordination in Mehrebenensystemen»), verwendet. Um Forschungsbemühungen, die sich in diesem Sinne um die Erforschung von Regulierungs- und Steuerungsverhältnissen bemühen, zu bezeichnen, verwende ich im Folgenden die Begriffe «Governance-Forschung», «Governance-Perspektive», «Governance-Analyse» oder «governance studies».

Kategorien der Governance-Analyse im Bildungswesen

Aus der Tatsache, dass die Entwicklung politischer Teilsysteme *in der Politikwissenschaft* mit Hilfe der Governance-Begrifflichkeit untersucht werden kann, ergibt sich noch nicht, dass diese Strategie auch in einer – interdisziplinär verstandenen – Bildungsforschung produktiv sein muss. Ohne dies hier abschliessend diskutieren zu wollen, scheinen mir drei Gründe dafür zu sprechen, dies einmal explorativ zu versuchen. Erstens fordert der Ansatz selber dazu heraus, die Formulierung *bereichsspezifischer Governance-Regimes* als Kernaufgabe und «Königsweg» der Governance-Analyse anzusehen (vgl. Lange und Schimank 2004). Diese können (und sollen) sich offenbar nicht nur empirisch, sondern auch begrifflich von allgemeinen Erkenntnissen und solchen in anderen Feldern unterscheiden. Zweitens ist der kategoriale Zugriff der Governance-Perspektive theoretisch so weit offen, dass sich auch weitere – erziehungswissenschaftliche und bildungsbezogene – Theoriekonzepte einpassen lassen müssten. Drittens ist die Idee der «Steuerung» auch dem Bildungswesen nicht fremd. Steuerungsüberlegungen hatten in der jüngeren Geschichte der deutschsprachigen Schulsysteme in verschiedener konzeptueller und verbaler Gestalt ihre Konjunktoren – und auch ihren Niedergang – erlebt (vgl. Schimank 2009; Berkemeyer 2009). Jüngst – insbesondere seit dem PISA-Schock 2001 – hat aber der Druck auf Bildungspolitik und -verwaltung, rasch wirksame Schulreformen zu setzen,

deutlich zugenommen (vgl. Altrichter und Heinrich 2007). Der daraus entstandene Reformdiskurs wird mehr und mehr in einer «Steuerungs-Begrifflichkeit» geführt.

Wie kann man nun diese «Steuerung» im Schulsystem und deren Transformation in der aktuellen Modernisierungsphase erforschen? Ich nähere mich der Beantwortung dieser Frage auf zwei Wegen, zunächst in diesem Kapitel kategorial und schliesslich im folgenden Kapitel empirisch.

Im Folgenden verstehe ich Governance-Forschung als *Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der*

- *das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen*
- *unter der Perspektive der Handlungskoordination*
- *zwischen verschiedenen Akteuren*
- *in komplexen Mehrebenensystemen untersucht.*

Diese Definition weist auf zentrale Kategorien der Governance-Analyse im Bildungssystem hin, die schon in meiner politikbezogenen Einleitung angesprochen wurden und hier für die Bildungsforschung ausgeführt werden sollen.

(1) Mehrzahl von Akteuren in «Akteurskonstellationen» vs. «Regierende» mit unilateraler Einflussrichtung

Der Terminus «Governance» will zunächst einmal davon wegbringen, Entwicklung durch unilaterale Massnahmen verursacht zu sehen. An der Systemgestaltung wirken schon in «ruhigen Zeiten» mehr Akteure als die «Regierenden» und ihre Planungs- und Verwaltungsstäbe mit. Damit Innovationen im Schulalltag spürbar werden, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen; müssen nicht zuletzt Schüler/innen die Neuerungen verstehen und ihr Handeln partiell umstellen (und brauchen dafür vielleicht eine gewisse Hilfe oder zumindest Verständnis bei den Eltern); müssen verschiedene Vermittlungsinstitutionen, wie Schulaufsicht, Fortbildungseinrichtungen, Schulbuchverlage usw., Unterstützung anbieten.

In Reformphasen verändern sich die Handlungsmöglichkeiten vieler Akteure und «neue Akteure» treten auf. Im Gefolge von Schweizer Bildungsreformen ist beispielsweise das Verhältnis zwischen Schulpflegen/Schulbehörden einerseits und Schulen/Schulleitungen andererseits, ebenso wie jenes zwischen den Kompetenzen des Bundes und der Kantone in Bewegung gekommen (vgl. Altrichter und Heinrich 2005). Neue internationale Akteure, wie die OECD oder internationale Konsortien in

der Bildungsforschung, treten auf und üben Einfluss auf innerstaatliche Entwicklungen aus (vgl. Martens u. a. 2007).

Governance als Forschungsansatz geht davon aus, dass für eine angemessene Beschreibung und Erklärung von Prozessen der Systemgestaltung und -veränderung von einer – empirisch zu bestimmenden – Mehrzahl von beteiligten Akteuren ausgegangen werden muss, die in – für den jeweiligen Gestaltungsvorgang charakteristischen – (stabilen oder wechselnden) *Akteurskonstellationen* an der sozialen Koordination mitwirken, wobei diese Mitwirkung mit durchaus *unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen* (vgl. Altrichter und Salzgeber 1996) geschehen kann.

(2) Handlungskoordination vs. Regieren oder Steuerungshandeln

Mit einem nicht wertenden Begriff von «Koordination» wird in der Governance-Perspektive die Art und Funktionalität des Zusammenwirkens der verschiedenen Akteure analysiert, ohne vorauszusetzen, wer «steuert» und wer höchstens als «Widerstandsfaktor» einzukalkulieren ist. Es gibt verschiedene Ansätze zur Kategorisierung von *Formen der Handlungskoordination* (vgl. Schimank 2007b; Altrichter und Heinrich 2007: 71ff.). Auf einer mikroanalytischen Ebene haben Lange und Schimank (2004: 20ff.) vorgeschlagen, Koordination durch «Beobachtung», «Beeinflussung» und «Verhandlung» zu unterscheiden: In *Beobachtungs*-Konstellationen findet «die Handlungsabstimmung allein durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen» statt (a. a. O.: 20). Im Modus der *Beeinflussung* (der Beobachtungsbeziehungen voraussetzt) erfolgt die Handlungskoordination «durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen», wie z. B. von Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralischer Autorität usw. (vgl. a. a. O.: 20f.). Innerhalb von *Verhandlungskonstellationen* basiert Handlungskoordination schliesslich auf der zweiseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung auch ohne die Aktualisierung von Macht entfalten können.

Auf einer Makroebene werden oft *klassische Modelle der Handlungskoordination*, wie «Hierarchie», «Markt», «Gemeinschaft» oder «Netzwerk» (z. B. Lange und Schimank 2004: 22f.), verwendet. Diese sind aus elementaren Governance-Mechanismen zusammengesetzt, wurden aber historisch zu komplexeren Formen der Koordination «institutionell verdichtet» (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007). Am interessantesten und für die Forschung weiterführend (vgl. Lange und Schimank 2004: 15) ist aber wahrscheinlich die auf einer mittleren Abstraktionsebene gelegene *Analyse bereichsspezifischer Governance-Regimes*. Diese versucht die formgebenden Prinzipien und Muster der Handlungskoordination in einem Bereich oder Handlungssektor herauszuarbeiten und zu zeigen, wie

die Handlungskoordination durch spezifische Relationierungen (= Handlungen) von differenzierten Akteuren, Strukturen, Intentionen und Wirkungen aufgebaut, aufrechterhalten und transformiert wird. So beschreibt beispielsweise die Forschergruppe um Uwe Schimank (2007a; vgl. Abb. 1) die gegenwärtigen Transformationen in den europäischen Hochschulsystemen als spezifische Konfigurationen von Veränderungen in fünf Analysekatégorien, nämlich in Hinblick auf Ausmass und Form (1) staatlicher Input-Regulierung, (2) der Selbststeuerung der Lehrenden, (3) der Aussensteuerung substanzieller Ziele, (4) der hierarchischen Selbststeuerung innerhalb der Einzelorganisationen sowie von (5) Konkurrenzdruck und Quasi-Märkten.

(3) Mehrebenensystem

Ein weiteres Charakteristikum der Governance-Perspektive besteht darin, dass komplexe soziale Systeme, wie eben auch das Schulsystem, als Mehrebenenphänomene angesehen werden. Diese Bestimmung soll ins Bewusstsein heben, dass in Governance-Analysen alle Akteure auf unterschiedlichen Ebenen eingeschlossen werden, wobei nicht alle Akteure notwendigerweise mit allen anderen in gleicher Weise interagieren. Dies führt dazu, dass es typische Konstellationen von Akteuren gibt, typische «Schichten», auf denen eigene Handlungslogiken herrschen, die sich von jenen auf anderen «Schichten» unterscheiden können.

Manche Autor/innen unterscheiden z.B. eine Mikroebene des unterrichtlichen Interagierens zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, von der Mesoebene der Einzelschule, von der Makroebene des gesamten Schulsystems, seiner Verwaltung und politischen Steuerung sowie schliesslich von der intermediären Ebene, die Stützsysteme wie Fortbildung oder auch die Schulaufsicht umfasst. Ob gerade diese Ebenen-Unterscheidung eine kluge ist, dazu gibt es gegenwärtig eine fachliche Diskussion (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007; Oelkers und Reusser 2008). Wichtig ist aber, dass durch diese Begrifflichkeit auch die Aufmerksamkeit auf Fragen *grenzüberschreitender Koordination* zwischen «Systemebenen» gelenkt wird: Die Analyse muss Prozesse und Effekte auf unterschiedlichen Ebenen, die nicht unbedingt gleichsinnig ausfallen, berücksichtigen; die Intervention sieht sich mit einer Reihe von «Schnittstellenproblemen» konfrontiert, die sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien, «Sprachen» und Aufmerksamkeitsprioritäten der «Ebenen» ergeben.

Aus einer analytischen Perspektive sowie von ihrem konzeptuellen Potenzial her betrachtet ist es nicht sinnvoll, Governance-Forschung auf die Analyse der Makroebene und auf die Thematisierung von systemischen und organisationellen Fragen zu beschränken. Zum einen interessieren auch auf der Makroebene nicht nur Strukturfragen, sondern auch jene des

interaktionellen, «mikrologischen» Zustandekommens dessen, was uns dann als übergreifende Muster, Regelungen und Strukturen erscheint. Zum andern müssen sich Governance-Analysen nicht auf die Diskussion von Koordinationsleistungen im Mehrebenensystem, *bevor* Schule gestaltet und Unterricht realisiert wird, beschränken, da genau die Interdependenzen der einzelnen Ebenen aufschlussreich sind für das Verstehen der Handlungen der Akteure und der Leistungen der Systeme. Zudem muss auf der Meso- und Mikroebene nicht das analytische Instrumentarium gewechselt werden. Auch die Gestaltung von Schule und Unterricht ist eine Koordinationsleistung im Mehrebenensystem, die im Verein mit Handlungskoordinationen auf anderen Systemebenen dazu beiträgt, dass bestimmte Systemleistungen erbracht werden oder eben nicht: Eine grössere Anzahl von Lernenden und Lehrenden müssen ihre letztlich individuell gestalteten Lern- und Lehrhandlungen in Abhängigkeit von Kontextfaktoren so koordinieren, dass u.a. bestimmte soziale Funktionen erfüllt werden.

(4) Verfügungsrechte und Regelungsstrukturen

Für eine Governance-Analyse können insbesondere «*strukturierte*» und «*strukturbildende*» Handlungen einen Zugang zu der Spezifität sozialer Ordnung verschaffen. Diese sind von als «erratisch» oder «zufällig» erscheinenden Handlungen der Akteure abzugrenzen und über empirische Analysen der jeweiligen Handlungen in sozialen Systemen zu eruieren. Handlung und Struktur werden dabei als aufeinander bezogen verstanden und in ihrer Beziehung analysiert: In diesem Sinne stützt sich alle Handlung auf «Strukturelemente», auf eine «Regelungsstruktur», die *Verfügungsrechte und -fähigkeiten zum Treffen von Entscheidungen* in einer für den jeweiligen sozialen Zusammenhang spezifischen Weise organisiert (vgl. Braun 2001: 247; Kussau und Brüsemeister 2007: 21ff.). Indem sie dies tut, produziert sie neue Strukturen, auf die sich weitere Handlungen beziehen können.

Reformen im Bildungswesen werden handelnd als «*Struktur-Angebote*» – als Regeln und Ressourcen (vgl. Giddens 1992) – in den Interaktionszusammenhang eines Schulsystems eingegeben. Sie müssen erst von Akteuren aufgegriffen und für ihren Kontext «zubereitet und weiterentwickelt» werden, um die Chance zu haben, gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten. Welche Wirkung sich durch diese neuen Handlungsangebote (und ob sich die postulierte Wirkung) ergibt, entscheidet sich erst durch die Benutzung dieser «Struktur- und Handlungsangebote» und durch die Art und Weise, wie die verschiedenen Akteure (z.B. Lehrer/innen, Schüler/innen, Schulleitung und -aufsicht, Eltern) ihre Handlungen angesichts der Innovation (z.B. «Bildungsstandards») neu ausrichten und koordinieren.

Fend (2006a) hat diesen Sachverhalt durch das Konzept der *Rekontextualisierung* zum Ausdruck gebracht und in Bildungsforschungskreisen popularisiert. Ihm geht es dabei «um eine handlungstheoretisch adäquate Abbildung des Gesamtzusammenhanges der inneren Struktur des institutionellen Akteurs <Bildungswesen> und um die adäquate Beschreibung der Form des <Zusammenhandelns> innerhalb des Bildungssystems» (a.a.O.: 174). Das Handeln auf einer Ebene eines Mehrebenensystems impliziert, dass die «übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert» (a.a.O.: 181).

(5) Intentionalität und Transintentionalität

Für Schule, ihren Alltag ebenso wie für Bemühungen zu ihrer Reform, spielt die Intentionalität der Akteure eine grosse Rolle. Die (meisten) Akteure verbinden Ziele mit ihrer Beteiligung an Schule: Schüler/innen wollen vielleicht «grade mal durchkommen», eine Sache wirklich verstehen, sich selbst oder anderen «etwas beweisen». Lehrpersonen wollen vielleicht zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen, Ideen der Bildung umsetzen, ihre eigene Arbeitssituationen bewahren oder bloss «den ärgsten Reformunsinn verhindern» (usw. für andere Akteure).

Die Gestalt der Einzelschule wie des gesamten Schulsystems ergibt sich aus der Transaktion der verschiedenen Akteure. Diese ist einerseits als «intentionales Ringen» verstehbar, durch das die Akteure ihre Wertprioritäten explizit und/oder via Handlung für diesen Kontext signalisieren. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass gerade im Bildungssystem die Ziele zueinander auch in einem Widerspruch stehen können und somit kaum jemals Zielklarheit für alle Akteure besteht. In dieser Perspektive wird «die genuin *politische* Seite des Geschehens» (Schimank 2009: 6) akzentuiert. Gleichzeitig ist auch davon auszugehen, dass nicht nur bewusste, zielfokussierte Handlungen, sondern in relevantem Masse auch unbewusste Handlungen der Akteure die Gestalt der sozialen Systeme beeinflussen. Zudem ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Intentionalität und Wirkungen: Obwohl Akteure intentional handeln, sind viele bedeutsame Dynamiken und Wirkungen ihrer Handlungen «transintentional»: Die Handlungen erzeugen nicht intendierte Wirkungen, unerwartete Nebenfolgen oder nicht vorhergesehene Fernwirkungen. Diese *Transintentionalität* tritt in verschiedenen Formen auf, z. B.:

- Eine Akteursgruppe verbirgt bestimmte Ziele und Wirkungen strategisch vor einer anderen. Transintentional sind diese Ziele und Wirkungen dann freilich nur für Letztere, die sich vor vollendete Tatsachen gestellt sehen.

- Prozesse und Wirkungen ergeben sich aus Interaktionsdynamiken gleichsam «unter der Hand», ohne dass sich Intentionen der Akteure auf sie bezogen hätten. Ein Beispiel: Eine Schulleitung, zwei verschiedene Lehrerfraktionen und zwei verschiedene Akteure aus dem Landesschulrat verfolgen in einem Schulentwicklungsprozess jeweils unterschiedliche Ziele. Es ergeben sich Konflikte, Entwicklungsdynamiken, Kompromisse und letztlich Effekte, die niemand so gewollt hat. Die Protagonist/innen werden letztlich von ihren eigenen Ergebnissen überrascht (vgl. Altrichter und Langer 2008).

Beispiele der Governance-Forschung im Schulsystem

Unter Governance-Forschung im Schulsystem verstehe ich nicht ein genau von anderen abgetrenntes Forschungsfeld mit nur diesen eigentümlichen Methoden, sondern jenen Teil einer interdisziplinären, auf das Schulsystem bezogenen Forschung, die Aufschluss über «Steuerungsphänomene», eben über die Handlungskoordination und Leistungsproduktion im Schulsystem, gibt. Ich werde im Folgenden zwei Argumentationen herausgreifen, die einerseits einen Einblick in aktuelle Forschungsbemühungen geben sollen und die mir andererseits abschliessend erlauben sollen, einige Überlegungen zur Weiterentwicklung der Governance-Forschung im Schulwesen zu formulieren.

Merkmale der Schulmodernisierung in den deutschsprachigen Schulsystemen

Nach einer auf bildungspolitischer Ebene «eigenartig unbewegte[n] Zeit» (Fend 2006b: 225) erleben viele der deutschsprachigen Schulsysteme seit der ersten Hälfte der 1990er Jahre verstärkte Aktivitäten der Schulreform. Diese neue Phase der «Modernisierung der Schule» (vgl. Brüsemeister und Eubel 2003) hat sich in einer – für diese Bildungssysteme atemberaubend raschen – Folge von Reformen niedergeschlagen, in der sich wechselnde Schwerpunkte zeigen, die die Veränderung von Reformhoffnungen und gesellschaftlichen Stimmungen bezüglich des Schulwesens reflektieren. An anderer Stelle (vgl. Altrichter, Brüsemeister und Heinrich 2005; Altrichter und Heinrich 2007) haben wir *drei Phasen* unterschieden, in denen Reformgegenstände und -strategien teilweise wechseln und in denen die Konturen einiger Trends zur Veränderung der Systemsteuerung, die von Clark (1997) und Schimank (2002a) für die internationale Transformation der Steuerung von Hochschulen herausgearbeitet wurden, wieder zu erkennen sind.

Zu Beginn 1990er Jahre setzte die Bildungspolitik in Österreich (und – wie wir als Hypothese behaupten – in den meisten anderen deutschsprachigen Schulsystemen) auf das Konzept *Schulautonomisierung*, das die bis dahin dominierende Schulsteuerung durch staatliche Input-Regulierung (z.B. Festlegung von Prüfungsanforderungen über gesetzliche Vorgaben; inhaltliche Festlegungen über Lehrpläne; Präzisierung von Standards über Lehrmittel und -bücher; zentrale Mittelausstattung; zentrale Lehrerzuordnung; vgl. Fend 2001: 41) zurücknehmen, Gestaltungsspielräume für Einzelschulen öffnen und Initiativen zur Steigerung ihrer Qualität und zur Anpassung an lokale Potenziale und Bedürfnisse stimulieren sollte. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre verschob sich das Interesse auf Instrumente, die die *interne Steuerbarkeit von Einzelschulen* zu festigen beabsichtigten (z.B. Aufwertung der Schulleitung, Schulprogramme, Qualitätsmanagement). Ebenfalls wurde mit neuen externen Stimuli für die Entwicklung (z.B. Vergleichsarbeiten, Aufgabenbeispiele) experimentiert.

Nicht unbedingt verursacht durch den «PISA-Schock», aber massiv verstärkt durch den dadurch ausgelösten öffentlichen Druck, Handlungsfähigkeit in dieser krisenhaften Situation zu zeigen (vgl. Dederling u.a. 2007), setzte die Bildungspolitik seit 2001 in den meisten deutschsprachigen Schulsystemen auf die *Stärkung schulexterner und schulübergreifender Steuerungselemente*, die zu einem «neuen Steuerungsmodell für das Schulsystem» führen sollen. Diese Suche danach findet in einem Feld statt, das durch folgende Leitideen abgesteckt ist:

- *Evidenzbasierung* von Bildungspolitik und Schulentwicklung meint, dass Entwicklungsentscheidungen auf der Basis von geprüften Informationen fallen und in ihrer Umsetzung empirisch evaluiert werden müssen.
- Die Forderung nach *Outputorientierung* postuliert, dass dabei Informationen über Leistungen und Ergebnisse von Bildungseinrichtungen besonders wichtig wären. Diese Leistungen werden vor allem im Bereich (fachlichen) Unterrichts gesehen und über Schüler/innenleistungen geprüft – in diesem Sinn kann man von einer *Unterrichtsfokussierung* der Vorstellungen zum «neuen Steuerungsmodell» sprechen.
- Dabei wäre es nötig, den Akteuren im Bildungssystem deutlicher als bis dahin wesentliche Ziele (den gewünschten «Output») zu signalisieren und die *Zielorientierung* der schulischen Tätigkeit und der Weiterentwicklung von Schule zu verstärken (vgl. Klieme 2004: 627).

Diese Leitideen lassen sich zu einem «Regelkreis von Zielbestimmungen, Überprüfungen, Rückmeldungen, Entwicklungsmassnahmen,

Unterstützungssystemen und Verbesserungen» zusammensetzen, den Specht (2006: 33) als «Idealmodell outputorientierter Steuerung» ansieht (vgl. Abb. 2). Ein Charakteristikum dieser Steuerungsvorstellung ist weiters, dass Varianten dieses «Regelkreises» *auf allen Ebenen des Schulsystems* auftauchen. Bildungspolitik und Verwaltung sollen aus den erhobenen «Evidenzen» über die Leistungen (und Prozesse) des Schulsystems ebenso Konsequenzen für weitere Entwicklungsentscheidungen auf ihrer Ebene ziehen (vgl. Dederling 2010) wie Lehrpersonen aus der Rückmeldung von Daten über die Leistungen ihrer Schüler/innen in standard-bezogenen Tests (vgl. Altrichter 2010b). Die bekanntesten Verwirklichungen dieses «Regelkreises» sind die «Standards-Politik» (vgl. Maag Merki 2010) ebenso wie die Einführung von neuen Modellen der «Schulinspektionen» (vgl. Kotthoff und Böttcher 2010). In beiden Fällen werden den Akteuren im Schulsystem Ziele – durch Bildungsstandards und Qua-

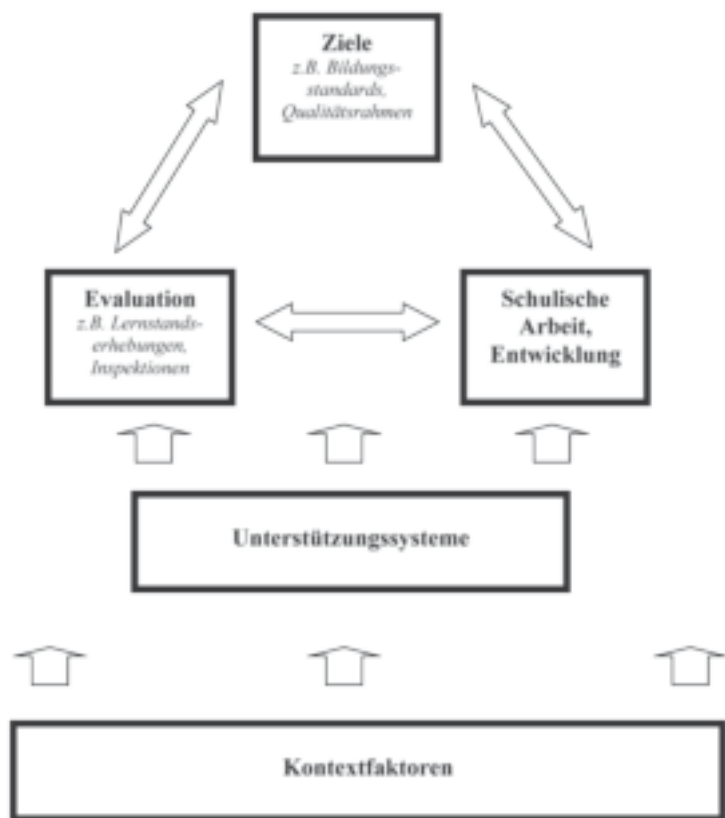


Abbildung 2: Regelkreis der «outputorientierten Steuerung»

litätsrahmen – vorgegeben; die Erreichung dieser Ziele in der schulischen Arbeit wird – durch Lernstandserhebungen bzw. Teaminspektionen – evaluiert. Obwohl die Zielvorgabe durch Bildungsstandards einige relative Innovationen enthalten mag, besteht die eigentliche Neuerung darin, Zielvorgaben mit Tests zu verknüpfen, regelmässig zu messen und diese Elemente zu Instrumenten der Qualitätskontrolle und -entwicklung auszubauen (vgl. Fend 2008; Halbheer und Reusser 2008).

Gesetzgebung, Implementation und Wirkung von Schulautonomie-Politiken

Lassen sich nun wesentliche Bausteine dieses «neuen Steuerungsmodells» in die deutschsprachigen Schulsysteme implementieren und erbringen sie jene Effekte, die von ihnen erhofft werden? Obwohl die Idee einer schulischen Governance-Forschung noch sehr jung ist, stehen wir nicht mit «leeren Händen» da, weil der enorme Zuwachs an empirischer Bildungsforschung in den letzten Jahren, der sich nicht zuletzt auch auf viele aktuelle Transformationsprozesse und ihre Ergebnisse richtete, auch «Governance-relevante Einsichten» erbracht hat. Im aktuellen «Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem» (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010) haben wir versucht, einen ersten Überblick über den bisherigen Wissensstand zu geben. Ich greife im Folgenden das Thema «Schulautonomie und ihre Folgen» heraus (vgl. Altrichter und Rürup 2010), um an diesem Beispiel einige Einsichten und offene Fragen darzustellen.

Innovationspfade in deutschen Schulsystemen

Die Schulsysteme der deutschsprachigen Länder waren – wie in vielen anderen europäischen Staaten (vgl. Maroy 2009: 72) – lange durch eine «doppelte Regulierung» (Brüsemeister 2004a) charakterisierbar: Einerseits basierte die schulische Koordination auf der staatlichen Verwaltungshierarchie, welche die Handlungsregeln «bürokratisch» an die operativen Akteure «hinunter»reichte; auf der anderen Seite existierte eine beträchtliche individuelle und gruppenbezogene Autonomie für die Lehrkräfte bei der Umsetzung der vorgegebenen Regeln. Wie oben dargestellt, finden wir seit der ersten Hälfte der 1990er Jahre verstärkte Aktivitäten einer «Schulmodernisierung» (Brüsemeister und Eubel 2003), deren erste «Welle» versprach, den Einzelschulen mehr «Autonomie» und Gestaltungsspielräume zu geben.

Woraus bestehen «Schulautonomie»-Reformen, wie werden sie implementiert und wie können sie interpretiert werden? Auf internationaler Ebene haben OECD (2008) und Eurydice (2007) das Ausmass von Auto-

nomie der Einzelschulen und der Lehrpersonen verglichen. Eine der interessantesten Studien, die diese Frage für die deutschsprachigen Schulsysteme angeht, wurde von Rürup (2007) vorgelegt. Seine Daten basieren auf einer inhaltsanalytischen Auswertung aller «schulautonomiebezogenen Veränderungen» in den rechtlichen Grundlagen der 16 deutschen Länderschulsysteme zwischen Oktober 1990 und Februar 2008 (vgl. Rürup 2007; 2008). Abbildung 3 ordnet im deutschen Schulrecht identifizierbare Massnahmen verschiedenen Handlungsfeldern zu und zeigt dabei die unterschiedlichen Gewichtungen, die die potenziellen Handlungsoptionen in ihrer gesetzlichen Umsetzung erfahren haben. Grau sind jene Felder markiert, in denen die erfassten (wenigen) Massnahmen zwischen 1990 und 2004 nur in wenigen deutschen Bundesländern ergriffen wurden: Hier finden sich Hinweise auf mögliche Leerstellen der Schulautonomieent-

		Inhalte	Strukturen	Verfahren
Optimierung (45)	Systemweit (8)	Deregulierung (*) & Standardisierung (2)	Zentralisierung & Neuaufbau (2**)	Outputsteuerung / Bildungsmonitoring (4)
	Regional (5)	Neudefinition von Aufgaben (1)	Restrukturierung (2**)	Steuerung auf Abstand (2)
	Einzelschulisch (32)	Selbstorganisation (23)	Schulmanagement (5)	Schülerentwicklung (4)
Wettbewerb (10)	Systemweit (5)	Deregulierung & Standardisierung (1***)	Privatisierung (Outsourcing) (2)	Standardbezogene Akkreditierung (2***)
	Regional (2)	Freie Schulauswahl (1)	Bildungsmärkte (Outsourcing) (1)	Bildungsgutscheine (0)
	Einzelschulisch (3)	Schulprofilierung (1)	Public relations (Outsourcing) (0****)	Schülerauswahl (2)
Partizipation (17)	Systemweit (3)	Bürgergesellschaftliche Beteiligung (0****)	Partizipationsgremien & Stiftungen (0****)	Beteiligungsverfahren (0****)
	Regional (6)	Öffnung von Schule (1)	Beiräte & Netzwerke (3)	Schulübergreifende / lokale Kooperation (2)
	Einzelschulisch (8)	Demokratie lernen & autonomes Lernen (2)	Gremienstrukturen (4)	Innerschulische Partizipation (2)

Abbildung 3: Strukturierung von Handlungsansätzen im Rahmen des Reformprogramms «Schulautonomie» (aus Rürup 2008)

- * Deregulierungen werden als erweiterte einzelschulische Entscheidungsbefugnisse erfasst (siehe Feld Selbstorganisation).
- ** Strukturveränderungen werden zum Teil zugleich auf regionaler wie auf systemweiter Ebene wirksam.
- *** Deregulierung, Standardisierungen und standardbezogene Akkreditierungen sind vorwiegend auf staatliche Schulen orientiert und nur mittelbar für private Schulen relevant.
- **** Eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit der Schulen und die gesamtsystemische Zielsetzung einer stärkeren bürgerschaftlichen Beteiligung an der Schulentwicklung waren im Schulrecht nicht explizit erfassbar.
- ***** Die systemweiten Beteiligungsstrukturen (von Eltern und Schülern bzw. Vereinen und Verbänden) sind mit Beteiligungsverfahren direkt verknüpft, Letztere werden dabei nicht extra erfasst.

wicklung. Schwarz ist hingegen jenes Feld markiert, in dem sich schon bis 2004 eine erhebliche Vielfalt von Einzelregelungen beobachten lässt. Damit wird der Kernbereich der Schulautonomie-Diskussion in Deutschland, nämlich die inhaltlichen Entscheidungskompetenzen zur Selbstorganisation auf Schulebene, hervorgehoben. Fett/kursiv sind schliesslich jene Felder hervorgehoben, in denen (drei und mehr der) deutschen Bundesländer seit 2004 besonders aktiv waren, neue Massnahmen einführen oder bisher weniger genutzte Massnahmen verstärkt aufgriffen – mithin ein Indikator für die aktuelle Dynamik der Schulautonomieentwicklung. Abbildung 3 lässt sich zusammenfassend so interpretieren, dass

(1) sich in Deutschland eine grosse Vielzahl schulautonomiebezogener Regelungsaktivitäten beobachten lässt, die sich vor allem unter der Zielperspektive «Optimierung» des bestehenden schulischen Regulierungssystems einordnen lassen. Auf «Partizipation» zielen insgesamt weniger Regelungen; «Wettbewerb» scheint bisher weitgehend ausgeklammert. Lediglich einzelschulbezogen finden sich Aufforderungen zur Schulprofilierung, die im Zusammenhang mit den (meist traditionellen) Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Schulen derselben Schulform in der Sekundarstufe I eine lokale Wettbewerbssituation generieren können.

(2) aktuelle Aktivitäten der Schulautonomie in der Zeitperiode 2004–2008 überwiegend zu weiteren «Optimierungen» der Regelungsstrukturen des in staatlicher Obhut verbleibenden Schulsystems genutzt werden. Dies kann ein Anzeichen dafür sein, a) dass einzelschulbezogen immer noch weitere Deregulierungs- und Dezentralisierungspotenziale bestehen und ausgeschöpft werden können sowie b) als Kennzeichen der sich aktuell erst vollziehenden Ergänzung der Dezentralisierungsaktivitäten durch Instrumente externer Evaluation (Lernstandserhebungen und Schulinspektionen) und darauf aufbauender Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schule.

(3) schliesslich auch die aktuelle Dynamik im Bereich der Förderung von «Wettbewerb» (Aufbau von öffentlichen Informationssystemen über die Qualität einzelner Schulen; rechtliche Verselbstständigung öffentlicher Schulen im Berufsbildungswesen), die auf eine steigende Relevanz solcher Politiken hindeuten könnte, bemerkenswert ist. So hat beispielsweise Nordrhein-Westfalen die Schulbezirke für öffentliche Grundschulen und Berufsschulen mit dem Schuljahr 2008/2009 abgeschafft (vgl. SchulG NRW; § 84 Abs. 1) und so lokaler Konkurrenz zwischen Schulen auch im Primarbereich eine grössere Bedeutung gegeben.

(4) unter der Zielperspektive der «Partizipation» sich auch aktuell wenig Bewegung findet – abgesehen vom Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Schule und Eltern bzw. Schüler/innen und einer – schulrechtlich allerdings nur punktuell sich dokumentierenden – grösseren Bedeutung von zivil-

gesellschaftlichen Akteuren wie Stiftungen, die über Projektkooperationen mit staatlichen Behörden (z.B. Modus-21 in Bayern, Stiftung Bildungspakt Bayern 2005) oder über eigene anreizorientierte Förderinitiativen (z.B. Deutscher Schulpreis; <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>) wirksam werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die deutsche Schulentwicklung vor allem durch eine Zielstellung der «Optimierung» geprägt ist, gegenüber der die Zielstellungen «Wettbewerb» oder einer weiteren Erhöhung der «Partizipation» zurückstehen. Weder die staatliche Gesamtverantwortung noch die Einbettung der Einzelschule in eine formale Verwaltungshierarchie wird aufgegeben. Nur in der jüngsten Phase der Untersuchung, nämlich zwischen 2004 und 2008, ist ein gewisses Ansteigen wettbewerbsbezogener Reformen feststellbar.

Prozesse der Schulprofilierung

Gesetzliche Massnahmen, wie sie von Rürup (2007) analysiert wurden, spiegeln die Intentionen des sozialen Akteurs «Bildungspolitik» wider. In der Governance-Perspektive sind solche Massnahmen nur ein Typ «struktureller Angebote (Regeln und Ressourcen)», die in das System eingegeben werden. Um soziale Realität zu werden, müssen diese strukturellen Angebote von anderen Akteuren rezipiert werden, von Lehrpersonen und Schüler/innen, von Schulleitungen, der Schulaufsicht, Lehrerfortbildungseinrichtungen usw. Welche «Art von Autonomie» nun tatsächlich aufgegriffen und gelebt wird, mag von Schule zu Schule und von Region zu Region variieren. Maag Merki und Steinert (2006: 119) fanden beispielsweise beträchtliche Variationen bei der Implementierung identischer Autonomiegesetzgebung im vergleichsweise kleinen System der Zürcher Gymnasien. Aus dem ergibt sich die Notwendigkeit einer weiteren Arbeitsrichtung, die sich darauf konzentriert, was geschieht, wenn Reformen in Regionen, Einzelschulen und spezifischen Klassenzimmern umgesetzt werden. Diese versucht das Schicksal von Reformen und jener, die reformiert werden, zu verstehen, gleichsam auch die Mikro-Logik der Reform und die Makro-Bedeutung, die sich aus jener ergeben mag.

Was geschieht, wenn Reformvorschläge und neue rechtliche Regelungen in den Schulen und Klassenzimmern «implementiert» werden? Welche Prozesse werden durch neue rechtliche Vorgaben ausgelöst und welche neuen Mechanismen der Handlungskoordination sind dabei zu beobachten? Diese Fragen liessen sich im Prinzip an verschiedenen Teilelementen der Schulautonomie-Politik untersuchen, z.B. an Modi der Lehrerrekutierung (vgl. Schaefers 2004), an innerschulischen Koordinationsinstrumenten, wie an Schulprogrammen (vgl. Holtappels 2004) und an schulinterner Qualitätsevaluation (vgl. Altrichter und Posch 1999), oder auch an der Erhöhung von Schulwahlfreiheit (vgl. Ackeren 2006;

Altrichter u. a. 2008a). Wir konzentrieren uns im Folgenden auf Prozesse von «Schulprofilierung»: Erstens liegen zu dieser Frage schon eine Reihe von Studien vor. Zweitens stellt «Schulprofilierung» eine der wichtigsten und häufigsten Konsequenzen bisheriger Autonomiepolitik in den deutschsprachigen Schulsystemen dar. Sie wurde zunächst weithin begrüßt und schien nicht mit spezifischen gesellschaftspolitischen Programmen – wie Partizipation, Wettbewerb oder Verwaltungsoptimierung – assoziiert.

Unter *Schulprofilierung* verstehe ich die Prozesse, durch die Einzelschulen die autonomen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, um sich ein spezifisches «Profil» in Hinblick auf Lernangebote und andere Merkmale zu geben. Im Folgenden werden die Ergebnisse einiger Studien über Aspekte der Schulprofilierung vorgestellt. Clausen u. a. (2007) haben gefragt, wie Schulen die durch Autonomie erzeugten Handlungsspielräume in Form nicht zweckgebundener Schulstunden («Poolstunden») nutzen. In einer Inhaltsanalyse schulautonomer Lehrpläne von 92 Gymnasien in Baden-Württemberg fanden sie, dass der überwiegende Teil der Schulen diese Spielräume für fachliche Lernziele nutzte; bei 40 Gymnasien schienen auch methodische oder psychosoziale Lernziele auf. Insgesamt stellen die Autor/innen fest, dass sich Schulen auf Basis dieser individuellen Profile differenzieren und «programmatisch voneinander abgrenzen, ohne sich dabei gegenseitig Qualität absprechen [zu] müssen» (Clausen u. a. 2007: 746).

Horak und Johanns (2001; vgl. auch Horak 2005) untersuchten schulische Profilbildung im Rahmen der Frankfurter Schulentwicklung der 1990er Jahre mittels historischer Analyse, Analyse von statistischem Material und Interviews. Dabei stellten sie fest, dass die – durch Schulautonomie forcierte – Differenzierung der Einzelschulen (vgl. auch Sikorski 2007) offenbar von Hierarchisierung und neuen Selektionsformen begleitet war. Eigene Ergebnisse wie internationale Forschungsergebnisse legten nahe, «dass sich im Rahmen der staatlichen Förderung von Schulautonomie das Schulwesen nicht nur pluralisiert, sondern sich auch Statusunterschiede von Schulen gleicher Schulform ausbilden. Diese Statusunterschiede scheinen von spezifischen Handlungsstrategien abhängig, die Schulen in einer Konkurrenzsituation um Schüler/innen entwickeln. Dabei ergibt sich aus den Statusunterschieden für einzelne Schulen die Möglichkeit, sich Schüler/innen nach von ihnen bestimmten Kriterien auszuwählen und so neue Selektionsformen auszubilden.» (Horak und Johanns 2001: 6)

Maroy und van Zanten (2009) untersuchten sechs städtische Schulregionen in Frankreich, Belgien, Portugal, England und Ungarn mit einem Inventar qualitativer und quantitativer Methoden. Jenseits aller nationalen

Systemunterschiede fanden sie jeweils «competitive interdependencies» zwischen den Schulen, die als wesentlicher Mechanismus der Systemkoordination wirkten, interessanterweise sogar in Fällen, in denen die nationalstaatliche Bildungspolitik keineswegs auf Wettbewerbskoordination aus war (vgl. a.a.O.: e70). Dadurch entwickelten sich hybride Koordinationskonfigurationen zwischen Bürokratie und Markt, die der Beschreibung von Quasi-Märkten bei Bartlett und Le Grand (1993) entsprechen: Entscheidungsmöglichkeiten von Schulen und Wahlmöglichkeiten von Eltern werden erweitert, doch spielt der Staat weiterhin eine gewichtige Rolle bei der Finanzierung und der Regulierung z.B. der Ziele und Inhalte der Curricula oder des Eintritts neuer Anbieter von pädagogischen Leistungen.

Abhängig von den Vorstellungen über Schulqualität in den Familien, der Reaktionslogik der Schulen auf die Wettbewerbssituation sowie dem nationalen und lokalen Regelungsrahmen entwickelten sich bei Maroy und van Zanten (2009: e78) unterschiedliche Dynamiken des Wettbewerbs, die mit Prozessen der Hierarchisierung zwischen Schulen und der Segregierung ihrer Schüler/innenpopulationen einhergingen. Die Phänomene waren den lokalen und regionalen Akteuren in Schulverwaltung und -aufsicht meist bewusst, diese reagierten jedoch sehr unterschiedlich: So versuchten die Verantwortlichen einer französischen Region die negativen Effekte des Wettbewerbs mit einer Veränderung der schulischen Einzugsbereiche sowie mit restriktiver Genehmigung von Schulwechselansuchen zu begegnen, was auf offensive und defensive Gegenstrategien der Professionellen und der Eltern traf. Einer ungarischen Region, die ebenfalls den entstehenden Ungleichheiten entgegenarbeiten wollte, standen dagegen keine Instrumente, die Elternwahl einzudämmen, zur Verfügung. Ihre Strategie der positiven Diskriminierung von benachteiligten Schüler/innen und Schulen führte zu einer Spezialisierung einzelner Schulen auf «segregierte» Segmente der Schüler/innenpopulation und zur Flucht «eher privilegierter» Schüler/innen aus jenen Schulen, die sich besonders um Benachteiligte kümmerten. Ein belgischer Schulbezirk wiederum griff – trotz Unbehagens über Segregierungsprozesse – überhaupt nicht ein, weil das historisch gut verankerte Prinzip der «Unterrichtsfreiheit» schwerer wog und – auf dessen Basis – negative Reaktionen von Schulen und Eltern zu befürchten waren (vgl. a.a.O.: e75ff.).

In einer Analyse der Berliner Schulpolitik zeigte Flitner (2007: 46), dass in einer Stadt mit 30 % Kindern aus Migrantenfamilien (2006/07) die Mittel für Sprachunterricht und zweisprachigen Anfangsunterricht immer knapper werden, gleichzeitig aber «eine eindrucksvolle Vermehrung zweisprachiger Schulangebote für ausgewählte Kinder deutscher Mittelschichtfamilien» stattfindet. Als zweites Beispiel führte Flitner (2007: 49ff.) die

«grundständigen Gymnasien» ab der 5. Schulstufe an, die – obwohl eine Anomalie im Berliner Schulsystem, das eine 6-jährige Grundschule für alle vorsieht – seit Beginn der 1990er Jahre eine eindrucksvolle Vermehrung erlebten. Während es im Schuljahr 1989/90 maximal 20 grundständige Gymnasialklassen mit 600 Schüler/innen im 5. Schuljahr gab, waren es 2006/07 schon 81 grundständige Klassen mit etwa 2360 Plätzen, die übernachgefragt waren (3687 Anmeldungen). Lehmann und Nikolova (2003) fanden, dass die Chance auf Aufnahme an einem grundständigen Gymnasium für deutsche Kinder bei gleicher Intelligenz etwa doppelt so hoch war wie für ausländische. Noch wichtiger als Intelligenz, Fachleistung oder Nationalität ist jedoch die Ausbildung der Eltern. In der Interpretation von Flitner (2007: 44) setzt die Berliner Schulpolitik angesichts von Sparzwängen Prioritäten und fördert «die Entwicklung von <Schulvielfalt>», die die Form «exklusiver neuer Angebote für ein schulisch anspruchsvolles deutsches Publikum» annimmt, während andere – politisch weniger gewichtige und artikulierte – Gruppen nicht mehr ausreichend versorgt werden.

In zwei aufeinanderfolgenden Projekten untersuchten wir, wie österreichische Sekundarschulen die Autonomiegesetzgebung interpretierten und in schulautonome Lehrpläne sowie «Schulprofile» umsetzten. Beide Projekte folgten einem Fallstudienansatz, der sich auf Dokumentenanalyse und Interviews mit 10–15 Mitgliedern der Schule, die verschiedene Funktionen in der Organisation und verschiedene epistemologische Perspektiven repräsentierten, stützte. In der ersten Studie wurden drei Schulen, die sich im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) attraktive Schulprofile aufbauen wollten, untersucht (vgl. Altrichter, Prexl-Krausz und Soukup-Altrichter 2005). In der Folgestudie wurden zu den vermuteten Besonderheiten des Profilierungsbereiches IKT komplementäre Profilierungsfelder ausgewählt, nämlich je zwei Schulen mit einem Profil in Fremdsprachen, in Kunst und Kreativität, in Sozialem Lernen sowie in Integration. Die vergleichende Analyse der elf Fälle führte u.a. zu folgenden Hypothesen über schulische Profilierungsprozesse (Altrichter u.a. 2008b):

- Was bisher als «schulische Profilierung» bezeichnet wird, umfasst in den untersuchten österreichischen Fällen *zwei miteinander verbundene Prozesse*:

(1) *Klassenprofilierung*: Die schulautonomen Lehrpläne beziehen sich meist auf einzelne Klassen, neben denen – ausser in sehr kleinen oder spezialisierten Schulen – noch andere Profilklassen sowie «Restklassen» bestehen. Profilklassen sind meist attraktiver als «Restklassen»; gelegentlich besteht auch eine Hierarchie der Attraktivität zwischen den verschiedenen Profilklassen. Attraktive Profilklassen können,

wenn sie mehr Anmeldungen als Plätze aufweisen, in Hinblick auf ihre Leistung und ihr soziales Kapital besonders «attraktive» Schüler/innen auswählen.

(2) *Einzelschulprofilierung*: «Schulprofilierung» bedeutet unter diesen Bedingungen zuallererst, ein «Portfolio» mit einer oder mehreren attraktiven Profilklassen zu füllen, mit denen ein positives Image der Schule aufgebaut und um Schüler/innen geworben werden kann. Darüber hinaus können noch weitere klassenübergreifende Merkmale dem «Portfolio» hinzugefügt werden, doch gerade im Bereich der höheren Schulen ist ein Schulprofil ohne attraktive Profilklassen kaum zu finden. Wo dies aus schulrechtlichen und regionalpolitischen Gesichtspunkten möglich ist, versuchen Schulen die Zahl attraktiver Profilklassen zu steigern und unattraktive Profile sowie «Restklassen» auslaufen zu lassen, deren Schüler/innenkontingent in weniger erfolgreiche Schulen kanalisiert wird.

- *Wettbewerb* ist ein zunehmend bedeutsamer überschulischer Koordinationsmechanismus, der offenbar auch relativ unabhängig davon, ob durch die Bildungspolitik explizit darauf hingearbeitet wird, die Interdependenzen zwischen Schulen reguliert (vgl. die internationalen Ergebnisse bei Maroy und van Zanten 2009: e70).
- Für eine Reihe von Schulen sind Wettbewerbsüberlegungen der erste und vorherrschende *Impuls*, eine Profilierung in Angriff zu nehmen. Dieser Impuls kann aber auch von internen *normativen Vorstellungen* ausgehen, die Lehrende (z.B. pädagogische Entwicklungsideen) hegen oder die von der Schulbehörde vorgegeben werden, sowie von einer *internen Problemanalyse* einer als belastend empfundenen Schulsituation.
- Für die *Etablierung* des Profils scheint *Wettbewerbserfolg* aus externen (Sicherung einer ausreichenden Schüler/innenzahl) und/oder internen Gründen (Skepsis von Kolleg/innen) jedoch unumgänglich. Wenn ein Profil diesen Erfolg langfristig nicht zeigen kann, dann wird es durch eine neue Profilierung ersetzt oder durch ein «attraktiveres» Profil ergänzt.
- Die «Schlüsselressource», um die primär konkurriert wird, sind *Schüler/innen*, deren Zahl und spezielle Charakteristika erstens Einfluss auf Ausmass und Qualität weiterer Ressourcen haben, die die Schule erhalten kann («first-order competition»). Die Zusammensetzung und speziellen Charakteristika der Schüler/innen zählen zweitens zu den stärksten Einflussfaktoren auf Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit von Lehrpersonen, Image der Schule und erzielbaren Schüler/innenleistungen («second-order competition» bei Gewirtz u.a. 1995).

- Die letztlich erzielte Schüler/innenzusammensetzung einer Schule ist wiederum ein wichtiges *Wettbewerbsargument*, weil sie für viele Eltern ein verständlicherer Qualitätsindikator («visible, «physical markers») ist als beispielsweise die «Arbeit der Schule», die für Laien komplex und schwer zu bewerten erscheint, oder – in anderen Ländern – abstrakte Leistungskennzahlen (vgl. Maroy und van Zanten 2009: e72).
- Im Gefolge der Profilbildungen zeichnen sich *Selektionsprozesse* im Schulwesen ab, die auf neuen, durch Profilierung erzeugten Statushierarchien zwischen Schulen bzw. Klassen beruhen. Wettbewerb und Vergleich finden mit wenigen Ausnahmen innerhalb der Schulform statt und tragen nicht zu einer Flexibilisierung der Grenzen innerhalb des zweigliedrigen Schulsystems bei. Im Gegenteil wird eine *neue Statushierarchie innerhalb der Schulformen* aufgebaut, die zur Bildung von «Restschulen» und von «Restklassen» und zu entsprechenden Selektionsprozessen führt. Diese Unterschiedlichkeit wird von den Schulen für die Konkurrenz um ihre «Schlüsselressource gute Schüler/innen», für die Werbung um und die Abweisung von Bewerber/innen bzw. für interne Selektion genutzt, was dazu führt, dass Schüler/innen von bestimmten «attraktiven» Angeboten ausgeschlossen werden.
- Die *interne Arbeitsorganisation* der Lehrpersonen wird in manchen Schulen, in denen die Profilbildung von der Schulleitung oder einer speziellen Koordinationsperson betrieben wird, kaum verändert. In anderen Schulen findet sich dagegen vermehrte *Teamarbeit* jener Lehrer/innen, die sich im Profilschwerpunkt engagieren. Kooperationsformen sind meist unterrichtsnah gestaltet und setzen auf normative Übereinstimmung und persönliche Beziehungen. Weiterhin scheint Scheu zu bestehen, *formellere Institutionalisierungsformen* zu benutzen, z.B. zeitliche fixierte Klassenlehrerkonferenzen, formell installierte Sprecher/innen oder Leiter/innen der Schwerpunkte.
- Die von Wissenschaft und Bildungsverwaltung propagierten *neuen innerschulischen Steuerungsinstrumente*, wie Schulprogramm und Selbstevaluation, spielen selbst in entwicklungsaktiven Schulen kaum eine Rolle im schulischen Alltag. Zur Rechtfertigung schulinternen angezweifelter oder kritisierter Entwicklungen wird in manchen Fällen temporär Evaluation eingesetzt, die jedoch nach Akzeptanz des Profils meist verschwindet und zu keinem Instrument kontinuierlicher Weiterentwicklung wird.

Schüler/innenleistung und -erfahrungen in autonomen Schulen

Machen schulische Profilierungsprozesse einen Unterschied für Schüler/innen? Führen sie zu veränderten Lernerfahrungen und -ergebnissen?

Grössere Aufmerksamkeit hat in jüngster Zeit ein spezieller Typ von Studien auf sich gezogen, der sich auf eine theoriegeleitete und mit Methoden der quantitativen Ökonomie vorgenommene Reanalyse von Daten aus den PISA- und TIMS-Studien stützt. Für die in diesen Untersuchungen enthaltenen Autonomiemasse, zeigt Wössmann (2008: 824) «tendenziell eher negative Effekte erhöhter Schulautonomie» auf Schüler/innenleistungen, die sich jedoch, wenn gleichzeitig zentrale Abschlussprüfungen im System wirksam sind, «vielfach in positive Effekte [wenden; d. Verf.] (wobei die Effekte von Abschlussprüfungen mit und ohne Autonomie positiv sind)».

Zu diesem Typ von Studien hat sich in der Zwischenzeit eine Diskussion entwickelt, die beispielsweise die verwendeten Operationalisierungen von «Autonomie», deren Vergleichbarkeit zwischen Ländern oder mit den zugrunde gelegten theoretischen Modellen unerklärliche Inkonsistenzen in den Ergebnissen thematisieren.⁴ Die Diskussion über diese Studien zeigt, dass verschiedene Aspekte von Schulautonomie und «Accountability» in einer höchst komplexen Weise interagieren, die noch nicht hinreichend erklärt ist. Wie Wössmann (2007) selbst anmerkt, können die Daten der internationalen Schulleistungsvergleiche zwar ein «Big Picture» geben, allerdings kommt es auch auf die Spezifika der Implementation an, die durch die internationalen Vergleichsstudien nicht hinreichend ausgeleuchtet werden. Daraus ergibt sich die Aufgabe, auch von der Makro- auf die Mikroebene zu wechseln, um die Prozesse, durch die Autonomie und Accountability auf Schul- und Unterrichtsebene realisiert und verbunden werden, zu untersuchen und besser zu verstehen.

Eder (2006) versuchte sich der Frage der Auswirkungen von Schulprofilierung anzunähern, indem er 20 zufällig ausgewählte Hauptschulklassen, die ein länger aufgebautes Profil als «Musikklassen» hatten, mit 20 «Normalklassen» in den gleichen Schulen verglich. Seine Analysen zeigten, dass Schüler/innen in Musikklassen tatsächlich bessere Leistungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften aufwiesen als jene in «Normalklassen» und dass die Schüler/innen in solchen Klassen auch über eine höhere Qualität der unterrichtlichen und sozialen Prozesse berichteten. Der Autor fand aber auch, dass diese Vorteile fast zur Gänze auf die positive Auswahl der Schüler/innen zurückzuführen war. Die Attraktivität des Schwerpunkts in Verbindung mit der Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung führte im Vergleich zu den Regelklassen zu einer deutlich verringerten Anzahl von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer grösseren Anzahl von Kindern aus vollständigen und unterstützenden Familien, die insgesamt auch deutlich bessere kognitive Leistungsvoraussetzungen aufwiesen (vgl. Eder 2006: 18f.). Innerschulisch führte dies in den «Regelklassen» zu einer Häufung von Kindern, die diese Merkmale in einem verringerten Ausmass aufwiesen. Offenbar kann

es durch schulische Profilierungsprozesse zu problematischen Massierungen von Schüler/innen mit schlechteren Lernvoraussetzungen sowohl in «Restklassen» innerhalb der Schulen (wie in Eders Untersuchung) als auch in «Restschulen» innerhalb bestimmter Regionen kommen.

Zusammenfassung

Wie wird die neue Steuerungsstrategie «Schulautonomie» in den Schulsystemen umgesetzt? In den vorangehenden Passagen wurden die Ergebnisse von Studien aus unterschiedlichen Ländern, Schultypen, Profilierungsschwerpunkten usw. zusammengetragen. Aufgrund der Heterogenität des Materials ist eine gewisse Vorsicht bei Schlussfolgerungen geboten. Immerhin lassen sich einige Hypothesen für die weitere Untersuchung von Schulautonomie- und -profilierungsprozessen formulieren:

(1) Die *Politik der Schulautonomie* scheint in den untersuchten deutschsprachigen Schulsystemen tatsächlich Gestaltungsspielräume für Einzelschulen eröffnet zu haben, die diese u. a. für die Entwicklung spezieller Schulprofile nutzten. Diese Veränderungen zielten darauf, antizipierte Bedürfnisse von Eltern und Schüler/innen zu befriedigen, ohne dass sie jedoch üblicherweise direkt mit ihnen ausgehandelt worden wären («Partizipation»).

(2) Schulprofilierung führt zu *Prozessen der Differenzierung und Hierarchisierung* (vgl. Maroy und van Zanten 2009) innerhalb und zwischen Schulen, z. B. in «Profilklassen/-schulen bzw. Restklassen/-schulen, in deren Klassenzimmern Schüler/innen mit sehr unterschiedlichen Merkmalen sitzen». In der Folge erhöht sich die soziale Selektivität im Schulsystem.

(3) Durch Schulautonomisierung wird *Wettbewerb als Koordinationsmechanismus im Schulsystem* verstärkt, als dessen Kriterium primär die Zahl «attraktiver» Schüler/innen und nicht unbedingt die Verbesserung schulischer Qualität dient. Wenn Rürups weiter oben dargestellte Analyse zutrifft und die Gesetzgebung in den deutschen Schulsystemen keine wettbewerbsorientierten Reformen forcieren wollte, dann läge damit wohl ein Beispiel «transintentionaler Wirkungen» einer Reform vor.

(4) Wenn auch die meisten Schulen verstärktem Wettbewerb unterworfen zu sein scheinen und auf diese Situation mit verstärktem Bemühen, ihre Angebote attraktiver zu machen, reagieren, sind dabei doch *unterschiedliche Strategien und Handlungslogiken* beobachtbar. Während manche Schulen sich darauf konzentrieren, ihre Unterrichtsprozesse zu entwickeln, fügen andere neue und attraktive Gegenstände in ihr «Schulprofil» ein, und wieder andere verbessern die Ausstattung oder ausserunterrichtliche Angebote. In einer anderen Kategorisierung fanden Maroy und van Zanten (2009: e72) Strategien der Eroberung, des Profitierens

vom Status quo, der Diversifikation und der Anpassung angesichts steigender schulischer Konkurrenz.

(5) Wenn im Zuge der Modernisierungsreformen auch die Systemkoordination durch Wettbewerb zugenommen hat, wurde dadurch das traditionelle bürokratisch-professionelle Modell der schulischen Steuerung nicht vollkommen verdrängt. Vielmehr ist die «post-bürokratische schulische Governance» durch *hybride Modelle* gekennzeichnet, in denen verschiedene Handlungslogiken, Normen und Praxisformen Seite an Seite existieren (vgl. Maroy 2009: 78). Post-bürokratische schulische Governance ist «a composite in which several forms of co-ordination occur, none of which is sufficiently powerful to determine in a meaningful and lasting way the overall orientation of action in the school context» (Dupriez und Maroy 2003: 386).

Perspektiven der Weiterentwicklung der schulischen Governance-Forschung

Mein vorläufiges Resümee der bisherigen Bemühungen zur Erforschung sich verändernder Governances lautet auf *inhaltlicher Ebene* folgendermaßen: Die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass zentrale Elemente des «neuen Steuerungsmodells» keineswegs jene «robusten» Interventionen darstellen, die relativ unabhängig von anderen Umgebungsbedingungen zu der erhofften Qualitätsentwicklung der Schulsysteme führen (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010). Ihre Wirkung scheint vielmehr abhängig von jenen «Konfigurationen» (Fend 2008: 114), die von den Steuerungsinnovationen selbst, bestehenden Gestaltungsverhältnissen, Mit- und Gegenbewegungen und Kontextbedingungen gebildet werden, also beispielsweise

- von Interaktionen mit anderen Elementen des «Steuerungsmodells»,
- von spezifischen Umgebungsbedingungen,
- von Prozessen ihrer Implementation in der Einführungsphase dieser Politiken,
- von der spezifischen «Konfiguration» der Akteure, ihrer Kompetenzfelder und Rollen, die sich in Reformphasen typischerweise ändern,
- von der Gestaltung der Übergänge und der Koordination zwischen verschiedenen «Ebenen» des Mehrebenensystems «Schule», und
- von den spezifischen Formen ihrer Institutionalisierung auf Schul- und Unterrichtsebene.

Der Ruf nach einer «Evidenzbasierung» bildungspolitischer Entscheidungen wird nur allzu verständlich angesichts der Fragen, die sich in die-

sem Zusammenhang aufzun. Die Entscheidungen, die in den letzten Jahren weithin ohne eine hinreichende «Evidenzbasierung» gefällt wurden (und werden mussten), eröffnen jedenfalls ein weites Feld für die Erforschung schulischer Governance. Für die *forschungsstrategische und methodische Entwicklung* dieses Forschungsfeldes haben wir kürzlich einige Vorschläge zur Diskussion gestellt (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010: 27ff. und 403ff.). Ich hebe hier nur hervor:

Governance-Forschung als empirische, interdisziplinäre Forschung, in der unterschiedliche Forschungsstrategien und -methoden eingesetzt werden. Die kurze Geschichte der Governance-Forschung zeigt, dass unterschiedliche Disziplinen – nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern auch beispielsweise Soziologie, Ökonomie, Geschichtswissenschaft, Regionalforschung – anregende Fragestellungen und Forschungsdesigns beitragen können, die zur Erhellung schulischer Gestaltungs- und Leistungsprozesse beitragen können.

Governance-Studien müssen Bildungspolitiken in ihrem Kontext und ihrer historischen Bedingtheit untersuchen. Die Governance-Perspektive hat sich in mehrfacher Hinsicht eine komplexere Sicht auf soziale Gestaltungs- und Leistungsprozesse zur Aufgabe gemacht: Governance-Studien brauchen ein Bewusstsein der *Zeit und Historizität* der untersuchten Prozesse. Auch wenn die Aufmerksamkeit auf den aktuellen politischen Veränderungen liegt, so haben diese ein Vorher, das selbst meist nicht uniform war, sondern von verschiedenen internen Dynamiken geprägt wurde (vgl. Schimank 2007c: 170). Governance-Studien brauchen zudem ein Bewusstsein ihres *Ortes*: Innovationen spielen sich unter spezifischen Systembedingungen ab, doch gibt es oft bedeutsame Beziehungen zu anderen Systemen (vgl. «travelling policies» bei Ozga und Jones 2006). Eine besondere Herausforderung für die Governance-Forschung, zugleich aber wahrscheinlich der Kern ihrer Existenzberechtigung liegt im Versuch, dem *Mehrebenencharakter schulischer Gestaltungs- und Leistungsprozesse* theoretisch und empirisch gerecht zu werden.

Governance-Studien müssen sowohl die Ebene politischer Proklamation und Legitimation als auch jene tatsächlicher Handlung und ihrer Wirkungen in den Blick nehmen und zueinander in Beziehung setzen. Im Feld der Politik ist sowohl *talk* als auch *action* interessant. Wir erwarten verschiedene Inkonsistenzen und Brüche zwischen Proklamation und Umsetzung, zwischen Intentionalität und transintentionalen Wirkungen, die nicht bedauerliche individuelle «Implementationsfehler» sind, sondern zum regelmässigen Bild sozialer Gestaltung gehören und daher Teil der Analyse sein müssen.

Forschungsdesiderate: In Hinblick auf methodische und forschungsstrategische Zugangsweisen wurden bislang häufig über standardisierte

oder halbstandardisierte Fragebogen- und Interviewstudien deskriptive und korrelative Befunde auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Akteure erarbeitet. Zudem dominieren Querschnittanalysen. In Zukunft würden höheren Stellenwert verdienen

- multivariate Forschungsdesigns unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur
- Längsschnittstudien
- Interventionsstudien
- performanzorientierte Forschungsmethoden
- Prozessanalysen von «ebenenübergreifenden» Implementationsprozessen
- Prozessanalysen von Umsetzungs- und Institutionalisierungsprozessen auf Schul- und Unterrichtsebene
- Analysen von Formen des Zusammenspiels unterschiedlicher Akteure, ihrer Kompetenzfelder und Rollen

Ein interdisziplinärer Governance-Diskurs als Versuch, Brücken zwischen verschiedenen Perspektiven zu bauen und der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden: Ich habe im vorherigen Kapitel empirische Studien zu Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen der Schulautonomisierung vorgestellt. Diese Studien verwendeten unterschiedliche Forschungsmethoden – Inhaltsanalyse, Fallstudien basierend auf qualitativen Interviews und quantitative Reanalysen von Large-Scale-Daten bzw. quantitative Untersuchungen unter Nutzung von Leistungstests und Einstellungsfragebögen. Und sie bearbeiteten ihren Gegenstand auch aus sehr verschiedenen Perspektiven und bekamen dabei unterschiedliche Aspekte des Bildungsprozesses in den Blick.

Die übergreifende Botschaft dieses Satzes von Studien ist wohl: Governance-Reformen sind so komplex, dass man nicht hoffen kann, alle relevanten Aspekte eines Themas in einer Einzelstudie zu erfassen. Das Kernelement in einer Strategie der Governance-Forschung muss die Etablierung eines *Diskurses in der Forschergemeinschaft* sein, durch den verschiedene Argumentationslinien in Beziehung gesetzt und aufeinander bezogen, aber auch Forschungslücken identifiziert werden, um damit schrittweise zu einem umfassenderen Bild schulischer Transformationsprozesse zu gelangen. Dazu ist theoretische und methodologische Arbeit notwendig, die die zentralen Konzepte expliziert, mit denen diese Beziehungen zwischen Einzeluntersuchungen hergestellt werden können.

Literatur

- Ackeren, Isabell van (2006), «Freie Wahlen der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen», in: *Die Deutsche Schule*, 98, S. 301–310.
- Altrichter, Herbert (2010a), «Theory and Evidence on Governance: conceptual and empirical strategies of research on governance in education», in: *European Educational Research Journal*, 9 (2), S. 147–158.
- Altrichter, Herbert (2010b), «Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung», in: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 219–254.
- Altrichter, Herbert und Salzgeber, Stefan (1996), «Zur Mikropolitik schulischer Innovation», in: Altrichter, Herbert und Posch, Peter (Hg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung*, Innsbruck: StudienVerlag, S. 96–206.
- Altrichter, Herbert und Posch, Peter (1999), *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätss entwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*, Innsbruck: Studien Verlag
- Altrichter, Herbert, Prexl-Krausz, Ulrike und Soukup-Altrichter, Katharina (2005), *Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Altrichter, Herbert und Heinrich, Martin (2005), «Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance», in: Büeler, Xaver, Buholzer, Alois und Roos, Markus (Hg.), *Schulen mit Profil*, Innsbruck: StudienVerlag, S. 125–140.
- Altrichter, Herbert, Brüsemeister, Thomas und Heinrich, Martin (2005), «Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens», in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), S. 6–28.
- Altrichter, Herbert und Heinrich, Martin (2006), «Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines <neuen Steuerungsmodells> im Schulwesen», in: Böttcher, Wolfgang, Holtappels, Heinz Günter und Brohm, Michaela (Hg.), *Evaluation im Bildungswesen*, Weinheim: Juventa, S. 51–64.
- Altrichter, Herbert und Heinrich, Martin (2007), «Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich», in: Altrichter, Herbert, Brüsemeister Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS, S. 55–103.
- Altrichter, Herbert, Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hg.) (2007), *Educational Governance*, Wiesbaden: VS

- Altrichter, Herbert und Langer, Roman (2008), «Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung», in: *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), S. 40–47.
- Altrichter, Herbert, Bacher, Johann, Beham-Rabanser, Martina, Nagy, Gertrud und Wetzelhütter, Daniela (2008a), *Linzer Elternbefragung 2008*. Univ. Projektbericht, Linz: Johannes Kepler Universität
- Altrichter, Herbert, Heinrich, Martin, Langer, Roman, Prammer-Semmler, Eva, Soukup-Altrichter, Katharina, Doppler, Birgit, Mitterhumer, Birgit und Prexl-Krausz, Ulrike (2008b), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?*, Univ. Projektbericht, Linz: Johannes Kepler Universität
- Altrichter, Herbert und Rürup, Matthias (2010), «Schulautonomie und die Folgen», in: Altrichter Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 111–144.
- Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (2010), «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens», in: Altrichter Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 15–39.
- Ball, Stephen J. (1997/2006), «What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes», in: Ball, Stephen J. (Hg.), *Education Policy and Social Class*, London: Routledge, S. 43–53.
- Bartlett, Will und Le Grand, Julian (1993), «The theory of quasi-markets», in: Le Grand, Julian und Bartlett, Will (Hg.), *Quasi-Markets and Social Policy*, Houndmills: MacMillan Press, S. 13–34.
- Benz Arthur (Hg.) (2004), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS
- Benz, Arthur (2004a), «Governance: Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?», in: Benz, Arthur (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, S. 11–28.
- Benz, Arthur (2004b), «Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen», in: Benz, Arthur (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, S. 125–146.
- Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.) (2007), *Governance – Ein Handbuch*, Wiesbaden: VS
- Berkemeyer, Nils (2009), *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*, Wiesbaden: VS
- Blumenthal, Julia von (2005), «Governance – eine kritische Zwischenbilanz», in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 15 (4), S. 1149–1180.
- Braun, Dietmar (2001), «Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten», in: Stölting, Erhard und Schimank, Uwe (Hg.), *Die Krise der Universitäten*, Wiesbaden: Leviathan, Sonderheft 20, S. 243–262.

- Brückner, Yvonne und Tarazona, Mareike (2010), «Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets», in: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen*, Wiesbaden: VS, S. 81–109.
- Brüsemeister, Thomas (2004a), *Schulische Inklusion und neue Governance*, Münster: Monsenstein & Vannerdat
- Brüsemeister, Thomas (2004b), *Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*, Bern: Haupt
- Brüsemeister, Thomas und Eubel, Klaus-Dieter (Hg.) (2003), *Zur Modernisierung der Schule*, Bielefeld: Transcript
- Clark, Burton R. (1997), *The Entrepreneurial University: Demand and Response*, Keynote Speech presented at the 19th Annual EAIR Forum, University of Warwick
- Clausen, Marten, Winkler, Christoph und Neu-Clausen, Maike (2007), «Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile?», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 744–757.
- Coase, Ronald H. (1937), «The Nature of the Firm», in: *Economica*, 4, S. 386–405.
- de Boer, Harry, Enders, Jürgen und Schimank, Uwe (2007), «On the way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany», in: Jansen, Dorothea (Hg.), *New Forms of Governance in Research Organisations*, Dordrecht: Springer, S. 137–152.
- Dedering, Kathrin (2010), «Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung», in: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 63–80.
- Dedering, Kathrin, Kneuper, Daniel, Kuhlmann, Christian, Nessel, Isa und Tillmann, Klaus-Jürgen (2007), «Bildungspolitische Aktivitäten im Zuge von Pisa – Das Beispiel Bremen», in: *Die Deutsche Schule*, 99 (4), S. 408–421.
- Dupriez, Vincent und Maroy, Christian (2003), «Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural frame work of the school system in French-speaking Belgium», in: *Journal of Education Policy*, 18 (4), S. 375–392.
- Eder, Ferdinand (2006), *Wie gut sind die Musikhauptschulen? Bericht über eine Untersuchung zu Leistung und Befinden von Schülerinnen und Schülern an Musikhauptschulen bzw. in Musikklassen*, unv. Forschungsbericht, Salzburg: Universität
- Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, Brussels: Eurydice

- Fend, Helmut (2001), «Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, S. 37–48.
- Fend, Helmut (2006a), *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS
- Fend, Helmut (2006b), *Geschichte des Bildungswesens*, Wiesbaden: VS
- Fend, Helmut (2008), *Schule gestalten*, Wiesbaden: VS
- Flitner, Elisabeth (2007), «Schöne Schulprofile. Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995–2005», in: Casale, Rita (Hg.), *Bildung und Öffentlichkeit*, Weinheim: Beltz, S. 44–59.
- Fürst, Dietrich (2007), «Regional Governance», in: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.), *Handbuch Governance*, Wiesbaden: VS, S. 353–365.
- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen J. und Bowe, Richard (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press
- Giddens, Anthony (1992), *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, Frankfurt am Main: Campus
- Halbheer, Ueli und Reusser, Kurt (2008), «Output-Steuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in die Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards», in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, S. 253–266.
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2004), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*, Weinheim: Juventa
- Horak, Robert (2005), *Schulische Profilbildung und Selektion*, Unv. Ms. Frankfurt am Main
- Horak, Robert und Johanns, Dirk (2001), «Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse», in: Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik*, Frankfurt am Main: Lang, S. 191–206.
- Klieme, Eckhard (2004), «Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 625–634.
- Kooiman, J. (2005), «Governing as Governance», in: Schuppert, Gunnar Folke (Hg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*, Baden-Baden: Nomos, S. 149–171.
- Kopp, Botho von (2007), ««New Governance», gesellschaftlicher Wandel und civil society: Steuerung von Schule im Kontext von Paradoxien und Chancen», in: *Trends in Bildung – international (TiBi)*, 15, [http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi15_kopp.pdf; 1.7.2010]
- Kotthoff, Hans-Georg und Böttcher, Wolfgang (2010), «Neue Formen der «Schulinspektion»: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung», in: Altrichter, Herbert und

- Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 295–325.
- Kühn, Svenja Mareike (2010), *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?*, Wiesbaden: VS
- Kussau, Jürgen und Brüsemeister, Thomas (2007), «Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule», in: Altrichter, H., Brüsemeister T. und Wissinger J. (Hg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS, S. 15–54.
- Lange, Stefan und Schimank, Uwe (2004), «Governance und gesellschaftliche Integration», in: Lange, Stefan und Schimank, Uwe (Hg.), *Governance und gesellschaftliche Integration*, Wiesbaden: VS, S. 9–46.
- Lehmann, Rainer und Nikolova, Roumiana (2003), *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4–6 in Berlin*. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schulleistungsuntersuchungen/hu_praes.pdf?start&ts=1229526638 (25.10.2009)
- Lütz, Susanne (2004), «Governance in der politischen Ökonomie», in: Benz, Arthur (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*, Wiesbaden: VS, S. 147–172.
- Maag Merki, Katharina (2010), «Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen», in: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden: VS, S. 145–169.
- Maag Merki, Katharina und Steinert, Brigitte (2006), «Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse», in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (Sonderheft), S. 103–122.
- Maroy, Christian (2009), «Convergences and hybridisation of educational policies around <post-bureaucratic> models of regulation», in: *Compare*, 39 (1), S. 71–84.
- Maroy, Christian und van Zanten, Agnès (2009), «Regulation and competition among schools in six European localities», in: *Sociologie du travail*, 51 (S1), S. e67–e79.
- Martens, Kerstin, Rusconi, Alessandra und Leuze, Kathrin (Hg.) (2007), *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*, Basingstoke/New York: Palgrave-MacMillan

- Mayntz, Renate (2004), «Governance im modernen Staat», in: Benz, Arthur (Hg.), *Governance – Regierung in komplexen Regelsystemen*, Wiesbaden: VS, S. 65–76.
- Mayntz, Renate (1998/2009), «New Challenges to Governance Theory», in: Mayntz, Renate (Hg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus, S. 13–27.
- Mayntz, Renate (2001/2009), «Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive», in: Mayntz, Renate (Hg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus, S. 29–40.
- Mayntz, Renate (2005/2009), «Governance-Theorie als fortentwickelte Steuerungstheorie?», in: Mayntz, Renate (Hg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus, S. 41–52.
- Mayntz, Renate (2009), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus
- McLellan, Ros (2009), *Learning Outcomes & Student Voice: Whistling Past the Graveyard?*, Paper presented at the ECER Conference, Vienna, 28–30 September
- OECD (2008), *Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren*, Paris: Bertelsmann
- Oelkers, Jürgen und Reusser, Kurt (2008), *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*, Berlin: BMBF (zit. nach dem Ms.)
- Ozga, Jenny und Jones, Robert (2006), «Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer», in: *Journal of Education Policy*, 21, S. 1–17.
- Pierre, Jon und Peters, B. Guy (2000), *Governance, Politics and the State*, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Rürup, Matthias (2007), *Innovationswege im deutschen Bildungssystem*, Wiesbaden: VS
- Rürup, Matthias (2008), *Schulautonomie in Deutschland – Konturen einer langfristigen Reform*. Vortrag auf der Tagung «Effekte und Problemlagen neuer Steuerungskonzepte im Bildungswesen» an der PH Ludwigsburg. URL: http://www.zbl.uni-wuppertal.de/personen/roebken/team/ruerup/p_pics/Ruerup_Schulautonomie_29022008.pdf (27. 10. 2009)
- Rürup, Matthias, Fuchs, Hans-Werner und Weishaupt, Horst (2010), «Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring», in: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen*, Wiesbaden: VS, S. 377–401.

- Schaefers, Christine (2004), «Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen», in: Böttcher, Wolfgang und Terhart, Ewald (Hg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden: VS, S. 159–169.
- Schiene, Christof und Schimank, Uwe (2007), «Research evaluation as organisational development. The work of the academic advisory council in lower Saxony (FRG)», in: Whitley, Richard und Gläser, Jochen (Hg.), *The changing governance of the sciences*, Dordrecht: Springer, S. 171–190.
- Schimank, Uwe (2002a), *Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen*. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies, URL: <http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/preprints> (27.4.2007)
- Schimank, Uwe (2002b), *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*, Weinheim: Juventa
- Schimank, Uwe (2005): «Die akademische Profession und die Universitäten: «New Public Management» und eine drohende Entprofessionalisierung», in: Klatetzki, Thomas und Tacke, Veronika (Hg.), *Organisation und Profession*, Wiesbaden: VS, S. 143–164.
- Schimank, Uwe (2007a), «Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen», in: Altrichter, Herbert, Brüsemeister Thomas und Wissinger Jochen (Hg.), *Educational Governance*, Wiesbaden: VS, S. 231–260.
- Schimank, Uwe (2007b), «Elementare Mechanismen», in: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.), *Governance – Ein Handbuch*, Wiesbaden: VS, S. 29–45.
- Schimank, Uwe (2007c), «Neoinstitutionalismus», in: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe und Simonis, Georg (Hg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, Wiesbaden: VS, S. 161–175.
- Schimank, Uwe (2009), «Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung», in: *Die Deutsche Schule*, 101, S. 231–239.
- SchulG NRW (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen), vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. April 2009 (GV. NRW. S. 224). URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf (03.10.2009)
- Sikorski, Sandra (2007), «Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 284–298.

- Specht, Werner (2006), «Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich», in: Eder, Ferdinand, Gastager, Annea und Hofmann, Franz (Hg.), *Qualität durch Standards?*, Münster: Waxmann, S. 13–37.
- Stoker, Gerry (1998), «Governance as theory: five propositions», in: *International Social Science Journal*, 50, S. 17–28.
- Williamson, Oliver E. (1996), *The Mechanisms of Governance*, Oxford: Oxford Univ. Press
- Wössmann, Ludger (2007), «International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review», in: *Peabody Journal of Education*, 82 (2), S. 473–497.
- Wössmann, Ludger (2008), «Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, S. 810–826.

Anmerkungen

- 1 vgl. <http://www.babylon.com/define/40/online-english-dictionary.html>; 19.6.2010.
- 2 vgl. <http://dictionary.reference.com/browse/governance>; 19.6.2010.
- 3 Ähnlich einer der Quellen des Governance-Ansatzes, nämlich dem Akteurszentrierten Institutionalismus (vgl. Schimank 2007c: 170ff.).
- 4 Beispielsweise ist der («autonome») Einfluss von Lehrpersonen auf den gelehrteten Stoff negativ mit Schülerleistungen in den TIMSS-Daten verbunden, während Lehrereinfluss bei der Auswahl von Schulbüchern einen positiven Effekt hat. In den PISA-Daten ist kein Effekt in irgendeiner Richtung sichtbar (vgl. McLellan 2009: 9).

Retour aux savoirs

Le défi des didactiques dans une société en mutation

Bernard Schneuwly, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Comme l'individu obligé de s'écarter du lieu qui l'a vu naître a besoin d'acquérir plus d'idées que celui qui y reste attaché, et doit, à mesure qu'il s'en éloigne, se ménager de nouvelles ressources, de même les nations qui s'avancent à travers les siècles ont besoin d'une instruction qui, se renouvelant et se corrigeant sans cesse, suive la marche du temps, la prévienne quelquefois, et ne la contrarie jamais. (Condorcet 1791, p.25)

Ce texte porte sur la place des savoirs dans les lieux d'enseignement et de formation et prend comme point de référence la brochure «Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système éducatif suisse en 2030» (Académies suisses des sciences 2009)¹ où apparaît, à mon avis, une certaine ambivalence quant à l'importance attribuée aux savoirs dans la formation. De fait, ils apparaissent peu dans le texte; et là où ils apparaissent, il s'agit de savoirs dans la société en général. Il est peu question de savoirs en lien avec la formation. Aux endroits stratégiques, il est essentiellement référé aux compétences-clé, éventuellement aux compétences minimales (p. 30). Et il est dit que la pertinence des contenus doit être prouvée du point de vue pratique, certes par une coopération entre didacticiens spécialisés et associations d'enseignants, mais surtout avec «les organisations leaders et les experts des secteurs correspondants de notre économie, surtout les entreprises les plus novatrices du marché» (p. 33). On ne peut s'empêcher ici de se rappeler du discours du grand écrivain suisse Peter Bichsel devant le syndicat des enseignants, louant, un brin ironiquement, les savoirs inutiles comme antidote contre l'emprise du pouvoir sur le savoir: «Mir gefällt der Satz <Wissen ist Macht> um so weniger, je länger ich darüber nachdenke. [...] der Satz würde mir besser gefallen, wenn er heissen würde <Wissen ist Widerstand – ist Widerstand gegen die Macht>. [...] Ich meine die kleinen und die ganz kleinen Widerstände. Ein gebildeter Mensch aber – und ich kenne gebildete Arbeiter und gebildete ehemalige Hilfsschüler – ist für

mich einer, der möglichst viel Unnötiges und Unbrauchbares weiss.» (Bichsel 1985: p. 12 et suivante)

Conjointement à cette ambivalence, on note également une hésitation quant à la nature des systèmes de formation, l'école et les autres systèmes spécialisés dans la formation: l'idée est défendue que la nécessité d'une ouverture maximale de l'école vers les besoins de la société et de l'économie domine. Ceci pose plus généralement le problème de la fonction spécifique des systèmes de formation par rapport à d'autres modes d'apprentissage en dehors des systèmes. Certes, une distinction est faite entre formation informelle et formelle (p. 34), sans que cependant la spécificité de la formation formelle soit définie. On en reste à un appel à tenir compte des connaissances acquises par les enfants et les adolescents.

Par rapport à ces ambivalences et hésitation, le titre de ma contribution contient une thèse qui fait d'ailleurs échos au livre de Young, Michael (2007), *Bringing knowledge back in: Retour aux savoirs!* Ce grand pionnier de la sociologie de l'éducation, qui avait fait la critique du savoir comme pouvoir des classes dominantes, constate qu'aujourd'hui ce sont les savoirs eux-mêmes qui disparaissent au profit de «generic skill criteria», ce qui a pour effet que les spécificités des lieux de formation, liées à des savoirs spécifiques auxquelles elles forment, tendent à s'effacer: «De-differentiation of institutions, knowledge and sites and types of knowledge. [...] Likewise the de-differentiation argument undermines the grounds for treating the curriculum as an opportunity to acquire specialised knowledge rather than just another response to individual or wider economic needs.» Young (2010: p. 6) Il en résulte la nécessité d'un retour aux savoirs. Mes réflexions sur les savoirs dans les systèmes ou lieux de formation dans une société dite du savoir sont guidées par des questions comme: quelle est la spécificité des savoirs enseignés ou auxquels il est nécessaire de former? Quel est le rôle des institutions d'enseignement et de formation par rapport à de tels savoirs? Quelles sont les différences entre lieux de formation?

Impossible d'entamer une telle réflexion sans définir minimalement ce qu'est «savoir», ce que sont les savoirs. Et pourquoi pas, pour ce faire, retourner aux origines de la didactique? Rappelons que mon titre contient implicitement aussi une autre thèse, à savoir que les didactiques ont un rôle important à jouer puisque le retour aux savoirs constitue un défi pour elles dans la société actuelle. Pour définir le savoir dans l'enseignement et la formation, je m'inspire du premier grand didacticien, Comenius. Il a systématiquement posé la question du rapport entre l'enseignant ou formateur, l'élève ou l'apprenant et les savoirs, ou le savoir.

Enseigner ouvre la porte au Scire [savoir] [...]. Scire signifie former quelque chose au moyen soit de l'esprit, soit de la main, soit de la langue. La première manière de former quelque chose s'appelle scire au sens de Wissen/vědeti; les deuxième et troisième manières s'appellent scire au sens de Können/uměti. (Comenius 1648/2005: p. 159)

Les débats actuels sur la place des savoirs dans les lieux de formation souffrent à mon avis de l'absence de précision quant au concept de savoir dans le contexte de la formation par rapport d'une part à ce qu'on pourrait appeler «information» et d'autre part «compétences-clé». Comme nous l'avons déjà dit plus haut, on en trouve des traces claires dans la brochure.

Savoirs et informations

Partons de la thèse, largement répandue et soutenue, que les frontières entre lieux de formation et d'enseignement, notamment l'école, et autres lieux d'apprentissage (travail, vie quotidienne, loisirs, etc.) tendent à s'effacer, voire doivent être réduites le plus possible. L'argumentation actuelle pour soutenir cette thèse – elle est en fait déjà très ancienne et sous-tendant les principes de l'éducation nouvelle, voire qui est à la base de la vision rousseauiste de l'éducation – est la suivante: les informations et connaissances de toute sorte sont aujourd'hui facilement accessibles, par l'écrit imprimé, mais bien plus encore par les moyens de la communication informatique. Corollaire de cette tendance: les possibilités d'apprentissage informel, en dehors des lieux de formation, sont de plus en plus nombreuses. Ceci a pour effet un effacement des frontières entre lieux de formation et société; il n'y a plus lieu de distinguer des formes d'apprentissage différentes en fonction des lieux de vie et des lieux de formation. Ou du moins: de telles distinctions ne sont pas systématiquement introduites, d'autant moins que ce qui est visé sont des compétences générales, indifférenciées.

Cette argumentation ne peut évidemment pas être écartée. Elle repose cependant sur une analyse insuffisante de la spécificité des lieux de formation et de leur fonction, et également sur une confusion entre les savoirs et ce qu'on pourrait appeler, faute de mieux, des informations ou des connaissances. Les lieux de formation travaillent sur des savoirs complexes. En développant un peu la définition de Comenius donnée plus haut, on peut définir les savoirs comme ensembles complexes de pratiques et de

techniques mises en œuvre dans des situations sociales diverses. Chevallard, Yves (2010: p. 139–146) utilise à ce propos le terme «praxéologies», terme qui nous paraît bien clarifier ce que nous voulons dire: savoir écrire, savoir analyser la langue, savoir écouter des œuvres musicales constituant de tels savoirs. Ils sont organisés en systèmes, par exemple en disciplines ou en domaines d'expertise. Leur appropriation nécessite des processus d'enseignement ou de formation et d'apprentissage longs et systématiques. La construction de tels savoirs implique en général d'entrer dans des modes nouveaux de penser, d'agir ou d'utiliser la langue et de réorganiser, souvent fondamentalement, le fonctionnement psychique des personnes, élèves, étudiants, adultes.

Regardons cela plus en détail à travers deux petits exemples, qui n'épuisent évidemment de loin pas la construction longue est systématique de savoirs, mais qui laissent entrevoir la complexité de l'entreprise de construction dans un cadre formel.

Soit l'extrait suivant d'une leçon de grammaire sur l'enseignement de la phrase relative en 8^e année de l'instruction obligatoire.

Ens: voilà on peut commencer la grammaire/ grammaire/ sortez vos brochures (*circule*) petit rappel euh rapide/ (*à un élève:*) qu'est-ce qu'on a vu jusqu'à présent/ oui (4'38")

[L'enseignant reprend les **différentes notions de la phrase relative** par un jeu de question/ réponse puis élargit la problématique à la subordonnée en général]

Ens: (...) les **subordonnées**/ ça s'appelle comment d'autre/ (*écrit au tableau «les subordonnées»*) c'est PAS écrit comme ça hein dans votre:/ dans votre brochure/ c'était bien les SUBORDonnées ça c'est le TITRE/ quel autre titre on pourrait donner Aline

Ali: les **phrases euh enchâssées**

Ens: des PHRA:SES enchâssées (*écrit au tableau «les subordonnées» «les phrases enchâssées»*) c'est juste/ donc en fait il y a deux titres possibles hein/ parfait/ [...] je vous ai fait une petite fiche/ récapitulative/ vous essayez de la remplir (*donne à élève fiches à passer*) / vous essayez de la remplir pour être SÛRS (*circule*) d'avoir bien tout mis dans votre petite tête/ après on va fai:re/ le: corrigé

[La fiche d'une demi-page, intitulée «**L'enchâssement de la phrase P**» comprend une série de phrases à trou décrivant des notions de grammaire concernant la subordonnée: définition; **types de subordonnée** dépendant de **nom, verbe, adjectif**; pour chaque type, il y a un exemple et l'élève doit en produire un autre.] (SR05, 4/5, 09'00-10'00)²

Ce bref extrait d'une minute comprend un concentré de notions et de concepts permettant aux élèves d'analyser et de manipuler la langue dans une situation de mise à distance de cette dernière. Il s'agit, en d'autres termes de créer un autre rapport à sa propre langue, médiatisé par ces concepts multiples dont l'appropriation est l'œuvre d'années de travail systématique. L'enjeu ici n'est donc rien moins que la transformation du rapport à son propre langage. Ceci est un savoir qui a sa valeur propre – comme le savoir géographique, ou le savoir historique – et qui en même temps est un présupposé pour le savoir écrire et le savoir lire.

Regardons précisément un extrait de leçon consacrée à l'enseignement du savoir écrire, ou du moins à un aspect de ce savoir écrire.

- Ens: alors la consigne maintenant c'est de lire [...] les quatre euh **notes critiques de lecture** que je vous ai photocopiées donc ce sont tous toutes des: des notes de de critiques de lecture qui ont été euh euh faites par des des élèves de votre âge du cycle et puis ensuite vous allez VOUS choisir une des **nouvelles** que vous avez dû lire pour aujourd'hui hein [...] vous choisissez celle qui vous a le plus plu ou bien au contraire qui vous a le plus déplu parce qu'il faudra que vous trouviez des **Arguments** [...] on va retravailler de façon plus: de façon plus développée ensuite (*geste spiralaire des bras*)
- Lud: mais y a quand on fait ce petit texte là [...] on doit aussi faire un petit **résumé** pis euh l'autre **argumenter** ou bien on doit faire juste: argumenter
- Ens: tu regardes les quatre tu lis les quatre notes critiques de lecture et puis après tu te dis voilà CA si madame B... les a montrées ça veut dire que c'est des **notes critiques de lecture TYPES** alors toi tu vas faire sur ce même modèle hein je réponds pas à ta question parce qu'on verra après COMMENT effectivement les améliorer pour la production finale hein cette production initiale elle est pas notée c'est juste un petit exercice pour vous

Nous rencontrons à nouveau une série de notions complexes – notes critiques de lecture, nouvelles, résumés, arguments, argumenter –, chacune étant elle-même basée sur de nombreuses autres et sur des ensembles de pratiques et de techniques sans lesquelles elles ne peuvent pas fonctionner, de la simple possibilité de décoder et d'encoder, en passant par la capacité de rédiger un petit texte jusqu'à des techniques d'argumentation dans des situations diverses.

En suivant cette ligne de raisonnement, je défends la thèse que les lieux spécialisés d'enseignement et de formation ont pour fonction de permettre l'appropriation systématique de savoirs complexes organisés en systèmes. Cette appropriation présuppose des temps d'apprentissages

longs et des modalités d'enseignement et de formations progressives et systématiques. Ils permettent des apprentissages spécifiques qui sont fondamentalement différents de l'apprentissage quotidien, non systématique, non progressive, au gré du hasard.

Savoirs et compétences-clé

Un deuxième problème dont souffre la brochure me semble résider dans l'absence de précision du rapport entre ce qu'on appelle «compétences-clé» et savoirs au sens que nous avons défini. L'idée générale dominante dans celle-ci est de dire que, étant donné que les informations et connaissances seraient accessibles facilement par tout un chacun, la fonction essentielle des lieux de formation ne serait plus de construire des savoirs, mais des compétences-clé. Ce positionnement apparaît avec netteté dans la brochure (p. 30) qui s'y réfère explicitement. Pour approfondir la question, prenons une des définitions des compétences-clé auxquelles se réfèrent les auteurs de la brochure, proposées par le groupe DeSeCO (Definition and Selection of Key Competencies) pour le compte de l'OCDE. Le groupe distingue trois domaines principaux dans lesquels définir des key competencies:

- Agir de façon autonome
- Se servir d'outils de manière interactive
- Interagir dans des groupes hétérogènes

Il est intéressant ici de voir que ces compétences sont explicitement mises en rapport, voire en concurrence avec les savoirs. «De nombreux chercheurs et experts s'accordent à reconnaître que les défis d'aujourd'hui imposent un meilleur développement des capacités des individus à mener à bien des tâches mentales complexes, ce qui demande bien plus que la simple reproduction de connaissances [knowledge en anglais] acquises.» (p. 10) Autrement dit, l'essentiel n'est pas tant les savoirs que l'acquisition de compétences-clé. Deux problèmes se posent ici que le texte n'aborde nulle part.

1. Quel est le rapport entre ces compétences-clé et les savoirs? Le discours concernant les compétences-clé sous-entend toujours clairement une hiérarchie: ce qui importe sont les compétences-clé et non pas les savoirs. Les savoirs sont quelconques, leur choix est arbitraire; ce ne sont pas tant les savoirs qui importent, ce ne sont pas eux qui transforment la personne. Il faut d'une certaine manière transformer la personne elle-même en direction des compétences-clé. Il est intéressant de constater à ce propos que les seuls liens avec des savoirs concernent la *literacy*, définis de manière générale et neutre, et avec

les mathématiques. Autrement dit, derrière les compétences-clé apparaît une vision tendanciellement utilitariste de la formation.

2. Peut-être plus problématique encore est la forte insistance sur des valeurs qu'on peut appeler morales: empathie, coopération, résolution de conflit, etc. La pente glissante de cette tendance est paradoxalement le contraire de ce qui est intenté: une tendance vers le contrôle de l'individu dans des aspects personnels. Des expressions comme «La plupart des pays de l'OCDE accordent une grande importance à la flexibilité, à l'esprit d'entreprise et à la responsabilité personnelle. On attend non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également qu'ils soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes.» (DeSeCo 2005: p. 10) définissent des normes de comportement qui vont loin dans la définition de ce que devraient produire les lieux de formation au niveau de la transformation de la personne en tant que telle. Et l'on doit se demander si cette voie est la bonne ou s'il ne serait pas plus sain de revenir à une vision des lieux de formation qui prend comme point de départ précisément les savoirs, en suivant en cela ce que Condorcet a jadis posé comme ligne de partage entre ce qui est et n'est pas la fonction de l'instruction publique: l'instruction et non l'éducation. Inculquer la morale de l'entrepreneurship et de l'automotivation – pour faire quoi? et pour qui? – va à l'encontre de la liberté de chacun de se déterminer en tant que personne et dans la société.

La voie par la définition des savoirs semble donc bien plus prometteuse dans une société dite du savoir qui veut donner à chacun les moyens de se déterminer librement. Une société du savoir se doit de construire chez les personnes des socles diversifiés et solides de différents types de savoirs qui constituent les outils pour s'orienter dans le monde des informations illimitées, mais également pour être capable de construire par spécialisation de nouveaux savoirs et pour faciliter l'accès à de nouveaux types de savoirs, à des informations et connaissances disponibles partout. Notons que cette exigence d'une formation de haut niveau dans une société changeante était précisément celle qui amenait Condorcet au postulat d'une instruction publique accessible à tous (voir l'exergue en début du texte).

Types de savoirs et lieux de formation

Si l'on met l'accent sur les savoirs, comme je viens de le faire, une différenciation des lieux de formation en fonction des savoirs à enseigner de-

vient nécessaire, tout comme inversement les types de savoirs à enseigner et à apprendre dépendent du type des lieux de formation. A un haut niveau de généralisation, on peut notamment distinguer entre des lieux qui visent une formation générale de la personne dans tous les aspects de sa personnalité, pour reprendre une expression de la brochure; d'autres ayant pour fonction une formation professionnelle, orientée vers le travail; d'autres encore orientées vers la science, profession et science pouvant être liées (médecine, droit, enseignement notamment).

Je ne vais pas développer ici la question de la formation à la science, question qui reçoit de plus en plus d'attention dans la littérature scientifique et didactique (voir par exemple Rege Colet, Nicole et Berthiaume, Denise 2009). La dominance de la logique des savoirs pose de plus en plus de problèmes, aussi bien à cause de la complexification des savoirs eux-mêmes qu'à cause de l'accès d'un nombre de plus en plus grand de personnes à ces savoirs. Un immense domaine s'ouvre ici pour la didactique qui pose précisément la question des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans des lieux de formation hautement spécialisés. Ce n'est cependant pas ici que le problème du retour aux savoirs se pose, de toute évidence, bien au contraire.

Dans le domaine de la formation professionnelle qui lie systématiquement recherche et formation par exemple dans les hautes écoles, la place des savoirs est sans cesse discutée et reprise. Prenons à titre d'exemple le domaine de la formation des formateurs et enseignants eux-mêmes. Les débats et tensions qui traversent ce domaine sont extrêmement vifs. Nous les avons décrits et recensés ailleurs (Hofstetter et Schneuwly 2009). La réflexion sur les savoirs dans ce domaine de la formation est particulièrement complexe parce que le savoir apparaît toujours comme étant double: le savoir à enseigner ou auquel former, et le savoir pour enseigner et former. Le champ est alors traversé d'une double tension qui se manifeste sans cesse, aussi institutionnellement: déterminer la part de formation des formateurs et enseignants allouée à la maîtrise des savoirs à enseigner et auxquels former, qui peut varier de presque 100 % à presque 0 %; et la part de formation allouée à la formation aux savoirs pour enseigner et pour former versus la formation par la pratique censée permettre la construction de savoir d'expérience dans un contexte de compagnonnage, avec à nouveau une variation pouvant aller du presque tout au presque rien. Ces questions sont intimement liées à celle du statut des professions d'enseignement et de formation, aux lieux de formation auxquels ils se destinent, mais également aux traditions et aux contextes culturels dans lesquels la formation se situe. Il semblerait bien pourtant que la part de savoirs explicites, communs à la profession, soit une condition de l'efficacité de la pratique. L'appropriation des savoirs techniques et didac-

tiques de haut niveau doit donc être une priorité dans le développement des systèmes de formation, ce qui exige un développement poussé de la recherche.

En ce qui concerne la formation professionnelle hors des institutions tertiaires, l'enjeu principal pour une société du savoir est l'articulation entre formation pratique et appropriation de savoirs liés à la profession. Là encore, l'appropriation de savoirs constitue la clé d'une formation orientée vers l'avenir, permettant l'apprentissage tout au long de la vie. Les lieux de formation, par le fait même qu'ils constituent des espaces différents de la pratique immédiate, protégés, permettent un travail de formation et apprentissage systématique et progressif.

Savoirs et école

Regardons plus en détail le système scolaire qui vise, comme le dit la brochure, une formation générale de la personne dans tous les aspects de sa personnalité. Cette visée est réalisée, depuis la deuxième moitié du 19^e siècle, sous forme d'un ensemble de matières ou disciplines scolaires.³ En effet, les grandes finalités de l'école obligatoire sont de donner accès aux techniques culturelles fondamentales (lecture, écriture, mathématiques), à des connaissances scientifiques et à des biens culturels fondamentaux de notre société pour ainsi former des citoyens autonomes, capables d'agir. Pour ce faire, l'institution scolaire a construit comme outil principal les disciplines scolaires qui, sous des formes historiquement et socialement variables, délimitent des contenus à enseigner et proposent des moyens pour le faire. Ces disciplines se trouvent au cœur de l'institution scolaire dans sa forme contemporaine; elles sont le produit spécifique de cette institution et constituent un élément essentiel de sa culture propre. Les domaines d'études classiques – les disciplines ou matières scolaires – jouent alors un rôle de structuration essentielle.

On peut distinguer une série de domaines qui constituent un véritable canon (Tenorth 1994) dans lequel les disciplines trouvent place. Il est déjà ancien, s'affermi et se systématise au 19^e siècle pour organiser la totalité du système scolaire. Il n'est donc pas étonnant de constater, à la page 15 de la brochure, qu'il est de fait repris sous une forme guère renouvelée:

- connaissances linguistiques (notamment langue première et langues étrangères)
- sciences naturelles et environnementales (notamment physique, biologie au secondaire – une discipline qui se spécialise au cours de la scolarité)

- sciences de l'histoire et sociales (histoire, géographie, plus tard parfois économie, psychologie, sociologie)
- disciplines artistiques (musique, arts visuels)
- activités physiques et sportives

Comme le montre cette petite liste, on peut décrire la progression dans le système scolaire aussi comme un processus de «disciplinarisation» qui a pour fonction de «discipliner» l'esprit – jouons avec le mot et son étymologie –, autrement dit de transformer les modes de penser, utiliser la langue et parler, agir. En effet, les disciplines proposent des progressions dans l'enseignement en leur sein. On peut constater en outre une «disciplinarisation progressive»: passant d'un niveau scolaire à l'autre, le nombre de disciplines augmente, soit à cause de l'apparition de nouvelles disciplines (l'allemand comme langue étrangère par exemple), soit à cause de la différenciation interne de certaines disciplines (sciences de la nature), soit encore de la spécialisation de domaines disciplinaires (français). La progression scolaire de cycle en cycle peut être conçue plus généralement comme une spécialisation croissante qui doit permettre aux élèves d'entrer de manière de plus en plus profonde dans des modes spécifiques de pensée ou d'action disciplinaire.

Mais qu'est-ce qu'au juste une discipline? Les disciplines scolaires sont des élaborations sociales souvent séculaires. Elles se construisent lentement et se transforment continuellement. Elles sont le produit des pratiques multiformes des différents acteurs du système scolaire, et plus particulièrement des enseignants qui, dans leur corps à corps avec les classes et les élèves, adaptent sans cesse les contenus et les moyens d'enseignement hérités, les renouvellent, les transforment. Une discipline à un moment donné est donc toujours le résultat provisoire des actions des différents acteurs du système scolaire.

Elles sont toujours aussi le résultat des finalités du système scolaire sur lequel pèsent des demandes sociales nécessairement contradictoires dans la mesure où l'école est le lieu à la fois de la formation de la personne et du citoyen, de la qualification de la main d'œuvre, de la «disciplination»⁴ des sujets ainsi que de la sélection et de la différenciation des femmes et des hommes. Une discipline scolaire à un moment donné est un compromis momentané pour répondre à ces demandes, et les éléments qui la constituent peuvent se neutraliser, voire être des obstacles les uns pour les autres.

Le fonctionnement même des disciplines et leur effet dans le cours de l'histoire ont pour résultat de transformer fondamentalement les élèves sur lesquels elles agissent, mais également les enseignants qui travaillent grâce à elles et dans leur cadre. Par exemple, l'enseignement de formes simples d'écriture à de larges parties de la population à l'aide de méthodes

relativement rudimentaires, adaptées au niveau de connaissances aussi bien des élèves que des enseignants et aux objectifs limités visés (Marchand, 1987, en fait une excellente présentation), a produit un public d'élèves avec d'autres connaissances et aspirations qui exigent de nouvelles formes, plus sophistiquées d'enseignement avec d'autres contenus et d'autres activités. Le travail même des enseignants et de l'école a pour résultats une obsolescence continuelle des contenus et des méthodes disciplinaires et leur transformation tout aussi continuelle.

Un défi pour les didactiques

On peut définir le point de départ de la didactique comme étant celui où est pour la première fois théorisé explicitement ce qui en constitue son point de vue spécifique, à savoir de comprendre la triade «docere, discere, scire» (Comenius 1648/2005: p.158). Ce sont bien les savoirs et leur transmission par des enseignants à des élèves qui constituent le questionnement propre de la didactique. Autrement dit: quelles sont les conditions et contraintes de l'enseignement et de l'apprentissage de savoirs? Ces contraintes dépendent bien sûr des lieux de formation puisque la place et l'organisation des savoirs y est à chaque fois différente. Vu la prégnance particulièrement grande dans de nombreux lieux de formation de l'organisation disciplinaire des savoirs⁵, ce sont les didactiques des disciplines qui peuvent jouer un rôle essentiel à ce propos. Si l'utopie du «omnes omnia omnino» du premier grand théoricien de la didactique n'est pas à l'ordre du jour, l'idéal didactique, sa raison d'être, est bien de permettre à tous d'accéder au plus de savoir possible aussi totalement que possible. Pour ce faire, elle se déploie de plus en plus comme champ disciplinaire à part entière. On peut décrire ce déploiement du point de vue des contenus abordés ou à aborder, et du point de vue des contextes institutionnels qui garantissent ou devraient garantir son existence.

Du point de vue des contenus de recherche (et d'enseignement), les didactiques disciplinaires peuvent être décrites comme se situant sur un axe défini par deux pôles que résume le tableau suivant:

Didactique comme recherche descriptive et explicative	Didactique comme ingénierie
- Histoire de la discipline scolaire et des pratiques d'enseignement - Analyse de l'organisation actuelle des savoirs dans la discipline scolaire - Analyse de la construction des savoirs à travers les interactions en classe - Analyse des capacités des élèves en fonction des différents savoirs enseignés	- Elaboration de modèles didactiques des savoirs à enseigner - Elaboration de séquences didactiques pour l'enseignement (tâches, matériaux, etc.) - Observation et analyse de la réalisation de séquences et de leurs effets sur les élèves

Du point de vue institutionnel, le développement des didactiques disciplinaires est étroitement lié à celui de la formation des enseignants. C'est d'ailleurs dans le contexte de l'universitarisation de cette dernière qu'est né le champ disciplinaire des didactiques depuis une trentaine d'années. Trois lignes directrices semblent caractériser ce développement qu'il s'agit de renforcer dans la mesure du possible pour permettre aux didactiques d'affronter les défis d'une société du savoir:

- elles doivent être construites comme structures de recherches et d'enseignement académiques au niveau professoral selon les exigences habituelles de développement des champs disciplinaires;
- elles se constituent comme disciplines pluridisciplinaires – comme les sciences de l'éducation ou la médecine –, traitant leurs domaines de savoir à tous les niveaux de formation, du préscolaire à l'université; institutionnellement, cela signifie qu'elles se situent idéalement là où la formation des enseignants comprend tous les niveaux;
- elles doivent être ancrées institutionnellement de telle manière qu'elles ne soient isolées ni de leurs disciplines de référence ni des sciences de l'éducation, les didactiques étant constitutivement définies comme en tension entre ces deux champs.

Bibliographie

- Académies suisses des sciences (2009), *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030*, Berne: Académie suisse des sciences
- Bichsel, Peter (1998), «Wissen ist Widerstand», dans: *Schulmeistereien*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 11–22.
- Chevallard, Yves (2010), «La didactique, dites-vous?», dans: *Education et didactique*, 4, p. 139–146.
- Comenius, Jan Amos (1648/2005), *Novissima linguarum methodus*, Genève: Droz
- Condorcet, Nicolas de (1791), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf
- Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo), (2005), *La définition et la sélection des compétences clés*. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
- Hofstetter, Rita et Schneuwly, Bernard (2009), *Savoirs en (trans)formation*, Bruxelles: De Boeck
- Marchand, François (1987), *Didactique du français*, Paris: Delagrave
- Pastré, Pierre, Mayen, Patrick et Vergnaud, Gérard (2006), «La didactique professionnelle», dans: *Revue française de pédagogie*, 154, p. 145–198.
- Rege Colet, Nicole et Berthiaume, Denise (2009), «Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires», dans: Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation*, Bruxelles: De Boeck, p. 137–162.
- Schneuwly, Bernard (2007), «Le «Français»: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée», dans: Falardeau, Erick, Fisher, Carole, Simard, Claude et Sorin, Noëlle (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec: Presses de l'Université de Laval, p. 9–26.
- Schneuwly, Bernard et Dolz, Joaquim (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994), «*Alle alles zu lehren*» – *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Young, Michael (2007), *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, London: Routledge

Young, Michael (2010), «Alternative Educational Futures for a Knowledge Society», dans: *European Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.1>

Notes

- 1 On notera, sans l'approfondir ici, le glissement terminologique, en français, de «éducation» à «formation» qui n'est bien sûr pas neutre. Sans doute ici le terme «Bildung» permet-il d'éviter certaines connotations que ne peut contourner le français. J'y réfère par la suite avec le mot «brochure».
- 2 Cet extrait est issu d'une étude de la phrase relative comme objet enseigné en classe de 8^e, étude financé par le FNS subsidie n° 1214-068110.
- 3 Dans la suite, je reprends, en plus court et synthétique, des réflexions développées dans Schneuwly, Bernard (2007).
- 4 Néologisme venant de discipliner; différent, mais néanmoins pas sans rapport complexe avec le terme de «disciplinariser»: voir plus bas.
- 5 Nous laissons ici de côté la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006); pour une appréciation critique concernant la place des savoirs dans cette approche, voir Hofstetter, Rita et Schneuwly, Bernard (2009).

Ist das duale Berufsbildungssystem ein Zukunftsmodell?

*Philipp Gonon, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität
Zürich*

Einleitung: Die aktuelle Debatte zur Berufsbildung

Seit Kurzem ist die Berufsbildung als öffentliches Thema erneut in das Blickfeld gerückt, und zwar doch in eher überraschender Weise. Nachdem seit Jahren die schweizerische Berufsbildung als vorbildlich galt und von allen Seiten mit Lob bedacht wurde, entstand rund um die Veröffentlichung «Zukunft Bildung Schweiz – Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030» der Akademien der Wissenschaften Schweiz eine Diskussion, die für Aufsehen sorgte. Ob sich das bisherige schweizerische «Erfolgsmodell» der beruflichen Bildung möglicherweise zu einem Auslaufmodell wandle, war eine Fragerichtung, die für Irritation sorgte. Im erwähnten 40-seitigen Dokument selbst sind Äusserungen zur Berufsbildung, die eine solche Aussage rechtfertigen würden, nicht vorhanden, lediglich an einer Stelle wird eine «vertiefte Diskussion über die Zukunft des dualen Ausbildungssystems» als erforderlich erachtet.

Berufliche Bildungssysteme mit einem nennenswerten Anteil an betrieblicher Ausbildung oder Praxis stehen in allen Ländern schon seit jeher unter einem solchen Vorbehalt.

Wir können daher auch im Zusammenhang mit der schweizerischen Berufsbildung von zwei Erzählungen – im Sinne François Lyotards (Lyotard 1980) – ausgehen. Die eine ist diejenige einer ungebremssten Erfolgsgeschichte. Dank dem dualen Berufsbildungsmodell, das vor allem dem Betrieb eine bedeutsame Rolle hinsichtlich Ausbildung zuspricht, findet eine Vielzahl Jugendlicher Zugang zum Bildungswesen und erlernen die Jugendlichen Fähigkeiten, die sie für die Wirtschaft und die Gesellschaft qualifizieren. Damit leistet diese Form der Berufsbildung einen entscheidenden Beitrag zum individuellen beruflichen Erfolg wie auch zur wirtschaftlichen Wohlfahrt (vgl. Strahm 2008).

Ein prominenter Protagonist dieser Position ist das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das sich weniger als stiller Vermittler denn als aktiver Promoter der schweizerischen, vorwiegend dual geprägten Berufsbildung versteht. Auch viele Politiker quer durch alle Parteien teilen diese Sichtweise.

Eine andere Erzählung freilich, die sich in letzter Zeit wieder mehr Gehör verschafft hat, ortet demgegenüber Problemzonen hinsichtlich gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit und Gleichheit wie auch hinsichtlich des qualifikatorischen Beitrages für eine moderne Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Aus der Perspektive der Arbeitsmarktökonomie sieht etwa George Sheldon (2009) künftig einen weiterhin sinkenden Bedarf an Berufslernenden, ja in der Tendenz einen Überschuss, und demgegenüber einen Mangel an Akademikern. Eine Rationierung durch Verknappung gymnasialer Bildungswege und teurer Studienplätze, wie diejenigen in der Medizin, und eine fehlende Ausweitung des Ausbildungsangebotes in Zukunftsbranchen und Dienstleistungen, wie z.B. in der Informatik, würden längerfristig zu Engpässen führen und die wirtschaftliche Innovation einschränken.

Im Vergleich zu anderen Ländern ist aber die Diskussion in der Schweiz recht verhalten, wenn man etwa den Alarmismus in den Blick nimmt, der in Deutschland über die Zukunft der dualen Berufsbildung als Stimmungslage vorherrscht. Der renommierte Berufsbildungsforscher Wolf-Dietrich Greinert spricht etwa von «Kernschmelze» und dem drohenden GAU der Berufsbildung (2007). Eine anhaltende Strukturkrise der Berufsbildung zeige sich in einer sinkenden Aufnahmekapazität der dualen Berufsbildung, bei gleichzeitigem Anwachsen eines schulischen Übergangssystems. Auch das verstärkte Engagement der EU bezüglich Bildung, kurz die Europäisierung der Berufsbildung, tue dem deutschen System nicht gut, denn damit halte – keineswegs positiv gemeint – Marktökonomie, Taylorismus und Behaviorismus zulasten einer umfassenden beruflichen Bildung Einzug.

Historische Entwicklung: Drei Varianten beruflicher Bildung: USA, Frankreich und Deutschland

Schon öfter wurde allerdings mit viel Überzeugungskraft das Ende der betrieblichen beruflichen Ausbildung verkündet: Die Arbeit in der Industrie und im Handel sei in der Regel doch recht eintönig und nicht sehr anregend für den Verstand. Darum seien Schulen zu schaffen, denn im Betrieb und in den durch die Zünfte organisierten Ausbildungen sei wenig zu lernen. Der gleiche Autor fährt an anderer Stelle fort:

«Lange Lehrzeiten sind einfach unnötig. Selbst Kunstfertigkeiten wie die im Uhrmachergewerbe, die weit schwieriger zu erlernen sind als einfache Handgriffe, sind nicht so geheimnisvoll, dass sie unbedingt eine lange Ausbildung erfordern müssten.» (Smith 1976: S. 94)

Schon nach wenigen Wochen, ja in einigen Tagen könne man einem jungen Menschen erklären, wie Werkzeuge zu handhaben und Maschinen zu bauen seien. Danach sei alles, so im Besonderen die manuelle Geschicklichkeit, eine Frage der Übung und Erfahrung. Deshalb seien «apprenticeships», d.h. die betriebliche Ausbildung bei einem Meister, abzuschaffen und die jungen Leute direkt als Gesellen in den Arbeitsprozess einzubeziehen. Eine solche Lösung sei weniger kostspielig, wirkungsvoller und weniger langweilig für die Jugendlichen.

Wäre es also nach dem Willen von Adam Smith, dem Begründer der modernen Ökonomie und Autor dieser Zeilen in seinem erstmals 1776 veröffentlichten Werk «Der Wohlstand der Nationen – Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen» gegangen, so wäre kaum ein solch betrieblich basiertes Berufsbildungssystem, wie wir es heute kennen, entstanden.

Eine gute Schulbildung allenfalls ergänzt durch eine kurze betriebliche Anlernphase hätte hierbei seiner Vorstellung weit näher gelegen. Und tatsächlich sehen wir im angelsächsischen Raum heute diese Präferenz für Schule, auch dann, wenn es um die berufliche Ausbildung geht. So auch in den USA, die durchaus ernsthaft darüber debattierten, das sogenannte «deutsche Modell» betrieblich basierter beruflicher Ausbildung zu übernehmen. Auch in diesem Lande setzte sich der einflussreiche Philosoph und Pädagoge John Dewey gegenüber Advokaten solcher «apprenticeships» mit dem Argument durch, dass es für eine demokratische Gesellschaft adäquater sei, Jugendliche möglichst lange gemeinsam in die gleiche Schule zu schicken, dort eine Art Propädeutik des Berufslebens zu organisieren, statt sie in Berufen und in separaten beruflichen Schulen zu segmentieren und in seinen Augen damit auch gesellschaftlich zu stigmatisieren (Gonon 2009).

Eine andere Perspektive nahmen einige Jahrzehnte nach Adam Smith die von der Physiokratie geprägten französischen Bildungspolitiker ein, die mit der «Ecole polytechnique» eine Vorbildinstitution zur Heranbildung der technischen und industriellen Intelligenz geschaffen hatten. Auch in Frankreich wurde die traditionsreiche Lehre im Betrieb, in der Regel von den Zünften organisiert, kritisch betrachtet. Der bei Ludwig dem XVI. zuständige Minister, Anne Robert Turgot, schaffte 1776 umstandslos die Zünfte ab; hiermit verschwand auch die damit einhergehende berufliche Ausbildung. Die berufliche Bildung galt es stattdessen nun Bildungsinstitutionen zu übertragen. Fortschritte der Wissenschaft und Technologie seien mit den praktischen Kenntnissen beruflicher Arbeit zu verbinden, und dies geschehe am systematischsten in speziell eingerichteten Institutionen, die mit Maschinen und Werkstattarbeit auszustatten seien. «L'apprentissage à l'école» sollte für die Industrien der Zukunft und für

die Elite der Arbeiterschaft die Vorzüge beider Lernorte zusammenbringen und sie systematisieren, indem diese in einer öffentlichen Institution, in «öffentlichen Lehrwerkstätten», wie es in der schweizerischen bzw. deutschsprachigen Bezeichnung heisst, integriert würden.

Schon Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in den meisten Ländern dieser Welt die Weichen so gestellt, dass für Bildung und ebenso auch für berufliche Bildung hauptsächlich Schulen zuständig waren und es bis heute sind.

Es waren deutsche Ökonomen der historischen Schule, versammelt im «Verein für Socialpolitik», die Adam Smiths Verdikt gegenüber der betrieblichen Ausbildung Einseitigkeit vorhielten und für ein «kombiniertes System» des Lernens in Betrieb und Schule eintraten. Sie strebten eine Modernisierung der von den Zünften organisierten betrieblichen Ausbildung an, indem der Lehrvertrag zwischen Lehrling und Meister, als Ausbildungsvertrag geregelt, öffentlicher Aufsicht unterstellt werden sollte.

Der Münchner Pädagoge Georg Kerschensteiner entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts am klarsten eine Vorstellung davon, was an einer die Ausbildung im Betrieb ergänzenden Berufsschule zu unterrichten sei, indem er den damaligen zerstreuten, lokal völlig unterschiedlichsten Fortbildungsschuleinrichtungen ein übergreifendes Bildungskonzept verpasste. Darüber hinaus sollte die bisherige Volksschule, in seinem Verständnis als «Arbeitsschule», nicht nur ein Minimum an Wissen und kulturellen Fertigkeiten, sondern auch manuelle Elemente einschliessen und vermitteln, um so die Weiterführung in die Gymnasien, aber auch in die Arbeitswelt bzw. in die fortführenden Schulen für die nicht dem akademischen Weg Zugeneigten und Aspirierenden – immerhin damals der weitaus grösste Anteil der Jugendlichen – zu ermöglichen.

In der Schweiz war der Zuspruch für ein solches – nennen wir es mit dem Begriff, wie er seit den 60er Jahren üblich wurde – «duales System» zunächst eher zögerlich.

Der auf nationaler Ebene neu belebte Gewerbeverein (SGV) unterstützte in den 1880er Jahren zunächst durchaus das französische Modell der «apprentissage a l'école», aber die immensen Kosten und die fehlende Massenwirksamkeit liessen eine grossflächige Einführung als nicht realistisch erscheinen. Die auch als «ateliers publiques» bezeichneten Produktionsschulen hatten in Frankreich, wie auch in der Schweiz und heute in vielen Ländern der Dritten Welt, eine starke Initiierungsfunktion für spezifische manuelle und technische Fertigkeiten und wurden zu «Pflanzstätten» für neue Industrien. Die Einrichtungen waren häufig als Eliteinstitutionen konzipiert, und sie verwandelten sich demgemäss in Frankreich und in vielen anderen Ländern zu technischen Schulen, höheren Fachschulen und selbst zu Hochschulen.

Auch Georg Kerschensteiner, der dieses Modell mit Sympathie zur Kenntnis nahm, wie aus seinem Besuch der damaligen auf Betreiben des Schweizerischen Gewerbevereins 1888 gegründeten Berner Lehrwerkstätten (LWB) hervorgeht, setzte sich nach der Jahrhundertwende in erster Linie ebenso wie die Schweizer und Österreicher für den Ausbau der Fortbildungsschulen mit einer klaren Ausrichtung auf Berufe ein. Im Verlaufe des 20. Jahrhunderts kristallisierten sich die Berufsschulen als Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung heraus (Gonon 2008).

Entwicklungspfade und Reformoptionen

Nur in wenigen Ländern, nämlich vorwiegend in Deutschland, Österreich und der Schweiz, darüber hinaus auch in Dänemark, errang das oben charakterisierte «duale System» beruflicher Bildung eine bedeutsame Rolle. In den anderen kontinentaleuropäischen Ländern, ebenso wie in England und in den USA, aber auch in Indien und China, bekunden seit Längerem allerdings Behörden und Bildungspolitik Interesse an einem Ausbau der dualen Berufsbildung. Darüber hinaus existieren in einigen dieser Länder auch lokale und branchenbezogene Umsetzungen, die sich an dualen Formen der beruflichen Ausbildung orientieren. Bildungs- und so auch Berufsbildungssysteme bestehen in einer jeweils länderspezifischen Mixtur, die bei genauerem Hinsehen in sich wiederum eine Vielfalt an Varianten bergen. In der Schweiz können wir für die Berufsbildung feststellen, dass seit der Ende des 19. Jahrhunderts eingeleiteten Modernisierung in der beruflichen Ausbildung verschiedene Modelle koexistieren, augenfällig in einer sprachregionalen und kantonalen Varianz. Neben Ausbildung im Gewerbe und Industrie sind auch rein schulische Berufsbildungen nicht ohne Bedeutung, so im Bereich Kunst, Handel, Uhren, Informatik, aber auch in einigen «klassischen» Berufen, wie Pflege, Mechanik, Schneiderei usw.

International lässt sich hierbei Folgendes als Trend beobachten: Geht es bei den traditionellen dualen Berufsausbildungssystemen eher darum, die Schulzeit angesichts der wirtschaftlichen, technologischen, aber auch kulturellen Herausforderungen auszuweiten, so sind viele schulisch dominierte Länder dabei, ihre betriebliche Seite auszubauen, wie z.B. England mit seinen «modern apprenticeships». Insofern wird immer wieder einmal davon gesprochen, dass die Systeme mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Vorgeschichten längerfristig konvergieren (Aarkrog und Jørgensen 2008).

Skeptische Berichterstatter sehen aufgrund dieser im Wesentlichen systemintern geprägten Dynamik in den jeweiligen Ländern, quasi noch-mals forciert durch die europäische Bildungspolitik, ein Verschwinden dualer Ausbildungswege voraus.

Offen bleibt demgemäss die Frage, ob sich das historische Gewicht der dualen beruflichen Ausbildung, wie sie sich in den deutschsprachigen Regionen und Ländern entwickelte, halten kann bzw. wohin Bildungssysteme driften, ob und wie sie sich wandeln und transformieren und ob es künftig gar ein Weltmodell Richtung Schul-Berufsbildung oder berufsorientierte Fachschule als kulturelle Norm und Standard geben wird.

Konkret stellt sich die Frage, ob der «Sonderweg» der schweizerischen Berufsbildung, dem zwar Modellcharakter zugesprochen wird und der für einen Grossteil der Jugendlichen bei uns, aber auch in Deutschland, Österreich und auch Dänemark, betrieblich basiert erfolgt, bei einer vergleichsweise gering dimensionierten Hochschulbildung und einem relativ tiefen Anteil an unqualifizierten Arbeitstätigkeiten auch künftig in seiner Singularität Bestand haben wird.

Wie bereits angedeutet, verändert sich in der Schweiz die Zusammensetzung der Bildungsanteile, wie sie sich auch in der Immigration spiegeln. Die Ausländer sind im Vergleich mit den Einheimischen überproportional vertreten an der Spitze und am Schluss der Qualifikations-Hierarchie. Jährlich müssten 30 000 Kader mit Hochschulabschluss importiert werden gemäss dem «Weissbuch» der Akademien der Wissenschaften Schweiz. Gerade die jüngste Zuwanderung von Leuten mit hohem Bildungsniveau hat sich zu einem wichtigen Wachstumsmotor für die Schweiz entwickelt. Der Mangel an heimischen Akademikern ist auch in anderen dual dominierten Ländern sichtbar. In Deutschland selbst wird von einem «jährlichen Fehlbedarf von 3000 Ingenieuren und 19000 sonstigen Akademikern» bei stagnierender Wirtschaft ausgegangen, bei Wachstum ergäbe sich kumuliert bis 2014 ein Mangel an knapp 100 000 Ingenieuren und (knapp) 400 000 sonstigen Akademikern (Allmendinger 2008). Liegt Europa im Vergleich zu den USA, aber auch zu Ländern Asiens insgesamt tiefer mit den Zahlen im Hochschulbereich, so gilt dies im Besonderen für duale Berufsbildungsländer. Die Frage bleibt also zu beantworten, ob die Schweiz die dual organisierte «Verberuflichung der Bildung» zu weit getrieben hat (Meyer 2009).

Krisensymptome der dualen Berufsausbildung?

Insgesamt entschieden sich 2009 rund zwei Drittel der Jugendlichen für eine Berufsbildung, davon grossmehrheitlich für duale Ausbildungen. 1980 waren es hingegen drei Viertel aller Jugendlichen. Der Rückgang ist kontinuierlich und auch die längerfristige Tendenz ist weiterhin sinkend. Trotz Erhöhung der Lehrlingsquote in landwirtschaftlichen und gewerblich-industriellen Berufen ist der Berufsbildungsanteil im Dienstleistungsbereich stagnierend bzw. sinkend, und damit ist die Quote generell tiefer.

Neben bereits angesprochenen Herausforderungen für die Berufsbildung und die beruflich dual organisierte Berufsbildung im Besonderen sei noch auf andere Fragen kursorisch hingewiesen.

Auch hinsichtlich Arbeitslosigkeit ist – anders als vor den 1990er Jahren – inzwischen das Risiko nicht nur für Ungelernte, sondern auch für Absolventen der Berufslehre deutlich höher. Der jüngste OECD-Bericht zur schweizerischen Berufsbildung weist bezüglich «equity» auf geschlechtliche Diskrepanzen hin bzw. sieht eine Benachteiligung der Frauen hinsichtlich Lohn und Karrieremöglichkeiten und formuliert Empfehlungen. Interessanterweise sehen für Deutschland Martin Baethge und Mitautoren (2008) eher eine geschlechtliche Segregation von Frauen in zukunftssträchtigeren Bildungspfaden und Männer in weniger aussichtsreichen Bildungsmassnahmen, sie sprechen daher auch vom «Elend der jungen Männer».

Blicken wir über die Grenze in andere duale Systemarchitekturen, so werden mehr oder weniger die gleichen Krisensymptome hervorgehoben: das grosse Anwachsen eines vorberuflichen Bereiches und die damit einhergehende «Zwischenlagerung» der Jugendlichen im Vorhof der Berufsbildung, daran anschliessend der Ausbau eines vollzeitschulischen Berufsbildungssystems, die fehlende oder sinkende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, darüber hinaus die Konzentration der Berufsbildung auf das Gewerbe, die unzureichende Integration von Benachteiligten, insbesondere auch der Migranten, die mässigen und schlechten Schulleistungen der Berufsbildungsabsolventen und damit auch kritische Prognosen, was ihre Weiterbildungsbereitschaft betrifft, ebenso generell der Rückgang berufsfachlicher Arbeitsmärkte (vgl. Bosch et al. 2010).

Auffällig ist bei genauerem Hinsehen auf diese Problemlagen, dass sie sich nicht spezifisch auf duale Berufsbildungssysteme allein beziehen, sondern mindestens ebenso oder sogar noch vermehrt für schulische ebenfalls gelten, vor allem was die «Drop-out»-Quoten betrifft. Als berufsbildungssystemunabhängige Aufgabe wird insgesamt thematisiert, dass der Zugang zur «Higher Education» zu erleichtern sei. Gerade in dieser Hinsicht steht die Schweiz, glauben wir den Zahlen, so schlecht nicht da, zumal Tertiär B, also die Berufsprüfungen, die höheren Fachprüfungen und die höheren Fachschulen durch den Willen der Behörden und Gesetzgeber als tertiärer Bereich auf die gleiche Stufe mit den Hochschulen gestellt wurden. Einige und auch hier abhängig vom Erzählstrang sehen darin eher eine Augenwischerei, denn erforderliches wissenschaftliches Wissen werde in diesen beruflichen Fortbildungen zu wenig eingebracht, andere sehen gerade das anwendungsorientierte und kompetitive Potenzial, das duale Systeme mit ihrer als höhere Berufsbildung deklarierten Position gefunden haben, das wirtschaftsnah und umsetzungsori-

entiert gegenüber arbeitsweltfernen sozialisierten Akademikern Innovationen ermögliche.

Kurzum: Kritische Fragen rund um die Berufsbildung lassen sich durchaus stellen, sie sind Spiegel eines erhöhten Innovationsdrucks und erfordern die Bereitschaft für neue Lösungswege.

Folgerungen

Es sind alles in allem Flexibilitätsgebote, die sich aus den mehr oder weniger uneingestanden Problemgebieten herauskristallisieren lassen und das Bildungssystem insgesamt und damit auch die Berufsbildung betreffen.

Sie werden zu einer weiteren Ausdifferenzierung, Modularisierung und Pluralisierung der dualen Berufsbildung führen, wenn etwa neu auch eine Informatiktestausbildung «Informatikpraktiker» geschaffen werden soll. Gefordert wird ja, für besonders ausgewiesene Lernbedürfnisse eine noch niederschwelligere Berufsbildung unterhalb des Attestes zu machen, was beispielsweise schon in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Migration mit dem Pilotprojekt «Riesco», besser bekannt unter dem Namen «Flüchtlingslehre», als einjährige Ausbildung im Gastronomiebereich mit spezifischen Integrationsmassnahmen, so auch sprachlichen Kursen, erfolgte. Am anderen Ende des Qualifikationsspektrums ist die Übertrittsquote der Berufsbildung in den Tertiärbereich weiter zu steigern.

Bezüglich Erhöhung der Akademikerquote sei auf Baden-Württemberg hingewiesen, das vor gut zehn Jahren neben der traditionellen gymnasialen Route zusätzlich ein berufliches Gymnasium mit einem engeren Fächerspektrum einführte und damit die Abiturquote um knapp 10% erhöhte. Die jenem Bildungsgang dennoch zugesprochene allgemeine Hochschulreife hat diesem Bundesland, in welchem die duale Berufsbildung gut verankert ist, gleichzeitig auch eine der höchsten Abiturquoten gebracht.

Bei uns in der Schweiz sind auch Bemühungen feststellbar, den Zugang zur Berufsmaturität zu flexibilisieren, die Wahlmöglichkeiten zu erhöhen und generell mehr Jugendlichen diesen Weg zugänglich zu machen. Dennoch stagniert sie hinsichtlich Zuspruch bzw. Inanspruchnahme auf hohem Niveau, was unter anderem auch die Fachhochschulen bewegt, ihre gymnasialen Maturitätszugänge ausbauen zu wollen. Auch deren Bestreben, ihr Lehrpersonal näher an die Universitäten und an international ausgerichtete statt anwendungsbezogene Forschung heranzuführen, könnte sich für die Berufsbildung als Zubringer erschwerend auswirken.

Es ist rückblickend erstaunlich, wie es gelang, die Berufsbildung als Konzept zu verallgemeinern und dual gestaltete berufliche Bildung als «organisierendes Prinzip» durchzusetzen. Die heutige Herausforderung besteht nun wiederum darin, den Wandel industrieller Tätigkeiten in Dienstleistungsaspekte, wie auch das Aufkommen neuer Tätigkeiten, die auch wiederum meist als Dienstleistungen definiert werden, in dieses beruflich organisierte Konzept einzubinden und hierbei den schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteil zu bestimmen. Es sind diese latenten Funktionen von Berufen, die unabhängig von der Wirtschaft autonome Spielräume gewähren, die Berufe jeweils neu reproduzieren (Deutschmann 2008).

Insofern hat ein duales Modell beruflicher Bildung Zukunft. Dualität kann sich, wie oben angedeutet, verlagern, sie reduziert sich möglicherweise auf gewisse Domänen, sie schliesst künftig gemässigt lernschwache Jugendliche ein und versperrt sich gegenüber Jugendlichen mit Integrationsproblemen und grösseren Lernschwächen. Dualität könnte sich andererseits in neue Gebiete und auch in Bildungsstufen z.B. im Tertiärbereich ausweiten, wie dies in Baden-Württemberg in den Berufsakademien erfolgte.

All diese Flexibilitätsgebote führen nicht zu einer übermässigen Erhitzung und zu einer unkontrollierbaren Kettenreaktion, also zum explosiven GAU der Berufsbildung, sie sollten vielmehr umgekehrt Ansporn für Weiterentwicklungen sein. Pluralität zulassen, implizite Alternativen nicht beschränken, sondern ausbauen: So wird sich die duale Berufsbildung halten, aber sicherlich in ihrer klassischen Statur an Gewicht verlieren. Das Modell hingegen bleibt zukunftssträftig. Insofern erscheint die Darstellung der Schweizerischen Berufsbildung als Erfolgsstory ebenso plausibel wie diejenige, die im Lichte historischer Grösse die hohe Zeit dual organisierter beruflicher Bildung als Vergangenheit betrachtet.

Literatur

- Aarkrog, Vibe und Helms Jørgensen, Christian (Hg.) (2008), *Divergence and convergence in education and work*, Bern: Peter Lang
- Allmendinger, Jutta & EFI (Expertenkommission Forschung und Innovation) (2008), *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit*, Berlin: EFI
- Baethge, Martin, Solga, Heike und Wieck, Markus (2008), *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Bonn: Friedrich Ebert Stiftung
- Bosch, Gerhard, Krone, Sirkit und Langer, Dirk (Hg.) (2010), *Das Berufsbildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag
- Deutschmann, Christoph (2008), «Latente Funktionen der Institution des Berufs», in: (ders.), *Kapitalistische Dynamik – eine gesellschaftstheoretische Perspektive*, Wiesbaden: VS Verlag
- Hoeckel, Kathrin, Field, Simon und Grubb Norton W. (2009), *Learning for Jobs – OECD-Studie zur Berufsbildung Schweiz*, Paris: OECD
- Gonon, Philipp (2008), «Berufsbildung von heute als Alternative zur gewerblichen Berufslehre», in: Bauder, Tibor und Osterwalder, Fritz (Hg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz*, Bern: hep
- Gonon, Philipp (2009), *The Quest for Modern Vocational Education – Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*, Bern: Peter Lang
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007), *Kernschmelze – Der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems*, Berlin: TU Berlin
- Lyotard, Jean-François (1980), *Das Postmoderne Wissen*, Wien: Passagen Verlag
- Meyer, Thomas (2009), «Can «vocalisation» of education go too far? The case of Switzerland», in: *European Journal of Vocational Training*, 46, 1, S. 28–40.
- Sheldon, George (2009), «Die Berufslehre in einer sich wandelnden Arbeitswelt», in: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (Hg.): *Panorama*, 6870 da
- Smith, Adam (1976), *Der Reichtum der Nationen*, München: dtv
- Strahm, Rudolf (2008), *Warum wir so reich sind*, Bern: hep

Schweizerischer Hochschulraum – Expansion und Grenzziehungen*

Karl Weber, ehemaliger Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung, Universität Bern

Patricia Tremel, Zentrum für universitäre Weiterbildung, Universität Bern

Einleitung

In seltener Einmütigkeit haben die eidgenössischen Kammern 1995 das Fachhochschulgesetz verabschiedet. Damit konnte ein kurzer, intensiver und komplexer Planungsprozess erfolgreich abgeschlossen werden, den die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) ausgelöst hatte. Die DIS veröffentlichte 1990 unter dem Titel «Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen» einen Bericht, in dem sie die Situation ihrer Höheren Fachhochschulen im schweizerischen Bildungssystem darstellte und folgerte, dass die Schulen, die sie vertrete, im internationalen Vergleich nicht angemessen positioniert seien. Damit seien auch ihre Absolventen und Absolventinnen auf dem internationalen Arbeitsmarkt benachteiligt. Sie verlangte daher, die schon bestehenden Höheren Fachschulen seien in der vertikalen Struktur des Bildungssystems neu aufzustellen.

Die Errichtung der Fachhochschulen im Jahre 1995 als gleichwertige, aber andersartige Hochschulen hat den Hochschulraum in der Schweiz verändert. Dieser wird nun durch zwei Hochschultypen besetzt, denen der Gesetzgeber unterschiedliche Aufgaben zugewiesen hat: Fachhochschulen sollen eine wissenschaftsbasierte und praxisbezogene Lehre anbieten und praxisbezogene Forschung pflegen. Den Universitäten bestätigt der Gesetzgeber den klassischen Leistungsauftrag. Die Einheit von Lehre und Forschung sowie Grundlagenforschung stehen für sie weiterhin im Vordergrund (vgl. Botschaft 1994). Mit diesen Vorgaben wurde eine binäre Struktur im Hochschulwesen angestrebt.¹

* Der Beitrag stützt sich auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes «Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz», das von der GEBERT RÜF STIFTUNG gefördert wurde. Für einen vertieften Einblick in die Studie sei auf den Projektbericht (Weber et al. 2010) hingewiesen, welcher als PDF auf den Homepages www.zuw.unibe.ch, www.interface-politikstudien.ch und www.grstiftung.ch heruntergeladen werden kann.

15 Jahre nach diesem wichtigen Entscheid wird in diesem Beitrag gezeigt, wie der schweizerische Hochschulraum heute strukturiert ist und welche Grenzziehungen in Lehre und Forschung zu erkennen sind. Drei Fragen stehen im Vordergrund:

- Wie ist der Raum der Lehre differenziert, der durch Lehrende und Lernende mit ihren besonderen Ressourcen konstituiert wird? Zum einen interessieren Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten und zum andern solche im Bereich der Fachhochschulen selber.
- Wie hat sich der Raum der Forschung differenziert? Dabei wird ein Blick auf die Rahmenbedingungen, die personellen Ressourcen und die Forschungspraktiken geworfen. Primär interessiert, ob sich die vom Gesetzgeber angestrebte Segmentierung des Forschungsraumes dokumentieren lässt.
- Zeichnen sich im schweizerischen Hochschulraum weitere Differenzierungen ab, welche die politisch definierte binäre Struktur überlagern und wie lassen sich diese gegebenenfalls beschreiben?

Die Diskussion der drei Fragen wird auf dem Hintergrund von folgendem Verständnis von Hochschulen geführt: Hochschulen sind Organisationen, die (wissenschaftliches) Wissen rezipieren, verarbeiten, erzeugen und vermitteln. Sie bilden üblicherweise drei Funktionen aus, um diese Leistungen zu erbringen: Lehre (Grundausbildung und Weiterbildung), Forschung und Beratung/Dienstleitung. Das Leistungsprofil und die besonderen Qualitäten dieser drei Funktionen werden durch die personellen Ressourcen der Hochschulen (Lehrende und Lernende) sowie durch Struktur und Kultur ihrer Organisation bestimmt.

Differenzierung der Lehre im schweizerischen Hochschulraum

Im Rahmen des Bologna-Prozesses und weiterer hochschulpolitischer Initiativen (Konkordanzregeln [CRUS/KFH/COHEP 2007] und Qualifikationsrahmen [CRUS/KFH/COHEP 2009]) wurden in der Lehre an Fachhochschulen und Universitäten identische Formalstrukturen aufgebaut. Abschlüsse und Erstausbildung sind gestuft, und für den Erwerb der entsprechenden Diplome sind identische Mengen von ECTS- Punkten erforderlich. Damit soll aus Sicht der oben erwähnten Akteure die Gleichwertigkeit der Abschlüsse der beiden Hochschultypen dokumentiert werden. Doch was verbirgt sich hinter den identischen Formalstrukturen der Lehre der beiden Hochschultypen?

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Voraussetzungen der Lehre an den beiden Hochschultypen dargestellt: Im Blick stehen die Lehrenden, dominierende Leitvorstellungen zur Lehre sowie die Studierenden.

Professoren und Professorinnen an Universitäten und Fachhochschulen

Hochschulen bilden ein wichtiges Segment des Arbeitsmarktes für hoch qualifizierte Arbeitskräfte. Daher wird gefragt, wie sich dieses Segment beschreiben lässt. Über welches Bildungskapital verfügen die Lehrenden an den beiden Hochschultypen? Ist das Segment geschlossen oder offen? Und wie sieht seine innere Differenzierung aus?

Formale Qualifikationen

Die Universitäten weisen beim wissenschaftlichen Personal allgemein und bei den Professoren und Professorinnen ein stark standardisiertes Profil auf.² Professuren werden mit Bewerbern und Bewerberinnen besetzt, die habilitiert sind oder die eine Promotion und Forschungsleistungen nachweisen können, die als gleichwertig anerkannt werden. In jedem Fall verfügen Professoren und Professorinnen über mehrjährige Erfahrungen in der Forschung im Fach bzw. im nachgefragten wissenschaftlichen Feld. Charakteristisch ist, dass Universitäten ihren Nachwuchs in meist disziplinären Strukturen im Rahmen definierter Laufbahnbedingungen (vgl. hierarchisches Positionsgefüge mit Zugangsregeln für die einzelnen Positionen) selber ausbilden. In diesem Prozess werden die angehenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen fachlich gefördert und entsprechend sozialisiert. Die Qualifizierung ist umso nachhaltiger, je länger sie dauert. In diesem Prozess übernehmen Institute und Lehrstühle zentrale Ausbildungsaufgaben. Sie gelten als wichtigster Ort der fachlichen Auseinandersetzung. Hier lernen die jungen Forschenden, sich in die Wissenschaft zu integrieren. Diejenigen, die diesen Prozess steuern, verfügen daher im System über erhebliche Macht (vgl. Bourdieu 1988). Die Ausbildungspraktiken des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Universitäten sind grenzüberschreitend relativ ähnlich und eröffnen jungen Forschenden auch international Karrieremöglichkeiten. Daher können die Universitäten – besonders die beiden ETH – bei Neubesetzungen von Professuren die Möglichkeiten ausschöpfen, die ihnen ein fachspezifisch differenzierter, internationaler Arbeitsmarkt bietet. Ihr wissenschaftliches Personal ist in den letzten Jahren internationaler geworden.

Anders ist die Situation an den Fachhochschulen. Professoren und Professorinnen werden überwiegend aus Absolventen und Absolventinnen der Universitäten rekrutiert. Mehrheitlich verfügen diese lediglich über einen Universitätsabschluss ohne Doktorat oder Habilitation (Lizenziat oder Master). Naturgemäss können die meisten von ihnen nur auf vergleichsweise wenige Erfahrungen in der Forschung zurückblicken. Vielfach sind somit die Professoren und Professorinnen an Fachhochschulen fachlich nicht stark sozialisiert, wodurch ihnen allerdings die Einarbeitung in fachübergreifende Fragestellungen der Praxis leichter fallen könnte. Schliesslich ist eine wissenschaftliche Qualifizierung zur Forschung an den Fachhochschulen selber nur bedingt und in besonderen (Ausnahme-)Konstellationen möglich.

Die Betrachtung der einzelnen Fachhochschulen zeigt, wie differenziert das Bild insgesamt ist. Einen besonders hohen Anteil an Professoren und Professorinnen mit Universitätsabschluss ohne Doktorat ist an der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana und der Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale beschäftigt. Die Fachhochschule Nordwestschweiz und die Fachhochschule Ostschweiz weisen die höchsten Anteile an Professoren und Professorinnen mit Promotion oder Habilitation auf. Die Berner Fachhochschule und die Hochschule Luzern beschäftigen vergleichsweise viele Professoren und Professorinnen mit einem Abschluss in der Höheren Berufsbildung (Tertiär B). Die Anteile an Professoren und Professorinnen mit einem Fachhochschuldiplom sind insgesamt sehr klein, wobei hier die Zürcher Fachhochschule den vergleichsweise höchsten Anteil aufweist. An einzelnen Hochschulen sind schliesslich auch Professoren und Professorinnen tätig, die lediglich einen Abschluss auf Sekundarstufe II erlangt haben.

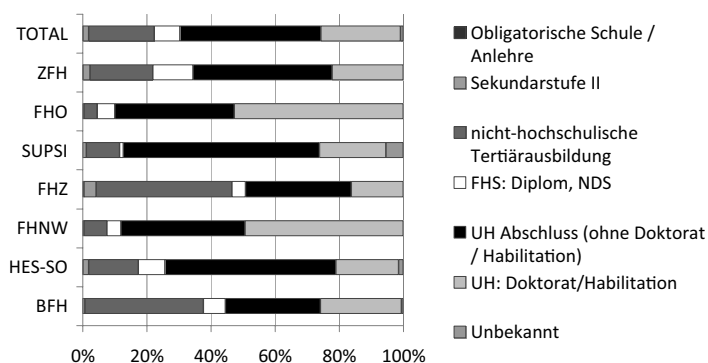


Abbildung 1: Bildungsabschlüsse der Professoren und Professorinnen (in Personen) nach Fachhochschule, 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Die relativ hohen Anteile von Professoren und Professorinnen mit einer höheren Berufsbildung (ohne Hochschulabschluss) als auch die hohen Anteile der dozierenden Universitätsabsolventen und -absolventinnen an Fachhochschulen weisen auf sprachregionale Besonderheiten hin: Fachhochschulen in Regionen mit hohen Quoten an Akademikern und Akademikerinnen haben diese Quoten bei der Rekrutierung des Fachhochschulpersonals genutzt (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana und Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale). Ist sie jedoch tief, eröffnen sich auch für Personen ohne Hochschulabschluss erhebliche Karrierechancen (Hochschule Luzern und Berner Fachhochschule). Ausserdem haben die Fachhochschulen offenbar bei der Rekrutierung des Personals in unterschiedlichem Masse auf die personellen Ressourcen der Vorgängerinstitutionen zurückgegriffen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana und die Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale unter personellen Gesichtspunkten dem universitären System nahe sind, die Hochschule Luzern und die Berner Fachhochschule dagegen dem Berufsbildungssystem.

Beschäftigungsgrad

Der Beschäftigungsgrad der Professoren und Professorinnen zeigt, wie stark diese einer Hochschule verpflichtet sind und in welchem Masse die Lehrenden dieser Kategorie ihr individuelles Arbeitsleben auf die entsprechenden Aufgaben in Lehre und Forschung ausrichten.

Blicken wir zunächst wiederum auf die Situation an den Universitäten. Professoren und Professorinnen sind an den Universitäten in der Regel Vollzeit angestellt (knapp über 80 Prozent). Lediglich die Universität St. Gallen und die Università della Svizzera italiana beschäftigen grössere Anteile an Professoren und Professorinnen in Teilzeitanstellungen. Dies kann mit dem spezifischen fachlichen Profil der beiden Universitäten erklärt werden (vgl. Stellenwert der Betriebswirtschaftslehre).

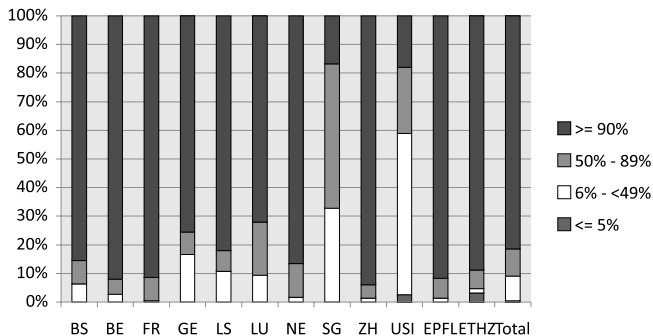


Abbildung 2: Beschäftigungsgrade der Professoren und Professorinnen an Universitäten nach Universitäten (in Personen), 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Anders wiederum die Situation an den Fachhochschulen: Am Total der Professoren und Professorinnen nach Beschäftigungsgrad lässt sich erkennen, dass weniger als die Hälfte von ihnen eine volle Stelle innehat und viele Teilzeitbeschäftigungen existieren. Die Differenzierung nach Hochschulen zeigt unterschiedliche Muster auf. Überraschend sind die relativ hohen Anteile der «Teilzeitprofessoren und -professorinnen», wie sie an der Berner Fachhochschule, der Zürcher Fachhochschule und der Hochschule Luzern zu sehen sind.

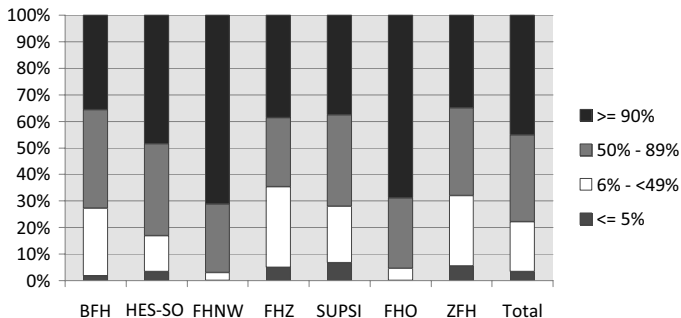


Abbildung 3: Beschäftigungsgrade der Professoren und Professorinnen (in Personen) an Fachhochschulen nach Hochschule, 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Insgesamt ist an Fachhochschulen die Teilzeitbeschäftigung dominant, und die verschiedenen Fachhochschulen weisen keine einheitlichen Muster in den Beschäftigungsgraden des wissenschaftlichen Personals

auf. Die Fachhochschulen setzen offenbar auf Teilzeitbeschäftigung, was auf eine starke Verankerung der Lehrenden in andern gesellschaftlichen Bereichen, besonders in der Arbeitswelt, hindeutet. Offenbar dominiert an den Fachhochschulen die Vorstellung, in der Lehre liesse sich «best practice» besser vermitteln, wenn die Lehrenden auch ausserhalb der Hochschule beruflich tätig sind. Demgegenüber sind Professoren und Professorinnen an Universitäten stark in das Hochschul- und Wissenschaftssystem eingebunden. Dadurch stabilisiert sich gleichzeitig die Personalstruktur. Sie zeichnet sich durch durchschnittlich höhere Beschäftigungsgrade aus, die eine Kontinuität in der Präsenz und in den verschiedenen Arbeitsfeldern zulassen. Schliesslich wird an den Universitäten dadurch auch ein Engagement in der Selbstverwaltung und der Weiterentwicklung der Institution begünstigt.

Das Profil der Professoren und Professorinnen an den beiden Hochschultypen zeigt somit, dass der Arbeitsmarkt der Hochschulen in mindestens zwei Segmente verfällt, die sich stark unterscheiden: Der Zugang zum universitären Arbeitsmarkt mit seiner vertikalen Struktur ist stark geregelt, einerseits durch Abschlüsse und andererseits durch Peer-Verfahren. Dabei gelangen relativ homogene Kriterien, insbesondere der Nachweis wissenschaftlicher Kompetenzen, zur Anwendung. Die Personalpolitik erfolgt wesentlich aus der Perspektive eines fachspezifischen, wissenschaftlichen Programms und seiner Notwendigkeiten. Entsprechend ist das Arbeitsmarktsegment der Universitäten ziemlich geschlossen, aber international.

Demgegenüber sind die Fachhochschulen unter beiden Gesichtspunkten offener: Der interne Arbeitsmarkt hat für die Ausbildung des Nachwuchses eine geringe Bedeutung (vgl. dazu auch Sidler 2008), und daher ist der Zugang zum «System» und zu seinen Positionen offener. Kriterien der Rekrutierung sind vielfältiger, was zu einer grossen Variation der Personalprofile zwischen den Fachhochschulen führt. Dies weist darauf hin, dass sich Fachhochschulen bei ihrer Personalrekrutierung einerseits auf ihre Kontexte beziehen und andererseits auf die Geschichte der Vorgängereinrichtungen. Dabei scheint der Nachweis der Lehrbefähigung zentral zu sein. Auf welcher Basis diese beruht, kann allerdings nicht gesagt werden: Wissenschaft oder «best practice»?

Struktur des wissenschaftlichen Personals und Ressourceneinsatz

Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die Personalstrukturen an Universitäten und Fachhochschulen beschreiben lassen. Die zeitlichen Ressourcen nach Personalkategorie sind dafür ein plausibler Indikator.

	Fachhochschulen		Universitäten	
	VZÄ	Anteile in %	VZÄ	Anteile in %
Professor/innen	3127	46,67 %	2793	13,96 %
Übrige Dozierende	1649	24,61 %	2614	13,06 %
Assistierende/ Wissenschaftliche Mitarbeitende	1924	28,72 %	14607	72,98 %

Tabelle 1: Verteilung des wissenschaftlichen Personals in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie, 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Der Blick auf die positionale Struktur des wissenschaftlichen Personals an beiden Hochschultypen zeigt Bemerkenswertes: 47 % des wissenschaftlichen Personals an Fachhochschulen sind Professoren und Professorinnen, wohingegen diese Personalkategorie an Universitäten nur 13,96 % des wissenschaftlichen Personals ausmacht. Umgekehrt haben die Universitäten ihren akademischen Mittelbau gut ausgebaut, während seine Bedeutung an den Fachhochschulen vergleichsweise gering ist. Die Fachhochschulen beschäftigen hingegen mehr «übrige Dozierende» als die Universitäten. Bildlich gesprochen ähnelt somit die Positionsstruktur der Universitäten einer Pyramide, die auf die hohe Selektivität und Hierarchisierung im System verweist. Fachhochschulen hingegen sind eher Pilzen vergleichbar, die einen grossen «Schirm» aufweisen. Der Zugang zu Spitzenpositionen ist hier – wie gezeigt – relativ offen. Gemäss diesen unterschiedlichen Positionsgefügen dürften sich an Fachhochschulen vorrangig Fragen der horizontalen, an Universitäten dagegen solche der vertikalen Abstimmung von Arbeitsprozessen stellen.

Für das Leistungsprofil einer Hochschule ist weiter bedeutsam, wie die verfügbaren zeitlichen Ressourcen eingesetzt werden. Auch hier sprechen die Daten des Bundesamtes für Statistik eine eindeutige Sprache: Über 70 % der insgesamt verfügbaren zeitlichen Ressourcen werden an den Fachhochschulen in die Lehre investiert und lediglich 25 % in die Forschung. An den Universitäten zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Knapp 40 % der im Total erbrachten Arbeitszeit in Vollzeitäquivalenten fliesst an den Universitäten in die Lehre, was auf ein deutlich grösseres Gewicht der Forschung im Vergleich zu den Fachhochschulen schliessen lässt.

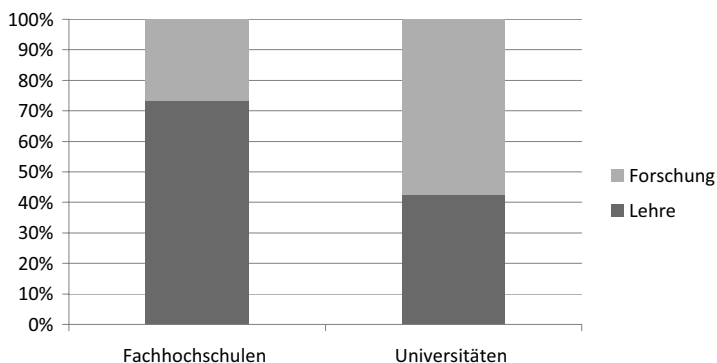


Abbildung 4: Verwendung der Arbeitszeit des wissenschaftlichen Personals in Vollzeitäquivalenten für Lehre und Forschung an Fachhochschulen und Universitäten, 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Ferner ist zu vermuten, dass sich die personellen Differenzen der Fachhochschulen und Universitäten in strukturellen Unterschieden der Lehre widerspiegeln. Anhand der Vollzeitäquivalente des wissenschaftlichen Personals lässt sich erkennen, welche Personalkategorien zu welchem Anteil in der Lehre engagiert sind. Die folgende Tabelle fasst die nach Personalkategorie differenzierten Vollzeitäquivalente zusammen, welche für die Lehre eingesetzt werden.

	Fachhochschulen		Universitäten	
	VZÄ	Anteile in %	VZÄ	Anteile in %
Professoren/Professorinnen	2556	54,08 %	1383	17,96 %
Übrige Dozierende	1523	32,23 %	1667	21,65 %
Assistierende/wissenschaftliche Mitarbeitende	647	13,69 %	4649	60,38 %
Total	4726	100 %	7699	100 %

Tabelle 2: Anteile Lehre an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie in Vollzeitäquivalenten (VZÄ), 2007

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

An den Fachhochschulen werden 54 % der Lehrleistungen von Professoren und Professorinnen erbracht. Anders gesagt, gut jede zweite Stunde, die an Fachhochschulen gelehrt wird, wird von Professoren und Professorinnen geleistet. Im Gegensatz dazu wird an Universitäten nur gut jede sechste Stunde in der Lehre durch Professoren und Professorinnen be-

stritten. Das umgekehrte Bild zeigt sich bei den Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Es wird deutlich, dass knapp zwei Drittel der Lehre an Universitäten auf den Mittelbau fällt. Dieser trägt somit in erheblichem Masse zur Lehre bei.

Insgesamt dokumentieren die vorgestellten Daten, dass die Ausbildung an den Fachhochschulen dominiert und dass diese in einer horizontalen Struktur wesentlich durch Professoren und Professorinnen sichergestellt wird. An den Universitäten hingegen liegt das Schwergewicht bei der Forschung. Hier werden sowohl Lehr- wie Forschungsleistungen in einer vertikal arbeitsteiligen Struktur erbracht. Der akademische Mittelbau erfüllt dabei in Forschung und Lehre höchst wichtige Funktionen.

Normative Vorstellungen zur Lehre

Der Gesetzgeber wollte, dass sich die Lehre an Fachhochschulen und Universitäten unterscheidet. Die Lehre an den Fachhochschulen soll stark praxisorientiert sein, mit einer wissenschaftlichen Fundierung. Von den Universitäten erwartet er eine wissenschaftsbasierte Ausbildung. Daher interessiert, an welchen Zielen die beiden Hochschultypen ihre Lehre orientieren wollen. Für die Beantwortung dieser Frage werden Ergebnisse aus vier Fallstudien in den berufsfeldnahen Bereichen der Sozialen Arbeit und des Bauingenieurwesens an Fachhochschulen und Universitäten ausgewertet. Die entsprechenden Resultate sind nicht repräsentativ für die Hochschulen insgesamt.³ Sie haben jedoch einen exemplarischen Charakter.

Zunächst fällt auf, dass die Fachhochschulen die Studienziele im Allgemeinen expliziter und auch differenzierter formulieren als die Universitäten. Die Fachhochschulen nehmen die Berufsbefähigung der Studierenden, die dem Ausbildungsauftrag zugrunde liegt, konsequent in den Blick. So definiert beispielsweise die Fachhochschule für Soziale Arbeit in Freiburg nicht weniger als elf übergeordnete Kompetenzziele, die mehrheitlich der Berufsbefähigung und der Bewältigung dazugehöriger Aufgaben zugeordnet werden können. Erfolgreiches berufliches Handeln, so wird angenommen, ist beschreib- und vermittelbar und kann erlernt werden. Demgegenüber betonen die Universitäten bei ihren Ausbildungszielen, die auch einen Berufsbezug aufweisen, vor allem den notwendigen Wissenschaftsbezug. Sie nehmen an, dass eine gewisse Ergebnisoffenheit in der Lehre als Kehrseite der Forschungsbasis in Kauf zu nehmen ist. Die Detaillierung der Ziele fällt eher gering und weniger ambitiös aus. Offenbar geht man an den Universitäten von der stillschweigenden Annahme aus, dass Wissenschaft bzw. Forschung von selbst bilden, mindestens ein Stück weit.

Die beiden Hochschultypen unterscheiden sich somit bezüglich ihrer normativen Ausbildungsziele ziemlich klar. Deutlich erkennbar ist jedoch, dass die Lehrenden ihre pädagogischen Grundüberzeugungen nicht teilen. Vereinfachend lässt sich sagen: Die Lehre an den Fachhochschulen orientiert sich im Kern an einer «Wirkungsdidaktik», jene an den Universitäten eher an einer «Ermöglichungsdidaktik». An den Fachhochschulen existieren präzise Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen in bestimmten Berufsfeldern notwendig sind und wie diese zu vermitteln sind. Studienziele, Inhalte des Curriculums, Lehrformen, Kompetenzerwerb und Kompetenznutzung in der Praxis werden als Elemente eines umfassenden Prozesses verstanden und entsprechend konstituiert. Dieser Prozess und seine Strukturen sind eng gekoppelt und werden intentional gesteuert. Entscheidend ist, was und wie an den Fachhochschulen gelehrt wird. Oft werden daher die Lehrenden von den jeweils vorgesetzten Stellen mit präzisen Vorgaben auf den «richtigen» Weg in der Lehrpraxis gewiesen.

An den Universitäten setzt man demgegenüber eher auf die Ermöglichungsdidaktik. Die oben erwähnten Elemente und Prozesse des Lehrens und Lernens sind nur lose gekoppelt. Man bietet den Studierenden Lernmöglichkeiten an, die sie nutzen oder nicht nutzen können. Mit ihrem Einbezug in die Forschung lässt man sie teilhaben an Unsicherheiten, die der Forschung strukturell inhärent sind. Die Lehrenden erhalten bewusst Freiräume bei der Gestaltung ihres Unterrichts, und die Studierenden müssen ein Stück weit das Lernen selber organisieren.

Studierende

Die Ausweitung des Profils der Fachhochschulen spiegelt sich in den Zahlen ihrer Studierenden. Der Anteil der Studierenden, die sich an den Universitäten in den reproduktionsorientierten Fächern ausbilden (zahlreiche Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften und der Naturwissenschaften) verliert am Gesamten der Studierenden im Hochschulbereich an relativer Bedeutung. Wichtiger werden für die Hochschulen Studierende in den praxis- und berufsfeldorientierten Studiengängen, die an beiden Hochschultypen, aber vor allem an Fachhochschulen angeboten werden. Damit tragen die Fachhochschulen zur Verwissenschaftlichung bestehender (z. B. Gesundheit, Soziale Arbeit oder Musik) und zur Erschliessung neuer Berufsfelder (z. B. Design) bei. Diese Entwicklung entspricht offenbar einem internationalen Trend (vgl. Brint 2002).

Blickt man auf die Zulassungsausweise der Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten wird eine bemerkenswerte Differenz sichtbar. An den Universitäten stellt die gymnasiale Maturität – mit wenigen

Ausnahmen – seit Jahren und offenbar auch weiterhin auf sehr hohem Niveau (über 90 %) die notwendige und hinreichende Regelvoraussetzung für das Studium dar. Demgegenüber verfügen gegenwärtig gegen 60 % aller Studienanfänger und -anfängerinnen an den Fachhochschulen nicht über eine Berufsmaturität als Zugangsvoraussetzung. Dabei zeigen sich zwischen den einzelnen Fachbereichen erstaunliche Schwankungen bei den jeweils dominierenden Zulassungsausweisen. Während beispielsweise ein überdurchschnittlicher Anteil der Studierenden im Bereich Technik über eine Berufsmaturität verfügt, ist dieser Anteil in Musik, Theater und anderen Künsten sehr gering.

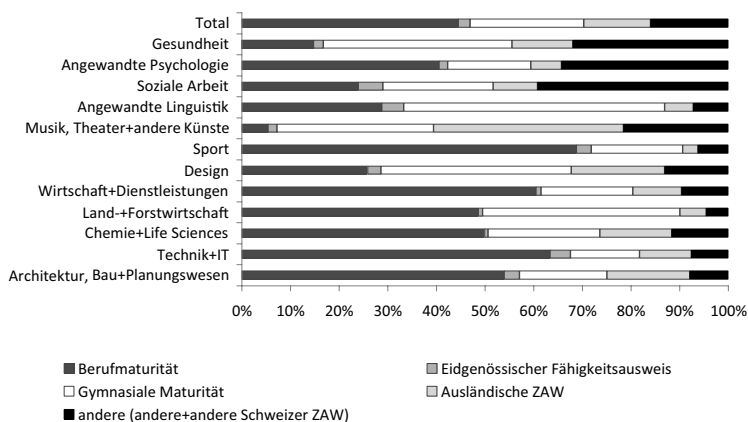


Abbildung 5: Eintritte in die Fachhochschulen nach Zulassungsausweis, 2007
Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Somit sind an den Fachhochschulen die Studierenden zu Beginn des Studiums bedeutend heterogener zusammengesetzt als an den Universitäten, und zwar in allen Fachrichtungen. Mehr noch: Mit der Ausdifferenzierung des Angebots und dem Wachstum der Studierendenzahlen an den Fachhochschulen wurden die Zugangsvoraussetzungen immer vielfältiger.⁴ Dabei lassen sich je nach Ausbildungsrichtung bemerkenswerte Unterschiede beobachten.

Einiges spricht dafür, dass sich über die Zulassungsvoraussetzungen der Studierenden eine Differenzierung des Raumes der Lehre im Fachhochschulbereich abzeichnet. Aktuell lassen sich drei Segmente unterscheiden.

«Traditionelles» Segment

Das «traditionelle» Segment der Fachhochschulen ist unmittelbar aus der Berufsbildung entstanden und weiterhin mit dieser stark verbunden. Hier werden die Ideen des Gesetzgebers am konsequentesten umgesetzt. Das Segment fokussiert auf die Aufwertung der traditionellen Berufsbildungen für Industrie und Gewerbe, für Wirtschaft und Dienstleistungen sowie für Technik und die IT, für die der Bund seit jeher zuständig ist. Der Anteil der Studierenden, der eine Berufsmaturität erworben hat und somit auch beruflich sozialisiert ist, fällt in diesem Segment überdurchschnittlich hoch aus, jener mit einer allgemeinbildenden Maturität ist dagegen vergleichsweise tief. Offenbar nutzen die Studierenden die privilegierten Optionen, die ihnen Abschlüsse auf Sekundarstufe II (Berufsmaturität und gymnasiale Maturität) ermöglichen: Wer eine gymnasiale Maturität erworben hat, wählt tendenziell die Option eines universitären Studiums, auch wenn er sich im bevorzugten Fach an einer Fachhochschule einschreiben könnte.⁵ Dieser Sachverhalt deutet darauf hin, dass diese Studierendenpopulation Universitäten und Fachhochschulen nicht als gleichwertig wahrnimmt.

Segment der «Newcomer»

Das Segment der «Newcomer» wurde zeitlich leicht verzögert von der Logik der beruflichen Neupositionierung erfasst und verfügt bis heute über einen nur schwachen Unterbau in der Berufsbildung. Dabei handelt es sich um Bereiche, für die bislang meist die Kantone zuständig waren. Gemeint sind die Soziale Arbeit, die Gesundheit, die Angewandte Psychologie und die Angewandte Linguistik. Nur ein kleiner Anteil der Studierenden in diesen Ausbildungsrichtungen hat eine Berufsmaturität erworben. Die Studierenden sind somit meistens auch nicht entsprechend beruflich sozialisiert und bringen oft keine Erfahrungen aus der Arbeitswelt mit. Hingegen hat ein vergleichsweise hoher Anteil der Studierenden eine gymnasiale Maturität erworben oder verfügt über einen «anderen Zulassungsausweis» (bspw. Diplommittelschule). Die Ausbildungsrichtungen in diesem Segment sind – mit Ausnahme der Angewandten Psychologie – auf universitärem Niveau nur punktuell, namentlich in der Romandie und in Basel vertreten. Für Studierende mit gymnasialer Maturität erweitern die beschriebenen Studienangebote die Auswahl von Studienmöglichkeiten auf Hochschulniveau, die als statusangemessen wahrgenommen werden können.

Segment der «Monopolisten»

Mit der Etablierung der Fachhochschulen hat sich ein drittes Segment von Fachbereichen, das der «Monopolisten», ausgebildet. Es besteht aus Musik, Theater und anderen Künsten sowie Design.⁶ Dabei handelt es sich um eine neue Statuslinie von Ausbildungsbereichen, die sich weder bisher noch künftig, so ist zu vermuten, auf eine breite Basis in der Berufsbildung stützen wird. Diese Fachbereiche weisen den geringsten Anteil an Studierenden mit einer Berufsmaturität und den höchsten an solchen mit einer gymnasialen Maturität auf. Relativ klein ist hingegen der Anteil Studierender mit «anderen Zulassungsausweisen».

Allgemein zeigt die sektorielle Betrachtung der Entwicklung, dass die wachsende Nachfrage nach Studiengängen der «practical arts» vor allem von den Fachhochschulen aufgefangen wurde. Dadurch wurden in diesem Feld die Eingangsqualifikationen der Studierenden heterogener. Dies zeigt, dass die Fachhochschulen in diesem Bereich stark durch die Nachfrage und damit die Positionierungsinteressen der verschiedenen Berufsgruppen bestimmt wurden. Dieses Nachfrageinteresse wiegt stärker als jenes der Fachhochschulen selber, ein kohärentes, programmgesteuertes Bildungsangebot bereitzustellen. Deutlich wird dabei, dass sich die Fachhochschulen mit ihren Aktivitäten stärker auf den wirtschaftlichen und arbeitsbezogenen Kontext beziehen als die Universitäten.

Schliesslich hat es diese artikulationsfähige Nachfrage den Fachhochschulen ermöglicht, mit ihren Ausbildungsangeboten eine aktive oder eine reaktive Professionalisierungspolitik zu betreiben. In beiden Fällen wird versucht, den Studierenden mit spezialisierten Kompetenzen einen privilegierten Zugang in bestimmte Arbeitsmarktsegmente zu ermöglichen (vgl. dazu Weber 2007). Entsprechende Programme wurden von den Fachhochschulen teils selber initiiert, teils haben sie auf Vorstösse von bestimmten Berufsgruppen im Feld reagiert.

Differenzierung der Forschung im Hochschulraum

Forschung der Fachhochschulen: Leistungsauftrag und Rahmenbedingungen

Der Gesetzgeber hat die Fachhochschulen mit einem Forschungsauftrag ausgestattet. Damit wurden die transformierten Höheren Fachschulen mit einer neuen Herausforderung konfrontiert. Die Universitäten verloren gleichzeitig ihr traditionelles Monopol auf die Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen.

Zwar wurde mit dem Postulat der Einheit von Lehre und Forschung und der Aufforderung, Grundlagenforschung zu betreiben, den Universitäten ihr klassischer Leistungsauftrag bestätigt. Die Fachhochschulen hingegen sollten nach Vorstellung des Gesetzgebers anwendungsorientiert forschen und die dafür notwendigen Mittel beim Schweizerischen Nationalfonds (Schwerpunktprogramme und Nationale Forschungsprogramme), bei der Kommission zur Förderung wissenschaftlicher Forschung, bei der öffentlichen Hand und in der Wirtschaft beschaffen. In einzelnen Bereichen (Soziale Arbeit und Musik, Theater und andere Künste) können die Fachhochschulen auch grundlagenorientierte Forschung betreiben. Angestrebt wurde somit eine segmentierte Struktur der Forschung, ihrer Finanzierung und der Kommunikation der Ergebnisse. Der Gesetzgeber wollte offenbar mit seinen Vorgaben für die beiden Hochschultypen spezifische Wissensmärkte reservieren: Die Universitäten sollten auf dem Markt der Reputation tätig werden, der durch Peers, also die Wissenschaft selber, reguliert wird. Für die Fachhochschulen hingegen war der Markt der Expertise vorgesehen, der durch die Nachfrage der Gesellschaft und damit nach Nutzenkriterien gesteuert wird. Sowohl Reputation wie Expertise sind zugeschriebene Qualitäten, welche die Forschenden durch Leistungen erwerben.

Fachhochschulen und Universitäten sollten mit ihrer Forschung somit unterschiedliche Segmente des Wissensmarktes bedienen. Entsprechend variieren die personellen, finanziellen und organisatorischen Voraussetzungen der beiden Hochschultypen. Im Folgenden wird diskutiert, unter welchen Voraussetzungen die Fachhochschulen diesen Leistungsauftrag erbringen.

Bezüglich der personellen Ressourcen befinden sich die Universitäten in der Forschung in einer besseren Situation als die Fachhochschulen: Die Universitäten können einen grösseren Anteil der verfügbaren Ressourcen in die Forschung investieren als die Fachhochschulen (vgl. oben), und ihr Personal ist dafür, wenn man auf seine formalen Abschlüsse schaut, auch besser geeignet. Dazu kommt, dass der akademische Mittelbau, der sich durch Forschung qualifiziert, zu Recht als wichtiger und stark motivierter Träger der Forschung an den Universitäten gilt. Über entsprechende personelle, strukturelle und kulturelle Voraussetzungen verfügen die Fachhochschulen bis heute nur in Ansätzen.

Zudem werden nach dem Willen des Gesetzgebers den Universitäten Forschungsmittel mit der Grundausstattung zugesprochen. Diese Basisausstattung mit Forschungsmitteln erlaubt ihnen, systematisch und autonom ihre Forschungsprogramme kontinuierlich und längerfristig zu bearbeiten, entsprechende Erfahrungen zu akkumulieren, sich im bevorzugten wissenschaftlichen Feld zu positionieren und Reputation zu erwerben. An

Universitäten kann Forschung immer auch einen Wert an sich haben, sie kann, muss aber nicht nutzenorientiert sein. Die Fachhochschulen hingegen müssen ihre Forschung in erster Linie über Drittmittel finanzieren und werden damit von den entsprechenden, sehr oft wechselnden Erwartungen der Finanzierenden abhängig. Ihr Spielraum, selbstbestimmt Programme zu definieren, zu realisieren und entsprechende, dauerhafte Profile aufzubauen, ist vergleichsweise geringer. Forschung hat an den Fachhochschulen immer eine dienende Funktion: Sie unterstützt die Ausbildung und soll dazu beitragen, Probleme in der Praxis zu lösen.

Markant unterschiedlich nach Hochschultyp ist schliesslich die Organisation der Forschung: An Universitäten bildet die personale und organisationale Einheit von Lehre und Forschung die Regel, die sich in der Professur oder im Institut eines Faches verfestigt. Das Fach strukturiert wesentlich die Organisation der Universität. Gewisse Abweichungen von diesem Modell können selbstverständlich beobachtet werden. An Fachhochschulen gilt demgegenüber vielfach das Gegenteil: Lehre und Forschung sind personell und organisational entkoppelt. Die Ausbildungsgänge mit einer grossen Lehrverpflichtung der Professoren und Professorinnen bestimmen die Organisation. Tendenziell gilt hier: Wer intensiv forscht, lehrt nicht, und wer intensiv lehrt, forscht nicht. Forschung wurde an diesem Hochschultyp in spezialisierten, markt- und dienstleistungsnahen organisatorischen Einheiten verfestigt. Auch hier lassen sich Abweichungen vom Prinzip beobachten.

Wie bereits erwähnt, werden an den Fachhochschulen im Durchschnitt lediglich 15 % der Personalressourcen für die Forschung eingesetzt, an den Universitäten beträgt der entsprechende Anteil 50 %. Fachhochschulen sind daher als lehr- und Universitäten als forschungsorientiert zu bezeichnen. Die Differenzierung nach Fachhochschulen und Universitäten zeigt jedoch unterschiedlich hohe Anteile an Personalressourcen für die Forschung in Relation zu den anderen Leistungen (wie Lehre oder Weiterbildung) des Personals. Die Fachhochschule Ostschweiz und die *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* verfügen über den grössten Anteil an forschendem wissenschaftlichen Personal. Bei den Universitäten zeigt sich, dass jene der Westschweiz die höchsten Anteile an Forschungspersonal zu verzeichnen haben.

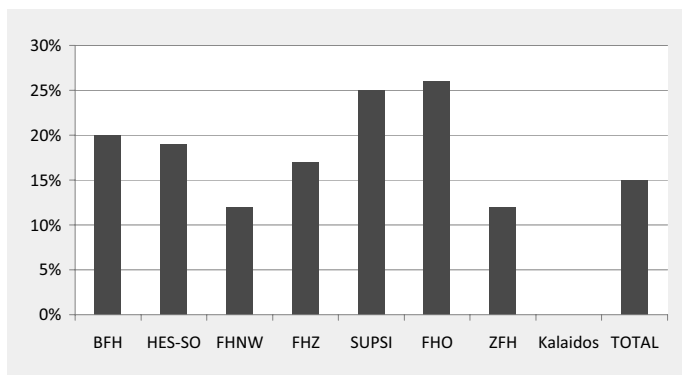


Abbildung 6: Personalressourcen für angewandte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen, 2007 (100 % = Total aller Leistungen)

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

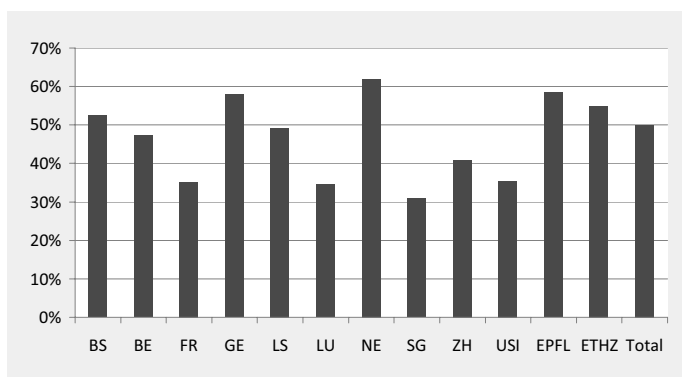


Abbildung 7: Personalressourcen für Forschung und Entwicklung an Universitäten, 2007 (100 % = Total aller Leistungen)

Quelle: Bundesamt für Statistik 2009. Eigene Berechnungen

Bei der Betrachtung der insgesamt erbrachten Forschungsleistungen stellt sich die Frage, wie sich diese auf die einzelnen Personalkategorien verteilen. Sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten stammen die Personalressourcen für die Forschung weitgehend von den Assistierenden bzw. Mittelbauangehörigen. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Universitäten im Gegensatz zu den Fachhochschulen auf einen breiten, ausdifferenzierten Mittelbau zurückgreifen können, der sich auch aus eigenem Interesse in der Forschung qualifizieren will. Er trägt damit wesentliche Teile der Forschung mit. An Fachhochschulen wird ein Drittel der Forschung von Professoren und Professorinnen bestritten.

Im Folgenden werden die konkreten Praktiken in der Forschung unter den Gesichtspunkten der Finanzierung und der Kultur näher betrachtet.

Dabei wird der Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen der Forschung und ihrer Praxis verdeutlicht. Die folgenden Befunde basieren wiederum auf Ergebnissen der gesamtschweizerischen Online-Befragung an Universitäten und Fachhochschulen in den Bereichen Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen.

Selbstbeschreibungen der Forschenden

Die erwähnte Befragung gibt Aufschluss darüber, wie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ihre eigene Forschung definieren (Mehrfachantworten waren möglich). Dabei wurde davon ausgegangen, dass Forschungspraktiken allgemein auf einem Kontinuum platziert werden können, das durch die beiden extremen Pole «Wissenschaftsorientierung» oder «Praxisbezug» definiert ist (vgl. dazu auch Bourdieu 1988). Konkret wurde vermutet, dass die Forschungsorientierungen der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen überlappen und nicht klare Segmentierungen nach Hochschultyp erkennbar sind, die dem Sollprofil der beiden Hochschultypen entsprechen.

	Fachhochschulen	Universitäten
Grundlagenforschung	29,30%	57,53%
Programmforschung	22,29%	13,70%
Praxis-/anwendungsorientierte Forschung	85,99%	67,12%
Sonstiges	6,37%	1,37%

Tabelle 3: Charakterisierung der eigenen Forschung nach Forschungsorientierung und Hochschultyp

Quelle: Eigene Erhebungen

Erwartungsgemäss wird die eigene Forschung an Fachhochschulen von 85,99 % der Befragten als überwiegend praxis- und anwendungsorientiert definiert. Allerdings gaben auch 67,12 % der Befragten der Universitäten an, dass sie praxis- und anwendungsorientierte Forschung betreiben würden. Dieser hohe Anteil kann auf die Ausrichtung des Ausbildungsbereiches Bauingenieurwesen/Bauingenieurwissenschaften zurückgeführt werden, der zu grossen Teilen diese Art der Forschung auch an Universitäten verfolgt.

Weiter wurden die konkreten Forschungsorientierungen nach Ausbildungsbereich und Hochschultyp differenziert. Hier zeigt sich, dass 74,58 % der Bauingenieure an Universitäten, die Forschung betreiben, und 94,12 % an Fachhochschulen ihre Forschung als praxis- oder anwendungsorientiert beschreiben. Für die Soziale Arbeit gilt, dass die Anwendungsorientierung an beiden Hochschultypen weniger stark ausgeprägt ist als im Bauingenieurwesen (84,89 % an Fachhochschulen und 38,46 % an Universitäten). Offensichtlich pflegen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Ausbildungsbereich Soziale Arbeit der Universitäten ein anderes Verständnis ihrer Disziplin als diejenigen an den Fachhochschulen.

	Soziale Arbeit		Bauingenieurwesen/-wissenschaft	
	Fachhochschule	Universität	Fachhochschule	Universität
Grundlagenforschung	31,65 %	76,92 %	5,88 %	52,54 %
Programmforschung	23,74 %	23,08 %	11,76 %	11,86 %
praxis-/anwendungsorientierte Forschung	84,89 %	38,46 %	94,12 %	74,58 %
Sonstiges	7,69 %	5,76 %	11,76 %	0,00 %

Tabelle 4: Charakterisierung der eigenen Forschung nach Forschungsorientierung, Hochschultyp und Studiengang
Quelle: Eigene Erhebungen

Auch bei der Antwortkategorie «Grundlagenforschung» zeigt sich, dass die Definition der Forschungsart nicht konsequent einem Hochschultyp zugeordnet werden kann. 57,53 % der Befragten der Universitäten und knapp ein Drittel (29,30 %) der Befragten an Fachhochschulen geben an, Grundlagenforschung zu betreiben. Jedoch zeigt die Differenzierung nach Ausbildungsbereichen ein etwas klareres Bild: 52,54 % der Befragten des Studiengangs Bauingenieurwesen an Universitäten respektive an den ETH geben an, dass sie Grundlagenforschung betreiben, im Gegensatz zu 5,88 % der Befragten an Fachhochschulen. Im Studiengang Soziale Arbeit sind es an den Universitäten 76,92 % der Befragten, die ihre Forschung als Grundlagenforschung charakterisieren, an den Fachhochschulen sind es knapp ein Drittel (57,53 %) der Befragten.

Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass eine strikte Trennung zwischen den beiden Arten von Forschung nach Hochschultyp nicht existiert, sondern vielmehr Mischformen von Definitionen der eigenen Forschung vorherrschen. Unterschiede zwischen den Hochschultypen werden zusätzlich durch solche zwischen den Ausbildungsbereichen bzw. Fächern überlagert.

Status der Forschung und des Hochschultyps

Der Status der Forschung einer Hochschule kann u.a. daran abgelesen werden, mit wem kooperiert wird. Das forschende Personal der Universitäten arbeitet häufiger mit anderen nationalen (32 %) und internationalen (34 %) Universitäten oder den ETH zusammen als dasjenige der Fachhochschulen. Gemäss unseren Daten sind es an Fachhochschulen 24 % der befragten Forschenden, die verstärkt mit anderen Fachhochschulen im Inland kooperieren; 18 % der Befragten an Fachhochschulen geben ausserdem an, internationale Kooperationen zu pflegen. Das heisst, dass erstens die Angehörigen der Fachhochschulen allgemein weniger kooperieren als die der Universitäten. Zweitens wird unter institutionellen Gesichtspunkten von den Forschenden offensichtlich vor allem auf horizontaler Ebene zusammengearbeitet: Es wird mit «seinesgleichen» kooperiert. In dieser Präferenz kann einerseits der Wunsch nach Abgrenzung zwischen den Hochschultypen erkannt werden. Die Präferenz dürfte andererseits aber auch strukturell bedingt sein: Während an den Fachhochschulen international anschlussfähige, disziplinäre Strukturen weitgehend fehlen, sind es gerade die disziplinären Strukturen, die es den Universitäten erleichtern, zu kooperieren und sich so im internationalen Wissenschaftssystem zu positionieren. Demgegenüber arbeiten die Fachhochschulen bedeutend häufiger als Universitäten mit nicht hochschulischen Institutionen zusammen (51 % gegenüber rund 33 % der Universitäten). Dies kann ein Indikator für die etwas stärkere Praxisorientierung der Forschung der Fachhochschulen sein. Die Daten zeigen insgesamt, dass die Praxis der universitären Forschung sich stärker universalistisch orientiert, wodurch die internationale Kommunikation erleichtert wird. Die Forschungspraxis der Fachhochschulen erscheint demgegenüber eher als partikularistisch, auf die Besonderheiten des Einzelfalls bezogen und dürfte damit schwieriger zu kommunizieren sein.

Kommunikation der Forschungsergebnisse

Weiter zeigen die Ergebnisse der Online-Erhebung, welche Formen der Kommunikation der Forschungsergebnisse die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der beiden Hochschultypen zu wählen pflegen und auf welchen Märkten sie mit ihrem Wissen und Können operieren. Erwartungsgemäss sind die Forschenden beider Hochschultypen gemäss ihrer Selbstbeschreibung auf dem Markt der Grundlagenforschung tätig, die der Universitäten (54,79 %) intensiver als die der Fachhochschulen (36,31 %). Die Forschenden beider Hochschulen operieren aber auch auf dem Markt des anwendungsorientierten Wissens, hier die Fachhochschulen (78,34 %) etwas engagierter als die Universitäten (63,01 %). Allerdings sind die Differenzen in beiden Fällen nicht sehr gross. An beiden Hoch-

schultypen wird auf die Publikation als Kommunikationsform gesetzt, und zwar in gleichem Masse. Wer was wo publiziert, wissen wir allerdings nicht. Auch im Bereich der Konzepte und der Toolentwicklung unterscheidet sich das Engagement der Forschenden der beiden Hochschultypen nicht wesentlich. Fachhochschulen setzen dagegen mit Blick auf den Wissenstransfer klar stärker auf Dienstleistungen und Beratung als Universitäten (57,32 % gegenüber 38,36 %).

	Fachhochschulen	Universitäten
Treiben die Grundlagenforschung voran	36,31 %	54,79 %
Vertiefung des anwendungsorientierten Wissens	78,34 %	63,01 %
Konzepte, Tools, Instrumente	41,40 %	42,47 %
Technologien	4,46 %	12,33 %
Publikationen	62,42 %	69,86 %
Dienstleistungen für Dritte	57,32 %	38,36 %
Andere	7,01 %	2,74 %

Tabelle 5: Ergebnisformen der Forschung nach Hochschultyp

Quellen: Eigene Erhebungen

Einiges spricht somit dafür, dass im hier untersuchten berufsfeldnahen Hochschulbereich die Forschenden der Fachhochschulen stärker auf dem Markt der Expertise aktiv sind und jene der Universitäten mehr auf demjenigen der Reputation. Zwar behaupten beide Gruppen, in der Grundlagenforschung tätig zu sein. Nimmt man hingegen weitere Indikatoren wie Forschungsfinanzierung sowie die bevorzugten Kommunikations- und Kooperationsformen in den Blick, wird deutlich, dass die Forschenden der Fachhochschulen tendenziell expertise- und die der Universitäten tendenziell reputationsorientiert sind. Die Grenzen zwischen den beiden Märkten werden von den Forschenden nicht als verbindlich wahrgenommen.

Blick auf den Hochschulraum: Segregation und Wettbewerb

Mit der Errichtung der Fachhochschulen ist das schweizerische Hochschulwesen vielfältiger geworden: Der Zugang zu den Hochschulen wurde erweitert, genauso wie die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden. Das fachliche Profil des wissenschaftlichen Personals wurde heterogener, mit neuen Studiengängen werden neue Segmente des Arbeitsmarktes bedient, und die nutzenorientierte Forschung gewinnt an Bedeutung. Die

beschriebene grössere Vielfalt ist das Ergebnis eines gesellschaftlich ausgelösten und politisch legitimierten Prozesses, in dem besonders das Praxiswissen und damit die «best practice» gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen im Hochschulraum Boden gutgemacht hat.

Selbstverständlich hat die Heterogenisierung im Hochschulraum nicht flächendeckend zu neuen Grenzziehungen geführt. So spricht einiges dafür, dass in jenen Lehr- und Forschungsbereichen, die nur an einem Hochschultyp bearbeitet werden, die Grenzen relativ stabil bleiben konnten. Demgegenüber dürften Grenzziehungen in jenen Ausbildungs- und Forschungsbereichen thematisiert werden, die an beiden Hochschultypen gepflegt werden. Dort entsteht Druck auf Profilbildung.

Im Folgenden wird diskutiert, ob sich aufgrund der Differenzierung der Lehr- und Forschungsräume im Hochschulraum Strukturbildungen abzeichnen, welche die politisch definierte binäre Struktur von Fachhochschulen und Universitäten überlagern. Sind hochschultypübergreifende Segmente im Hochschulraum erkennbar, die sich durch eine spezifische Funktionsweise charakterisieren lassen?

Die folgenden Analysen haben einen explorierenden Charakter. Erstens lässt die verfügbare Datenbasis nichts anders zu. Zweitens erfolgt die Beschreibung des Hochschulraumes wesentlich auf der Basis ausgewählter Fachbereiche, die an beiden Hochschultypen vertreten sind und deren Ausbildung einen Berufsbezug aufweist. Das Feld der Hochschulen wird nicht vollständig abgebildet.

Blickt man nun auf den Hochschulraum, so lassen sich vier typische Segmente erkennen.

Segment «alte Universität»

Offensichtlich wurden traditionelle Kernbereiche der Universität von den entgrenzenden Bewegungen, welche die Etablierung der Fachhochschulen auslöste, nicht erfasst. Entsprechend sind die Grenzen hier sehr stabil.

Zu denken ist hier erstens an die klassischen Geisteswissenschaften (z.B. Philosophie, Sprachwissenschaften, Geschichtswissenschaft) und die naturwissenschaftlichen Fächer. Diese Fächer bilden traditionell in erster Linie den eigenen Nachwuchs und für die Forschung aus. Die Ausbildungsprofile sind entsprechend wenig am Bedarf des äusseren Arbeitsmarktes orientiert, auch weil ein solcher für die entsprechenden Fachleute meist nicht leicht zu identifizieren ist. In der Forschung, die durch Peers reguliert wird, werden vor allem «Warum»-Fragen bearbeitet. Der Forschungsstil selber ist teils «urban», wie in den Naturwissenschaften, und teils eher «rural» wie in den klassischen Geisteswissenschaften (vgl. zu dieser Unterscheidung Becher 2001). In den Naturwissenschaften wird in

Zeitschriften publiziert, in den Geisteswissenschaften setzt man auf Monographien. In beiden Fachgruppen werden die Forschungsergebnisse auf dem Markt der Reputation kommuniziert.

Zweitens können diesem Segment die Fachbereiche zugeordnet werden, in denen die traditionellen, starken Professionen ausgebildet werden (Theologie, Medizin und Rechtswissenschaften). Diese Fachrichtungen bilden vor allem für den äusseren Arbeitsmarkt aus. Ihre Absolventen und Absolventinnen verfügen über ein berufsspezifisches, konsolidiertes Wissen und Können. Dieses ermöglicht ihnen einen privilegierten, oft monopolistisch geregelten Zugang zu bestimmten Beschäftigungspositionen, denen die Gesellschaft eine grosse Relevanz zuschreibt (Stichweh 1991). Es geht um Fragen des Lebens, des Todes und des Zusammenlebens. Auch in diesen Fachbereichen wird die Forschung, die grundlagen- oder anwendungsorientiert sein kann, stark, jedoch nicht ausschliesslich durch Peers bzw. Professionsangehörige reguliert. Die kulturellen Stile in der Forschung variieren je nach Disziplin zwischen den beiden oben genannten Polen «urban» und «rural». Auch hier sind die Forschenden vor allem, jedoch nicht ausschliesslich, im reputationsorientierten Feld der Wissenschaft aktiv. Sie verfügen auch über Expertise: Ihre Definitionsmacht bezüglich Fragestellung der Praxis ist traditionell gross und legitimiert.

In diesen Forschungs- und Ausbildungsfeldern besitzen die Universitäten ein weitgehendes Monopol. Sie gestalten die beiden Felder relativ autonom und nach einem wissenschaftlichen Programm.

Segment «Kunst, Musik, Design»

Bereits oben wurde dieses Segment beschrieben, welches im Zuge der Entwicklung der Fachhochschulen neu etabliert wurde. Die Studierenden verfügen in hohem Masse über eine gymnasiale Matura. Die Ausbildung selber ist nur bedingt wissenschaftsbasiert und folgt stärker dem Modell der «Meisterlehre», mit Unterschieden nach Fachrichtungen. Hier hat sich Forschung bis heute nur in Ansätzen entwickelt.

Punktuell verfügt dieses Segment zwar über gewisse Referenzfächer auf universitärem Niveau (Musikwissenschaften, Kunstgeschichte und Theaterwissenschaften). Dennoch lässt sich behaupten, dass Fachhochschulen mit diesen Ausbildungsbereichen faktisch über ein Monopol verfügen. Es gibt dazu keine Alternative.

Segment stabiler und legitimer Arbeitsteilung

Hochschultypübergreifend kann drittens ein Segment erkannt werden, welches für stabile, klar strukturierte und arbeitsteilig organisierte Berufsfelder ausbildet. Diesem Segment können Ausbildungsbereiche wie Ingenieurwesen, Bauwesen, Architektur und Informatik zugeordnet werden.

Allerdings muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass für die einzelnen Berufe nicht notwendigerweise alle Ausbildungsmöglichkeiten genutzt werden, die im Bildungssystem an sich möglich sind. Verschiedene Spezialisierungen werden beispielsweise nur auf Ebene Fachhochschule oder Universität angeboten.

In diesem Segment ist im Verlauf vieler Jahre nicht nur eine vertikal differenzierte Struktur von Abschlüssen entstanden, die eine grosse Breite umfasst: vom eidgenössischen Fähigkeitsausweis, über Abschlüsse in der Höheren Berufsbildung und an Fachhochschulen bis zu Abschlüssen an der ETH bzw. an einer Universität. Offenbar hat sich dabei auch unter den Bildungseinrichtungen eine Arbeitsteilung eingespielt, die sich auf das Leistungspotenzial der einzelnen Einrichtungen bezieht und von den Betroffenen als legitim wahrgenommen wird.

Einiges spricht dafür, dass eine von den Beteiligten anerkannte Ordnung des Wissens und des Könnens eine wichtige Basis dieses Einvernehmens unter den Bildungsanbietern bildet. Das Bauingenieurwesen basiert beispielsweise auf fachübergreifenden Wissens- und Könnensbeständen, die sich in Berufsbildern und Normen unter der Leadership der Berufsorganisationen dauerhaft verfestigt haben. Entsprechend können sich die Profile in der Ausbildung an definierten Vorgaben und Standards (Stand der Technik oder SIA-Normen) orientieren, die zwar periodisch überprüft und schrittweise weiterentwickelt werden, aber dennoch an sich unbestritten sind. Unbestritten ist auch, dass die Universitäten bei der Überprüfung und Weiterentwicklung des Standes der Technik eine wichtige und nicht hinterfragte Rolle zu spielen haben. Entsprechend sind auch die Rollen in der Forschung verteilt. Die Fachhochschulen operieren auf dem Markt der Expertise, die Universitäten pflegen zusätzlich die Grundlagenforschung und sind auf dem Markt der Reputation tätig. Begünstigt wird die Führungsrolle der Universitäten durch die Tatsache, dass die wissenschaftlichen Grundlagen in diesem Feld auf Erkenntnissen der Natur- und der Technischen Wissenschaften basieren, die sich an universalistischen Normen orientieren. In der weiteren Öffentlichkeit wird dieses Wissen in der Regel als «objektiv» wahrgenommen. Die Tätigkeitsprofile von Fachhochschulen und Universitäten sind in diesem Segment tendenziell komplementär und erscheinen «geordnet».

Segment kompetitiver und prekärer Arbeitsteilung

Auch das vierte Segment umfasst Arbeitsbereiche aus beiden Hochschultypen. Hier lassen sich die Gesundheit/Pflegewissenschaften, die Soziale Arbeit, die (angewandte) Psychologie, Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre, (angewandte) Linguistik usw. situieren. In diesem Segment hat sich die Arbeitsteilung zwischen den Bildungsanbietern nicht

so stabilisiert wie im dritten Segment. Dabei können allerdings Unterschiede zwischen den Ausbildungsbereichen beobachtet werden (Betriebswirtschaftslehre versus Gesundheit).

Einiges spricht dafür, dass die instabilen Grenzziehungen zwischen den beiden Hochschultypen in diesem Segment auf folgende Gründe zurückgeführt werden können: Erstens fehlt einigen Ausbildungsrichtungen eine starke Basis in der Berufsbildung (Soziale Arbeit oder angewandte Psychologie). Zudem gibt es auch nur punktuell Referenzfächer auf universitärem Niveau (sicher in der Psychologie und der Betriebswirtschaftslehre, ansatzweise in Sozialer Arbeit und in der Linguistik). Zweitens kann sich aus diesen Gründen in diesem Segment auch keine durchgehende, vertikale Strukturierung der Abschlüsse mit entsprechenden Ausbildungsprofilen entwickeln. Drittens stützen sich die Ausbildungen nicht auf eine konsolidierte, wissenschaftliche Basis an Wissen und Können, welche durch starke Berufsorganisationen legitimiert ist. Auch das Defizit an Handlungswissen kann nicht übersehen werden. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang an die verschiedenen «psychotherapeutischen Schulen» erinnert. Viertens ist das Forschungsfeld in diesem Segment allgemein wenig entwickelt, was auf seinen interdisziplinären Charakter, die fehlende Forschungstradition (vgl. Pflegewissenschaften) und wohl auch auf die begrenzte Expertisefähigkeit der entsprechenden Forschungen zurückgeführt werden kann. Psychologie und Betriebswirtschaftslehre weisen unter diesen vier Gesichtspunkten am wenigsten Schwächen auf. Insgesamt muss dennoch die paradigmatische Orientierung der Forschung in diesem Feld als wenig entwickelt beurteilt werden. Schliesslich kommunizieren die Forschenden der beiden Hochschultypen ihre Resultate auf den Feldern der Reputation und der Expertise.

Charakteristisch ist die grosse Weiterbildungsintensität in diesem Segment. Als besonders weiterbildungsaktiv gilt z. B. die Betriebswirtschaftslehre, die inzwischen ein vertikal (nach Abschlüssen) und horizontal (fachlich) hoch differenziertes Weiterbildungsangebot bereitstellt. Sie knüpft an die Weiterbildungstradition an, die sich in den vergangenen Jahren in den kaufmännischen Berufen entwickelt hat (vgl. auch die vielfältigen Abschlussmöglichkeiten in der Höheren Berufsbildung).

Bei diesen Gegebenheiten überraschen Konkurrenz und unklare Profile in Lehre und Forschung zwischen den beiden Hochschultypen nicht. Kurzfristig kann eine Bereinigung des Profils nicht erwartet werden. Deutlich wird ferner, dass gerade hier die Abgrenzung zwischen Hochschul- und Berufsbildung, die bisher relativ klar war, als Folge der Etablierung der Fachhochschulen erodiert ist. Somit sind auch die Grenzen zwischen akademischen und berufsbezogenen Laufbahnen, die Buchmann et al. (2007) aufgrund von Lebenslaufdaten aus dem Jahre 1989 noch klar konstruieren

konnten, – gestützt auf die Analyse neuerer Daten des Bundesamts für Statistik – offensichtlich brüchiger geworden.

Schlussbemerkung

Mit der Errichtung der Fachhochschulen hat sich der schweizerische Hochschulraum dynamisiert und ist vielfältiger geworden. Dabei ist das Positionsgefüge der Hochschulen und ihrer Fachbereiche insgesamt in Bewegung geraten. Diese Bewegung fordert auch die traditionellen Universitäten heraus. Allerdings sind von dieser Entwicklung nicht alle Forschungs- und Ausbildungsbereiche der Hochschulen in gleicher Weise betroffen. Am stärksten herausgefordert werden jene Ausbildungsbereiche, die für Berufsfelder qualifizieren, sich damit auf den privaten und öffentlichen Beschäftigungssektor beziehen und die sich mit ihren Programmen gleichzeitig auf eine wenig konsolidierte Basis von Wissen und Können abstützen. Hier ist in Forschung wie in Ausbildung eine Wettbewerbssituation erkennbar. Dazu kommt, dass die Fachhochschulen ihrerseits – von «unten» – unter Druck geraten. Inzwischen sehen sich auch die Höheren Fachschulen in der Struktur des Bildungswesens nicht mehr angemessen positioniert. Sie möchten wie Universitäten und Fachhochschulen ihren Absolventen und Absolventinnen den BA-Titel verleihen.

Diese Hinweise verdeutlichen, dass die Errichtung der Fachhochschulen und der Bologna-Prozess Reformen ausgelöst haben, die das Feld der Hochschulen nachhaltig verändern. Ein Ende dieses Reformprozesses, in dem immer mehr auch Reformfolgen bearbeitet werden, ist heute nicht absehbar.

Literatur

- Becher, Tony, Trowler, Paul R. (2001), *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and cultures of disciplines*, Buckingham: Open University Press
- Bourdieu, Pierre (1988), *Homo academicus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brint, Steven (2002), «The Rise of the «Practical Arts»», in: Brint, S. (Hg.), *The Future of the City of Intellect*, Stanford: Stanford University Press, S. 231–259.
- Buchmann, Marlis, Sacchi, Stefan, Lamprecht, Markus und Stamm, Hanspeter (2007), «Switzerland: Tertiary Education. Expansion and Social Inequality», in: Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (Hg.), *Stratification in Higher Education. A comparative Study*, Stanford: Stanford University Press, S. 321–350.
- Bundesrat, Schweizerischer (1994), *Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz FHSg)* vom 30. Mai 1994, in: 29. Bundesblatt, Jg. 146, 3, S. 789–875.
- Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) (1990), *Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen*, Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen, Bern
- CRUS/KFH/COHEP (2007), *Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen*, Vereinbarung der CRUS, KFH und COHEP vom 5. November 2007, Bern
- CRUS/KFH/COHEP (2009), *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. Vom gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen (la-rkh.ch)*, z. Hd. des Staatssekretariats für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009, Bern
- Sidler, Fredy (2008), *Nachwuchs an Schweizer Fachhochschulen: Eine Bestandesaufnahme im Rahmen des SWTR-Projektes: «Förderung des Nachwuchses für Forschung und Wissenschaft»*, Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR, Bericht Bestandesaufnahme Nachwuchs FHV1.0 2008-12-10.
- Stichweh, Rudolf (1991), *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess der Ausdifferenzierung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Weber, Karl (2007), «Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung», in: Di Giulio, A. et al. (Hg.), *Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft*, Bern: Haupt, S. 219–234.
- Weber, Karl et al. (2010), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Projektbericht*, Bern: ZUW Universität Bern

Anmerkungen

- 1 Die Pädagogischen Hochschulen werden in die folgenden Analysen nicht einbezogen.
- 2 Für die Universitäten liegen vonseiten des Bundesamtes für Statistik keine Daten zu den Bildungsabschlüssen des wissenschaftlichen Personals vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass im universitären Kontext für das Erreichen der jeweiligen Karrierestufen bestimmte Regeln eingehalten werden müssen (Lizenziat/Master für das Doktorat, Habilitation respektive Doktorat plus Forschungserfahrung für die Professur).
- 3 Auswahlkriterien und Vorgehensweise bei der Durchführung der Fallstudien sind im Projektbericht dokumentiert (vgl. Weber, K. et al., a. a. O. [2010]).
- 4 Ob sich dieser Trend fortsetzen wird, kann heute nicht gesagt werden. Denkbar ist auch, dass er als Folge von Reformen in der Berufsbildung gebrochen wird. Man wird sehen.
- 5 Speziell ist die Situation an der privaten Hochschule für Wirtschaft Kalaidos. Sie weicht von dieser Regularität ab und rekrutiert einen aussergewöhnlich hohen Anteil an Studierenden, die weder eine allgemeinbildende noch eine Berufsmaturität erworben haben, sondern andere Abschlüsse mitbringen.
- 6 Dieses Segment wurde im Rahmen des Projektes nicht vertiefend untersucht.

La transformation du savoir et les lieux d'éducation du futur: quelles perspectives?

Grégoire Evéquoz, directeur général de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue du canton de Genève

S'interroger sur la transformation des savoirs et sur les lieux d'éducation du futur oblige à prendre en compte un phénomène majeur qui est celui de la nécessité d'actualiser nos savoirs, à laquelle nous serons toujours davantage confrontés. Selon les experts (Attali et al. 2007), 80 % des connaissances actuellement pertinentes pour l'activité d'un métier ne le seront plus en 2020. A titre d'exemple, cinq ans après l'achèvement de ses études, un ingénieur en robotique, génétique ou électronique ne peut utiliser plus que 50 % des connaissances acquises, les autres étant devenues obsolètes. En 2007, le savoir technique disponible, mesuré par le nombre de pages de publications, double tous les sept ans. Il doublera en 2030 tous les soixante-douze jours. Les conséquences en sont bien perceptibles. Le traitement de l'information va devenir un enjeu toujours plus crucial, mais pas seulement. Les rentes de savoir n'existeront bientôt plus et la formation tout au long de la vie deviendra une nécessité absolue pour s'adapter et maintenir un bon niveau d'employabilité. Cette accélération des savoirs va poser le problème de la formation initiale et de son efficacité, mais va aussi nous amener à repenser la manière d'apprendre et de reconnaître les compétences acquises lors de l'expérience, à reconsidérer la place du diplôme, ainsi qu'à élargir notre vision des lieux d'apprentissage et de formation. Autant d'éléments qui doivent s'intégrer dans toutes les réflexions sur l'avenir de l'éducation et de notre système de formation.

Une fonction déterminante pour la formation initiale

Evoquer la formation tout au long de la vie pourrait faire penser à priori que la formation initiale va perdre de son importance. En effet, nous devrons tous emmagasiner de nouveaux savoirs, et ce, à plusieurs périodes de notre vie, nous apprendrons de nouveaux métiers et de nouvelles professions. Cela pourrait aussi faire penser qu'il en résultera des possibilités de «rattrapage» pour celles et ceux qui n'auraient pas pu terminer leur première formation. Les choses ne sont pas si simples. Dans une société où l'apprentissage tout au long de la vie sera si déterminant pour maintenir son employabilité, la formation initiale restera essentielle pour deux raisons

bien connues et maintes fois mises en exergue. D'une part, l'efficacité de la formation permanente est fortement corrélée avec le niveau d'éducation initiale. D'autre part, l'accès lui-même à la formation continue est réservé en priorité à ceux qui ont déjà une bonne formation de base. Le paradigme de la formation tout au long de la vie rend donc encore plus cruciales toutes les réflexions sur la formation initiale et sur l'égalité des chances. Les objectifs fixés par la CDIP, d'avoir, d'ici 2015, 95 % de diplômés du secondaire 2 pour une classe d'âge, s'inscrivent aussi dans cette logique. Cet objectif sera très certainement complété à l'avenir par une volonté de développer les formations tertiaires A et B que ce soit dans le cadre des Universités, des Hautes écoles spécialisées, ou des Ecoles supérieures.

Repenser les rapports entre formation et travail

Devoir apprendre tout au long de sa vie, c'est aussi devoir repenser le rapport entre travail et formation, en considérant que les entreprises devront intégrer de plus en plus cette dimension dans l'organisation elle-même du travail. La gestion des parcours professionnels impliquera la gestion du temps de formation intégré au temps de travail. Les grandes entreprises vont également de plus en plus investir dans la formation, à l'image de ces multinationales qui, dans certains pays émergents, créent leurs propres universités, non seulement capables de fournir les compétences nécessaires à leurs besoins, mais aussi équipées pour la recherche et le développement.

Dans ce contexte, les formations en alternance ne cesseront de connaître un essor grandissant que ce soit au niveau secondaire 2 ou au tertiaire. Cela à un moment où certains en Suisse pensent que le modèle de l'apprentissage a fait son temps. Très vraisemblablement l'avenir montrera que les systèmes de formation qui intègrent acquisition des pratiques professionnelles et connaissances théoriques dans des lieux différents ont encore de très beaux jours devant eux et risquent même de constituer une clé pour le développement de l'employabilité, mais aussi pour celui de l'économie de la connaissance.

Reconnaître et valider les acquis de l'expérience

Une bonne partie des compétences développées par les personnes au cours de leur carrière professionnelle se fera donc désormais hors des cadres formels d'apprentissage, sur les lieux de travail. Cela pose une question centrale. Dans une logique de mobilité professionnelle, comment permet-

tre à l'individu de se réapproprier ces compétences acquises dans les entreprises et leur donner une visibilité, et aussi une valeur économique? Comment encourager également les personnes à compléter leurs compétences par des savoirs académiques? Les systèmes de validation des acquis déjà bien connus en Suisse au niveau de la formation professionnelle, novatrice dans ce domaine, vont devoir s'intensifier et se développer au niveau tertiaire en Suisse, à l'image de ce qui se fait maintenant à titre d'expérience pilote dans les hautes écoles genevoises. Ils consisteront, d'une part, à établir des liens entre l'expérience acquise et tout ou partie des diplômes répertoriés, donnant ainsi la possibilité d'obtenir un bachelor ou un master sur la base d'un parcours individuel. D'autre part, ces systèmes devront trouver des modalités pour valider les compétences clés qui, elles, ne sont pas formalisées dans le cadre des voies diplômantes. Cela obligera d'ailleurs à mieux définir ce que recouvre cette terminologie, car aujourd'hui elle n'est de loin pas stabilisée et la notion de compétence clé peut recouvrir des réalités très différentes (Evéquo 2004).

La diversification des lieux d'apprentissage

Grâce au progrès technologique, à la prolifération d'objets virtuels, mais aussi à la mise en réseau des savoirs et à l'accélération du traitement de l'information, à des puissants systèmes de gestion de savoirs, on pourra de plus en plus acquérir des connaissances hors des lieux de formation, c'est-à-dire à distance avec des suivis individualisés, des modes de coaching, une flexibilité dans les modalités d'apprentissage, une autonomie accrue dans la gestion du temps. Il est vrai qu'aujourd'hui l'enseignement à distance n'a pas connu l'essor qu'on lui prédisait, mais les progrès mentionnés plus haut amélioreront sans doute son implantation dans les entreprises et aussi très certainement dans le cadre de la formation initiale. Les futurologues nous prédisent qu'à long terme l'e-éducation ouverte et à distance pourrait même remplacer l'espace scolaire ou le modèle traditionnel de la classe.

En conclusion, la réflexion ouverte sur l'avenir du système suisse de la formation doit impérativement intégrer le paradigme de la formation tout au long de la vie en posant les questions de l'évolution des savoirs, des impacts de la formation initiale sur tout le parcours professionnel et des nouvelles formes d'apprentissage et leur validation.

Bibliographie

Attali, Jacques et al. (2007), *L'avenir du travail*, Paris: Fayard
Evéquo, G (2004), *Les compétences clés*, Editions Liaisons

Zukunft Bildung Schweiz –

Eine Tagung zeigt Handlungsbedarf auf

Hanna Muralt Müller, Präsidentin der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, Vizepräsidentin Worlddidac

Aus der Fülle der anregenden Referate mit anschliessender Diskussion möchte ich nur drei Aspekte herausheben und ein paar eigene Gedanken anfügen. Als Erstes geht es um Fragen der Allgemeinbildung im Verhältnis zur Berufsausbildung und um das duale Bildungssystem. Ein zweiter Themenkreis betrifft Fragen der sozialen Ungleichheit mit der Verschiebung des Brennpunkts weg von der durch soziale Faktoren mitbedingten Selektion und hin zur Integration. In einem dritten Themenkreis ist der «Wissensstoff», sind somit die künftigen Lehr- und Lerninhalte und ihre Vermittlung, die zu erwerbenden Kompetenzen und die künftige Lernumgebung angesprochen.

Allgemeinbildung und Berufsbildung – das duale Bildungssystem als Zukunftsmodell?

Wiederholt wurde an der Tagung vorgebracht, Allgemeinbildung und Berufsbildung seien nicht gegeneinander auszuspielen (u.a. Peter Sigerist, Michèle Rosenheck). Die Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung wie auch diejenige zwischen technischer und soziokultureller Bildung und ihre Zuweisung zu den Geschlechtern seien als Konstrukt des 19. Jahrhunderts nicht mehr zeitgemäss (Alain Clémence).

Diese klaren Aussagen gefallen mir. Tatsächlich benötigen wir beides, Allgemeinbildung und Berufswissen, und zwar situativ je nach unseren Tätigkeitsfeldern in unterschiedlichem Ausmass, um als Staatsbürgerinnen und -bürger, als aktive Mitglieder der Gesellschaft und als Berufstätige unser Leben gestalten zu können. Im raschen, vor allem auch durch neue Technologien verursachten Wandel in sämtlichen Lebensbereichen sind jene optimal ausgerüstet, die fähig und willens sind zu erkennen, welche neuen Kompetenzen sie für ein erfolgreiches Wirken benötigen, und sich diese auch aneignen (lebenslanges Lernen). Im dualen Bildungswesen wird eine verstärkte theoriebasierte Aus- und Weiterbildung immer wichtiger, sowohl in den neuen Berufen der Informations- und Kommunikationstechnologien wie in den durch diese veränderten traditionellen Arbeitsfeldern. Umgekehrt sollten die Universitäten und die ETHs neben

der Forschung auch der Lehre und damit dem Berufs- und Praxisbezug genügend Gewicht beimessen. Seit jeher sind hier einzelne Studiengänge (z.B. Medizin) stark berufsbezogen aufgebaut. Bei andern könnte und sollte dieser Praxisbezug verstärkt werden. Das ganzheitliche Konzept von «Kopf, Herz und Hand» (Johann Heinrich Pestalozzi) hat nichts an Aktualität eingebüsst. Dasselbe gilt für die Aussage, wonach wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen. Die konkrete Umsetzung muss laufend überdacht werden. In der Verbindung von Theorie und Praxis liegt im dualen Bildungswesen ein Zukunftsmodell in Ansätzen vor. Es könnte zum eigentlichen Markenzeichen (USP) des schweizerischen Bildungswesens weiterentwickelt werden.

Chancengleichheit – ein gesellschafts- und wirtschaftspolitisches Postulat

In eindrucksvoller Weise sprachen verschiedene Referentinnen und Referenten das Problem der Chancengleichheit an (Rolf Becker, Peter Sigerist).

Es geht sowohl um mehr Gerechtigkeit und soziale Integration als auch um volkswirtschaftliche Aspekte. Hier besteht grosser Handlungsbedarf. Die Bildung wird zunehmend als wichtiger, ja als wichtigster Faktor für wirtschaftliches Wachstum erkannt. In diesem Zusammenhang scheint die Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler besonders relevant zu sein, auch wenn man Berechnungen gegenüber skeptisch bleiben darf, wonach sich das BIP verdreifachen würde, wenn die Schweiz alle Lernenden auf mindestens das Niveau 2 der Pisa-Skala brächte (Andreas Schleicher, NZZ am Sonntag, 13.6.2010). Soziale, ethnische oder auch geschlechtsspezifische Rahmenbedingungen hindern Jugendliche aus bildungsfernen Schichten daran, ihrem Leistungspotenzial entsprechende Ausbildungen zu absolvieren. Eine grösstmögliche Durchlässigkeit im Bildungswesen – vom dualen Bildungssystem bis zur Hochschulbildung – eröffnet zumindest spätere Korrekturmöglichkeiten. Intensiv zu diskutieren wären jedoch Massnahmen zur Förderung von Chancengleichheit, die bereits viel früher einsetzen. Das Bildungssystem sollte von der durch soziale Faktoren mitbedingten Selektion und Segregation hin zur Integration weiterentwickelt werden.

Künftig nötiger «Wissensstoff» wird vermehrt informell erworben

Eine nur auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Bildung greife zu kurz und vernachlässige die kulturelle Dimension. Wichtig sei auch die «wirtschaftlich nicht direkt verwertbare» Bildung (Bernard Schneuwly). Informell erworbenes Wissen sollte erfasst und neu bewertet werden (Grégoire Evéquoz). Der Arbeitsmarkt selektiere ohnehin anders als das Bildungswesen (Michèle Rosenheck). Verständlich und eindrücklich wurde dargelegt, worin die Akzentverschiebung liegt, die von der traditionellen Wissensvermittlung hin zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen führen müsste (Kurt Reusser).

Aus unterschiedlichsten Studien ist bekannt, dass erfolgreiche Berufsleute auf allen Hierarchiestufen das nötige Wissen zu 80 Prozent aus informell, vielfach am Arbeitsplatz erworbenem Wissen und Können schöpfen und dieses ständig aktualisieren. Schlüsselkompetenzen sollen es den Lernenden ermöglichen, von erworbenen Grundlagen aus alles, was sie künftig wissen oder können möchten oder sollten, wie mit einem Schlüssel aufzuschliessen und sich zugänglich zu machen. Es geht hier um systemisches Wissen, um vernetztes Denken, um den selbstorganisierten Erwerb von Wissen und Können. Dieses kann im Team, geleitet von Peers oder Lehrpersonen, oder in einem autodidaktischen Umfeld angeeignet werden. In diesem Wissensverständnis spielt die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und spielen Wertorientierungen eine wichtige Rolle. Ethische Fragen werden an Bedeutung gewinnen müssen und mit ihnen – nach Pestalozzi – auch Qualitäten, die das «Herz» betreffen. Die Lernumgebung und die Rolle der Lehrpersonen ändern sich stark. Ihre Aufgabe wird dadurch nicht einfacher, sondern noch anspruchsvoller und komplexer. Überall bewältigen hochprofessionelle Teams auf neustem Wissensstand die gestiegenen Anforderungen. Weshalb sind Teams oder vernetzte Lehrpersonen-Gruppen im Bildungswesen immer noch eher die Ausnahme als die Regel?

Als Schlussfolgerungen halte ich eine allgemeine und drei bildungsspezifische Aussagen fest:

1. Es ist wichtig, dass sich die Verantwortlichen aller Stufen für das schweizerische Bildungswesen regelmässig zu einer Standortbestimmung treffen. Die durchgeführte Tagung «Zukunft Bildung Schweiz» sollte weitergeführt werden.
2. Die Stärken des schweizerischen Bildungswesens liegen in einer besonders engen Verbindung von «Kopf, Herz und Hand». Diese Stärken lassen sich auf allen Stufen noch weiter verbessern, und mit grösstmöglicher Durchlässigkeit könnten die verschiedenen Ausbil-

ungswege ein kohärentes Gesamtsystem bilden. Informell erworbenes Wissen sollte im Gesamtkonzept seinen Platz finden.

3. Die Verschiebung des Brennpunkts weg von der durch soziale Faktoren mitbedingten Selektion und hin zur Integration ist aus unterschiedlichsten Gründen richtig und sollte prioritär behandelt werden. Die Schwierigkeiten der geforderten «integrativen Schule» in Verbindung mit einer «integrativen Förderung» liegen in der konkreten Umsetzung. Lehrpersonen brauchen hier mehr Unterstützung, seitens der Bildungsforschung wie seitens der für die Ausbildung Verantwortlichen auf allen Stufen.
4. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen verändert sowohl die Lernumgebung (Lernorte und Lernmittel) als auch die Rolle der Lehrpersonen. Wir können kaum warten, bis sich der erforderliche Wandel der Lehr- und Lernkultur mit den neuen, kommenden Generationen einstellt. Deshalb ist die Bildungsforschung gefordert, welche mit innovativen Lernumgebungen und Instrumenten der Unterrichtsentwicklung in der heutigen Praxis des Lehrens und Lernens selber neue Realitäten schafft.

Duale Berufsbildung – wirksames Steuerungsmodell und massgeblicher Beitrag zur Höherqualifizierung und Chancengerechtigkeit

Michèle Rosenheck, Leiterin Bildungspolitik, Kaufmännischer Verband Schweiz

Durch ein Steuerungsmodell, in dem sowohl wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Bedürfnisse direkt eingebracht werden, erweist sich die Berufsbildung als wirksames Instrument zur Entsprechung auf die steigende Nachfrage nach höheren Qualifikationen. Gleichzeitig leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Equity, indem sie den Zugang zu einem berufsqualifizierenden Abschluss wie auch zur höheren Bildung ermöglicht. Anstelle einer Erhöhung der Akademikerquote – eine verkürzte Sichtweise, die Wirksamkeit und Realität der Berufsbildung verkennt – tun wir gut daran, eine Weiterentwicklung des Bildungssystems aus einer Gesamtschau anzugehen, welche beide Bildungswege als gleichwertig anerkennt und nutzbringend kombiniert.

In der bisherigen Diskussion rund um die – unbestritten erforderliche – Höherqualifizierung des Humankapitals ist insbesondere die Existenz und Wirkung der höheren Berufsbildung als konsequente Fortsetzung der Qualifizierung in der dualen Grundbildung zu wenig berücksichtigt worden. Die höhere Berufsbildung mit ihren beiden Zweigen – dem Bereich der eidgenössischen Berufs- und höheren Fachprüfungen sowie den Höheren Fachschulen als spezialisierende bzw. generalistisch ausgerichtete duale Tertiärbildungen – stellt der Wirtschaft jene Fach- und Führungskräfte zur Verfügung, auf die das KMU-Land Schweiz angewiesen ist. «Schweizer Qualität» beruht nicht allein auf Spitzenleistungen einer akademischen Elite in Forschung und Entwicklung, sondern ebenso auf der Umsetzungsfähigkeit hoch qualifizierter Praktiker mit ausgeprägtem Berufsethos. Ländern wie beispielsweise den USA fehlt genau dieser «berufliche Mittelstand», und es ist fraglich, ob sich die dortige hohe Akademikerquote als sinnvolle Ressourcenallokation erweist.

Für Aussenstehende mag die Funktionsweise der Schweizer Berufsbildung nur schwer verständlich sein – die *Wirkung* dieses komplexen

Steuerungsmechanismus ist jedoch für die Wirtschaft und Gesellschaft von entscheidender Bedeutung.

In der sogenannten Verbundpartnerschaft von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt werden neben den gesellschaftlichen auch die Bedürfnisse der Wirtschaft unmittelbar eingebracht. Diesem Modell inhärent ist die Mitwirkung im Milizsystem: Unzählige Fach- und Führungskräfte wirken als Ausbildner in Betrieben oder als Experten in Gremien der Berufsbildung und bringen ihr Wissen aus der Front, über heutige und künftige Qualifikationsnachfrage direkt ein. Diese Form der Einflussnahme ist zwar aufwändig, möglicherweise auch träge und birgt sicherlich Optimierungsmöglichkeiten; fest steht jedoch, dass wir damit über eine wirksame (und, nebenbei, auch kostengünstige) Form der Steuerung verfügen, die auch im Rahmen der OECD-Länder-Review positiv hervorgehoben wurde.

Der auf diese Weise erreichte hohe Arbeitsmarktbezug verhindert, dass Arbeitskräfte am Bedarf vorbeiquifiziert werden. Absolventen der Berufsbildung sind ausgesprochen arbeitsmarktfähig – tiefe Jugendarbeitslosigkeit und hohe Bildungsrenditen insbesondere von Absolventen der höheren Berufsbildung sind nur einige der Indikatoren hierfür.

Die Innovationskraft einer Wirtschaft wie auch einer Gesellschaft hängt nicht von der quantitativen Höhe der Akademikerquote ab, sondern den effektiv in der beruflichen Praxis, am Arbeitsplatz verfügbaren Kompetenzen – und ebendiese werden durch die enge Verbindung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung auf wirksame Weise vermittelt.

Zu berücksichtigen ist zudem, dass beim Ruf nach Höherqualifizierung nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen gefragt sind. Diese werden allen voran in berufsspezifischen, möglichst realen Situationen aufgebaut und parallel dazu von theoretischen Grundlagen untermauert.

Auch bezüglich der Überwindung von nicht leistungsbezogenen Ungleichheiten in der Verteilung von Bildungschancen zeigt sich die Berufsbildung als ausgesprochen wirksam. In der Schweiz steht für 90 % der Jugendlichen die Tür in die tertiäre Bildungsstufe heute schon offen – dank Berufslehre und höherer Berufsbildung.

Wie auch über den akademischen Pfad können über den berufsbildenden Weg höchste Qualifikationen auf Meister-, sprich «Master»-Niveau und sozialer Aufstieg erreicht werden: Unser heutiges System ist einerseits hochgradig durchlässig – jemand mit berufsbildendem Abschluss hat auch Zugang zu Tertiär A –, es bieten sich andererseits aber auch innerhalb des Tertiär-B-Bereichs attraktive Aufstiegsmöglichkeiten, welche die Besetzung von Toppositionen in der Wirtschaft ermöglichen. Diese Chancen werden auch tatsächlich wahrgenommen:

Es schliessen jährlich ebenso viele Absolventen im Bereich Tertiär B ab wie im Hochschulbereich!

Als Indikator für die soziale Ungleichheit von Bildungschancen müsste richtigerweise also die Tertiärstufe insgesamt, nicht allein die Akademikerquote dienen.

Die Berufsbildung ist nicht Ursache der sozialen Ungleichheit, sondern trägt im Gegenteil das Potenzial einer massgeblichen Stärkung von Chancengleichheit in sich, weil sie die Korrektur früherer Fehlleistungen (Selektionsmechanismen in der Volksschule und diskriminierende Chancenzuweisungen) ermöglicht, mit denen das Bildungssystem schon seit Längerem zu leben hat. Die Berufsbildung ist nicht bloss eine Möglichkeit für schulisch leistungsschwächere Jugendliche, die ansonsten keine Chance auf Qualifizierung für den Arbeitsmarkt hätten, vielmehr bietet sie durchaus auch für Leistungsfähige und -willige eine Alternative zum gymnasialen Weg, die aus nachvollziehbaren Gründen nach langen Jahren der Schulkarriere nicht weiter nur die Schulbank drücken möchten – sie möchten vielmehr eine praktisch geprägte Sequenz durchlaufen, in der und durch die ihnen Sinn und Zweck des Lernens unmittelbar vor Augen geführt wird, und erfahren, sozusagen als «Nebenwirkung», eine rasche Integration in die Erwachsenenwelt. Nach Lehrabschluss haben sie die Möglichkeit, mit der dadurch erzeugten Motivation eine Weiterbildung im Rahmen der Höheren Berufsbildung oder auch eine akademische Laufbahn einzuschlagen, welche ihre theoretischen Kenntnisse und die beruflichen Möglichkeiten erweitert. Auf diese Weise legt die berufliche Bildung eine hervorragende Basis für das auch im Weissbuch ausdrücklich geforderte lebenslange Lernen. Für einen grossen Teil der heutigen Lehrabgänger ist klar, dass ein Lehrabschluss erst eine erste Station auf dem beruflichen Weg darstellt, an die relativ rasch Weiterbildungen anschliessen.

Es ist aus diesen Gründen irritierend, wenn die Entscheidung für eine (angeblich weniger anspruchsvolle?) berufliche Grundbildung als «Ablenkung» für die eigenen Bildungsperspektiven begriffen wird, weil sie den späteren Zugang zur akademischen Ausbildung erschwere.

Die verbreitete akademische Geringschätzung der Berufsbildung – oder ist es Misstrauen gegenüber Unvertrautem infolge der eigenen Lernbiografie? – mag im Ausland gerechtfertigt sein, wo abgesehen von wenigen Ausnahmen die Berufsbildung tatsächlich minderwertig ist. Für die Schweiz ist sie jedoch fehl am Platz. Sie beruht unter anderem auf dem Glauben, dass anspruchsvolle Inhalte am besten und ausschliesslich auf dem schulischen Weg vermittelt werden können – eine durch die Lerntheorie überholte Perspektive. Für viele Jugendliche scheint gerade der duale Weg einen geeigneten Zugang zu herausfordernden Lernfeldern zu bieten.

Ebenso überholt ist eine gängige Vorstellung einer Berufsbildung, in der die Lernenden in eng geschnittenen Berufen für einfache, industriell-gewerbliche Tätigkeiten ausgebildet werden. Die Realität sieht heute anders aus. Es gibt anspruchsvolle Lehren, die gerade in Kombination mit der Berufsmaturität einen hohen Anteil an allgemeinbildenden Inhalten und auch theoretischem Grundlagenwissen vermitteln – gerade in kaufmännischen, zusehends aber auch in gewerblich-industriellen Berufen, ist der Anteil an allgemeinbildenden Inhalten gestiegen und wird dies künftig noch weiter tun. Die «Polyvalenz» der künftigen Arbeitskräfte, ihre Einsetzbarkeit auch für Tätigkeiten, die ausserhalb ihres Lehrberufs liegen, wird insbesondere auch von der Seite der Organisationen der Arbeitswelt gezielt gefördert.

Unserem gewachsenen, hervorragend verankerten System der Berufsbildung ist Sorge zu tragen. Institutionen im Bildungsbereich sind rascher eingerissen als neu aufgebaut, und Projekte im Ausland zeigen, wie schwierig es ist, ein Engagement der Betriebe und Berufs- und Branchenverbände zugunsten des Berufsnachwuchses zu etablieren.

Das wechselseitige Ausspielen unterschiedlicher Bildungswege oder ein Verständnis der Berufsbildung als minderwertige zweite Wahl erweisen sich in der Diskussion um eine zukunftssträchtige Bildungspolitik als wenig hilfreich. Vielmehr sollen die Vorzüge der verschiedenen Bildungswege anerkannt, akzentuiert und weiterentwickelt werden und erforderliche Optimierungen (sowohl des akademischen wie auch des berufsbildenden Wegs) vorgenommen werden – dies aus einer Gesamtschau, welche die beiden Wege als gleichwertig und sowohl gesellschaftlich wie auch wirtschaftlich Nutzen stiftend anerkennt.

Input zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Peter Sigerist, Zentralsekretär Ressort Bildung, Schweizerischer Gewerkschaftsbund (SGB)

1. Die Überwindung der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz muss höchste Priorität erhalten und ist für die Zukunft des Landes und insbesondere für dessen sozialen Zusammenhalt relevanter als die im Allgemeinen prioritär diskutierte «Exzellenz-Förderung» im globalen Markt.
2. Das Bildungssystem kann auf jeder seiner Stufen einen Beitrag zum Abbau der sozialen Ungleichheit leisten – vorausgesetzt, dass in den Ausbau und die Qualität der Bildungsvermittlung genügend Mittel investiert werden.
3. Das Bildungssystem kann aber allein selbst im optimalen Fall nur die soziale Ungleichheit dämpfen, nicht aber überwinden.

1. Die Förderung der Elite und ihrer Exzellenz ist in der Schweiz und in allen vergleichbaren Gesellschaften dominant und durch die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zu erklären. Ein kurzer Blick auf aktuell zu feiernde Jubiläen von Bildungsinstitutionen mag dies illustrieren: Während die erste Universität auf heutigem Schweizer Boden ihr 550-Jahr-Jubiläum in Basel feiern kann, schaffen es die modernen Volksschulen und Berufsfachschulen in einzelnen Kantonen gerade mal auf 175 oder 180 Jahre. Das Gewicht dieser langen Geschichte hinterlässt auch im heutigen Bildungssystem deutliche Spuren – trotz allen anzuerkennenden Reform- und Ausbauschritten. Der Beitrag von Rolf Becker in diesem Band, aber auch der «Bildungsbericht Schweiz 2010» haben die bereits früher vorliegenden Studien dazu bestätigt und uns wieder deutlich machen können, wie weit wir noch vom Vordenker des Konzepts der «Instruction publique», von J.A.N. Caritat, Marquis de Condorcet, entfernt sind. Der Aufbau der modernen Schweizer Volksschule im 19. Jahrhundert wurde stark von ihm geprägt. Das meritokratische Condorcet-Konzept – allen Bürger/innen muss der Zugang zu den im Bildungssystem vermittelten Wissensbeständen gewährleistet werden, die Selektion im Bildungssystem muss unabhängig von den Machteliten und nach öffentlich transparenten Kriterien vorgenommen werden, und die Selektion des Aufstiegs im Bildungssystem erfolgt ausschliesslich aufgrund von messbaren Wissensvorleistungen – dieses Konzept soll weiterhin als Leitlinie gelten, an der wir die Realität zu messen haben.

2. Das Bildungssystem wurde im Laufe der Zeit parallel zu den Produktivitätsfortschritten erweitert und ausdifferenziert, bedingen sie sich doch gegenseitig. Heute durchlaufen in den OECD-Staaten zweifellos mehr Menschen als früher das Bildungssystem für die erste Lebensphase, und dies während einer längeren Zeit. Der Bildungslift fährt nach oben, bedient mehr Stockwerke, aber: Wer auf welchem Stockwerk auszusteigen hat, wird im Wesentlichen immer noch durch die soziale Lage der Erziehungsberechtigten vorbestimmt. Die Bildungsreformen bei uns haben für viele Menschen, insbesondere für Frauen, zwar enorme Fortschritte gebracht, denen aber selbst innerhalb des Bildungssystems enge Grenzen gesetzt sind – aufgrund des Gewichts des vererbten kulturellen Kapitals. Die Frauen stellen bereits seit einigen Jahren die Mehrheit bei den gymnasialen Abschlüssen und bei den Studienbeginner/innen, aber nur ca. 12 % der Professor/innen. Und die Studienrichtungen verlaufen entlang dem traditionellen Gender Gap. Dasselbe Bild in der Berufsbildung: Die Frauen haben bald schon dieselbe Berufsbildungsabschlagsquote, aber in Berufen, die ebenfalls den traditionellen Gender Gap spiegeln – trotz einigen Projekten, die diese Entwicklung in Richtung eines Gender Mix steuern möchten.

Und noch ein Beispiel aus der Berufsbildung, das ich hier zur Illustration der These anführen möchte: Die 90er-Jahre-Reform mit der Einführung der Berufsmaturität als Zulassungsvoraussetzung für die aus der Höheren Berufsbildung in den Hochschulbereich transformierten Fachhochschulen hat nachweislich einen Schub zum Abbau der sozialen Ungleichheit auf der Hochschulebene geführt. Die universitären Hochschulen konnten bisher nie den gleichen Anteil von Studierenden mit einem höheren Bildungsabschluss als deren Eltern ausweisen. Diese Reform hat der Berufsbildung die zusätzlich notwendige Investition in die Allgemeinbildung und die direkte Tertiarisierung der Bildung gebracht, ohne die Errungenschaften der dualen Berufsbildung zu gefährden. Sie ist damit eine doppelt sinnvolle und erfolgreiche Reform im Bildungssystem gewesen, die mittels des neuen Gesetzes zur Koordination und Förderung des Hochschulraumes Schweiz keinesfalls gefährdet werden darf.

Diese Beispiele, viele andere könnten erwähnt werden, führe ich an, um zu zeigen, dass es sinnvolle Reformen auf jeder Stufe des Bildungssystems geben kann, welche die soziale Ungleichheit dämpfen. Auch die Abnehmer/innen auf jeder Stufe des Bildungssystems müssen in ihrer konkreten Ausgestaltung der Bildungsvermittlung an diese Aufgabe denken und können nicht dem Zubringer die gesamte Last aufbürden. Setzte sich letztere Logik durch, würden wir alle nur noch darauf warten, bis wir die politischen Mehrheiten haben, um auch noch im hintersten Zipfel des Landes die Kindertagesstätten, Grundstufen, Tagesschulen usw., die alle

hoch dringlich sind, realisiert und finanziert haben. Studien zeigen uns aber bereits, dass die Startvorteile, die Kinder von Kindertagesstätten in den ersten Schuljahren aufweisen, im Laufe der Beschulung verloren gehen, wenn die Schule selbst die Kulturkapital-Mankos der Erziehungsberechtigten nicht kompensieren kann. Das ist der entscheidende Punkt, der uns immer wieder von besonders engagierten Lehrer/innen und den Lehrgewerkschaften zu Recht vorgehalten wird: Alle aufgrund von wissenschaftlichen Evaluationen und verallgemeinerten Erfahrungen gemachten Reformen sind nur so weit zielführend, als diese Reformprozesse für die Umsetzung im Bildungsraum mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden. Konkretes und aktuelles Beispiel:

www.Schule-im-Sinkflug.ch:

«Wir sagen ja zu Integration, Individualisierung, Teamarbeit und Partizipation, aber wir sagen nein zu überhasteten Reformprojekten, überladenen Lehrplänen, ungeeigneten Lehrmitteln und übergrossen Klassen für die geforderte Individualisierung.»

Deshalb ist die zentrale Forderung des «Weissbuches», 10 % des Bruttoinlandsproduktes in die Bildung zu investieren, sehr wichtig. Und deshalb ist höchste Alarmstufe angesagt angesichts der sich häufenden Signale aus den Kantonen, die jetzt bereits bei den Bildungsausgaben zu sparen beginnen, während andere Länder den Bildungsbereich ausbauen (USA im Rahmen der Gesundheitsreform, China usw.). Ausgerechnet jetzt, wo die demografische Entwicklung der Lernenden und Studierenden es erlauben, bei der Bildungsqualität deutliche Verbesserungen zu realisieren.

3. Und abschliessend: Selbst wenn wir für unsere zentralen Anliegen mehr Bildungsinvestitionen in die Qualitätsverbesserung der Lehrenden und nicht in den weiteren Ausbau der Bildungsbürokratie fänden – dank gemeinsamem Vorgehen und damit Überwindung des Streits zwischen Allgemein- und Berufsbildung – wäre der Abbau der sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem noch nicht garantiert. Die Besserstellung der Frauen im Bildungssystem hat nicht zu einer vergleichbaren Besserstellung der Frauen in der Wirtschaft und Gesellschaft geführt. Heute erleben wir sogar wieder die Öffnung des Gender Gap im Lohnsystem. Die Bildungsexpansion hat keine Vollbeschäftigung gebracht. Heutige Arbeitslose sind im Schnitt besser qualifiziert als in der Krise der 70er Jahre, aber sie finden trotzdem keine Arbeit, weil die entlohnte Arbeit ungleich verteilt ist. Deshalb dürfen wir auch heute einen der klügsten Soziologen zur Klärung der anstehenden Frage nicht vergessen: Pierre Bourdieu betonte immer wieder, dass wir es nicht mit einem Appell an die Pädagogik bewenden lassen

dürfen, sondern dass wir auch für die Bedingungen sorgen müssen, welche die Voraussetzung für die Pädagogik bilden. Bourdieu ist hier auch deshalb interessant, weil er persönlich die bestätigende Ausnahme der Regel abgegeben hat, wurde Bourdieu doch 1981 als Sohn eines Postboten an die höchste Position, den das französische Bildungssystem zu vergeben hat, ans Collège de France, berufen. Wenn die Chancengleichheit und die Chancengerechtigkeit (Equity) im Bildungssystem realisiert werden sollen, dann darf das Bildungssystem nicht mehr nur auf die erste Lebensphase fokussiert sein. Das Life Long Learning (LLL) muss nicht nur die ökonomische Sicht, die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch die breitere Sicht des Transfers des Kulturkapitals auf die nachkommende Generation im Blick haben. Wenn alle Erziehungsberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten haben, die nicht nur durch die betriebliche Rationalität durch den Arbeitgeber definiert werden, und wenn auch die Eltern der Erziehungsberechtigten, die heutigen Grosseltern, die einen immer wichtigeren Teil der Kulturvermittlung übernehmen, Zugang zu adäquaten und günstigen Bildungsangeboten erhalten, dann nähern wir uns den Zielen und Aufgaben moderner Bildungssysteme.

Die Qualität der Bildung

führt über die Qualität der Lehrkräfte

Gisela Meyer Stüssi, Vizepräsidentin Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer

Das Hauptanliegen des VSG sind die Allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II, das heisst das Gymnasium, die Fachmittelschule und die Handelsmittelschule und insbesondere die an diesen Schulen tätigen Lehrkräfte. Da die Schülerinnen und Schüler, schon bevor sie zu uns kommen, am Bildungssystem teilhaben und durch den Abschluss dieser Schulen auf der Sekundarstufe II an der tertiären Bildung teilhaben können, beschäftigt sich der VSG auch mit den Schnittstellen zu den vorangehenden Schulen und den nachfolgenden Hochschulen.

Nach der Publikation des Berichts «Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz hat sich der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer intensiv mit den Thesen befasst und an seiner Delegiertenversammlung vom 13. November 2009 in Winterthur folgende Resolution gefasst:

Resolution des VSG vom 13. November 2009

Gesamtheitliche Betrachtung

Der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) begrüsst die Initiative der Akademien, das Bildungswesen unseres Landes gesamtheitlich und mit einer langfristigen Perspektive zu beurteilen. Der VSG unterstützt Schritte zur Koordination der einzelnen Teile.

Qualität im Bildungsbereich dank Qualität der Lehrpersonen

Der VSG unterstützt die Position der Akademien, dass die Lehrpersonen auf allen Stufen – von der Vor- bis zu Hochschule – für die Qualität entscheidend sind.

Ausreichende Alimentierung durch die Kantone

Der VSG unterstützt die Forderung, dass jeder Teil des Bildungswesens ausreichend alimentiert sein muss, damit er seine Qualität weiter entwickeln und gute Lehrkräfte anziehen kann. Er erwartet, dass sich die Akademien bei den Kantonen auch für die Allgemeinbildenden Schulen einsetzen, bei denen in den letzten 20 Jahren überproportional gespart worden ist.

Keine «Gesamtschule»

Der VSG ist entschieden für differenzierte Wege auf der Sekundarstufe II. Er hält die duale Berufsbildung ebenso für zukunftsfähig wie die Allgemeinbildenden Schulen. Der VSG erwartet von den Akademien, dass sie in ihrer Vision für 2030 vom Modell «Gesamtschule» abrücken.

Universitätszugang mit gymnasialer Maturität

Der VSG erwartet von den Akademien, dass sie das Prinzip «Kein Abschluss ohne Anschluss» für alle drei Maturitätsarten akzeptieren, weil die Gymnasien, die Fach- und die Berufsmaturitätsschulen je ein klares Ziel brauchen. Die Studienberatung ist zu verstärken und sinnvolle Passerellen sind beizubehalten.

Schnittstellen Maturitätsschulen – Hochschulen

Der VSG erwartet von den Akademien, dass sie alle Anstrengungen zur Verbesserung der Übergänge von den Maturitätsschulen an die Universitäten und Fachhochschulen grundsätzlich, personell und finanziell unterstützen.

Aus- und Weiterbildung

Der VSG ist überzeugt, dass die Akademien für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen an Allgemeinbildenden Schulen eine wichtige Rolle spielen können, indem sie mithelfen, die Angebote der Hochschulen den Bedürfnissen anzupassen.

Fachtagung «Zukunft Bildung Schweiz / Une éducation pour la Suisse du futur»

Die Fachtagung «Zukunft Bildung Schweiz» war das Abbild der schweizerischen Bildung des Jahrs 2010: Viele Vertreter – wenige Vertreterinnen – der Bildungsverwaltung, der Berufsbildung, der Bildungspolitik und von Wirtschaftsverbänden – ausser den beiden Mitgliedern des VSG kaum Akteure aus dem Bildungssystem, also kaum Lehrkräfte oder Mitglieder von Schulleitungen. Man könnte zynisch anmerken, dass die Lehrkräfte erst die ausführenden Organe von Reformen der Bildung sind oder dass sie, in der Realität verankert, keine Energie für Visionen haben. Positiv lässt sich jedoch sagen, dass die Bildung ein Teil der Gesellschaft ist, für die eben die Gesellschaft als Ganzes die Verantwortung trägt. Durch die Referate wurde diese Verantwortung wieder bewusst gemacht.

Die Referate, die wirklich gehalten wurden – einige fielen dem Vulkanausbruch zum Opfer –, hatten sehr viele interessante Aspekte, stellvertretend seien nur wenige herausgegriffen.

Professor Bernhard Schneuwly, Universität Genf, hat das «Wissen» (*scire*) ins Zentrum der Bildung gerückt, das er der «Information» gegenüberstellte.

Professor Kurt Reusser, Universität Zürich, hat Forderungen für die Bildungsforschung aufgestellt: weniger Diagnostik und Evaluation und mehr Längsschnittstudien zur Überprüfung der Wirksamkeit des Bildungswesens. Alle drei Säulen des Unterrichtssystems Input, Prozess und Output sollen erforscht und weiterentwickelt werden.

Aus den Zahlen von Professor Rolf Becker, Universität Bern, haben wir gelesen, dass das Untergymnasium mehr Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien zu einer höheren Bildung führt als der Weg über Sekundarschule und Gymnasium. Ob bei dieser frühen Schwelle die Chancengleichheit doch höher ist als später, wie dies die Verfechter der «selektionsfreien» Schule behaupten?

In den Diskussionen am Rande der Tagung wurde verschiedentlich von den Vertretern der Arbeitgeberverbände und der Berufsbildung die Befürchtung geäußert, dass das Gymnasium der Berufsbildung die besten Schüler wegnehmen werde, wenn die Zahl der Jugendlichen in den nächsten Jahren sinke. Das Konkurrenzdenken hat in vielen Köpfen noch immer nicht der Zusammenarbeit Platz gemacht.

Der französische Titel «Une éducation pour la Suisse du futur» gibt durch die syntaktisch grössere Klarheit die Absicht der Initianten deutlicher als der deutsche bekannt: «Welches Bildungswesen brauchen wir, damit die Schweiz eine Zukunft hat?»

Diese Frage konnten weder der Bericht noch die Tagung beantworten. Doch schon nur die Tatsache, dass sie gestellt wurde und die gesamte Schweiz sich dafür verantwortlich fühlt, stimmt hoffnungsvoll. Die Bildung und damit auch die Schule ist wieder zum Anliegen der Gesellschaft geworden und ist nicht mehr der Gegner, oder eben Sündenbock, für alles, was in der Gesellschaft nicht richtig läuft.

Der VSG wird sich nach Kräften bemühen, an der Schule der Zukunft und der Heranbildung und Unterstützung der künftigen Akteure des schweizerischen Bildungswesens mitzuarbeiten. Für die hohe fachliche Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte zählen wir auf die Unterstützung und den Einsatz der Akademien.

Für eine «Zukunft Bildung Schweiz» mit kompetenten Lehrpersonen

Beat W. Zemp, Zentralpräsident Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

Bildungsgerechtigkeit und equity, schulische Governance und Steuerungsmodelle, die Transformation des Wissens und Schulen als professionell gestaltete Lernumgebungen waren die wichtigsten Themen der Fachtagung «Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz vom 21. April 2010 in Bern. Zweifellos alles wichtige und bedeutsame Themen, die von namhaften Referentinnen und Referenten hinreichend erörtert wurden. Die Tagung ergab eine Konvergenz der Bedeutsamkeit vieler Themen im internationalen Kontext: Evidenzbasierte Schulentwicklung, Outputmessungen, Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und Systemmonitoring sind zurzeit die prioritären bildungspolitischen Begriffe sowohl in der Schweiz als auch im benachbarten Ausland. Bei Lichte betrachtet gibt es ja auch keine vernünftige Alternative zu einer datengestützten Steuerung des Bildungswesens. Dies gilt für die Ebene des Klassenunterrichts bis hin zur Steuerung eines ganzen Schulsystems. Doch damit ist es nicht getan. Wer wie die Akademien der Wissenschaften Schweiz den Anspruch erhebt, einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung des Schweizer Bildungswesens für die nächsten zwanzig Jahre zu leisten, darf sich nicht nur auf die momentan aktuelle «Bildungsmessung» verlassen, sondern muss auch andere Schlüsselthemen einbeziehen.

Aus Praxissicht der Lehrenden und ihrer Verbände sind die folgenden drei Bereiche für die Zukunft des Schweizer Bildungswesens ebenso wichtig wie die eingangs erwähnten Themen: Qualität und Quantität der künftigen Lehrpersonen, Qualität und Quantität künftiger Bildungsreformen und Qualität und Quantität der Ressourcierung des Schweizer Bildungswesens.

Attraktivität der Lehrberufe erhöhen

Niemand bestreitet ernsthaft, dass die Qualität der Lehrpersonen einen wichtigen Erfolgsfaktor eines Schulsystems darstellt. Problematisch wird es daher, wenn Schulbehörden wegen fehlender Auswahl praktisch jeden Bewerber bzw. jede Bewerberin anstellen müssen, weil sonst Notmass-

nahmen wie die Zusammenlegung von Klassen oder der Abbau von Unterricht drohen. Auch «Schnellbleichen» von Quereinsteigern, die in 9 bis 18 Monaten zu Lehrpersonen getrimmt werden, sind kein nachhaltiger Beitrag zur Qualitätsverbesserung des Lehrpersonals. Um dem sich verschärfenden strukturellen Lehrermangel in den nächsten Jahren zu begegnen, muss der Beruf vielmehr attraktiver gemacht werden, damit er im Konkurrenzkampf zu anderen akademischen Ausbildungen bestehen kann. Dazu gehören ein Masterabschluss für alle Lehrberufe und eine deutliche Verbesserung der Anstellungs- und Unterrichtsbedingungen. Nur so kann der altersbedingten Nachfragesteigerung in den kommenden Jahren wirksam begegnet werden. Die Akademien der Wissenschaften haben dies erkannt und verlangen in ihrem Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» eine bessere Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die Spitzenleistungen ermöglichen, und eine höhere soziale Wertschätzung sowie eine wettbewerbsfähigere Entlohnung von Lehrpersonen. Korrekturen sind dringend nötig: Insbesondere sind die Einstiegsgehälter nicht mehr konkurrenzfähig zur Privatindustrie, und die viel zu hohen Pflichtpensien müssen endlich reduziert werden, damit die Arbeitszeit für die neu hinzugekommenen Bereiche des Berufsauftrags kompensiert werden kann.

Reformen sind nötig, aber nicht immer erfolgreich

Das Schweizer Bildungswesen gleicht momentan einer Grossbaustelle. Auf allen Stufen und Stockwerken laufen Reformen. Rückblickend muss man allerdings sagen, dass die meisten Reformen der letzten zwanzig Jahre nicht wirklich erfolgreich waren. Zwar verlaufen in der Regel Schulpilotversuche mit freiwilligen Lehrpersonen meistens zur Zufriedenheit aller. In der breiten Umsetzung, der Generalisierungsphase, hapert es dann aber meistens. Die Gründe sind bekannt:

- Die günstigen Bedingungen für den Pilotversuch lassen sich nicht generalisieren.
- Die Investitionen in die Weiterbildung der Lehrpersonen sind zu gering. Mit ein paar Tageskursen ist es nicht getan, und für ein langzeitliches Nachfassen bei der Weiterbildung fehlen die Mittel.
- Evaluationen werden nur in der Pilotphase durchgeführt. Nachevaluationen bei der breiten Umsetzung sind die Ausnahme.
- Die Reformprojekte auf schulischer, kantonaler und schweizerischer Ebene sind oft nicht miteinander vernetzt, laufen unverbunden nebeneinander und konkurrenzieren sich gegenseitig. Eine Masterplanung fehlt.
- Viele Projekte sind schon beim Start nicht ausreichend finanziert oder leiden unter nachträglichen Budgetkürzungen.

- Die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer erlauben kaum zeitliche Aufwendungen für grössere Entwicklungsarbeiten.
- Oft wird der breiten Lehrerschaft der Sinn einer Reform ungenügend kommuniziert.

Top-down-Reformen werden vom Schulsystem umgangen, wenn kein offensichtlicher Mehrwert für die Lehrenden oder die Lernenden ersichtlich ist. Es braucht daher sowohl bei der Quantität als auch bei der Qualität künftiger Schulreformen entsprechende Korrekturen.

10 % des BIP für die Bildung

Bildung ist die wichtigste strategische Investition für eine nachhaltige Entwicklung der Schweiz. Damit das Bildungswesen sich am Potenzial jedes Kindes orientieren kann (Stichwort «Stärken stärken») und gleichzeitig dafür sorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards bei den Schlüsselkompetenzen erreichen, müssen die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Klassen besser erfüllt werden. Nur so wird es möglich sein, dass 95 % eines Jahrgangs einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen, wie dies von der EDK, vom Bund, den Organisationen der Arbeit und der Wirtschaft und den Lehrerverbänden als Zielgrösse bis 2015 vereinbart wurde. In Deutschland bekräftigten Bund und Länder bei ihrem Bildungsgipfel im Juni 2010 ihr bereits vereinbartes Ziel, die Ausgaben für die staatliche Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 auf 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts zu steigern. Allein für die Bildung wären dann Mehrausgaben von 13 Milliarden Euro erforderlich. In der Schweiz sind wir noch weit davon entfernt, ähnliche Zielvereinbarungen auf nationaler Ebene zu treffen. Es zeigt sich aber immer mehr, dass ohne eine ausreichende Ressourcierung keine qualitative Steigerung im Sinne eines potenzialorientierten Bildungswesens zu haben ist. Stattdessen werden nun in den kantonalen Parlamenten wegen der Steuerausfälle aufgrund der Finanz- und Wirtschaftskrise einmal mehr Sparpakete geschnürt, die das Bildungswesen weiter schwächen. Diese unerfreulichen Aussichten kontrastieren stark mit den Lippenbekenntnissen vieler Parteien und Wirtschaftsverbände, die in ihren Positionspapieren die hohe Bedeutung der Qualität des Bildungswesens für die Wahrung und Mehrung des Wohlstands unseres Landes hervorheben. Um die Zukunft unseres Landes langfristig zu sichern, braucht es daher auch eine Sicherung bei der Qualität und Quantität der Ressourcierung unseres Bildungswesens.

Statt eines Fazits: eine Zwischenbilanz

Walther Ch. Zimmerli, Präsident der Technischen Universität Cottbus

Zwar ist Bildung seit jeher ein Thema, mit dem sich viele beschäftigen, aber nach den Diskussionen um Pisa und Bologna ist sie in der Schweiz, ähnlich wie in nahezu allen Ländern Europas, erneut, nun aber systematisch, ins Zentrum des öffentlichen Interesses gerückt. Publikationen, Tagungen, öffentliche Debatten und wahlkampfwirksame Parolen lösen einander ab, und dabei geht es keineswegs nur um das Schulsystem, sondern um formelle wie informelle, schulische wie ausserschulische Bildung, um die Frage der Zukunft des dualen Bildungssystems, um Sinn oder Unsinn einer sozialen Bildungspolitik, um Föderalismus versus Zentralismus und darum, ob die Schweiz als Einwanderungsland mit den sich daraus ergebenden innerschweizerischen «clashes of civilizations» fertig wird. Es geht um die Frage, wie die Schweiz mit ihrer im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen Maturaquote auf Dauer zurechtkommt, ob und inwieweit sie diese durch den Ausbau der höheren Berufsbildung kompensieren kann oder ob sie in noch stärkerem Masse als schon jetzt auf den Import von akademisch ausgebildeten Fachkräften aus dem Ausland angewiesen sein wird. «Wenn die Schweiz in Zukunft die höhere Bildung auf allen Stufen nicht mehr ausdehnt, wird die wissensorientierte Wirtschaft das wichtige Fachpersonal im Ausland rekrutieren» (Strahm 2008: 30). Und es geht in einer tendenziell eher antiakademischen oder doch mindestens hochschulkritischen Öffentlichkeit darum, ob die Zukunft – und nicht zuletzt die wirtschaftliche – gesichert oder verspielt wird. Es ist in diesem Zusammenhang auch kein Zufall, dass die Neue Zürcher Zeitung im Jahr 2009 ihre neue Beilage «Bildung und Gesellschaft» startete und damit der Diskussion um die Zukunft der Bildung in der Schweiz eine weitere Plattform bot.

Die Akademien der Wissenschaften Schweiz haben mit dem Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» aus Sorge um die Erhaltung des Standortvorteils, den die Schweiz in Sachen Bildung hat(te), einen der Hauptanlässe für die neue schweizweite Debatte gegeben. Seither sehen sie sich in der Verantwortung, die Diskussion nach einer ersten, etwas erregten, aber durchaus nützlich mobilisierenden Phase in ein neues Fahrwasser zu lenken, in dem konstruktive Ansätze und weiterführende Überlegungen möglich sind. Die vorliegende Publikation, die einige der im Weissbuch angerissenen Fragen vertieft, dokumentiert zwar den Diskussionsstand 2010, zeigt aber darüber hinaus auf, dass und in welcher Weise die Debatte in Zukunft weitergeführt werden muss.

Die Botschaft des Weissbuchs

Ausgehend von der Einsicht, dass die Schweiz in immer stärkerem Masse international verflochten ist und eben «keine Insel» ist, entwirft das Weissbuch – und das ist im Eifer des Gefechts oft übersehen worden – nicht eine *kurz-*, sondern eine *mittelfristige* Vision für das Schweizer Bildungssystem im Jahr 2030. Diese Vision, sozusagen der «Soll-Wert», wird sodann mit einer gewollt kritischen Zustandsbeschreibung des Schweizer Bildungssystems, dem «Ist-Wert», konfrontiert; erst dadurch wird überhaupt die Beantwortung der Frage erforderlich, was zu tun ist, um – gleichsam auf der Regelstrecke – den «Ist-Wert» dem «Soll-Wert» anzunähern. Das Weissbuch versteht sich in seiner prononciert formulierten Diktion als eine unter vielen möglichen Positionen in einem pluralistischen Diskurs, dessen Ergebnis im optimalen Falle eine neue, und zwar nun strategisch orientierte Bildungspolitik in unserem demokratischen Gemeinwesen sein könnte.

Die erste Aufgabe ist mehr als nur erfüllt, die bildungspolitische Diskussion hat mit einer so wohl von niemandem vorhergesehenen Vehemenz begonnen und hält immer noch an. Nun ist im Rahmen einer Zwischenbilanz zu fragen, welche Botschaften des Weissbuchs in welcher Weise aufgegriffen worden sind.

Die Diskussion

Würde man die zentrale Botschaft des Weissbuchs heute, nachdem sie anderthalb Jahre lang diskutiert und von verschiedenen Seiten beleuchtet worden ist, neu formulieren, müsste sie wohl lauten: Die Tatsache, dass die Schweiz keine Insel ist und dass sich ihr Bildungssystem ebenso wie dasjenige anderer Länder im Umbruch befindet, erfordert, dass vom alten Auto- und Heterostereotyp «praxisorientierte duale versus theorieorientierte schulisch-akademische Bildung» im formellen Bildungssystem Abschied genommen werden muss (vgl. A. Clémence, G. Evéquoz, *in diesem Band*). Die Berufsbildung hat einen immer stärker wissenschafts- und theorieorientierten Anteil zu verkraften, und die akademische Ausbildung orientiert sich – nicht zuletzt aufgrund der Erfordernisse des Bologna-Prozesses – immer stärker an der Praxis; immerhin ist der Bachelor als «erster berufsqualifizierender Abschluss» definiert. Es ist der im Weissbuch konstatierte Eintritt in die Wissensgesellschaft, der hier – durchaus ambivalent – am Werk ist (vgl. B. Schneuwly, *in diesem Band*). Damit rücken die Universitäten und die Fachhochschulen immer näher zusammen (vgl. K. Weber/P. Tremel, *in diesem Band*). Dass eine zwingende

Folge hiervon eine stärkere Tertiarisierung ist, hat das Weissbuch in aller erforderlichen Deutlichkeit formuliert. Manche der im Anschluss daran entstandenen Missverständnisse beruhen darauf, dass diese geforderte Stärkung tertiärer Abschlüsse sowohl Tertiär-A- (Wege allgemeiner Grundbildung) als auch Tertiär-B-Abschlüsse (Wege beruflicher Grundbildung) umfassen. Es ist vor diesem Hintergrund dann auch verständlich – und wurde in der Diskussion durchaus lobend hervorgehoben (z. B. von B. Zemp, *in diesem Band*) –, dass im Weissbuch der Soll-Anteil der Ausgaben für Bildung auf allen Stufen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor für das Jahr 2030 mit 10 % des Bruttoinlandprodukts (BIP) und 20% der gesamten staatlichen Ausgaben angegeben wurde.

Eine solche Forderung erweist sich angesichts der vielfach belegten und bestätigten Mechanismen der Bildungsvererbung in der Schweiz und damit einer nur mangelhaften Ausschöpfung des Begabtenreservoirs als besonders dringlich. Denn diese soziale Herkunftsbindung der Bildungschancen hat Auswirkungen: Auf der einen Seite stellt sich die Frage der Chancengleichheit bis hin zur Gleichberechtigungsthematik (vgl. R. Becker, P. Sigerist, *in diesem Band*) und auf der anderen Seite die Frage nach der Integration von Personen mit Migrationshintergrund. Diese Themen sind gesellschaftspolitisch von wachsender Brisanz, und sie werden fraglos die Bildungsforschung (nicht nur, aber auch) in der Schweiz so nachhaltig beeinflussen, dass zukünftige Veranstaltungen im Kontext von «Zukunft Bildung Schweiz» sich weiter damit auseinandersetzen müssen.

Eine weitgehend positive Resonanz hat die Forderung gefunden, dass der Lehrerausbildung mehr Gewicht gegeben werden muss (vgl. H. Murali Müller/B. Zemp, G. Meyer Stüssi, *in diesem Band*). Dass die Zustimmung hier vorwiegend von der Seite der Lehrerschaft kam, verwundert zwar nicht, mindert aber nicht das Gewicht dieses Postulats. Damit hängt auch die im Weissbuch kritisch angesprochene Sonderstellung der Pädagogischen Hochschulen zusammen, über die das letzte Wort noch nicht gesprochen ist (vgl. M. Tardif, *in diesem Band*).

Die zentrale Forderung auf der Ebene der Massnahmen war die nach einem nationalen Bildungsprogramm, genauer: nach einer international ausgerichteten Strategie für die Entwicklung des Schweizer Bildungssystems. Auch hier kommt Bewegung in die Diskussionslandschaft: Der Bildungsbericht 2010 (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2010) besitzt nicht den Charakter einer ausgearbeiteten Strategie und kann diesen auch nicht haben, aber er stellt eine dafür erforderliche detailliertere Erhebung des Ist-Zustands bereit. Auf dieser nun allen zugänglichen Grundlage kann die Diskussion um die Definition der mittel- und langfristigen Ziele, die das Weissbuch anstossen wollte, konstruktiv

fortgesetzt werden. Dies gilt ebenso sehr oder fast noch mehr hinsichtlich des lebenslangen Lernens und der Weiterbildungspolitik, in der sogar die quantitativen Ziele fehlen (vgl. B. Weber-Gobet 2010).

Obwohl die bisherigen Verdienste der dualen Berufsbildung durchaus auch hervorgehoben werden (vgl. M. Rosenheck, *in diesem Band*), gilt dennoch, dass auch hier aus vielen Gründen Handlungsbedarf besteht (vgl. Ph. Gonon, *in diesem Band*). Nicht nur geht einmal die Zahl der Lehrstellen, einmal diejenige der Lehrlinge zurück (Hagenbüchle 2010), sondern es tauchen auch ernsthafte Probleme der Vermittelbarkeit der Absolventen des dualen Systems in den nationalen und erst recht in den internationalen Arbeitsmarkt auf, und zwar insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufe: «Die klassische KV-Lehre garantiert heute keine Stelle mehr», formuliert Adecco-Chef Michael Agoras unmissverständlich (vgl. Regenass 2010, Vonplon 2010).

Daher ist es nicht mehr als konsequent, wenn an prominenter Stelle die Forderung nach Einordnung der höheren Berufsbildung in einen europakompatiblen nationalen Qualifikationsrahmen für alle Ausbildungsgänge erhoben wird (Daum 2010). Hintergrund dieses Rufes nach einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sind die europäischen Bemühungen um die Einführung eines ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training), anschlussfähig ans ECTS (European Credit Transfer System) auf der Ebene der Hochschulen. Dass es auch hier neben dem Problem der Anpassung der Berufsbilder an die sich verändernde Wissens- und Technologiegesellschaft um eine angemessene Finanzierung sowie um die erforderliche Qualifikation der Lehr- und Ausbildungskräfte geht, sei mindestens am Rande bemerkt (vgl. Schellenbauer et al. 2010) .

Erstaunlich einhellig fallen die Reaktionen in Bezug auf die Diagnosen des Weissbuchs hinsichtlich der Verschiebung von Kenntnissen zu Kompetenzen sowie hinsichtlich der Rolle der Allgemeinbildung in diesem Zusammenhang aus (vgl. M. Muralt Müller, *in diesem Band*). Analoges gilt für die Forderung, ein elementares Wissenschafts- und Technikverständnis sei in der allgemeinen Grundbildung zu verankern, und für die These, die Beherrschung von Computer- und Netzkenntnissen sei zu einer neuen Kulturtechnik geworden, der folglich im Bildungssystem angemessener Raum gegeben werden müsse. Ebenso wird – jedenfalls von den Bildungsforschern – nahezu unisono verlangt, dass mehr und bessere, auch longitudinale wissenschaftliche Studien im Zusammenhang von Bildung erforderlich seien (vgl. R. Becker, H. Altrichter, *in diesem Band*).

Generell ist zu sagen, dass – und auch dafür stellen die hier dokumentierten Positionen der Bildungsforscher einen sprechenden Beleg dar – die allgemeinen Empfehlungen des Weissbuchs in der italienisch- und fran-

zösischsprachigen Schweiz sowie im Ausland zunächst mit deutlich mehr Wohlwollen aufgegriffen worden sind als in den deutschsprachigen Landesteilen. Dies gilt insbesondere auch für die Leitidee, Bildungsziel sei das, was das Weissbuch «Aktivbürgerschaft» nennt. Dass es dabei auch um eine Förderung des Nachhaltigkeitsbewusstseins und der sozialen Aufgaben geht, die die Schweiz im internationalen Verbund zu erfüllen hat, scheint jedoch landesweit unstrittig zu sein.

Der Stein ist ins Wasser geworfen; er hat Wellen geschlagen, und nun ziehen diese ihre Kreise; die Debatte ist lanciert. Anstelle der anfänglich reflexhaften Abwehrreaktionen sind nun die Versuche zu konstruktiven Gesprächen getreten; buchstäblich Dutzende von Konferenzen, durchgeführt von Swissmem über das ZbW St. Gallen bis zum Schweizerischen Gewerbeverband, belegen das eindrucksvoll (um nur einige zu nennen, an denen ich selbst teilgenommen habe). Das Forum «Zukunft Bildung Schweiz» ist die Plattform, die die Akademien der Wissenschaften Schweiz auch in Zukunft dafür anbieten werden.

Literatur

- Daum, Thomas (2010), «Höhere Berufsbildung braucht ein Förderkonzept», in: *Neue Zürcher Zeitung*, 9. November 2010
- Hagenbüchle, Walter (2010), «Bald Lehrlingsmangel statt Lehrstellenkrise?», in: *Neue Zürcher Zeitung*, 25. Oktober 2010
- Regenass, Romeo (2010), «Die klassische KV-Lehre garantiert heute keine Stelle mehr», Interview mit Michael Agoras, in: *Basler Zeitung*, 9. Juli 2010
- Schellenbauer, Patrick, Walser, Rudolf, Lepori, Daniela, Hotz-Hart, Beat, Gonon, Philipp (2010), *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*, Zürich: Avenir Suisse
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010), *Bildungsbericht Schweiz*, Aarau
- Strahm, Rudolf (2008), *Warum wir so reich sind. Wirtschaftsbuch Schweiz*, Bern: hep Verlag
- Vonplon, David (2010), «Nur zwei von drei KV-Lehrabgängern finden einen Job», in: *Basler Zeitung*, 10. September 2010
- Weber-Gobet, Bruno (2010), «Weiterbildungspolitik: Es fehlen quantitative Ziele», in: *Pressedienst Travail.Suisse* Nr. 14, 4. Oktober 2010

Zu den Autorinnen und Autoren

Herbert Altrichter

Herbert Altrichter, Dr. phil., geb. 1954 in Wien, Studium der Pädagogik, Psychologie und Geschichte, Promotion an der Universität Wien, Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt, seit 1996 o. Universitätsprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz. Ausbildung zum systemischen Organisationsberater, Gründungsherausgeber des Journals für Schulentwicklung und des Journals für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens, Evaluation, qualitative Forschungsmethoden, neue Lernformen, Lehrerbildung.

Neuere Buchveröffentlichungen: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (hg. gem. mit K. Maag Merki; 2010); Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (gem. mit T. Brüsemeister und J. Wissinger; 2007); Lehrerinnen und Lehrer erfordern ihren Unterricht (2007, 4. Auflage; englisch: 2008, 2. Auflage; griechisch: 2001; chinesisch: 1997); Schulen evaluieren sich selbst (2006, 2. Auflage); Schulprofilierung und Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (2005); Images of Educational Change (2000).

Rolf Becker

Prof. Dr. Rolf Becker studierte von 1981 bis 1988 Soziologie (Diplom), Politikwissenschaft und Zeitgeschichte an der Universität Mannheim. 1991 promovierte er als Promotionsstipendiat in der Deutschen Lebensverlaufsstudie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und an der Freien Universität Berlin zum Thema «Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft». Danach war er bis 1992 Hochschulassistent an der Universität der Bundeswehr München und dann bis 1999 Hochschulassistent an der Technischen Universität Dresden. 1999 habilitierte sich Rolf Becker an der Technischen Universität Dresden. Bis 2004 fungierte er dort als Privatdozent und Oberassistent und hatte ebenfalls Vertretungsprofessuren für Soziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung und Empirische Sozialforschung an den Universitäten Bonn und Chemnitz inne. Seit 2004 ist er ordentlicher Professor und Direktor der Abteilung Bildungssoziologie an der Universität Bern.

Alain Clémence

Prof. Alain Clémence est actuellement Doyen de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne et professeur en psychologie sociale. Dans ce cadre, il a étroitement participé à la mise en place des nouveaux cursus d'études découlant de la réforme de Bologne. Il a conduit plusieurs recherches financées par le Fonds national suisse en articulant approches fondamentales et appliquées dans des domaines comme la solidarité sociale, la représentation des droits humains, la violence dans le cadre scolaire, la transformation de l'information scientifique ou l'impact de l'éducation parentale sur la réussite scolaire. Parmi ses publications les plus représentatives, citons un livre intitulé *Scolarité et adolescence: Les motifs de l'insécurité* (2001), un chapitre, *La régulation de l'autorité parentale chez les mères et pères: stratégies éducatives, prises de décisions et inégalités scolaires*, paru dans l'ouvrage édité par M. Oris et al., *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (2009) et un texte paru dans le *British Journal of Social Psychology* (2008) intitulé *Discovery of the faithfulness gene: a model of transmission and transformation of scientific information*.

Grégoire Evéquo

Grégoire Evéquo est Directeur général de l'Office cantonal pour l'orientation, la formation professionnelle et continue du canton de Genève. Il préside actuellement la Commission latine de l'enseignement post-obligatoire, et siège dans la Commission fédérale de la formation professionnelle. Au niveau international, il est membre de la Fondation des régions européennes pour la recherche en formation et préside le réseau international des Cités des métiers. Expert des politiques publiques dans les domaines de l'orientation, de la formation professionnelle et continue, il a enseigné aux universités de Neuchâtel, Lausanne et Genève. Auteur de nombreuses publications et de plusieurs ouvrages, dont le plus récent traite des compétences clés et de la validation des acquis.

Philipp Gonon

Jahrgang 1955, Studium von Pädagogik, Ethnologie, Jus und Journalistik an den Universitäten Fribourg, Berlin und Zürich. Doktorat und Habilitation an der Universität Bern. 1998–2004: C-4-Professor für berufliche, betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier. Seit 2004 ordentlicher

Professor für Berufsbildung an der Universität Zürich. Forschungsinteressen: International vergleichende Bildungsforschung, Berufsbildung und Weiterbildung, Philosophie und History of Education.

Rudolf Künzli

Professor Dr. Rudolf Künzli ist Titularprofessor der Universität Zürich. Er war Direktor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, zu der er die Lehrerbildungsinstitutionen der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Baselland und Solothurn zusammengeführt hat. Als Mitglied der Direktion der Fachhochschule Aargau leitete er die Pädagogische Hochschule Aargau und davor die Oberstufenlehrausbildung während 13 Jahren. Nach seiner Promotion in Germanistik und Philosophie war er zunächst Gymnasiallehrer in Luzern und von 1972 bis 1988 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, wo er auch habilitierte und als Professor für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität wirkte. Seine Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind die Curriculum- und Lehrplanforschung, die Didaktik und die Lehrerbildung. Er war (ist) in zahlreichen regionalen und nationalen Organisationen und Kommissionen des schweizerischen Bildungssystems tätig.

Katharina Maag Merki

Katharina Maag Merki, Prof. Dr., ist ordentliche Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt «Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse» an der Universität Zürich und Präsidentin der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF). Nach der Promotion an der Universität Zürich zum Thema «Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems» Leitung des FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich; 2005–2006: W1-Professorin für empirische Bildungsforschung an der Universität Frankfurt/Main und am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt/Main. 2006–2008: W3-Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulentwicklung und empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Brsg.

Arbeitsschwerpunkte sind: Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext, Schuleffektivitätsforschung, Systemsteuerung im Bildungsbereich; Schulentwicklungsforschung.

Kürzlich veröffentlicht: 2010 «Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem» (zusammen mit Herbert Altrichter), VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2010: Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien (zusammen mit Rita Stebler), Waxmann.

Gisela Meyer Stüssi

Gisela Meyer Stüssi kennt das Bildungswesen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven: aus der Sicht der Lehrerin, da sie seit 19 Jahren Latein und Griechisch am Freien Gymnasium in Bern unterrichtet; aus der Sicht der Lehrerbildung, da sie Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Bern und an der Universität Fribourg vermittelt und in Praktika zukünftige Lehrpersonen ausbildet. Der dritte Blickpunkt ergibt sich aus der Tätigkeit in der Bildungspolitik als Vizepräsidentin des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer (VSG) und als Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission.

Den umfassendsten Einblick aber geben ihr als Mutter von vier schulpflichtigen Kindern die Gespräche am Esstisch und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei den Hausaufgaben.

Ob im schweizerischen Schulsystem Reformen nötig sind und in welche Richtung diese gehen sollen, lässt sich nicht einheitlich beantworten. Doch hohe Ansprüche an die Allgemeinbildung und eine klare Linie bei der Vermittlung in möglichst homogenen Gruppen scheinen aus jedem Blickwinkel wichtig. Dabei darf auch Lerneifer und Humor nicht zu kurz kommen.

Hanna Muralt Müller

Dr. Hanna Muralt Müller wirkt seit Herbst 2005 als Präsidentin der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, SSAB (www.ssab-online.ch). Die SSAB trägt zur Umsetzung der bundesrätlichen Strategie für eine Informationsgesellschaft bei. Darin wird die Vernetzung aller Partner zur verstärkten Nutzung der webbasierten Bildungsmedien gefordert. Ein wichtiges Aktionsfeld der SSAB ist die Organisation des Swiss Forum for Educational Media, SFEM (www.educationalmedia.ch).

Sie wirkt zudem als Vizepräsidentin der Worlddidac, des einzigen global tätigen Verbands der Lehrmittelfirmen und der Unternehmen im Bereich Bildung und Ausbildung. Worlddidac hat 200 Mitglieder in 48 Ländern auf 5 Kontinenten und organisiert zusammen mit der MCH Messe

Basel jedes zweite Jahr die internationale Bildungsmesse WORLDIDAC Basel (www.worlddidac.org; www.worlddidacbasel.com/).

Hanna Muralt Müller war von 1991 bis 2005 Vizekanzlerin der Schweizerischen Eidgenossenschaft und initiierte und koordinierte verschiedene Projekte im Bereich des E-Government. Mehr Information auf: <http://www.muralt-mueller.ch>

Michèle Rosenheck

Professor Dr. Michèle Rosenheck ist Leiterin Berufsbildung beim KV Schweiz. Sie ist Betriebsökonomin und hat eine Professur an der Hochschule Wirtschaft Zürich inne. Das Thema Bildung hat sie durch ihre ganze Laufbahn hinweg begleitet – sie hat Lehrerfahrung auf praktisch allen Bildungsstufen, von der Primarschule über die Berufsbildung bis hin zur Fachhochschule, und hat Forschungsarbeit im Bereich Bildungsökonomie und Bildungssysteme geleistet. Sie ist Vorstandsmitglied in verschiedenen nationalen Bildungsgremien und -organisationen und war lange Präsidentin einer örtlichen Schulbehörde.

Bernard Schneuwly

Après une licence et un diplôme en psychologie génétique expérimentale, Prof. Bernard Schneuwly (1953) obtient un doctorat en sciences de l'éducation (didactique de la langue). Il est professeur de Didactique des langues à l'Université de Genève et codirige deux groupes de recherche: GRAFE – Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné; ERHISE – Equipe de recherche pour l'histoire des sciences de l'éducation. Il est actuellement doyen de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et directeur de l'Institut universitaire de la formation des enseignants. Il a été rédacteur de la Revue suisse des sciences de l'éducation, président de la Société suisse pour la recherche en éducation, vice-président de la AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) et membre du comité de la EERA (European Educational Research Association). Ses domaines de recherches principaux sont les suivants (plus de 200 publications): le langage écrit chez l'enfant, l'enseignement de l'expression orale et écrite, l'analyse des pratiques d'enseignement du français langue première, l'approche historico-culturelle de l'éducation et l'histoire des sciences de l'éducation.

Peter Sigerist

Peter Sigerist ist seit 1997 Zentralsekretär beim Schweizerischen Gewerkschaftsbund (SGB) für das Ressort Bildung. Er ist Mitglied der Eidgenössischen Berufsbildungskommission (EBBK) und der Eidgenössischen Fachhochschulkommission (EFHK). Referententätigkeit an verschiedenen Erwachsenenbildungsinstituten und Gastreferent an Hochschulen. Er publiziert regelmässig Artikel zu (Berufs-)Bildungsfragen in Fachzeitschriften.

Peter M. Suter

Professor Dr. Peter Suter studierte Medizin in Wien und Zürich und promovierte 1968 in Zürich. Von 1968 bis 1973 folgte die Weiterbildung zum Facharzt FMH Innere Medizin in Genf und San Francisco, dann zum Facharzt FMH Intensivmedizin in San Francisco, Boston, Pittsburgh und Genf. Von 1982 bis 2005 war Peter Suter Chefarzt der Abteilung für Chirurgische Intensivmedizin am Universitätsspital Genf. Von 1995 bis 2005 war er Ordinarius für Intensivmedizin. Peter Suter hat folgende Interessens- und Forschungsschwerpunkte: Lungenphysiologie, künstliche Beatmung, Infektionen und Sepsis; Reformen im Medizinstudium, Evaluation der Forschung, Ethik, Zukunft des Gesundheitssystems. Er veröffentlichte bislang ca. 200 wissenschaftliche Publikationen in internationalen Fachzeitschriften und ist Herausgeber von mehreren Büchern sowie Mitglied von diversen «Editorial Boards». Peter Suter fungierte 1982–1986 als erster Präsident der European Society of Intensive Care Medicine. Von 1988 bis 1990 war er Präsident der Schweizer Gesellschaft für Intensivmedizin sowie Präsident der World Federation of Societies of Intensive and Critical Care Medicine von 1989 bis 1993. Als Dekan der Medizinischen Fakultät der Universität Genf wirkte er von 1995 bis 2003. Danach war er bis 2006 Vize-Rektor Forschung der Universität Genf. Seit 2004 ist Peter Suter Präsident der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften und seit 2009 Präsident der Akademien der Wissenschaften Schweiz.

Maurice Tardif

Maurice Tardif est professeur titulaire à l'Université de Montréal, Canada. Il a été précédemment recteur de la HEP-BEJUNE (2005–2008). Il a fondé et dirigé pendant 15 ans le plus important centre de recherche en éducation au Canada: le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sociologue et philosophe de formation,

ses travaux portent sur l'évolution sociale de l'enseignement et de la profession enseignante. Il a publié 25 ouvrages et 250 textes traduits en sept langues et publiés dans une quinzaine de pays. Ouvrages récents: La division du travail éducatif, Presses universitaires de France, 2010; La condition enseignante, Presses de l'université Laval, Canada, 2010; Saberes Docentes e Formação Profissional, 12^e édition, Editor Vozes, Brésil, 2009; La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, De Boeck, Bruxelles, 2004.

Patricia Tremel

Patricia Tremel, M.A., studierte Soziologie und Politikwissenschaft und ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Hochschulforschung und hochschulpolitischen und institutionellen Fragestellungen. Seit 2010 leitet sie den Zertifikatsstudiengang CAS Forschungsmanagement.

Karl Weber

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

Beat W. Zemp

Beat W. Zemp wuchs im Kanton Baselland auf. Nach der Matura studierte er an der Universität Basel die beiden Fächer Mathematik und Geographie im Hauptfach und Pädagogik im Nebenfach. Anschliessend erwarb er das Gymnasiallehrerdiplom und unterrichtete an verschiedenen Mittelschulen in der Region Basel, bevor er 1986 zum Hauptlehrer für Mathematik und Geographie am Gymnasium Liestal gewählt wurde. Heute unterrichtet er noch ein Teilpensum Mathematik an dieser Schule.

Parallel zu dieser pädagogischen Tätigkeit entwickelte er seine berufspolitische Laufbahn. Mitte der 80er Jahre wurde er Mitglied im Vorstand des kantonalen Lehrervereins Baselland, übernahm dann das Vizepräsidium und wurde in den Zentralvorstand des Schweizer Lehrervereins SLV berufen. Er übernahm auch dort das Vizepräsidium und wurde 1990 zum

Präsidenten des neu gegründeten Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH gewählt.

Seit 1998 ist Beat W. Zemp hauptamtlich für den LCH tätig und arbeitet in dieser Funktion mit vielen Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene zusammen. Er präsierte u.a. die Expertengruppe des Bundes zum Projekt «PPP – Schule im Netz», leitet den Ausschuss des Stiftungsrats der schweizerischen Stiftung «Bildung und Entwicklung», ist leitendes Mitglied der trinationalen Konferenz der Spitzenverbände der Lehrerorganisationen aus D, A und der CH und arbeitet in zahlreichen Gremien der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK und des Bundes mit. Seit August 2003 präsiert er die grösste Arbeitnehmer-Konferenz der Schweiz, der 13 Verbände und Gewerkschaftsdachverbände mit 800 000 Mitglieder angehören (Ebenrain-Konferenz – Allianz der Arbeitnehmenden). Er leitet u.a. in dieser Funktion zusammen mit Ständerat Alain Berset die Parlamentarische Gruppe für Arbeit.

Walther Zimmerli

Prof. Dr. phil. habil. DPhil. h.c. (University of Stellenbosch) Walther Ch. Zimmerli, geb. 1945, beurlaubter Professor der Philipps-Universität Marburg, ist seit dem 15. 5. 2007 Präsident der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus. Er studierte Philosophie, Germanistik und Anglistik am Yale College (Connecticut) sowie an den Universitäten Göttingen und Zürich, wo er 1971 promovierte und nach seiner Assistentenzeit 1978 in Philosophie habilitierte. Seit 1978 bis heute hatte er Lehrstühle an den Universitäten Braunschweig, Bamberg, Erlangen/Nürnberg und Marburg inne. Von 1999 bis 2002 war er Präsident der Privaten Universität Witten/Herdecke, von 2002 bis 2007 Gründungspräsident der AutoUni sowie Mitglied des Topmanagements des Volkswagen Konzerns, von 2002 bis 2006 auch Mitglied der Geschäftsführung der Volkswagen Coaching GmbH. Er nahm Gastprofessuren in den USA, Australien, Japan und Südafrika wahr und ist seit 2003 Honorarprofessor an der Technischen Universität Braunschweig. 2002 wurde er zum Ehrendoktor der Universität Stellenbosch (Südafrika) ernannt. Der Träger des Humboldt International Research Award ist aktuell u.a. Mitglied des Internationalen Instituts für Corporate Culture Affairs (ICCA), von acatech (Konvent für Technikwissenschaften) sowie der Schweizer Akademie der Technischen Wissenschaften.

Markus Zürcher

Dr. Markus Zürcher (*1961) studierte Schweizer Geschichte, Ökonomie und Soziologie an der Universität Bern und als Visiting Student an der University of Lancaster. Als Hilfsassistent und Assistent war er am Institut für Soziologie der Universität Bern tätig, wo er 1994 unter der Leitung von Prof. C. Honegger in Geschichte promovierte. Seit 1995 ist er für die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften tätig, seit 2002 als deren Generalsekretär. Ein Nachdiplomstudium am Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP) in Lausanne schloss er 1999 mit dem Master of Public Administration (MPA) ab. Lehraufträge für Soziologie und für Geschichte der Sozialwissenschaften nimmt er an den Universitäten Fribourg und Bern wahr. Wissenschaftsgeschichte, Forschungspolitik und New Public Management sind seine Interessensgebiete.

Die Akademien der Wissenschaften Schweiz vernetzen die Wissenschaften regional, national und international. Sie engagieren sich insbesondere in den Bereichen **Früherkennung** und **Ethik** und setzen sich ein für den **Dialog** zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.

Die Akademien der Wissenschaften Schweiz sind ein Verbund der vier wissenschaftlichen Akademien der Schweiz:

- Akademie der Naturwissenschaften Schweiz SCNAT
Académie suisse des sciences naturelles ASSN



- Schweizerische Akademie
der Medizinischen Wissenschaften SAMW
Académie suisse des sciences médicales ASSM



- Schweizerische Akademie
der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW
Académie suisse des sciences humaines et sociales ASSH



- Schweizerische Akademie
der Technischen Wissenschaften SATW
Académie suisse des sciences techniques ASST



Akademien der Wissenschaften Schweiz
Hirschengraben 11
Postfach 8160
3001 Bern
Tel. 031 313 14 40
Fax 031 313 14 50
info@akademien-schweiz.ch

www.akademien-schweiz.ch
www.academies-suisses.ch
www.accademie-svizzere.ch
www.academias-svizras.ch
www.swiss-academies.ch

Akademien der Wissenschaften Schweiz
Hirschengraben 11
Postfach 8160
3001 Bern
Telefon 031 313 14 40
Telefax 031 313 14 50
info@akademien-schweiz.ch
www.akademien-schweiz.ch

ISBN 978-3-907835-74-6

Realisiert durch
Réalisé par



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales

SSRE  SGBF

Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione