



Akademien der Wissenschaften Schweiz
Académies suisses des sciences
Accademia svizzera delle scienze
Academias svizas da las ciencias
Swiss Academies of Arts and Sciences

Zukunft Bildung Schweiz – Von der Selektion zur Integration

Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011

Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration

Actes du colloque des 16 et 17 juin 2011



Herausgeberschaft:
Akademien der Wissenschaften Schweiz
Forum Bildung Schweiz
Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Zukunft Bildung Schweiz –
Von der Selektion zur Integration
Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011

Une éducation pour la Suisse du futur –
De la sélection à l'intégration
Actes du colloque des 16 et 17 juin 2011

Diese Publikation entstand unter Mithilfe von:
Cette publication a été réalisée avec l'aide de:

Nadja Birbaumer
Bernadette Flückiger
Gabriela Indermühle
Delphine Quadri
Martine Stoffel

© 2012 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 978-3-905870-18-3

Inhaltsverzeichnis | Table des matières

Einleitung	5
Empfehlungen zuhanden der zuständigen Behörden Recommandations à l'attention des autorités compétentes	9 13
Bildung und Bildungspolitik: Einige Gedanken <i>Mauro Dell'Ambrogio</i>	17
L'éducation canadienne et ses expériences de l'enseignement: résultats positifs et développements à améliorer <i>Paul Cappon</i>	23
How to create a school which promotes democratic, creative pupils for a successful future Switzerland <i>Sture Norlin</i>	41
Evidenzen aus dem Bildungsbericht Schweiz 2010 <i>Silvia Grossenbacher</i>	63
Referate aus dem Workshop «Selektion»	
Zur Verminderung sozialer Ungleichheiten <i>Urs Moser</i>	81
Quelques commentaires sur les échecs de la sélection, en particulier du point de vue de l'accès à la formation professionnelle <i>Jean-Christophe Schwaab</i>	89
Referate aus dem Workshop «Integration»	
L'intégration passe par l'équité <i>Rosita Fibbi</i>	97
Integration oder Separation bei besonderem Bildungsbedarf? <i>Elisabeth Moser-Opitz</i>	107

Comment répondre au défi de la diversité des élèves? <i>Hervé Benoit</i>	117
Referate aus dem Workshop «Durchlässigkeit und Übergänge»	
Bildung selektionieren und rationieren im Zeitalter der Wissensgesellschaft? Paradoxien des schweizerischen Bildungssystems <i>Thomas Meyer und Sandra Hupka-Brunner</i>	125
Resultate aus dem Workshop III «Durchlässigkeit und Übergänge» <i>Hanna Muralt Müller</i>	135
Wider die Wohlfühlschule: Kommentar und Impressionen <i>Katja Gentinetta</i>	139
Fazit Conclusion	
Das öffentliche Gespräch über die Zukunft von Bildung und Schule <i>Rudolf Künzli</i>	145
Anhang Annexe	
Zu den Autorinnen und Autoren Les auteurs	151
Akademien der Wissenschaften Schweiz Académies suisses des sciences	159

Einleitung

Bildung nimmt sowohl für den sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft wie für die wirtschaftliche Prosperität eine Schlüsselfunktion ein. In einer sich rasch verändernden Welt rücken die laufend nötigen Anpassungen und damit die Steuerung des Bildungssystems in den Vordergrund. Es kann deshalb nicht erstaunen, dass die Bildung, die Aus- und die ständige Weiterbildung zusehends intensiver öffentlich diskutiert werden und auch zu einem politischen Thema geworden sind. Es ist vieles in Bewegung geraten. Dies wird zum Beispiel an den Arbeiten zur Umsetzung des Verfassungsauftrags für ein harmonisiertes Bildungswesen (HarmoS) und zum Lehrplan 21 sichtbar. Deutliche Zeichen wurden aber auch mit der beschlossenen Schaffung eines Bildungsdepartementes auf Bundesebene gesetzt. Zudem gibt es landauf und landab zahlreiche Pionierprojekte auf allen Stufen des Bildungssystems.

Forum für die öffentliche Diskussion

Wohin soll das Bildungssystem gesteuert werden, damit es aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung standhalten und sich im Quervergleich zu den besten Bildungssystemen behaupten kann? Diese wichtigen Fragen sollten regelmässig in einem offenen Forum ausdiskutiert werden. Es braucht einen möglichst breit abgestützten Diskurs zu den wichtigsten Weichenstellungen für das künftige Bildungswesen. Denn nur dieser schafft die Voraussetzungen dafür, dass die strategische Dimension nötiger Massnahmen ins breite Bewusstsein rückt und dass Massnahmen erarbeitet werden, die auf einer sachlich geführten Diskussion beruhen und zielführend sind. Eine breite Abstützung dieser Massnahmen ist für die erfolgreiche Umsetzung unerlässlich.

Für diese breite Diskussion steht mit «Zukunft Bildung Schweiz» ein Forum offen, welches wiederkehrend Treffen von Repräsentanten der Gesellschaft mit Verantwortlichen, Sachverständigen und Betroffenen des schweizerischen Bildungssystems ermöglicht. Bereits im April 2010 gab es eine Fachtagung der Akademien der Wissenschaften Schweiz¹, dies im Nachgang und zur Vertiefung des kurz zuvor publizierten Weissbuches. Der Erfolg dieser Fachtagung ermutigte die Akademien, eine nächste Tagung vorzubereiten, dies auf verbreiteter Trägerschaft zusammen mit dem Forum Bildung Schweiz und der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote (SSAB)

sowie in Kooperation mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF).

Von der (sozialen) Selektion zur Integration

Die Arbeitsgruppe war sich in der Themenwahl rasch einig. Aufgrund des demographischen Wandels zeichnet sich in allen OECD-Ländern ein erheblicher Fachkräftemangel ab. Die rasche Entwicklung zu einer technisch gestützten Wissensgesellschaft beschleunigt die Abnahme von Arbeitsplätzen für Unqualifizierte bei gleichzeitig erhöhtem Bedarf an Fachkräften in fast allen Bereichen, insbesondere jenen mit erhöhten Anforderungen in Mathematik, Informatik sowie den naturwissenschaftlichen und den technischen Disziplinen. Dieser Arbeitskräftemangel wird nur zum Teil mit Immigration aufgefangen werden können. Das Augenmerk richtete sich folgerichtig auf das schweizerische Bildungssystem mit seinem noch längst nicht ausgeschöpften Begabtenpotenzial.

Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Herkunftsmilieu und Bildungserfolg besteht, welcher zu Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten mit oder ohne Migrationshintergrund führt. Das Thema «Zukunft Bildung Schweiz. Von der Selektion zur Integration» war damit als zentraler Drehpunkt für ein zukunftsorientiertes Bildungswesen gesetzt.

Sie finden in dieser Publikation die Beiträge der Tagung «Zukunft Bildung Schweiz. Von der Selektion zur Integration». Zu den folgenden drei Stichworten wurde mit der Tagung reichhaltiges Material zusammengetragen.

Unter «Selektion» wurden die Schulstrukturen und Erziehungsprozesse analysiert und festgestellt, dass diese nicht darauf ausgelegt sind, wirksam sozial bedingte Nachteile von Kindern und Jugendlichen auszugleichen. Diese können ihr Bildungspotenzial vielfach nicht voll entfalten. Damit stellt sich die Frage der Chancengleichheit in Schulen und Beruf. Wenn Bildungspotenziale brachliegen, weil sie nicht gefördert werden, ist dies aber auch von grossem Nachteil für die Volkswirtschaft und schadet letztlich uns allen. Unsere Wirtschaft und unsere Gesellschaft sind darauf angewiesen, dass das Bildungssystem Begabungen erkennt, fördert und ihnen entsprechende Berufswege und -karrieren öffnet. Gefragt ist leistungsbezogene, nicht sozial bedingte Selektion im Sinn von Chancengleichheit.

Mit dem Stichwort «Integration» standen Voraussetzungen und Bedingungen für den sozialen Zusammenhalt in unserer Gesellschaft zur Debatte. Es geht hier um die Anerkennung von kulturellen, sprachlichen, so-

zialen und herkunftsbedingten Unterschieden und um die Herstellung von Chancengleichheit auch bei begabungs- und leistungsbedingten Besonderheiten. Die integrative Schule zielt auf die konkrete Umsetzung dieser Ziele in Lernsituationen ab.

Mit dem Stichwort «Durchlässigkeit» rückt ein wesentliches Element für die Umsetzung der wichtigen Ziele der Chancengleichheit und der Integration in den Vordergrund. Die Übergänge zwischen institutionell vorgegebenen Bildungslaufbahnen müssen deshalb so gestaltet sein, dass sie nach Interesse, Begabung und Leistung ohne grosse Behinderung gewechselt werden können. Sie ermöglichen eine zumindest nachträgliche «Korrektur» einmal getroffener Laufbahnentscheidungen. Diese Durchlässigkeit wird in einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens eine immer wichtigere Daueraufgabe.

Erkenntnisse und Empfehlungen

Den Trägerorganisationen war die nachhaltige Nutzung der reichhaltigen Materialien zum umfassend ausgeleuchteten Thema sehr wichtig. Die Tagung verstand sich als Impuls für die weitere Diskussion und vor allem für die Umsetzung wichtiger Erkenntnisse in der aktuellen Bildungspolitik und Bildungspraxis.

In der hier vorliegenden Publikation erhalten Sie die gegenüber der Tagung angereicherten Texte. Die Publikation enthält auch die Empfehlungen, welche die Vorbereitungsgruppe für die Tagung vorbereitet hatte. Diese Empfehlungen wurden an der Tagung präsentiert und ohne Diskussion und Abänderung verabschiedet. Sie umfassen sechs Punkte.

Angeregt wird ein Nationales Forschungsprogramm zur Erforschung der Bildungsdisparitäten mit Blick auf wirksame Massnahmen zur Angleichung von Bildungschancen. In einem zweiten Punkt sind die Investitionen angesprochen. Angestrebt wird ein kontinuierliches Ausgabenwachstum auf 10% des BIP mit Schwergewicht bei der Frühförderung. Die dritte Empfehlung zielt auf ein Nationales Forschungsprogramm zum MINT-Bereich. Im vierten Punkt geht es um Massnahmen zur Positionierung des Lehrberufs als attraktiver Schlüsselfunktion in der Wissensgesellschaft. Die Steuerung des Bildungswesens mittels einer die föderalistischen Kräfte bündelnden Bildungsstrategie ist Gegenstand der fünften Empfehlung.

Der sechste und letzte Punkt liegt voll im Handlungsbereich der Trägerorganisationen, des Forums «Zukunft Bildung Schweiz». Es geht hier um die regelmässige Durchführung eines Forums für den Diskurs der im Bildungsbereich tätigen Organisationen. Ferner soll ein offenes, partizi-

patives Netzwerk geschaffen werden, welches die breite Mitwirkung möglichst vieler Interessierter gestattet.

Ausblick: MINT-Tagung 2012

Die Vorbereitungsgruppe der Tagung 2011 machte sich bereits im Sommer 2011 an die Vorbereitung der nächsten Tagung in der Reihe «Zukunft Bildung Schweiz». Diese wird den Fragen zum Fachkräftemangel bei den MINT-Disziplinen gewidmet sein. Sie nimmt die Anregung der dritten Empfehlung auf und schliesst somit thematisch eng an die Tagung 2011 an. Wiederum wurde die Trägerschaft erweitert, um durch ein engeres Zusammenwirken bestehender Organisationen Synergien zu nutzen. In der Trägerschaft sind das Forum Bildung Schweiz (Lead), die Akademien der Wissenschaften Schweiz, die Worlddidac, die Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote (SSAB) sowie NaTech Education und die Stiftung MINTeducation vertreten. Die Tagung wird in enger Abstimmung auf die Worlddidac Basel am 23. und 24. Oktober 2012 stattfinden.

Anmerkung

- 1 Zukunft Bildung Schweiz. Akten der Fachtagung vom 21. April 2010.

Zukunft Bildung Schweiz: Empfehlungen zuhanden der zuständigen Behörden (EDK, SBF und BBT) sowie der interessierten Öffentlichkeit

Die folgenden Empfehlungen beruhen auf einem intensiven öffentlichen Diskurs, den die Akademien der Wissenschaften Schweiz im Sommer 2009 angestossen und im Rahmen einer Fachtagung zusammen mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung im April 2010 vertieft haben.

Zusammen mit dem Forum Bildung, welches sich mit zentralen Bildungsfragen auseinandersetzt, und mit der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote führen sie diese Arbeit im Juni 2011 mit der Auftaktveranstaltung zu einer Reihe weiterer nationaler Foren fort.

Soziale Selektion

Das Ausmass der Bildungsvererbung ist eines der grossen ungelösten Probleme im strukturell ausdifferenzierten und selektiven schweizerischen Bildungswesen. Die soziale Herkunft hat einen zu grossen und entscheidenden Einfluss auf die Bildungskarriere. Diese Selektion ist mitverantwortlich für den bestehenden und künftig noch verstärkt drohenden hausgemachten Mangel an Fachkräften.

Wir wissen noch relativ wenig darüber, welche Wirkungen verschiedene Massnahmen zur Angleichung der Bildungschancen im Bildungssystem tatsächlich haben. Wir plädieren für eine verstärkte und systematische Förderung von Längsschnitt- und Interventionsstudien, die aufzeigen sollen, wie es im schweizerischen Bildungssystem zu den grossen Bildungsdisparitäten kommt, wie diese effektiv verringert werden können und welche Bedeutung der Frühförderung zukommt.

Wir empfehlen ein Nationales Forschungsprogramm zur Erforschung der Bildungsdisparitäten sowie der Behebung der negativen Bildungsvererbung.

Investitionen

Fähigkeiten und Wissen gehören zu den wenigen Ressourcen, die vermehrbar sind. Der direkte Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und der Hebung des Bildungsstandes der gering Qualifizierten ist

ebenso belegt wie die hohe Rentabilität von Investitionen in den Bildungssektor.

Wir empfehlen, die Investitionen in den Bildungsbereich kontinuierlich auf 10% des BIP zu steigern. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der frühen Förderung liegen; sie bildet einen Schlüssel für individuelle Bildungserfolge und für die Vermeidung sozialer Folgekosten bei misslingender Integration.

Wir empfehlen die Einrichtung eines öffentlich finanzierten flächendeckenden Angebots an Kindertagesstätten und den systematischen Weiterausbau der ersten Bildungsphase (4 bis 8) ohne entwicklungsfeindliche Selektionshindernisse.

MINT

Führungs- und Fachkräfte im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Berufe sowie im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) sind eine erfolgskritische Ressource für die Zukunftsfähigkeit (Wachstum, Innovation, Nachhaltige Entwicklung, Standortvorteile) der Schweiz.

Das schweizerische Bildungssystem kann den diesbezüglichen Bedarf seit Jahren nicht decken. Es ist mit seinen Programmen und Bildungsangeboten nicht hinreichend auf eine durch den raschen technologischen Fortschritt und Wandel sowie durch zunehmende Vernetzung und Komplexität geprägte Zukunft eingestellt.

Die gleichwertige Positionierung und Vermittlung von Technik und Technologien mit Sprachen, Künsten und Wissenschaften im Bildungskanon der Schulen ist ein Erfordernis in einer technisierten Lebenswelt und dient ihrer humanen Nutzung und Entwicklung.

Wir empfehlen ein Nationales Forschungsprogramm, das die Ursachen dieser die Innovationskraft unserer Volkswirtschaft zunehmend gefährdenden Mangelsituation aus volkswirtschaftlicher, gesellschaftlich-politischer, kultureller und pädagogischer Sicht erforscht und geeignete Massnahmen aufzeigt.

Ebenso empfehlen wir die Förderung und Pflege naturwissenschaftlich-technischer Interessen in der frühen Bildungsphase, die Einführung von Technik und ICT in den Lehrplänen der obligatorischen Schulen sowie den gezielten Ausbau von Lehrstellen in Berufen und Funktionen der ICT und weiteren Schlüsseltechnologien.

Lehrberuf

Bedeutungsvoller als die Strukturen und Programme ist für die Wirkung unseres Bildungssystems die Qualität der Lehrpersonen, welche für die Wirksamkeit von Bildungseinrichtungen und gelingende Bildungskarrieren im Zusammenspiel mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern und Erziehenden verantwortlich sind.

Der Mangel an Lehrpersonen ist ein Alarmzeichen für unser Bildungssystem. Trotz der allgemeinen Wertschätzung, die der Lehrberuf in der Öffentlichkeit der Schweiz erfährt, ist seine Attraktivität in den letzten Jahrzehnten gesunken, während die beruflichen Belastungen gestiegen sind.

Wir empfehlen, den Lehrberuf als attraktive Schlüsselfunktion in der Wissensgesellschaft öffentlich zu propagieren und die Zulassung durch Eignungsabklärungen zu regeln. Durch den Ausbau differenzierter beruflicher Karrieren, eine ökonomische Besserstellung, die Förderung der pädagogischen Hochschulen sowie einer gezielten, vertieften Weiterbildung ist der Lehrberuf deutlich aufzuwerten.

Wir empfehlen, nach Schul- und Altersstufen differenzierte Strategien der Rekrutierung, des Berufseinsatzes und der Personalentwicklung zu entwerfen und zu verfolgen.

Steuerung

Es mangelt in der Schweiz nicht an Ideen, Konzepten und Projekten zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Die föderalistische Struktur des schweizerischen Bildungssystems sichert die Verankerung der Schulen in der Gesellschaft und fördert den Wettbewerb von Ideen und Projekten.

Mit HarmoS hat die EDK zusammen mit den Kantonen einen wichtigen Schritt auf einen zukunftsfähigen gemeinsamen Bildungsraum Schweiz hin getan. Das Gleiche gilt für die erfolgreiche Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes mit den gezielten Anstrengungen des BBT zur Modernisierung und Konzentration der beruflichen Bildung und Neupositionierung des Tertiär-B-Bereichs.

Nicht zuletzt aus Gründen der Effizienz und der nationalen wie internationalen Mobilität und Ausrichtung in Gesellschaft und Wirtschaft ist dieser Weg durch eine nationale Entwicklungsperspektive zu unterstützen und zu verstärken.

Wir empfehlen, eine mittel- bis langfristig angelegte Bildungsstrategie für das Bildungssystem Schweiz zu entwickeln, wie sie auf Bundesebene und in Zusammenarbeit mit den Kantonen bereits in anderen Sektoren (E-Government, E-Health) sowie aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive

(E-Economy) erarbeitet worden ist. Diese Bildungsstrategie soll mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit unseres Landes und seiner Bevölkerung ohne einschränkende politische Scheuklappen erarbeitet, respektive auf den aktuellsten Verlautbarungen des Bundesrates und der EDK weiterentwickelt werden.

Wir empfehlen die Schaffung eines Bildungsdepartements zur strategischen Planung und Steuerung der schweizerischen Bildungs-, Forschungs-, Innovations- und Technologiepolitik.

Forum

Die Schweiz hat mit dem Bildungsmonitoring und den entsprechenden Bildungsberichten einen wesentlichen Schritt zu verbesserten Grundlagen für die Steuerung des Bildungssystems unternommen.

Neben einer systematischen Bestandsaufnahme braucht die Schweiz auch einen regelmässigen Diskurs zu den Brennpunkten des Bildungswesens und zur strategischen Schwerpunktsetzung von Bildungsforschung und Bildungspolitik im internationalen Austausch. Wir empfehlen die Einrichtung eines regelmässig stattfindenden Treffens mit starker internationaler Beteiligung aller Anspruchsgruppen inklusive der Jugendlichen zu Bildungsfragen von nationaler Bedeutung.

Wir empfehlen dazu die Bündelung und den periodischen Zusammenschluss der hier bereits tätigen Organisationen.

Wir empfehlen ferner die Einrichtung eines offenen, partizipativen Netzwerks, geprägt von unabhängigen Stimmen der Zivilgesellschaft unter Beizug von Expertinnen und Experten des Bildungswesens sowie interessierten Persönlichkeiten aus anderen Sektoren mit dem Ziel, eine kontinuierliche Sicht und ein ständig aktualisiertes Bild der konkreten Herausforderung des Bildungssystems zu erhalten.

Vorbereitungsgruppe «Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz, des Forums Bildung, der Schweizerischen Gesellschaft für audiovisuelle Bildungsangebote sowie der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung

Une éducation pour la Suisse du futur: recommandations à l'attention des autorités compétentes (CDIP, SER et OFFT) tout comme du public intéressé

Les recommandations suivantes se basent sur une discussion publique intensive débutée en été 2009 par les Académies suisses des sciences et approfondie en avril 2010 lors d'un colloque spécialisé avec la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE).

Avec le Forum Bildung qui se penche sur les questions centrales de l'éducation et avec la Fondation suisse pour la formation par l'audiovisuel (FSFA), ce travail se poursuivra pendant le colloque de juin 2011. Il constituera la première manifestation d'une série de forums nationaux.

Sélection sociale

L'ampleur de l'hérité de l'éducation est un des grands problèmes irrésolus dans le domaine suisse différencié et sélectif de l'éducation. L'origine sociale a une influence trop importante et trop décisive sur la carrière éducative. Cette sélection est aussi responsable du manque de main-d'œuvre existant fabriqué à l'interne et qui menace d'augmenter.

Nous savons encore relativement peu sur les effets que diverses mesures auront véritablement sur l'adaptation des chances d'éducation dans le système d'éducation. Nous plaçons pour un encouragement renforcé et systématique d'études longitudinales et d'interventions qui devraient démontrer comment on arrive à de grandes disparités d'éducation dans le système d'éducation suisse, comment celles-ci pourraient effectivement être diminuées et quelle est l'importance de l'encouragement précoce.

Nous recommandons un projet national de recherche dont le but serait d'explorer les disparités d'éducation, tout comme de supprimer les effets négatifs de l'hérité de l'éducation.

Investissement

L'aptitude et le savoir font partie des rares ressources qui peuvent augmenter. Le lien direct entre le développement économique et l'augmentation du niveau d'éducation des personnes peu qualifiées est prouvé,

tout comme la rentabilité élevée des investissements dans le secteur de l'éducation.

Nous recommandons d'augmenter de façon continue les investissements dans le domaine de l'éducation pour atteindre 10% du PIB. L'accent devrait être mis sur l'encouragement précoce; il est une clé des succès éducatifs individuels et permet d'éviter les frais sociaux ultérieurs lors d'une intégration manquée.

Nous recommandons la mise sur pied d'une offre de crèches généralisée financée par des moyens publics et le renforcement systématique de la première phase éducative (4 à 8) sans obstacles sélectifs qui nuisent au développement.

Domaines des mathématiques, de l'informatique, des sciences naturelles et techniques

Les forces dirigeantes et expertes dans les métiers des mathématiques, des sciences naturelles et techniques, tout comme des technologies de l'information et de la communication (ICT) sont une ressource décisive pour que la Suisse arrive à s'adapter au futur (croissance, innovation, développement durable, avantages d'emplacement).

Le système d'éducation suisse ne peut plus couvrir les besoins liés à ce sujet depuis des années. Ses programmes et ses offres d'éducation ne lui permettent pas de s'orienter suffisamment vers un futur caractérisé par des changements et des progrès technologiques rapides, tout comme par une mise en réseau et une complexité qui augmentent.

La transmission et le positionnement équivalents de la technique et de la technologie, par rapport aux langues, aux arts et aux sciences dans le domaine éducatif scolaire sont une exigence dans un monde caractérisé par la technique et servent à son utilisation humaine et à son développement.

Nous recommandons un programme national de recherche qui analyse d'un point de vue économique, culturel, pédagogique, social et politique, les raisons de cette situation défailante qui menace de plus en plus la force innovante de notre économie. Ce projet devrait également démontrer des mesures appropriées.

Nous recommandons également l'encouragement et l'entretien des intérêts des sciences naturelles et techniques dans la phase de l'éducation précoce, l'introduction de la technique et des ICT dans les horaires d'enseignement des écoles obligatoires, tout comme l'expansion ciblée de places d'apprentissage dans des métiers et fonctions des ICT, et d'autres technologies clés.

Métier d'enseignement

La qualité des enseignant-e-s est plus importante que les structures et les programmes en ce qui concerne l'efficacité de notre système d'éducation. Ces personnes sont responsables de l'efficacité des dispositifs éducatifs et des carrières éducatives réussies en collaboration avec les élèves, les parents et les personnes responsables de l'éducation.

Le manque de personnel enseignant est un signal d'alarme pour notre système d'éducation. Malgré l'estime générale dont jouit le métier d'enseignant-e dans le public de Suisse, son attractivité a baissé durant les dernières années, alors que les charges professionnelles ont augmenté.

Nous recommandons de propager de manière publique le métier d'enseignant-e en tant que fonction clé attractive dans la société du savoir et de régler l'admission à travers des déclarations d'aptitude. En renforçant des carrières professionnelles différenciées, en améliorant la position économique et en encourageant les Hautes écoles pédagogiques, tout comme en offrant des formations continues pointues et approfondies, le métier d'enseignant-e sera nettement valorisé.

Nous recommandons de créer et de poursuivre des stratégies de recrutement, d'intégration dans le métier, tout comme de développement du personnel qui seraient différentes selon les étapes scolaires et les âges.

Pilotage

En Suisse, les idées, les concepts et les projets pour continuer à développer le système d'éducation ne manquent pas. La structure fédéraliste du système d'éducation suisse garantit l'ancrage des écoles dans la société et encourage la concurrence entre les idées et les projets.

Grâce à HarmoS, la CDIP a entrepris avec les cantons un pas important vers un espace d'éducation de Suisse commun orienté vers le futur. Cela vaut également pour la mise en pratique couronnée de succès de la Loi fédérale sur la formation professionnelle avec les efforts ciblés de l'OFFT pour moderniser et concentrer l'éducation professionnelle et le positionnement nouveau du degré tertiaire B.

Enfin, et pour des raisons d'efficacité et de mobilité nationale et internationale, et d'orientation vers la société et l'économie, cette voie est à encourager et à soutenir à travers une perspective nationale de développement.

Nous recommandons de développer une stratégie de l'éducation orientée sur le moyen et long terme pour le système d'éducation en Suisse, comme elle a déjà été élaborée au niveau fédéral et en collaboration avec

les cantons en ce qui concerne d'autres secteurs (E-Government, E-Health), tout comme d'un point de vue économique global (E-Economy). Cette stratégie de l'éducation devrait être mise sur pied sans œillères politiques et en prenant en considération la capacité de s'adapter au futur de notre pays et de sa population, respectivement être développée selon les communiqués actuels du Conseil fédéral et de la CDIP.

Nous recommandons de créer un département de l'éducation pour planifier stratégiquement et diriger la politique suisse de l'éducation, de la recherche, de l'innovation et de la technologie.

Forum

A travers le monitoring de l'éducation en Suisse et les rapports correspondants sur l'éducation, la Suisse a entrepris une démarche centrale qui permettra d'améliorer les bases pour diriger le système d'éducation.

En plus d'un état des lieux systématique, la Suisse a aussi besoin d'une discussion régulière qui permette de définir les points centraux du système d'éducation et de fixer stratégiquement des priorités dans la recherche sur l'éducation et dans la politique de l'éducation tout en échangeant sur le plan international.

Nous recommandons la mise sur pied d'une rencontre régulière avec la participation intensive de personnes concernées sur le plan international, y compris les jeunes sur les questions d'éducation d'importance nationale.

Nous recommandons pour cela la mise en réseau et la rencontre périodique des organisations ici présentes.

De plus, nous recommandons la mise sur pied d'un réseau ouvert et participatif, dans lequel sont représentées des voix indépendantes de la société civile et dont font partie des expert-e-s du système d'éducation tout comme des personnalités intéressées en provenance d'autres secteurs. Son but serait de maintenir une perspective continue et une image toujours actualisée des défis concrets du système d'éducation.

Groupe de travail «Une éducation pour la Suisse du futur» des Académies suisses des sciences, du Forum Bildung, de la Fondation suisse pour la formation par l'audiovisuel et de la Société suisse pour la recherche en éducation.

Bildung und Bildungspolitik: Einige Gedanken

Mauro Dell'Ambrogio

Es gilt das gesprochene Wort.

Die Organisatoren dieser Tagung, die Akademien der Wissenschaften Schweiz, das Forum Bildung und die Schweizerische Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, haben sich eine äusserst anspruchsvolle Aufgabe gestellt. *Selektion, Integration und Durchlässigkeit*: Das sind komplexe und intensiv diskutierte Fragen. Man kommt nicht darum herum, sich zu exponieren, wenn man sie öffentlich thematisiert. Gerade deshalb weiss ich es zu schätzen, dass Sie es nicht scheuen, sich dieser Herausforderung zu stellen und die Debatte mit fundierten Inputs anzureichern. Wichtig ist meiner Meinung nach dabei vor allem auch, dass die prospektive Sichtweise nicht zu kurz kommt. Neue Entwicklungen müssen *frühzeitig* erkannt und *frühzeitig* auch in ihrer Relevanz beurteilt werden können.

Solche Entwicklungen zur Diskussion zu bringen und unser Sensorium dafür zu schärfen: Das zählt zum Kerngeschäft der Akademien der Wissenschaften Schweiz, des Forums Bildung und der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote. Sie verfügen hier über ein vertieftes und breit abgestütztes Know-how. Dass dieser Fundus vermehrt auch für die Bildung fruchtbar gemacht werden soll, ist zu begrüßen. Wenn es gelingt, den Blick über den bildungspolitischen Alltag hinaus zu erweitern, neue Fragestellungen zu erarbeiten und uns so zu Erkenntnisgewinnen zu verhelfen, dann hat diese Tagung ihre Ziele erreicht.

Ich habe mir für mein Referat das Ziel gesetzt, Ihren Diskussionen *nicht* vorzugreifen und Ihnen auch nicht einen Rahmen vorzugeben. Sie als *Think tanks* müssen ihre Arbeit der zukunftsgerichteten kritischen Reflexion *frei* vornehmen können. Dabei inhaltlich mitreden zu wollen, kann und darf nicht Sache der Verwaltung sein. Deshalb beschränke ich mich darauf, mich qua den Pflichten und Aufgaben zu äussern, die dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung obliegen. Zu diesen zählt namentlich, diejenigen Voraussetzungen zu schaffen, die es dem Bildungs- und Forschungsplatz Schweiz ermöglichen, seine Stärken weiter auszubauen und zu festigen.

Beginnen wir mit der Bildung und dabei mit einem Zitat von Wilhelm von Humboldt. Ausgangspunkt seines Bildungsverständnisses war es, dass der Mensch versucht, «so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden». Auch wenn es mittlerweile

schon mehr als 200 Jahre her ist, seit Humboldt das geschrieben hat, so ist es nach wie vor topaktuell, und es bringt die Sache auf den Punkt. Bei der Bildung geht es darum, sich die Welt zu erschliessen. Bildung ist ein Mittel zum Zweck. Sie dient dem Ziel, die Selbsterkenntnis und die Freiheit zu fördern. Dadurch erst gewinnt das Lernen seinen Sinn. Bildung bedeutet somit in erster Linie Persönlichkeitsentfaltung und Befähigung zu verantwortungsbewusstem Denken und Handeln. Diese beiden Faktoren sind für das Individuum, dann aber auch für die heutige Dienstleistungsgesellschaft als Ganze von essenzieller Bedeutung. Sie sind gleichsam der Nährboden für eine sich an den Bedürfnissen der Allgemeinheit orientierende Innovativität, die ihrerseits entscheidend zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beiträgt, von welcher wiederum dessen Wohlfahrt zugunsten seiner Bewohnerinnen und Bewohner wesentlich abhängt.

Bildung ist sodann ein Prozess, der nicht eindimensional, linear und planbar verläuft: Manchmal gestaltet er sich angenehm und lustvoll, manchmal anstrengend und mühsam. Oft ist er zudem auch mit Rückschlägen und Umwegen verbunden. Diese zwingen uns dazu, vermeintlich fest Vorgegebenes in Frage zu stellen und uns neu zu orientieren. Dadurch erweitert sich nicht nur unser Wissen. Es eröffnen sich so auch neue Möglichkeiten für unser Handeln. Und vor allem lernen wir, mit dem, was uns ungeplant und gegen unseren Willen widerfährt, konstruktiv umzugehen, was ebenfalls von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist: Lernfähigkeit ist bekanntlich immer mehr ein entscheidendes Plus, um neue Entwicklungen mit gestalten und nutzen zu können.

Man kann sich zu Recht fragen, ob der Staat bei diesem individuell zu vollziehenden Prozess eine Rolle spielen soll. Die Antwort lautet: Ja, er muss! Das zählt zu seinen Kernaufgaben. Bildung benötigt eine solide Grundlage, Bildung kostet und Bildung bedarf der Pflege. Hier braucht es den Staat.

Das wird wohl auch von niemandem ernsthaft bestritten. Weniger eindeutig fällt die Antwort bei der Frage aus, was denn genau der Staat tun soll und was nicht, und damit sind wir bei der Bildungspolitik. Wichtig ist hier zunächst, dass wir von einer Perspektive ausgehen, die auf das System ausgerichtet ist. Dabei müssen wir uns zunächst auf eine Begriffsdefinition verständigen, damit wir wissen, wovon wir sprechen. Hier gehe ich von einem Ansatz aus, wie er kürzlich von der Weltbank für ihre Aktivitäten im Bildungsbereich entwickelt worden ist. Dieser Ansatz unterscheidet zwischen drei Dimensionen, die sich wie folgt umschreiben lassen:

- Bei der 1. Dimension steht die Bildungsdienstleistung im Vordergrund. Bildungssysteme umfassen die Gesamtheit der in einem Land

erbrachten Bildungsdienstleistungsangebote. Mit eingeschlossen sind dabei sämtliche Stufen von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung von Senioren, öffentliche und private Angebote und sämtliche Bereiche, das heisst konkret der formale, der non-formale und der informelle Bereich.

- Die 2. Dimension konzentriert sich auf das, was mit den neudeutschen Begriffen der Shareholders und der Stakeholders umschrieben wird. Dazu zählen die Lernenden und Lehrenden sowie die interessierten Kreise generell: die Eltern, die Unternehmer, die Steuerzahler, die Politiker und viele andere mehr, wobei diese Personen sowohl als einzelne Individuen als auch als kollektiv organisierte Vereinigungen in Erscheinung treten.
- Die 3. Dimension fokussiert auf die Mechanismen und die Mittel, die es braucht, damit das System funktioniert. Hier geht es primär um die Vorgabe von Regeln und Rahmenbedingungen sowie um die Ermittlung und die Zuteilung der erforderlichen finanziellen Ressourcen.

Die Bildungspolitik verläuft somit nach folgendem Prozess: Zunächst werden, ausgehend vom bestehenden Angebot, die Bedürfnisse gesamthaft ermittelt. Dann werden die Spielregeln und Ziele definiert, wobei die Erarbeitung dieser Ziele in enger Zusammenarbeit mit den Share- und Stakeholders erfolgt. Danach gilt es, die Ziele untereinander abzuwägen und sie zur Sicherstellung der Kohärenz aufeinander abzustimmen. Und schliesslich werden die für ihre Umsetzung benötigten Gelder ermittelt und alloziert.

Die Ziele variieren von Land zu Land: Steht bei den ärmsten Ländern des Südens mit der Bekämpfung des Analphabetismus ein einzelnes übergeordnetes Hauptziel im Vordergrund, so verfolgen Länder wie die Schweiz differenziertere Schwerpunktsetzungen: Man konzentriert sich beispielsweise darauf, festgestellte Schwächen wie geschlechts-, sozial- oder migrationsbedingte Benachteiligungen zu korrigieren, fachliche Defizite zu beheben, wie sie unter anderem durch PISA ausgewiesen werden, oder aber auch das System als solches zu optimieren, indem man die Durchlässigkeit weiter ausbaut oder die Valorisierung von Abschlüssen zwischen den formalen, non-formalen und informellen Bereichen der Bildung verbessert. Wichtig ist dabei, dass man sich Folgendes vor Augen hält: Gelingen kann dieser Prozess nur, wenn zwei Grundvoraussetzungen gegeben sind:

- 1 Zielvorgaben ergeben nur dann einen Sinn, wenn sie evidenzbasiert sind. Das gilt insbesondere für die Bildungspolitik. Es gibt wohl kaum einen anderen Bereich, der derart stark dem Risiko ausgesetzt ist, dass man Entscheide ausschliesslich aufgrund selektiver persönli-

cher Erfahrungen und der eigenen Betroffenheit fällt. Auch wenn das durchaus nachvollziehbar ist, so sollte man doch alles daran setzen, bildungspolitische Weichenstellungen auf der Grundlage von *wissenschaftlich gesicherten* Erkenntnissen vorzunehmen. Fehlentscheide in der Bildungspolitik besitzen ein besonders hohes Schadenspotenzial. Sie lassen sich in der Regel nicht vom einen auf den andern Tag beheben und wirken sich somit meist über Jahre negativ aus. Der Faktor Zeit wird hier in unserer schnelllebigen Zeit gerne unterschätzt.

- 2 Erfolgreich können bildungspolitische Zielsetzungen nur sein, wenn Share- und Stakeholders imstande sind, sich miteinander zu verständigen. Ich meine damit ausdrücklich nicht, dass es so etwas wie einen bildungspolitischen Mainstream geben soll. Divergierende Auffassungen werden in der Bildungspolitik immer anzutreffen sein: In Zukunft wohl noch mehr als heute. Gerade deshalb ist es essenziell, von dieser Vielfalt als Prämisse auszugehen und bereit zu sein, sich auf Regeln des Meinungsaustausches und der Abwägung unterschiedlicher Interessen nicht nur festzulegen, sondern diese auch zu respektieren.

Sie fragen sich sicher, wie ich in dieser Hinsicht die Lage in der Schweiz einschätze. Lassen Sie mich dazu kurz Folgendes festhalten: Es wäre kontraproduktiv, sich der Erkenntnis zu verschliessen, dass die Schweizer Bildungspolitik heute über Grundlagen verfügt, die es ihr sehr wohl erlauben, der Zukunft mit Zuversicht entgegenzublicken. Damit soll ausdrücklich *nicht* gesagt sein, dass alles zum Besten bestellt ist und dass kein Reformbedarf besteht. Aber: Die Grundvoraussetzungen sind nicht nur intakt: Ich persönlich schätze sie klar als besser ein, als sie es vor noch nicht allzu langer Zeit waren. Dabei denke ich primär an zwei Dinge: Erstens haben wir mit der Etablierung eines professionell aufgezogenen Bildungsmonitorings, wo Bund und Kantone eng zusammenarbeiten, einen grossen Schritt nach vorn vollzogen. Der erste Bildungsbericht, der letztes Jahr erschienen ist, zeigt das mit eindrücklicher Deutlichkeit: Wir wissen heute besser über systemische Wirkungszusammenhänge Bescheid als je zuvor, und wir wissen auch besser, was wir erheben und erforschen müssten, um unsere Wissenslücken zu beheben. Und zweitens hat sich die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen sowohl vertieft als auch verstetigt. Ich darf hier an die bildungspolitischen *Ziele Bund–Kantone 2011* erinnern. Damit wurde die verfassungsmässig stipulierte Pflicht der Kooperation zwischen Bund und Kantonen erstmals in Form gemeinsam erarbeiteter und transparent überprüfbarer Ziele konkretisiert. Wichtig sind diese Ziele nicht nur als solche. Sie zeugen auch davon, dass der kooperative Föderalismus in der Bildung sehr wohl funktions- und entwicklungsfähig ist.

Nicht verschweigen möchte ich aber auch, dass es allgemeine Erscheinungen gibt, die mir Sorge bereiten. Dazu zählt unter anderem der Glaube, dass sich die Probleme dieser Welt samt und sonders mit Bildung lösen lassen, oder dass man Bildung auf das unmittelbar Verwertbare allein reduziert. Was auch immer wir an Massnahmen vorsehen, um mangelhaft ausgebildeten Jugendlichen zu einer soliden Grundbildung zu verhelfen: Es wird immer Personen geben, die *nicht* auf solche Massnahmen ansprechen und deren Integration in die Gesellschaft sich *nicht* über die Schiene der Bildung praktizieren lässt. Deswegen dürfen wir aber nicht Abstriche bei den Anforderungen an die grosse Mehrheit der Auszubildenden vornehmen. Und wenn wir Bildung vorwiegend als *Tool* betrachten, wie es heute heisst, um gesund, reich und glücklich, gesundheits- und umweltbewusst, integrations- und gesellschaftsfähig, Burn-out-resistent und fit fürs Alter sowie vieles andere mehr zu sein, dann berauben wir sie ihrer Essenz und zerstören sie à la longue. Gefährlich ist es auch, Bildung nur als Objekt der behördlichen Steuerung zu betrachten und die Illusion zu nähern, dass sich ein bildungspolitischer Idealzustand verordnen liesse, den man nach einem festen Muster realisieren und danach ein für alle Mal absichern könne. Bildung ist ein zu wertvolles, *lebendiges* Gut. Sie muss immer auch Gegenstand der freien Forschung sein! Nur so werden wir zu Erkenntnissen gelangen, die es erlauben, den Erfordernissen einer immer komplexer werdenden Praxis zu genügen.

Wir müssen uns deshalb vermehrt, so denke ich, auf den Kern der Bildung und die Kernaufgaben der Bildungspolitik zurückbesinnen. Ich will damit nicht suggerieren, dass wir uns gegenüber den immer zahlreicher werdenden Ansprüchen, die man heute an die Bildung stellt, abkapseln und sie ignorieren. Die Bildungspolitik muss ihnen gegenüber offen sein und sie proaktiv zur Kenntnis nehmen, denn nur so werden wir imstande sein, die Spreu vom Weizen zu trennen, Berechtigtes von Unberechtigtem zu unterscheiden und nicht nur *ja*, sondern bei Bedarf auch klar *nein* zu sagen. Entscheidend muss letztlich immer die Frage sein, wie es gelingen kann, die Bildung zu stärken. Damit ist dem Individuum, der Gesellschaft und der Wirtschaft weitaus am meisten gedient.

L'éducation canadienne et ses expériences de l'enseignement: résultats positifs et développements à améliorer

Paul Cappon

Lorsque vient le temps pour un pays d'examiner la voie à suivre dans un domaine clé, quel qu'il soit, il est toujours sage de prendre en considération l'expérience de ses homologues. Chacun sait assurément que les pratiques et les modèles exemplaires n'existent pas; on parle plutôt de pratiques prometteuses et de modèles dignes d'intérêt. C'est pourquoi tout pays doit forger son propre avenir au regard de son histoire, de sa culture et de sa situation particulière.

Dans cette optique, je salue l'initiative importante de l'Académie suisse des sciences visant à tirer des leçons de l'expérience d'autres pays membres de l'OCDE. Et je suis heureux de vous faire part de l'expérience canadienne au chapitre de l'éducation.

Dans un premier temps, cet exposé abordera les enjeux nationaux en matière d'éducation, lesquels, d'un point de vue international, constituent des difficultés que tous les pays de l'OCDE éprouvent. Après avoir mis en lumière certains enjeux communs touchant la viabilité et la qualité de l'éducation dans les pays en développement, la seconde partie de cet exposé enchaînera avec un aperçu des forces et des faiblesses constatées dans les systèmes d'apprentissage et d'éducation canadiens.

En outre, pour chacun des neuf enjeux clés présentés, des approches que les sociétés – dont la Suisse et le Canada – pourraient envisager d'adopter afin de surmonter les difficultés qui s'y rattachent, seront proposées.

1 | Changements démographiques

Plus la population d'un pays vieillit, moins ses établissements d'enseignement primaire et secondaire comptent d'élèves, et moins la sphère politique appuie les dépenses publiques au profit de l'éducation. Un tel contexte peut engendrer trois phénomènes: premièrement, une baisse constante, en euros, des budgets consacrés aux dépenses d'éducation; deuxièmement, un grand nombre de fermetures d'écoles; enfin, un déclin de la qualité de l'enseignement public, susceptible d'accentuer le mouve-

ment des classes moyennes vers l'enseignement privé et de mettre ainsi en péril la volonté politique de financer l'enseignement public et le financement de ce dernier. Ces trois phénomènes peuvent entraîner un cercle vicieux.

L'une des solutions envisageables pour assurer la viabilité des écoles consisterait à élargir leur mandat pour en faire également des établissements d'apprentissage communautaires, destinés aux personnes de tous âges. Il s'agirait en somme d'intégrer l'apprentissage informel, non formel et formel pour, ainsi, faire progresser l'apprentissage tout au long de la vie au sein des collectivités.

2 | Utilisations concurrentes du financement public

L'évolution démographique s'accompagne de pressions déjà très importantes et qui gêneront, à coup sûr, l'adoption de politiques de dépenses, axées sur les intérêts de la génération des baby-boomers. Or, cette génération vieillissante songe avant tout à préserver les programmes sociaux qui lui sont bénéfiques. Elle se préoccupe des soins de santé et des régimes de retraite.

Nous devons faire comprendre aux baby-boomers que le financement public de l'éducation est important, pas seulement par altruisme envers la jeunesse. Nous devons leur faire comprendre qu'ils profiteront eux-mêmes directement de l'existence de bons établissements d'enseignement communautaires.

3 | Dette et déficit souverains

Il n'est évidemment pas nécessaire de rappeler aux Européens à quel point le problème de la dette souveraine met en péril la viabilité de l'enseignement public, surtout au cours des dix prochaines années, et compte tenu des réalités démographiques évoquées ci-dessus.

Bien que les pays de l'OCDE des deux rives de l'Atlantique et d'ailleurs appréhendent différemment le problème de la dette et affichent des taux d'évolution démographique divers, il existe suffisamment de similarité entre eux pour que nous tentions tous de démontrer que de solides résultats en matière d'éducation ne passent pas forcément par une hausse des coûts, mais qu'ils peuvent engendrer de réels avantages économiques. Au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage s'emploie d'ailleurs à diffuser de l'information sur ces atouts financiers.

4 | Concurrence sur le marché international

Malgré les efforts soutenus des tenants de l'internationalisation de l'éducation, celle-ci reste largement considérée comme une question d'avantage ou de désavantage économique, plutôt que comme une ressource ou un processus partagé à l'échelle mondiale. Cela s'explique en grande partie par le point de vue selon lequel le développement des compétences alimente la croissance et la prospérité économiques.

Selon ce point de vue, les pays fortement endettés auront beaucoup plus de mal à progresser sur le plan de l'éducation que certains des pays émergents qui, non endettés, sont, entre autres, créanciers de l'Europe et de l'Amérique du Nord.

Compte tenu de cet état de fait, une collaboration plus étroite entre les pays de l'OCDE s'impose au chapitre de l'éducation.

5 | Etudiants étrangers

L'immigration est appelée à croître dans la majorité, voire la totalité des pays de l'OCDE aux prises avec le vieillissement rapide de leur population. Il est donc indispensable pour le développement du capital humain et de la cohésion sociale que nous parvenions, entre autres, à intégrer les étudiants étrangers et à faire en sorte qu'ils réussissent sur les plans éducatif et social.

Notre action en ce sens doit comporter deux volets. Nous devons d'une part offrir à ces étudiants un milieu éducatif culturellement pertinent et accueillant, et d'autre part, avoir à leur égard les mêmes attentes que celles que nous avons envers leurs confrères non étrangers.

Le Canada accueille des immigrants depuis fort longtemps. Il a peut-être une certaine expérience à partager sur ce plan.

L'évolution du profil sociologique des étudiants d'aujourd'hui ne tient cependant pas qu'à l'immigration. Les divorces et les familles recomposées sont plus répandus qu'auparavant. Dans la plupart des familles biparentales, les deux parents travaillent. Le respect envers les adultes décline, de même que la confiance envers les institutions traditionnelles. Les relations entre les sexes ont profondément évolué. Tous ces facteurs influent directement ou indirectement sur l'éducation, dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

6 | Pression sur les programmes

Du fait de la complexité croissante de la société et des pressions qui en découlent, les parents et le reste des citoyens ont tendance à exiger davantage des établissements d'enseignement. Il suffit, par exemple, de songer à la dimension importante que l'Amérique du Nord, inquiète des statistiques en matière d'obésité infantile, donne à l'information sur la santé et à l'exercice physique, ou encore aux préoccupations observées en Europe à l'égard de l'instruction civique et de la formation à la citoyenneté.

En réponse à ces pressions et pour pallier les carences les plus urgentes sur le plan de l'éducation, il est impossible de nous contenter d'intégrer sans cesse de nouveaux sujets de programmes d'études. Il s'agira plutôt de favoriser l'acquisition de compétences entre les programmes, d'aptitudes à la résolution de problèmes et d'un véritable esprit critique, ainsi que d'une saine participation des parents aux systèmes éducatifs.

7 | Morale et adaptabilité du corps enseignant

Dans certaines sociétés pluralistes dépourvues de consensus sur la fonction même du système éducatif, comme les sociétés nord-américaines, les établissements d'enseignement font l'objet de pressions plus importantes qu'ailleurs: on exige qu'ils contribuent efficacement à la résolution des problèmes sociaux. Cela dit, même dans les pays où il existe un consensus, comme l'Allemagne, la France ou la Suède, les besoins de la société ont connu une évolution rapide et les systèmes éducatifs doivent s'y adapter rapidement.

Dans les pays pratiquement dépourvus de consensus, il n'est pas rare que le moral des enseignants soit en berne: ils se sentent peu appréciés, voire blâmés en raison des carences du système. Dans les pays où le consensus est plus important, les exigences d'adaptation du système aux rapides évolutions enregistrées peuvent paraître écrasantes pour le corps enseignant.

8 | Scepticisme du public en ce qui a trait à l'obligation de rendre des comptes

Dans un récent rapport de l'OCDE portant sur l'évaluation des systèmes éducatifs de certains pays membres, on trouve l'étonnante affirmation suivante: «De manière générale, les décideurs ne semblent guère préoccupés par le rendement de leurs systèmes éducatifs tant que personne ne

met en doute la qualité de l'enseignement offert.» Si ce point est exact, il n'est pas étonnant que le public soit plutôt sceptique quant à l'obligation du milieu de l'enseignement primaire et secondaire de rendre des comptes.

Cela dit, compte tenu des problèmes liés au moral des enseignants et des pressions touchant les programmes que j'ai évoqués, la réticence des décideurs à procéder en permanence à des évaluations du système éducatif est compréhensible.

Pourtant, la seule stratégie cohérente consiste à adopter une culture fondée sur de constantes évaluations et axée sur l'amélioration des établissements d'enseignement et des systèmes éducatifs. Cette stratégie doit être menée à bien non seulement par les décideurs, mais également par les principaux acteurs de la société civile, comme par exemple les fondations qui sont véritablement préoccupées par la réussite scolaire. Nous devons mettre en place des mécanismes d'évaluation du rendement et de reddition des comptes moins onéreux et plus efficaces, de manière à ce que les écoles puissent devenir de véritables établissements d'apprentissage.

9 | Etablissements de l'ère industrielle

Pour que nos écoles deviennent de véritables établissements d'apprentissage, nous devons progresser plus rapidement vers l'abandon du modèle d'enseignement hérité de l'ère industrielle et encore prédominant à l'heure actuelle. Dans le cadre de ce modèle, 80% du temps des élèves est consacré aux cours magistraux. Les parents comme les autres citoyens continuent souvent de juger les établissements d'enseignement en fonction de la qualité de leur équipement, du nombre de leurs installations et du volume de travail à la maison qu'ils imposent aux élèves.

Sur le plan éducatif, l'évolution des technologies de communication comporte à la fois des avantages et des inconvénients. Cependant, une chose est sûre: nous n'avons plus besoin d'un système éducatif parfaitement normalisé, qui impose à tous les élèves de faire la même chose au même moment.

Il nous faut plutôt envisager des façons et des moyens de personnaliser davantage l'apprentissage, de sorte que les élèves puissent progresser à leur rythme, en fonction du contexte, des aptitudes et des besoins qui sont les leurs. Pour ce faire, nous devons renforcer l'évaluation individuelle de l'apprentissage et procurer à chaque élève le moyen de découvrir ses points forts et ses points faibles, de renforcer les premiers et d'atténuer les seconds.

Idéalement, il faudrait que chaque élève de 15 ans ait assimilé les modes d'apprentissage qui lui conviennent et accède, de ce fait, au statut d'apprenant indépendant. Ce point est de toute première importance si l'on songe aux évolutions du marché du travail, qui exigent désormais souplesse et facultés d'adaptation.

Il faudrait garder ces enjeux en tête tandis que je présenterai le cas du Canada.

Observations sur les systèmes éducatifs du Canada

Le Canada est unique du fait qu'il ne dispose d'aucun système d'éducation national ni de ministre ou de ministère national chargé de quelque aspect de l'éducation que ce soit.

Le Canada se compose de dix provinces et de trois territoires, dont la taille, la population et la capacité à gérer efficacement le secteur de l'éducation varient grandement. Il s'agit d'une monarchie constitutionnelle hautement décentralisée. Nous n'avons pas qu'un système d'éducation, nous en avons 13. Et si la qualité des systèmes d'éducation se mesure au nombre de ministres, le Canada doit avoir une longueur d'avance, car il en compte 18 au total!

Selon les idéologies, les attitudes et le contexte du moment, l'interprétation de la Constitution canadienne, promulguée en 1867, a varié au fil des époques en ce qui a trait à l'éducation. Le gouvernement fédéral a, par exemple, joué un rôle important sur le plan de l'éducation au cours des deux décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. Il s'est livré au financement direct des universités, a mis en place une stratégie pancanadienne et a beaucoup investi dans la formation technique ainsi que dans les programmes de formation continue.

Au cours des dernières décennies en revanche, avec la fragmentation croissante des structures économiques, institutionnelles et politiques du Canada, la Constitution de 1867 a été réinterprétée comme excluant tout rôle politique ou stratégique important du gouvernement fédéral au chapitre de l'éducation. Il n'existe pas aujourd'hui de réelle coordination entre ce dernier et les gouvernements provinciaux. Les représentants du gouvernement fédéral, qu'il s'agisse de politiques ou de fonctionnaires, sont systématiquement exclus des réunions du Conseil des ministres canadiens de l'Éducation.

En l'absence de véritable partenaire au sein de chaque province, le gouvernement fédéral tend à n'investir de ressources qu'au profit des rares aspects de l'enseignement tertiaire pour lesquels il est autorisé à le faire. Ses récents investissements au bénéfice de la recherche universi-

taire sont davantage un exemple d'absence de coordination fédérale-provinciale que de stratégie pancanadienne avisée. Ces investissements ont, en réalité, poussé les universités à délaisser leur mission d'enseignement au profit d'une image d'établissements de recherche.

Le Conseil des ministres de l'Éducation ne constitue pas un mécanisme de coordination efficace, que ce soit entre les provinces ou avec le gouvernement fédéral. Au contraire, il nuit souvent à une collaboration utile entre ce dernier et les gouvernements provinciaux, empêche une planification stratégique cohérente à l'échelle du pays et fait obstacle à l'établissement d'objectifs pancanadiens. Créé en 1967 sur le modèle de la Kultusministerkonferenz d'Allemagne – le Conseil des ministres de la Culture d'Allemagne, il a, jusqu'à présent, fonctionné sur la base de consensus, sauf à l'époque où j'en étais le secrétaire général. Or, comme chacun le sait, l'obtention d'accords en matière d'éducation est un processus lent et laborieux.

Pourtant, sur le plan de l'éducation, le Canada jouit d'une très bonne image à l'étranger. Pourquoi? Quels sont ses atouts particuliers?

Tout d'abord, le Canada affiche effectivement de bons résultats en matière d'éducation. Par ailleurs, fait très important à comprendre dans la mesure où l'on parle d'un pays fondé sur le fédéralisme: la réussite du Canada sur le plan éducatif s'est concrétisée en dépit de la manière dont l'éducation y est structurée, et non grâce à celle-ci.

Mais il est nécessaire de préciser que le bon bilan du Canada en matière d'éducation n'est en rien garant d'un avenir radieux sur ce plan. Le monde a changé. Le temps où l'éducation, gérée d'une main de fer à l'échelle régionale, engendrait de bons résultats est définitivement révolu. L'éducation est maintenant soumise à la concurrence nationale et internationale. Les pays qui tireront le mieux leur épingle du jeu sont ceux qui afficheront à la fois un plan stratégique national et solide, une autonomie régionale et locale ainsi que la souplesse essentielle à l'expérimentation.

Ces pays devront également afficher une coordination et une cohésion étroites entre leurs divers ordres de gouvernement. Ils devront enfin disposer de normes et d'objectifs nationaux, en plus de faire état publiquement de leurs objectifs à court et à long terme.

En ce qui concerne le Canada, le manque de coordination entre le gouvernement fédéral et les provinces canadiennes ne pourra, avec le temps, que nuire à la mobilité des étudiants. Il empêchera la création d'un organisme pancanadien crédible d'assurance de la qualité de l'enseignement tertiaire, accentuera également les disparités d'une province à l'autre et nuira à la planification stratégique destinée à répondre aux besoins du marché du travail canadien.

Cela dit, même au sein des systèmes éducatifs efficaces, une coordination nationale ne saurait éclipser les avantages de l'existence d'autorités régionales ou provinciales.

Il nous faut préserver les avantages d'une structure fédérale, à savoir la diversité des points de vue sur des questions similaires, la prise en compte des préoccupations, des langues, des cultures et des contextes locaux, la possibilité de favoriser une forte fréquentation d'établissements de tous niveaux, ainsi que la volonté et le désir d'expérimenter des stratégies progressistes au sein de territoires donnés.

C'est la raison pour laquelle je crois qu'au sein des systèmes éducatifs efficaces des Etats fédéraux, il n'existe pas d'incompatibilité inhérente entre responsabilité des provinces et haute efficacité.

La réussite du Canada sur le plan de l'éducation s'est concrétisée malgré un fonctionnement fédéral-provincial dépassé et dénué de coordination. Cette réussite tient en grande partie à des facteurs historiques et culturels.

Au Canada, malgré la décentralisation de l'éducation, il existe un consensus au sujet des grands principes éducatifs et des apports de l'éducation. Les réunions du Conseil des ministres de l'Education regroupent parfois des membres de cinq ou six partis politiques différents. Toutefois, il n'existe pas de clivages philosophiques fondamentaux gauche-droite. Par exemple, tous voient un principe incontournable dans l'accès égal de tous à l'éducation. Tous conviennent de l'importance de l'intégration, en théorie comme en pratique. Tous s'entendent également pour dire que les enfants d'origine étrangère doivent intégrer rapidement le système éducatif, aux côtés des enfants nés au Canada. Tous s'accordent sur le fait que certaines collectivités défavorisées ont besoin de plus de ressources, et que l'enseignement tertiaire doit être accessible à tous. La répartition des enfants dans divers types d'établissements en vertu d'une sélection effectuée par les établissements eux-mêmes ou par les enseignants est jugée inacceptable. Tous admettent que l'école doit être présente dans tous les aspects de la vie et que l'enseignement est une profession à plein-temps, qui exige une formation et un soutien constants. Tous appellent enfin les gouvernements à accorder une plus grande autonomie locale aux écoles et aux commissions scolaires. Signalons en outre que, dans toutes les régions du Canada, les attentes touchant la réussite des élèves sont élevées.

Ce consensus pancanadien issu de facteurs historiques et culturels engendre une solide éthique de l'éducation. De ce consensus sociétal découle par ailleurs une stabilité des politiques éducatives. Les gouvernements fraîchement élus n'ont pas tendance à supprimer les pratiques et principes établis. Ils n'y apportent que des changements mineurs, qui

n'érodent pas le consensus. Les différences entre provinces ont avant tout trait à des préoccupations linguistiques et régionales, et non aux principes et aux valeurs.

Participation des collectivités et de la société civile

En plus des observations qui viennent d'être formulées, il est nécessaire de préciser que, bien que les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation et d'apprentissage soient très ténues au Canada, les structures provinciales sont utiles. Elles favorisent en effet une importante participation de la société civile, ainsi qu'une responsabilisation à l'échelle locale.

Par exemple, les ministres de l'Éducation exercent peu de contrôle direct sur les écoles. Au contraire, chaque district possède sa propre commission scolaire. Les membres de ces commissions sont élus par l'ensemble des résidents du district, qu'ils aient ou non des enfants d'âge scolaire. Ces commissions font office d'intermédiaires entre les autorités provinciales et les établissements d'enseignement. Ce sont par ailleurs elles qui emploient le personnel enseignant et autre, de sorte que les enseignants ne sont pas des fonctionnaires.

Les commissions scolaires prennent la plupart des décisions importantes. Elles décident entre autres de l'affectation des ressources, de l'embauche de directeurs d'école et d'administrateurs, ainsi que des types d'écoles que doit comporter le district. Elles peuvent en particulier autoriser l'existence d'écoles spécialisées dans le district, ou décréter que les élèves peuvent fréquenter l'école de leur choix, même hors de leur quartier. Les commissions scolaires peuvent également décider de l'ampleur des données, relatives au rendement des établissements et qui doivent être rendues publiques.

En règle générale, la reddition des comptes et la transparence favorisent l'autonomie locale. Dans la mesure où le public est convaincu de la transparence des autorités éducatives en ce qui a trait au rendement, il a davantage tendance à faire confiance aux établissements d'enseignement et aux commissions scolaires pour la prise de décisions locales, fondées sur les besoins locaux. C'est l'un des principaux avantages du nombre considérable d'examen normalisés auxquels sont soumises les écoles canadiennes chaque année, à l'échelle du pays comme à celle des provinces. À l'échelle provinciale, ces examens sont menés par un organisme indépendant, et non pas directement par l'État.

L'existence de commissions scolaires crée un réseau naturel entre les établissements d'enseignement d'un même district. Elle favorise la collaboration entre enseignants de diverses écoles, dans leurs disciplines respectives.

Le contrôle local de l'éducation favorise en outre la participation des parents à la vie de l'école et au processus d'apprentissage. Bien sûr, tout cela exige une souplesse et une énergie considérables de la part des enseignants, qui doivent consacrer du temps à la fois à leurs collègues et aux parents.

Il faut brièvement mentionner le problème du choix de l'école par les étudiants. En principe, au Canada, il existe un accord sur ce point qui impose l'absence de sélection. Par contre, les écoliers ou leurs parents peuvent choisir d'aller dans une école publique spécialisée en dehors de leur arrondissement, par exemple, une école spécialisée en art, en musique, en sport ou encore dans l'apprentissage. Mais ces décisions sont facultatives, sans aucune sélection préalable.

Au lieu de cela, dans les classes secondaires, les élèves choisissent des cours selon le niveau de difficulté. Ainsi, suivant leurs plans futurs, ils peuvent choisir entre un cours d'anglais pour élèves avancés ou alors suivre un cours à un niveau plus simple. Certaines écoles proposent aussi des cours enrichis. Pour les branches qui ne sont pas centrales dans le plan d'études, un seul niveau est proposé aux élèves intéressés.

Dans un tel système, le rôle du conseiller aux études est prépondérant. C'est pourquoi ces enseignants consacrent une grande partie de leur temps à conseiller les élèves et à les aider en discutant de leur programme d'apprentissage.

Au Canada, l'enseignement est une profession à temps plein, physiquement et intellectuellement exigeante. Le matin, les enseignants doivent se présenter à l'école avant les élèves. En vertu de la politique d'intégration, ils doivent aider les élèves qui en ont besoin, y compris ceux qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou linguistiques. Souvent, en fonction de leurs compétences, les enseignants doivent rester sur place après l'école pour apporter aux élèves une aide personnalisée dans leurs activités parascolaires, qu'elles soient sportives, sociales, récréatives ou artistiques.

Dans les provinces les plus importantes, un ordre des enseignants assure le soutien de ces derniers et veille à préserver les écoles du contrôle des politiques. Ces ordres sont des organismes indépendants, qui autorisent les postulants à enseigner telle ou telle matière. Qu'un enseignant soit originaire de la province où il souhaite enseigner, d'une autre province, de Suisse ou de Tombouctou, il doit répondre aux normes de l'ordre provincial avant de se présenter pour le moindre poste d'enseignant. Les ordres d'enseignants décident également de la formation professionnelle continue des enseignants et la gèrent.

Au niveau tertiaire, la qualité de l'enseignement et du parcours d'apprentissage est, en gros, la même d'une province à l'autre et d'un établis-

sement d'enseignement supérieur à l'autre. Il existe un grand nombre de types d'établissements d'enseignement tertiaire. On observe en particulier un va-et-vient très important de la clientèle étudiante entre l'université et les écoles techniques. Comme c'est le cas pour les élèves du primaire et du secondaire, les étudiants des établissements d'enseignement tertiaire doivent normalement passer beaucoup de temps avec leurs professeurs hors des salles de cours. L'approche fondée sur la participation et l'interaction, qui caractérise le début du cursus scolaire, se prolonge donc dans le cadre de l'enseignement tertiaire.

Pour toutes ces raisons, et malgré ses lacunes structurelles, le Canada affiche une belle réussite sur le plan éducatif. Il finance l'éducation de manière importante, même pendant les périodes difficiles sur le plan économique. Il favorise des taux de fréquentation élevés des établissements d'enseignement tertiaire de tous types. Le Canada s'emploie également à réduire les disparités en matière d'éducation, à tous les niveaux, et parvient à maintenir une qualité relativement équivalente de l'éducation offerte au sein des établissements et des provinces. Il veille enfin à ce que les immigrants obtiennent d'aussi bons résultats que les Canadiens d'origine.

Le Canada est conscient que les systèmes éducatifs d'aujourd'hui doivent être axés sur les apprenants plutôt que sur les enseignants. C'est l'un des principaux facteurs qui expliquent les bonnes notes du Canada dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves – le PISA. Comme l'accent est davantage mis sur l'apprentissage individuel au Canada qu'en Europe, les Canadiens de 15 ans ont tendance à présenter de meilleures aptitudes à la résolution de problèmes que les élèves européens. Même s'il est possible qu'ils aient assimilé moins d'information ou de contenu que ces derniers, les Canadiens de 15 ans semblent mieux exploiter cette information. Cela tient peut-être à une approche plus axée sur les élèves que ne le sont les approches européennes. Par ailleurs, en raison du temps et de l'argent investis au Canada au profit de l'intégration, les écarts de résultats entre les classes sociales et les groupes ethniques sont moins importants qu'en Europe. Compte tenu de l'importance attachée à l'éthique de l'éducation, les parents et le système d'éducation attendent beaucoup des élèves canadiens. Si ces attentes ne sont pas garantes de bons résultats, il est en revanche certain que des attentes insuffisantes conduisent à de piètres résultats.

Puisqu'il a été question des notes relativement élevées décrochées par le Canada dans le cadre du PISA, il est informatif d'ouvrir une parenthèse au sujet de trois constats intéressants, issus de l'étude de ces résultats. Il est toutefois important de garder à l'esprit que le PISA ne jouit pas de la même notoriété au Canada qu'en Europe.

A titre d'exemple, lorsque le premier ministre de la province la mieux classée au PISA était en visite à Vienne, son homologue autrichien l'a félicité pour l'excellence des résultats des élèves de sa province au PISA. Le premier ministre a alors chuchoté à l'ambassadeur canadien: «Qu'est-ce que cette ville italienne a à voir avec l'éducation?»

Ces trois constats sont les suivants:

Premièrement, les pays qui réussissent le mieux, comme la Finlande, Singapour et le Canada, présentent une moyenne élevée, car leurs systèmes d'éducation sont plus équitables et, pour certains, plus inclusifs. Ces pays ont montré qu'il était possible de former un nombre important d'élèves réussissant bien, tout en réduisant l'écart entre les plus forts et les plus faibles. A l'inverse, l'Allemagne, la France et les Etats-Unis affichent un nombre élevé d'élèves éprouvant des difficultés, ce qui a pour effet de faire baisser la moyenne nationale. Il semble donc que les politiques d'inclusion mises en œuvre dans les écoles canadiennes portent leurs fruits, par exemple par le truchement d'investissements massifs dans l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde chez les enfants immigrants.

Deuxièmement, les études canadiennes sur les résultats du PISA montrent que la lecture faite par les parents à leurs jeunes enfants se répercute de façon éloquente, presque autant que le revenu, sur leurs résultats à l'école. On pourrait de ce fait conclure que les parents y sont pour beaucoup dans la réussite et la capacité d'adaptation de leurs enfants, et ce, en dépit d'un désavantage sur le plan social ou économique. Cette leçon vaut également pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Enfin, les résultats des Canadiens au PISA montrent des différences intéressantes entre les écoles publiques et privées. Les enfants qui fréquentent une école privée réussissent mieux, en apparence, que ceux issus des écoles publiques. Toutefois, abstraction faite des inégalités sociales, ils affichent des résultats similaires. Autrement dit, l'école ne joue aucun rôle dans les écarts observés, ce sont les caractéristiques mêmes des enfants et de leurs parents qui changent la donne.

Compte tenu de ces trois constats, il s'agira maintenant d'examiner dans quelle mesure le Canada parvient à relever certains des neuf enjeux en matière d'éducation fixés par l'OCDE, évoqués précédemment.

La plus grande réussite du Canada en matière d'éducation a trait à l'intégration des élèves d'origine étrangère. Cela dit, le fait que ces derniers affichent un meilleur taux de réussite qu'ailleurs n'est pas le seul atout du Canada. Son système d'éducation est également plus égalitaire,

ce qui se traduit par moins de disparités entre les classes sociales et les régions. Cet égalitarisme et l'aptitude supérieure des élèves canadiens à résoudre des problèmes expliquent en partie les bonnes notes du Canada dans le cadre du PISA. Signalons en particulier que toutes les provinces disposent de politiques progressistes qui favorisent l'intégration.

Le Canada fait preuve de réels efforts d'intégration depuis plus de deux décennies. Cette intégration a souvent progressé plus rapidement en zone rurale, les grands centres urbains comptant davantage d'établissements d'enseignement spécialisé. Compte tenu de la pluralité des caractéristiques des populations urbaines – il suffit de songer à la diversité ethnique –, l'intégration a progressé plus lentement dans les villes.

Intégration en classe

Des enseignants spécialisés sont présents dans la plupart, voire la totalité, des établissements d'enseignement. Au niveau primaire, certains œuvrent même dans plusieurs écoles. Ces enseignants ont accès à diverses données concernant les élèves de leurs classes, comme par exemple, les difficultés particulières de ceux-ci, des modifications à apporter à leur parcours d'apprentissage, ou encore leurs points forts et leurs points faibles.

Ces données leur permettent de planifier leurs cours comme il se doit et de faire en sorte que tous les élèves d'une même classe profitent de leur enseignement. Elles leur permettent également d'apporter une aide particulière aux élèves qui en ont besoin, que ce soit avant le début des cours ou pendant la pause du midi. Les enseignants sont par ailleurs tenus de modifier le programme pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Ils doivent, par exemple, accorder plus de temps à certains élèves pour passer certains examens, ou faire en sorte que les élèves aux prises avec des problèmes auditifs ou de concentration puissent passer leurs examens dans un environnement favorable.

Dès qu'il est établi par des tests psychoéducatifs qu'un élève présente des besoins particuliers, l'établissement d'enseignement doit en tenir compte. La philosophie canadienne consiste à évaluer chaque élève individuellement plutôt qu'en le comparant aux autres, et ainsi à l'aider à exploiter son potentiel. Projets et exposés sont, à cette fin, plus efficaces que tests et examens. En présence d'importantes difficultés d'apprentissage, les élèves concernés bénéficient d'un programme modifié par rapport au programme provincial normatif. Dans tous les cas, les progrès réalisés par chaque élève et ses objectifs sont passés en revue chaque année.

Les écoles canadiennes sont non seulement tenues de déployer des stratégies et des pratiques à l'intention des élèves aux prises avec des besoins particuliers, mais également de respecter le multiculturalisme et d'assurer l'intégration sociale.

Les enseignements doivent se familiariser avec le bagage culturel de leurs élèves et adopter une stratégie d'intégration. La diversité, le racisme, la xénophobie, l'intolérance et autres sujets sociologiques du même ordre font partie du programme imposé à tous les élèves.

La diversité est célébrée dans chaque établissement. Par exemple, des explications sont données sur les fêtes religieuses associées au bagage culturel de chaque élève. Une liste de ces fêtes est remise aux enseignants en début d'année. Dans certains établissements, à l'occasion de journées culturelles, les membres des divers groupes ethniques organisent dans un lieu central des présentations sur les particularités alimentaires, vestimentaires et autres de leurs pays d'origine.

Des clubs scolaires permettent aux membres de discuter de la diversité culturelle et de la xénophobie. Ces clubs présentent parfois un intérêt particulier pour un groupe culturel donné, mais ils sont ouverts à tous les élèves. Des salles de prière sont mises à la disposition des élèves musulmans si leur nombre au sein de l'établissement le justifie. Les écoles à effectif multiculturel comptent des classes axées sur l'apprentissage de l'anglais ou du français langue seconde.

Après avoir acquis une maîtrise suffisante de l'anglais ou du français, selon le cas, les élèves de ces classes intègrent dès que possible une classe normale, correspondant à leur niveau et à leur catégorie d'âge.

À l'avenir, le défi pour le Canada consistera à maintenir les importants investissements financiers qu'il consent au profit de l'intégration, essentiels dans un pays qui présente le plus important taux d'immigration du monde. Les ressources consacrées à l'intégration ne peuvent bien sûr être consacrées à d'autres priorités éducatives, comme l'éducation des enfants, la formation en milieu de travail ou encore l'apprentissage communautaire et non structuré. Le manque de ressources, d'organisation et de planification visant ces priorités est clairement et régulièrement mis en lumière par les rapports du Conseil canadien sur l'apprentissage portant sur le rendement du Canada sur ces plans cruciaux. Ce rendement est insuffisant par rapport aux autres pays de l'OCDE.

Par ailleurs, les changements démographiques, de la dette et du déficit ainsi que des utilisations concurrentes du financement public pèsent sur l'enseignement public au Canada. Bien que seuls 6% des enfants fréquen-

tent l'école privée, ce pourcentage progresse en raison de la volonté des parents d'offrir à leurs enfants l'éducation qu'ils jugent la plus susceptible de favoriser leur accès au marché du travail. Pour continuer à offrir comme par le passé un enseignement public de grande qualité et solidement financé, le Canada doit se tourner vers un modèle intégré qui fasse des écoles non seulement des établissements d'enseignement, mais également des centres d'apprentissage communautaires destinés aux adultes, axés entre autres sur la formation linguistique, l'acquisition de compétences en informatique, la numératie ainsi que l'acquisition d'autres compétences essentielles.

Comme précisé précédemment, les enseignants et les établissements d'enseignement du Canada sont parvenus mieux que ceux de la plupart des autres pays à se dégager du modèle issu de l'ère industrielle pour se tourner vers une éducation axée sur les apprenants. Cela a des effets positifs sur le moral et l'adaptabilité des enseignants.

Enfin, la compétitivité internationale du Canada donne lieu à être pessimiste, non seulement en raison de l'état de l'enseignement primaire et secondaire au pays, mais aussi à cause de l'absence de coordination entre le gouvernement fédéral et les provinces, qui interdit la définition et l'atteinte d'objectifs nationaux touchant nombre d'aspects du cycle d'apprentissage. Ces objectifs sont pourtant indispensables à la réussite au sein des économies et des sociétés du savoir.

Afin de résumer les forces et les faiblesses du Canada tout au long du cycle de l'apprentissage, il s'agira d'aborder brièvement les progrès de l'apprentissage au Canada, et de faire ensuite état des tendances troublantes qui se dessinent pour chaque étape du cycle d'apprentissage, en commentant brièvement ces résultats.

Progrès au chapitre de l'éducation de la petite enfance

87% des Canadiens s'accordent à dire que l'apprentissage durant les années préscolaires est décisif pour la réussite dans la vie, et davantage de parents font la lecture à leurs jeunes enfants que par le passé. Le Canada compte plusieurs modèles de réussite en matière d'apprentissage chez les jeunes enfants.

Tendances troublantes

Le quart des enfants qui commencent l'école présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'autres problèmes. Le finance-

ment du développement et de l'apprentissage chez les jeunes enfants est faible comparé à d'autres pays de l'OCDE.

Le Canada doit se doter d'un ensemble commun d'indicateurs nationaux du progrès en matière d'éducation et de développement de la petite enfance. Pour le moment, outre des paramètres très généraux, on ne dispose d'aucun moyen consensuel pour savoir comment nos enfants progressent.

Le Canada devrait en outre bénéficier d'un soutien financier accru et d'une plus grande souplesse en matière de développement et d'apprentissage chez les jeunes enfants, de sorte que les parents eux-mêmes puissent décider du modèle de soin et d'apprentissage qu'ils souhaitent privilégier.

Progrès au chapitre de l'éducation primaire et secondaire

Dans tous les domaines, les jeunes Canadiens réussissent bien les examens normalisés à l'échelle internationale.

Le Canada est plus égalitaire au chapitre de l'éducation que la plupart des pays de l'OCDE. C'est d'ailleurs en grande partie à cette approche égalitaire que les Canadiens doivent notamment leur succès aux examens du PISA. De solides politiques d'inclusion, dont il a été question plus tôt, permettent d'atteindre une égalité relative des chances.

Les dépenses en éducation sont élevées comparativement à d'autres pays de l'OCDE et sont maintenues même en période de récession, reflétant la forte culture de l'éducation qui règne au Canada.

Tendances troublantes

En ce qui concerne l'écart entre les sexes, les garçons sont beaucoup plus susceptibles d'abandonner leurs études et moins enclins à participer à des programmes d'enseignement tertiaire, principalement en raison de leur faiblesse en lecture et en écriture. Les apprenants masculins ont de la difficulté à accéder aux possibilités d'apprentissage qu'offre le secteur des métiers spécialisés mais également à terminer cet apprentissage.

En raison des changements démographiques, on assiste à de nombreuses fermetures d'écoles, particulièrement dans les régions rurales plus pauvres, privant encore davantage les collectivités d'un soutien précieux.

L'absence de normes d'apprentissage harmonisées à l'échelle nationale en matière de citoyenneté et d'instruction civique nuit à la cohésion sociale et décourage la participation au processus démocratique.

L'absence de résultats communs à l'échelon national dans d'autres domaines clés mine la capacité concurrentielle du Canada sur la scène internationale.

La voie à suivre au Canada pour l'éducation primaire et secondaire consiste à parvenir à afficher des résultats homogènes à l'échelle du pays au chapitre de l'enseignement primaire et secondaire. Se doter de programmes d'études qui permettent l'atteinte des objectifs fixés dans l'ensemble de ses provinces et régions, en dépit de la décentralisation, serait également bénéfique.

En regard des données démographiques actuelles, l'école doit devenir la plaque tournante de l'apprentissage communautaire.

Progrès au chapitre de l'enseignement tertiaire

Le Canada figure parmi les pays de l'OCDE qui investissent le plus dans l'enseignement tertiaire et ses taux de participation se situent parmi les plus élevés.

43% des immigrants arrivés au Canada en 2006 possédaient déjà un diplôme universitaire. Les immigrants comptent pour la moitié des titulaires d'un doctorat au Canada.

Les collèges communautaires et techniques canadiens constituent une composante importante et adaptée de l'enseignement tertiaire au Canada.

Tendances troublantes

Le Canada fait mauvaise figure comparativement aux pays de l'OCDE en ce qui concerne les diplômés en sciences et en génie, qui jouent un rôle catalyseur au chapitre de la productivité.

Le Canada accuse un retard sur le plan des formations d'apprentis, attribuable au sous-développement de l'industrie et à la faiblesse des partenariats entre le secteur de l'éducation et le gouvernement. Les places réservées aux apprentis sont rares dans le secteur privé canadien.

Le financement de l'enseignement tertiaire au Canada coûte plus cher par habitant, principalement parce que le secteur privé ne contribue pas suffisamment à la capacité de recherche. Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage sont susceptibles d'en souffrir à certains égards.

Les immigrants admis au Canada au cours des dernières décennies présentaient un taux disproportionnellement élevé de qualifications universitaires tandis qu'ils affichaient un faible taux de compétences dans les métiers où la demande est forte, cette tendance étant en progression.

Le bilan canadien en programmes de formation et d'apprentissage en milieu de travail n'est pas très reluisant.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage prévoit que les taux de littératie chez les adultes du Canada stagneront jusqu'en 2031.

Fait inhabituel, le Canada ne dispose d'aucun système d'agrément des établissements d'enseignement tertiaire. Les étudiants canadiens et étrangers paient le prix de toutes ces lacunes en matière d'enseignement tertiaire.

La voie à suivre pour l'enseignement tertiaire consiste à harmoniser toutes les formes d'enseignement et de formation à l'échelle des provinces afin de promouvoir la qualité et la mobilité.

Conclusions

Les systèmes d'éducation du Canada possèdent de nombreux atouts, mis en évidence ci-dessus. La plupart de ces atouts sont liés à l'ouverture et au souci d'intégration de la société et de la culture canadiennes.

La faculté des autres pays de se doter des mêmes atouts est donc tributaire de leurs cultures et de leurs points de vue respectifs.

Il est pour l'instant impossible de prévoir avec certitude si le Canada pourra ou non préserver ses avantages, compte tenu de la piètre coordination observée à l'échelle du pays et de l'absence de normes et d'objectifs pancanadiens.

Les pays qui souhaitent s'inspirer de l'exemple canadien ont tout intérêt à éviter de telles lacunes, potentiellement handicapantes pour les sociétés et les économies du savoir, ainsi qu'à envisager la mise sur pied de certaines des structures locales et l'adoption de quelques-unes des pratiques bénéfiques présentées dans ce travail.

How to create a school which promotes democratic, creative pupils for a successful future Switzerland

Sture Norlin

26% of young people in Sweden between 19 and 29 years would prefer a dictator to a democratically elected leader! They agree with the following statement: *«It would be good or very good if Sweden was governed by a strong leader who does not have to bother about the Swedish Parliament or elections.»*

The World Values Survey (WVS¹) is a global research project which explores people's values and beliefs, the way in which these change over the course of time, and the social and political impact they have. It is carried out by a worldwide network of social scientists who have conducted representative national surveys in almost 100 countries since 1981. The WVS is the only source of empirical data on attitudes covering the majority of the world's population (nearly 90%).

These young people are not extremists. They have been educated and go to work just the same as most other people of their age, but they have less confidence in political parties than their peers. They don't read so many newspapers or watch so much TV. Instead, they get their news from social media, which they choose themselves, and which confirm their own picture of the world: blogs, Facebook, Twitter etc.

The Research Director of the World Values Survey Sweden, Dr. Stefan Lindberg, University of Gothenburg, Sweden, has no answers as to why these young people care so little about the basic rights of freedom and democracy. Further research is obviously needed, but the report contains several interesting hypotheses: Political parties are so similar to each other that it is hard to see any clear ideological differences. This may be one of the reasons for these young people's indifference. If they think their votes or political engagement will make no difference to their everyday practical life, they easily lose their belief in democracy.

Another reason might be schools which teach a mechanical view of democracy which is not linked to any historical reality. This is unfortunately still common in the educational system in Swedish secondary and upper secondary schools today. Generations who have experienced one or both world wars, or have their own memories of the fall of the Berlin Wall,

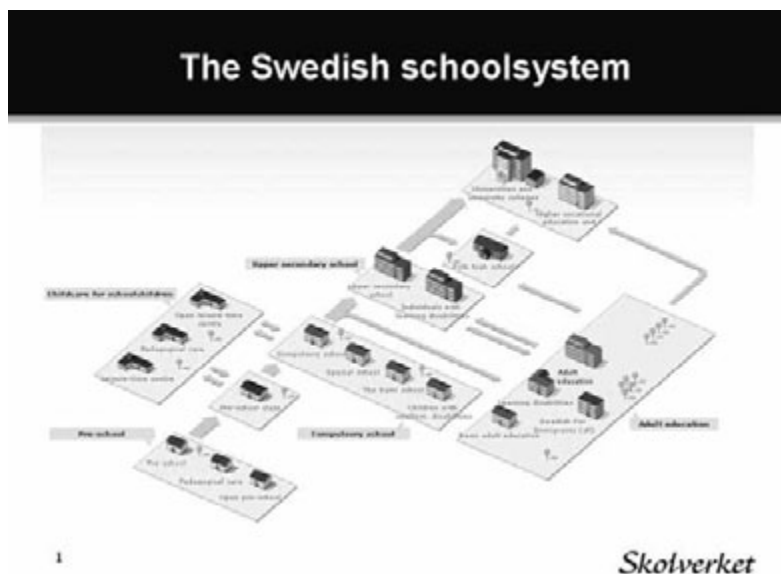
are acutely aware that the issue of dictatorship or democracy is a matter of life and death. This is reflected in the present happenings in the countries of North Africa. Last but not least, it reminds us of the tragic events which took place on July 22, 2011 in Norway.

The World Values Survey draws our attention to the fact that our democracy is not something to be taken for granted, but must be defended and upheld day by day, generation after generation.

As our former Prime Minister Olof Palme said:

«Our children are our future – they are the only practical link we have in order to see the future grow. The school is the most important tool at our disposal for creating a good society for the future.»

Before presenting one view of how to create a school which promotes democratic, creative pupils in a school for everybody, here are some useful facts about the Swedish school system:



www.skolverket.se

The steering system

The Swedish school system is a goal-oriented system with a high degree of local responsibility. The main responsibility lies with the municipalities and the authorities responsible for independent schools.

The overall national goals are set out by the Swedish Parliament and Government in several steering documents such as Curricula and Programme Goals for the various school levels, and the Education Act.

A few facts

In October 2008, 86% of all 1-5 year-olds were enrolled in pre-school activities and 52% of all 6-12 year-olds were in school-age child care. 95% of all 6 year-olds were enrolled in pre-school classes. In autumn 2008, 906,200 pupils attended compulsory school. Of these, 10% attended a free (i.e. independent) school (including boarding schools and international schools).

Of the 133,300 pupils leaving compulsory school (spring semester 2008), 98% went on to upper secondary school. 20% of them attended a free school (including boarding schools and international schools).

Pre-school and school-age child care

Under the Swedish Education Act, within a period of four months, municipalities are required to provide pre-school activities for children between 3 and 5 years and child care for children aged 1-12 to the extent necessary for their parents to be able to work or study, or for the child's own needs. This also includes pre-school for children whose parents are unemployed or on parental leave on account of another sibling. These children are entitled to a cost-free place in pre-school or educational care for at least three hours a day or 15 hours a week. All children are entitled to cost-free pre-school for at least 525 hours per year from the autumn term in which they turn four (known as general pre-school). *Pre-school*, which may also include night pre-school in many communities, is an educational group activity for children from the age of one until they start school. The goal of pre-schools is to lay the foundations for lifelong learning. Pre-schools are intended to provide support to families in their responsibility for their children's education, development and growth. Pre-schools combine care and education in an environment which takes responsibility for the child the whole day long. In *educational care*, a day-care worker looks after the children. The family day-care centre is one of several types of activity available in educational care. Educational care covers children from the ages of 1-12. *Open pre-school* is a facility intended for stay-at-home parents and their children. Working together, parents and staff have the opportunity of developing educational group activities for the chil-

dren. *Leisure-time centres* are educational group facilities which operate during times of the day and year when schools are closed. They are intended for children whose parents work or study, or children with their own needs. Leisure-time centres are generally integrated in schools. They are intended for children up to twelve years who attend school. *Open leisure-time centres* are an alternative to leisure-time centres and educational activities, and are aimed at all children in the age group 10-12.

Independently managed facilities

For a long time there have been independently managed pre-schools as an alternative to municipally-run pre-schools in several municipalities. The municipality in which the independently managed pre-school operates approves these schools and has the overall responsibility for them. The independently managed pre-schools have to meet the quality requirements of the Education Act the same way as municipally-run pre-schools do. The home municipality contributes a specific sum of money to the independently managed pre-school for each child enrolled. The fee charged by the independently managed pre-school must not be excessively high.

Pre-schools and leisure-time centres under independent management became more common in the 1990s. Nowadays it is mainly pre-schools which are under independent management. In 2008, 18% of children enrolled in pre-school attended an independently managed pre-school.

The most common type of independently managed pre-school has changed from being a parental cooperative to one operated by private companies. In autumn 2008, 42% of children in independently managed pre-schools attended one which was operated by a private company, compared with 27% attending parental cooperatives. Independently managed leisure-time centres are less common.

Pre-school class

The pre-school class is a voluntary type of school within the public school system. Activities in pre-school classes should be the same as those in other schools. The curriculum in the compulsory school system also applies to pre-school classes. Education in pre-school classes is intended to promote the individual child's learning and development while providing a foundation for continued schooling. It is compulsory for municipalities to provide pre-school classes and offer all 6 year-olds a place for a minimum of 525 hours a year. Participation is voluntary.

Compulsory school

In Sweden it is compulsory for all children aged 7-16 to attend school for the duration of nine school years. Each school year is made up of an autumn and a spring semester.

The age for starting school is flexible: Children can start at the age of 6, 7 or 8 years, with 7 being the average age, and only a small minority starting school at the age of 6 or 8. Compulsory school is mandatory and free of charge. The vast majority of schools in Sweden are municipally run, which means that the municipality is the authority responsible for the school. It is common for children to attend a municipal school close to their home, but parents and pupils are entitled to choose another municipal school or a free (independent) school. Free schools are open to all children and must be approved by the National Agency for Education. Teaching in free schools must have objectives similar to those in municipal schools, but they are allowed to have an orientation which differs from that of municipal schools. Examples of these differences are special teaching methods (Montessori or Steiner-Waldorf), linguistic/ethnic orientation, or denominational schools. If the school fails to comply with current regulations, the National Agency for Education can withdraw its permit.

The vast majority of compulsory school pupils (90%) attend municipal schools. At the same time, the number of pupils attending free schools is the highest ever: over 89,400 pupils, representing 10% of the total school population. In major cities, 18% of pupils attend a free school.

Transition to upper secondary school

Almost 99% of pupils leaving compulsory school in the spring semester 2008 went on to upper secondary school in the autumn. If individual programmes are excluded from this statistic, the transition rate to upper secondary school was 90%. There was no significant gender difference to be seen, but there were fewer pupils with foreign backgrounds among these applicants. One reason for this might be a history of incomplete compulsory education among pupils with foreign backgrounds.

Upper secondary school

The upper secondary school is free and non-compulsory. It is for pupils aged 16-20. Each municipality is legally required to provide upper secondary education for all pupils who have completed compulsory school. The

upper secondary school offers various types of programme. There are 18 national programmes, each lasting three years. Individual programmes are provided for pupils with particular educational needs, or for those who did not gain pass grades in English, Swedish or Swedish as a second language, and mathematics. There are also locally run tailor-made programmes which combine subjects from the various national programmes. Over 40% of upper secondary schools are free schools, but less than 20% of pupils attend a free school, although this percentage is increasing every year. Free schools are open to everyone, but they are allowed to apply different rules of admission if places are oversubscribed.

Basic eligibility for university and higher education

Of the 93,600 pupils obtaining final grades from upper secondary school in spring 2008, 89% achieved the basic eligibility requirements for university and higher education studies. The proportion of pupils from municipal schools with basic eligibility for further education was 89% compared with 88% from free schools.

Individualised learning in theory and practice from a Swedish perspective

In this section we focus on the question of how to create a school which promotes democratic, creative pupils in heterogeneous groups. What is a good life? What is a good society? When these questions have been answered, it is time to ask what kind of school this desirable life and society need. In 1962, Sweden changed its school system from a selective one similar to that in Switzerland today to a compulsory school system – «A School for Everybody». This is one of the main reasons why Sweden has been able to develop a school learning culture which focuses on providing optimum support for each individual child. The system itself sends the «message» that all pupils/citizens have the same worth in Swedish society, despite having different learning abilities. It also sends the «message» that pupils who are frequently labelled «gifted» or «less talented» need to be grouped together so that they can learn from and support each other. This makes it easier for schools to operate individualised learning methods and attain the optimal level of success for each individual pupil.

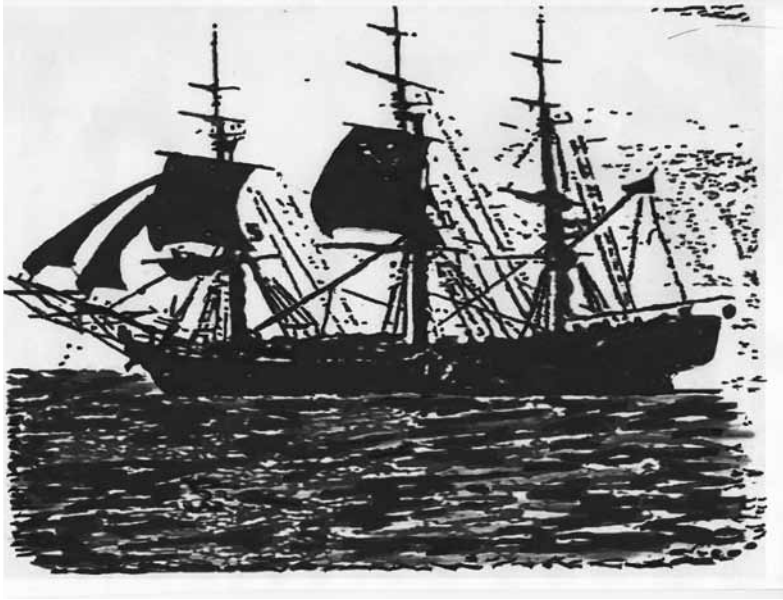
The Swedish Education Act emphasises that education should «*pro-*

vide the pupils with knowledge and, in co-operation with their home environment, promote their harmonious development into responsible human beings and members of society.» In accordance with this, the Swedish Curriculum states: *«It is not in itself sufficient for education to impart knowledge about fundamental democratic values. These must also be put into practice using democratic working methods which prepare pupils for active participation in civic life. By participating in the planning and evaluation of their education, and choosing their own courses, subjects, topics and activities, pupils will develop their ability to exert an influence and accept responsibility.»*²

In order to achieve these goals and enable pupils to become responsible members of Swedish society, placing the focus on the individual pupil has become one of the key aims in education. Teaching methods reflect the importance of respecting each pupil, and teachers have to work out individual ways of learning and take account of each pupil's personal interests. Self-assessment is a key factor in this process. All pupils have to set their own goals. To this end, they have a portfolio which accompanies them through their school career. Since January 1, 2006, the Individual Development Plan has been obligatory for all pupils in Swedish pre-schools and compulsory schools, and is designed to ensure that the goals of the curriculum and the syllabus are put into practice.

Personal experiences, beliefs and theory about learning

In order to create the conditions required for a good learning culture in

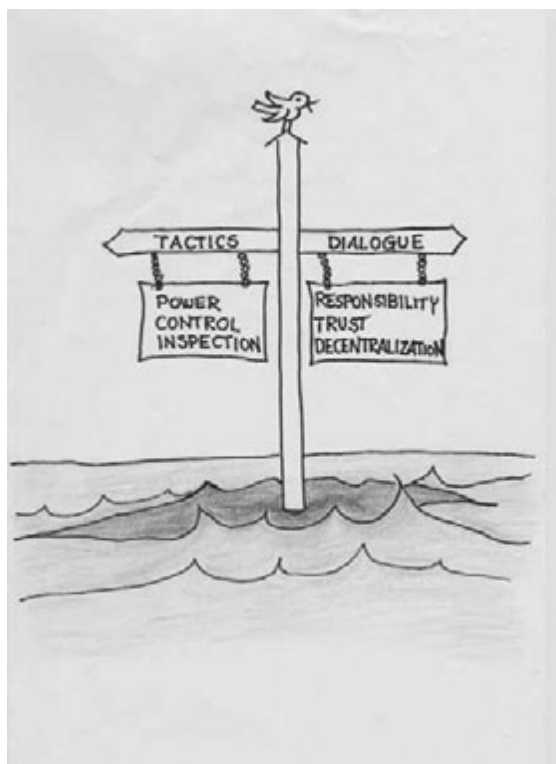


«There is no favourable wind for the one who doesn't know where to go.»
(Søren Kierkegaard)

school, its organisation and operations should be based on Systems Thinking. Before presenting the «Cogwheel Approach» concept of Systems Thinking, some statements by Professor Tom Tiller, University of Tromsø, Norway, are worthy of note:

«First of all you have to make a choice – whether you are a principal, a teacher, a politician, or whoever you are. In order to achieve your goals, you must ask yourself whether you believe in dialogue, which means building your relationship with teachers and pupils on the basis of responsibility, confidence and decentralised decision-making...or whether you believe in using tactics, and building your relationship with teachers and pupils on the basis of power, control and inspection?»

If you want to succeed, it is essential to choose one of these directions.



«You have to make a choice!»

You shouldn't mix them up if you really want to be successful. Ever-increasing tests, marks and inspections go against international research and practice regarding learning, teaching, school development and steering. This traditional method has been used for the last 200 years without success. International research clearly shows (Ekholm and Scherp, 2008) that focusing on marks and performance results in less knowledge being acquired than in an atmosphere where the emphasis is on enhancing and stimulating pupils' curiosity and inner desire to learn. The greater the emphasis on external motivation for learning, the more pupils' inner motivation will decrease. The more society and teachers stress the importance of marks, the more superficial pupils' achievements will become. The scramble for the best marks leads to superficial rather than in-depth learning. Pupils learn how to get good marks – but not to understand.

International research also highlights the fact that spending money on

ever more inspections and controls does not have a positive impact on the development of quality in schools. Researchers focusing on steering of organisations all agree that organisations which involve complex activities, such as schools, should not be steered by controls and supervision. This is best left to colleagues with the same ideas on education, which are purposeful, encouraging and based on a deeper understanding of the organisation as a whole (Hargreaves and Fink, 2006).

How can we help individual pupils to learn and develop as persons and support them on a pathway to lifelong learning? In the anthology «Framtidens Skola» (The School of the Future), the Finnish brain researcher Bergström (1994) asks us to imagine a child standing beside a tall tree. It is fascinated by the treetop, which is swaying in the wind, and thinks to itself: «I want to be up there looking down at the wide world.» The thought of this exciting possibility will fill the child with enthusiasm and a physical and mental desire to accomplish this feat. What does the child do? With no sign of fear (and to our great horror!) the child starts climbing up the tree, quickly learning how to grasp the trunk and branches and keep its balance. In no time it has reached its goal.

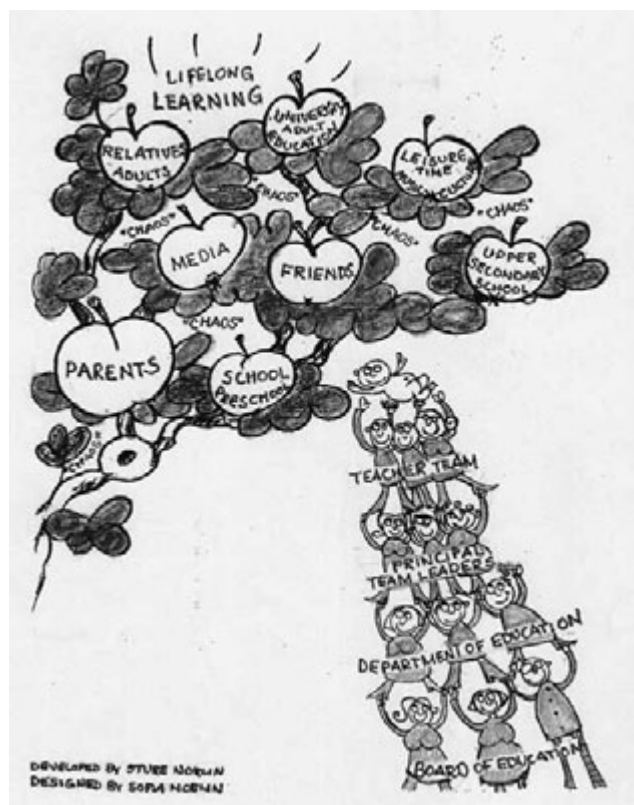
The point Bergström is making with this example is that we don't need to teach the child to get hold of the right branch, stand correctly or use its hands and feet in a certain way. We don't have to teach the child the basics – it learns quickly enough itself. The logistics and technique of climbing are consequences which follow automatically from the child's enthusiasm. Bergström refers to this spontaneous way of learning – particularly at pre-school age – as «The Treetop Model». He continues: «*What do we do in a typical school today? We start by teaching the elementary subjects, information, logic, the A, B, C ... and hope the pupil will arrive at the right result. But which result? This method will make pupils passive, apathetic and lethargic. There will be no room left for them to use their own initiative – and no trace of the enthusiasm so typical of a pupil. This is what education is like today.*»

Bergström goes on to argue that we must «do an about-turn» with our education principles. «The Treetop Model» allows pupils' enthusiasm to be developed. Pupils can be shown such fascinating «tops» in all school subjects: mathematics, science, humanities, religion, art, PE, and so on. In doing so, it is important to use the pupils' own language, whether in the form of fairy tales, short stories, myths or plays. The pupils know themselves what suits them best. Many of Bergström's proposals have already been put into practice in Swedish schools (and in Swiss schools) since 1994, and his opinions and research are still valid today. The illustration below of «The Lifelong Learning Tree» is strongly influenced by Bergström's story of the child climbing the tree.

You can't teach a child anything

The only thing teachers, teacher teams, principals, superintendents and politicians can do to encourage a pupil to «climb the tree of lifelong learning» is to create the optimum conditions for this to take place. Pupils spend 16 years of their lives in situations which are often chaotic, and develop mixed feelings as they go through pre-school, compulsory school and upper-secondary school. In their leisure time they are given information and advice from parents, relatives, friends, media, music and organisations. Education is a process, not a place. Education can and must go on everywhere and all the time – in schools, offices, at home, online, in the classroom, via iPod – with conventional teachers, self-teaching methods, online games ... whatever works. The main thing we can do in school is be good mentors, conversation partners and, together with the other pupils, support the pupil in working with the information received. In this way, each individual pupil **LEARNS!**

A School for Everybody – The advantage of heterogeneous groups



«The Lifelong Learning Tree»

Knowledge is only acquired by getting together with other people. If this is an accepted fact, pupils must have the opportunity to learn from each other. Through interaction with each other in heterogeneous groups, pupils develop social skills as well as acquiring knowledge. Learning concepts improve. Pupils get better at solving problems and develop skills which equip them to cooperate with each other. Cooperation in heterogeneous groups gives pupils the chance to demonstrate what they know, what they have learned and what they are able to contribute. Talented pupils can increase their classmates' level of knowledge by explaining and clarifying things. At the same time, this makes them more aware of their own knowledge and reinforces it. They acquire an enhanced understanding, which in turn leads them to develop new perspectives and improve their own level of knowledge.

If pupils with different social skills and a knowledge of different topics get together to tackle a group-task, they become dependent upon each other, can support and assist each other, and are able to give and receive. The pupils have different opinions and think in different ways, but they have a common task to solve, so they are obliged to cooperate and learn from each other. Pupils of different social backgrounds or levels of knowledge become aware of different approaches to a problem and learn to respect each other. In the process of cooperating, they realise that they can all make different and valuable contributions. This experience is an important foundation for a democratic society. Schools should create the right conditions for raising future citizens who will take on responsibility in society. Pupils should learn not just to think of themselves but how they can cooperate with and adapt to others, which is a key precondition for a democratic society. Groups influence our entire life, and it is the responsibility of schools to prepare pupils to participate in commercial and business situations as well as life in general. Heterogeneous groups are helpful in encouraging understanding for others and reducing prejudices. If pupils can get along with classmates who are different from themselves (different sex, different social and cultural background, different levels of knowledge etc.) they will be better prepared for getting on with others in society (Bylund, 2011).

Creativity – the most important skill for future success of Swiss pupils in a globalised world

Tomas Friedman, the well-known New York Times journalist, writes in his book *The World is Flat*: «Give me a kid with a passion to learn and a curiosity to discover and I will take him or her over a less passionate kid

with a high IQ any day of the week.» In the same book there is a statement by the vice minister of education in China, Wu Qidi: *«Creative thinking and entrepreneurship are precisely the issues we are focusing on today. Arts will also play a key role. It is even more important to have integration of arts and science in order to promote creative and independent thinking.»* What does this mean for the future success of Switzerland in today's global world based on free-market capitalism? According to Friedman, countries with schools, which turn out the most creative pupils, will be the most powerful countries of the future, with the strongest economies. But this will not happen unless we succeed in creating an inclusive school system based on responsibility, trust, and decentralisation, with a strong focus on individualised learning.

Systems Thinking Model – The Seven Cogwheels

To return to the concept of systems thinking known as the «Cogwheel Approach»: During the 1970s and 1980s the author was variously employed as a teacher, principal, in-service trainer and principal administrative officer at the Swedish National Board of Education. The work primarily involved helping teachers and principals develop educational activities in their schools. The outcome of this work was unfortunately not very successful. I believe the reason for this failure was that we worked in a linear way. I tried to encourage schools to develop by helping teachers and principals use new methods in specific areas such as mathematics or team-work. The new educational approaches using these activities lasted one, two or three years ... but sooner or later the teachers or principals went back to their traditional way of doing things. In the early 1990s I came to realise that it is necessary to work in a more holistic way in order to succeed in creating a culture of learning with the focus on individualised learning. By «succeed» I mean develop a school where the focus is primarily on helping individual pupils increase their knowledge and skills, rather than on the teacher as the one with all the knowledge. As a principal in a compulsory school I developed my vision and put it into practice in a project we called «School 2000 – A School for the Future». It was a concept in which teachers/teacher teams and pupils had workplaces of their own in a situation resembling a stylish, modern office.

The classes were divided into small study groups and the pupils were



Teacher team works together

able to connect to various databases with virtually endless possibilities in their search for all kinds of knowledge. It was an integrated solution embracing organisation, physical environment, use of resources and education. The teachers merely functioned as mentors, and the small groups enabled them to direct their focus on helping individual pupils to increase their knowledge and skills. Apart from links to the parents, the school also had close contact and cooperation with the society round about, i.e. businesses, churches and other religious organisations, the social welfare office, the Swedish immigration board, leisure time organisations etc.

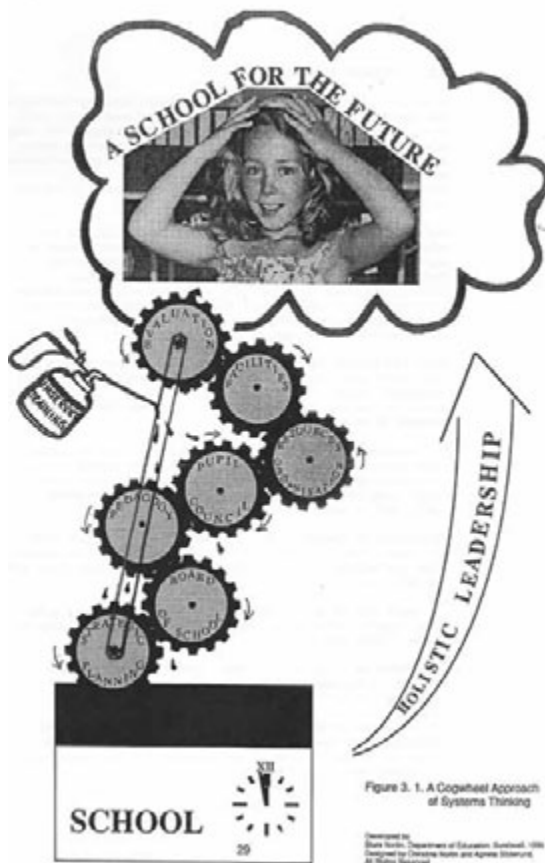
I applied a system theory concept to my work in this vision of School 2000 and designed a practical work model called the «Cogwheel Approach» (Norlin, 1996). This model includes the following:

- *Strategic planning* (principal and leadership team etc.)
- *Board of the school* (close cooperation with parents)
- *Education* (extensive and intensive debates on educational issues among *all* staff members)
- *Pupil council* (close cooperation with pupils at all levels)
- *Resources / Organisation* (teacher teams instead of a single teacher)
- *Facilities* (study rooms designed primarily for learning rather than teaching)
- *Evaluation* (ongoing evaluation at all school levels)

My staff and I worked with the seven «Cogwheels» while at the same

time using in-service training as an important means of «lubricating» the wheels. «At the same time» emphasises the need to be aware of the cogwheels interacting with each other as you work on the different parts of the system. It also means that if one of the cogwheels is ignored or neglected, the process of educational change will stop.

Individualised learning in practice – from a Swedish perspective



The Cogwheel for Systems Thinking

To encourage the focus on each pupil's learning in the everyday school situation, the Swedish National Board decided that from January 1, 2006 every pupil in compulsory schooling must have an *Individual Developing*

Plan (IDP).

The goal of this plan is first of all to focus attention on the pupil and his or her individual learning process and thereby enable the teacher, pupil and his/her parents to cooperate in working out aims for the pupil's short-term and long-term learning. This also involves increasing the pupil's personal influence and responsibility. The IDP also has the function of providing a concrete description of the various contributions the school must make to support the pupil in fulfilling the school's goals and maintain continuity if the pupil changes teacher, group or school. This plan is not allowed to contain information of a sensitive nature, which could pose a threat to the integrity of the individual pupil.

«The arena» in which the **IDP** is created is **the Development Talk**. Teacher, pupil and parents cooperate in these talks. This is a very valuable process for all concerned. Before the meeting takes place, the pupils and their parents are given the necessary information and have the chance to prepare themselves so as to be able to take an active part in working out the IDP.

They also get to know the goals stated in the Curricula and the Syllabuses, in which they will also be involved.

Formal conferences with parents and pupils take place at least twice a



The Development Talk – parent, teacher and pupil create the IDP in cooperation

year. On these occasions the parents have the opportunity to contribute important information concerning the pupil and ask questions of staff. It is generally the pupil who is in charge of (or steers) the conversation.

Prior to the meeting, the teacher and the pupil have a talk about the school situation. At the conference, the teacher asks the pupil about the various subjects (Swedish reading and writing, mathematics, English, sport etc.), topics or projects, the pupil's experience and opinion about what is good and what might be improved.

The most important task during this conference is to find out about the pupil's particular skills. This is followed by a discussion about the pupil's reactions and an appropriate plan is drawn up for the future. The teacher also talks with the parents and finds out about their reactions. New goals and agreements are decided on and entered in the IDP. The plan is then signed by the pupil, parents and teacher, and the parents are given a copy. Later on, this plan will become the starting point for the next talk, where evaluation, new goals and agreements will be developed. The aim of these meetings is for the pupils to leave them with their self-confidence boosted, their knowledge improved and with the feeling: «I am good enough!»

Classroom work

In order to put the IDP agreements into practice, the teacher has to organise everyday school work so that each pupil has the chance to develop. Besides this, pupils and their parents have the right to influence the school-work. A number of instruments are provided for them to do so. These include the school diary, goal/evaluation form, portfolio (the portfolio is a folder which includes a selection of the pupil's work), digital learning platforms, class/pupils council, cooperative learning, topics etc. Combined with frequent goal and evaluation «chats» between teacher and pupil, these instruments help support pupils in their personal learning process (Norlin, 2009).

The school diary and portfolio

In primary schools, pupils usually have a school diary in which they draft plans, set goals and plan contents at the beginning of each week. Some of the plans only concern the individual pupil, while others are for a group or for the whole class. It is important to work in a variety of ways, because development and knowledge are meant to take place in communication with other pupils in the course of daily work. At the end of the week the pupils evaluate and reflect on their work and make a record of their questions in the school diary: «What was good? What could be better? What

turned out best and why? What have I learned?» The teacher then reads the evaluation, discusses it with the pupil and writes a note in the school diary.

Parents have the opportunity to look at the school diary at the week-end. The pupil and parents discuss the week's work at home. The parents sign the diary and may write a little note to confirm that they have read it. The school diary is a useful channel for information and cooperation between home and school. The diary is returned to the school, where the pupil will use it to plan new projects. This is a good way for pupils to play an active role and take responsibility for their own learning process.

The portfolio is a folder in which pupils keep a selection of their work. It serves as an instrument for information, documentation, discussion and cooperation with regard to the pupil's learning progress. The folder is also a means of interlinking the goals of the curricula, the pupil's goals and learning process, the teacher's educational efforts and the culture of learning in the school.

Goal/evaluation form

The goal/evaluation form can be put to use in many different learning situations. If pupils want to learn something in a special subject, they can use the form to ask themselves questions and note their answers. For example, if they want to learn more about the Swedish language, they start by asking themselves the following questions:

Goal – What do I want to learn? What is the goal?

(e.g. To improve my reading and understanding of written texts)

Purpose – Why do I want to do this?

Method – How will I proceed?

When and how will I evaluate my progress? – By what date? In what way?

Evaluation – How did it go?

Analysis – Why did it turn out as it did?

Steps for further development – New goals

This form is useful for purposes of planning, evaluation, analysis and reflection at all levels. It can also be used by teachers or teacher teams in their efforts to improve cooperation.

The digital learning platform

Most schools in Sweden work with a digital learning management system, i.e. a digital learning platform. The aim of this system is to follow up and document each individual pupil and help them develop their personal skills. The system helps teachers, pupils and parents to deal with the learning process. Teachers use the system to record what the pupils have done, how it worked out, what the pupil's level in the learning progress is, and how things should be continued. Pupils and parents follow the learning process and the results of the learning management system. The teacher's individual development talks are also based on what is recorded in the learning management system. The system can be used to communicate the planning of each subject and provide information on the goals and the pupil's progress. The teacher can use this tool to give pupils and parents advice on further development and how the teacher and the school can help pupils in this. The system can also be used to track pupils' attendance and write instructions for them. The system is a method of documentation: The IDP records development talks between teacher and pupil. The greatest advantage of a digital learning management system is that documentation is uniform. Planning, goals, the pupils' results and the learning progress can all be found in the same place. If pupils change school or teacher, their information can still be found on the digital learning platform.

Class council and pupil councils



Digital learning platform and digital learning platform, pupil

In Sweden, democratic work methods have to be employed in all school activities. Pupils must be given as many opportunities as possible to influence the direction and organisation of their education as well as the overall school environment. Pupils must be informed of their rights as well as their duties and responsibilities, and also learn how to exert an influence. The «Class Council» meets once a week with the class teacher. There are two representatives from each class in the «School Pupils Council». These pupils have access to a mentor and are trained for their tasks. The Pupils Council meets once or twice a month. Typical matters for discussion at the meetings are questions concerning school rules, the internal and external school environment, and individual wishes. A chairperson and a secretary record all the contributions which have been made in a document. There is even a «Local School Council» for principals, parents, staff and representatives of the Pupils Council.

Conclusion

There is a definite need for an ongoing debate on the structure of the present-day school system in Switzerland and elsewhere. In the author's opinion, Switzerland needs a more inclusive school system in order to bring about successful, individualised learning in Swiss schools. This would result in future success for the whole of Switzerland. It would involve a school system in which heterogeneity is recognised as a positive factor in the process of learning, and as a crucial precondition for a democratic society: **«A School for Everybody»**.

The more heterogeneity there is within a group of pupils, the more they learn from each other and the easier it is to discover the «engine of motivation» and develop creative skills in each individual pupil. However, this means that every politician, school administrator, principal, teacher, pupil and parent has to ask themselves the following question: In order to reach my goals – do I believe in dialogue, which means I base my relationships with teachers and pupils on responsibility, confidence and decentralised decision-making? Or do I believe it is better to base my relationships with teachers and pupils on the tactics of power, control, selection and inspection? People who believe in the dialogue direction and want to create a culture of individualised learning, should work in a more holistic way, take all aspects of the school into consideration, and be aware of the interdependence between the various sectors of school life. This requires clear goals, patience and trust.

The author considers it essential for pupils to take an active role in

their learning process, experience their learning as meaningful, and be given continuous feedback from their teachers. Another key factor is that they should enjoy the learning experience. Some key skills which pupils should acquire are taking responsibility, planning their own work, setting their own goals, and evaluating and reflecting upon their learning progress. It is also vital for them to be aware of their own skills, the best way of learning in their individual case, and how to assess their learning themselves. Knowing where to look for information, being flexible, cooperating, and showing confidence in people are skills which will prove invaluable in everyday life. All these factors help pupils develop self-awareness and self-confidence. The teacher's role should be to guide the pupils and encourage their inner motivation to learn and grow for their own sake, and not for that of their parents' or teachers'. The hallmark of success is when the pupil feels: I am satisfied with myself, I am content with what I have done and ... **«I am good enough!»**

Notes

1 www.worldvaluessurvey.org (3.10.2011).

2 see www.skolverket.se/ (3.10.2011).

Bibliography

- Bergström, Matti (1994), *School of the Future*, Saltsjö-Boo: Stiftelsen Framtidens Skola
- Bylund, Katrinne (2011), *Conditions for Learning*, Paper for School Development, Sweden
- Ekholm, Mats and Scherp, Hans-Åke (2008), «Jan Björklund blundar och tror», in: *Dagens Nyheter*, 30 August 2008
- Ellmin Roger and Josefsson Lennart (1999), *Elevportfolio*, Svenska Kommunförbundet
- Friedman, Tomas (2006), *The World is Flat*, New York: Farrar, Straus and Giroux
- Hargreaves, Andy and Fink, Dean (2006), *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint
- National Board of Education (2005), *Common advice and comments. The Individual Developing Plan*
- Norlin, Christina und Norlin, Sture (2009), *Das Schwedische Modell and Ich bin gut genug!*, in: *Magazin Grundschule*
- Norlin, Sture (1996), *Systems Thinking for School Restructuring: A Cog-wheel Model for School Development*, Master's Degree Thesis, Institute of International Education, Stockholm University, Sweden
- Tiller, Tom (1999), *Läring I organisasjoner*, Lecture in a School Development Conference, Gothenburg, Sweden

Evidenzen aus dem Bildungsbericht Schweiz 2010

Silvia Grossenbacher

Das Schulsystem in der Schweiz ist selektiv, was unter anderem heisst, dass die soziale Herkunft für den Bildungserfolg und die Bildungslaufbahn eine grosse Rolle spielt. Im Rahmen der Fachtagung «Zukunft Bildung Schweiz» vom 21. April 2010 hat Rolf Becker (2011) die Chancenungleichheit an den Stufenübergängen eindrücklich aufgezeigt. Der Einfluss, den Faktoren der sozialen Herkunft auf die Bildung haben, ist aus bildungssoziologischen Untersuchungen (Lamprecht und Stamm, 1996) schon seit Längerem bekannt.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand des Bildungsberichts Schweiz 2010 auf weitere Aspekte hingewiesen. Der Bildungsbericht wird alle vier Jahre aufgrund von Daten aus der Bildungsstatistik, von Verwaltungsinformationen und von Forschungsergebnissen erstellt. Er ist Teil des von Bund und Kantonen durchgeführten Bildungsmonitorings. Wie der Bildungsbericht folgt auch dieser Beitrag der Logik der aufeinander aufbauenden Stufen unseres Bildungssystems.

Ungleichheit manifestiert sich schon sehr früh in der Bildungslaufbahn

Bereits beim Vorschuleintritt bestehen erhebliche Differenzen im Leistungsniveau der Kinder, je nach sozioökonomischem Status ihrer Herkunftsfamilie.

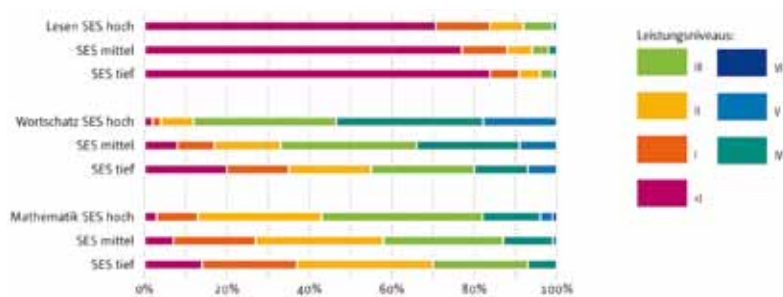


Abbildung 1: Von Kindern beim Vorschuleintritt erreichte Leistungsniveaus nach sozioökonomischem Status (Bildungsbericht Schweiz 2010: 68 [Daten: UZH, IBE])

Die mittleren Balken der Graphik zeigen die Leistungen der jungen Kinder im Bereich Wortschatz. Gerade in diesem Bereich, der für die schulische Integration von zentraler Bedeutung ist, zeigen sich die eklatantesten Unterschiede. Während nur etwas mehr als 10% der Kinder aus privilegierten Familien auf einem tiefen Niveau stehen, sind es mehr als die Hälfte der Kinder aus benachteiligten Familien. Gelingt es nicht, in einer kurzen Zeit den Wortschatz entscheidend zu erweitern und sich insbesondere die sogenannte «Bildungssprache» anzueignen, laufen diese Kinder Gefahr, im weiteren Verlauf zu scheitern und exkludiert zu werden. Im Rahmen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurveys COCON konnte die zentrale Bedeutung des vorschulischen Lern- und Sozialhabitus für den Übergang in die Primarschule und die wichtige Rolle des schulischen Vorwissens für die weitere Leistungsentwicklung nachgewiesen werden (Buchmann und Kriesi, 2010).

Aufgrund der internationalen Forschung kann man annehmen, dass eine qualitativ gute institutionelle Betreuung und Bildung in der frühen Kindheit, also zwischen null und vier Jahren, benachteiligten Kindern helfen würde (Stamm, Reinwand, Burger et al., 2009). Doch liegen Hinweise dazu vor, dass gerade benachteiligte Kinder weniger Zugang zu Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung haben. So lag die Kita-Betreuungsquote 2010 im Zürcher Schulkreis Zürichberg bei 81%, im Schulkreis Schwamendingen dagegen lediglich bei 33%. Der Mangel an subventionierten Betreuungsplätzen hält auch in der insgesamt gut versorgten Stadt Zürich an (Tschanen-Hauser, 2007; Stadt Zürich, Sozialdepartement, 2010).

Auch eine stärker auf den Erwerb eines schulkulturellen Habitus ausgerichtete Vorschule könnte Kinder aus benachteiligten Familien unterstützen (Isler und Künzli, 2010). Diese Ausrichtung ist jedoch erst in Ansätzen vorhanden und die Vorschule insgesamt vergleichsweise kurz und deren Besuch nicht in allen Kantonen verpflichtend.

Der Übertritt von der Vorschulstufe in die Primarschulstufe bildet eine erste Hürde, an der eine beträchtliche Anzahl von Kindern im ersten Anlauf scheitert. Eine Kohortenuntersuchung im Kanton Aargau ergab, dass 9% der Kinder verspätet in die obligatorische Schule eintreten und 12% zwar zum vorgesehenen Zeitpunkt, jedoch nicht regulär, sondern in eine Einschulungsklasse eingeschult werden. Selbst von den verspätet eingeschulten Kindern geht noch ein Anteil von 7% in eine Einschulungsklasse, was einer doppelten Verzögerung entspricht (Tresch und Zubler, 2009). Für den Kanton Zürich liegen vergleichbare Zahlen vor, die allerdings zusätzlich auf ein diesbezüglich erhöhtes Risiko von Knaben hinweisen (Moser, Keller und Tresch, 2003).

Im Verlauf der Vor- und Primarschule bleibt die Leistungsdifferenz nach sozialer Herkunft, die sich schon beim Vorschuleintritt zeigt, stabil oder vergrössert sich. Dies lässt sich anhand der Schulversuchs-Evaluation im Projekt «EDK-Ost 4bis8» (Moser und Bayer, 2010) wie auch anhand der sogenannten Zürcher Längsschnittstudie und des dort gemessenen Lernfortschritts von der 1. zur 3. Klasse zeigen.

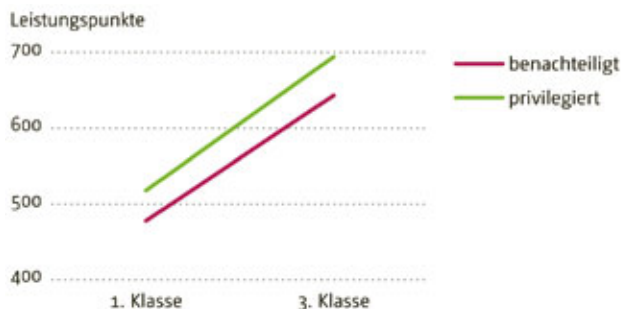


Abbildung 2: Lernfortschritte im Lesen (1.–3. Klasse), nach sozialer Herkunft (Bildungsbericht Schweiz 2010: 85 [Daten: Moser und Hollenweger, 2008])

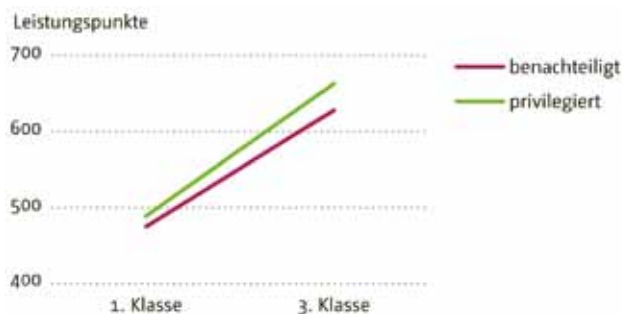


Abbildung 3: Lernfortschritte in Mathematik (1.–3. Klasse), nach sozialer Herkunft (Bildungsbericht Schweiz 2010: 85 [Daten: Moser und Hollenweger, 2008])

Auch die Erfassung von Mathematikleistungen in den französischsprachigen Kantonen (Mathéval) brachte zutage, dass ein tiefer Sozialstatus, ausländische Herkunft und Fremdsprachigkeit die Leistungen kumulativ negativ beeinflussten (Guignard et Tièche Christinat, 2007).

Unterschiedliche Handhabung von Repetition und Sonderklassenzuweisung

Neben den sozialen Ungleichheiten bestehen auch institutionelle Differenzen. Zwei verbreitete Massnahmen, die beim Auftauchen von schulischen Schwierigkeiten ergriffen werden, sind die Zuweisung zu einer Sonderklasse und die Repetition eines Schuljahres. Beides wird, je nach Kanton, in unterschiedlichem Masse verordnet. Die Westschweizer Kantone weisen tendenziell höhere Repetitionsquoten bei tieferen Sonderklassenquoten auf. Letztere liegt im Kanton Tessin am tiefsten. Es gibt aber auch einige Kantone, die in beiden Bereichen hohe Quoten aufweisen.



Abbildung 4: Repetitions- und Sonderklassenquoten 2007/2008 (Bildungsbericht Schweiz 2010: 56 [Daten: BFS])

Beide Massnahmen sind hinsichtlich der Chancengleichheit kritisch zu betrachten. Kinder mit Migrationshintergrund und insbesondere Knaben sind von Klassenwiederholungen und Sonderklassenzuweisungen stärker betroffen als andere Kinder. Dies zeigt unter anderem auch der stetig wachsende Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen in Sonderklassen.

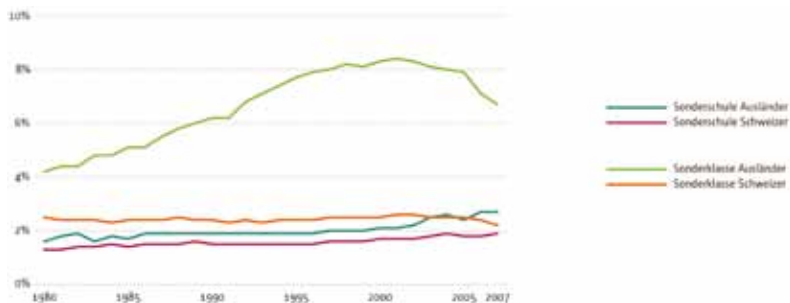


Abbildung 5: Anteil Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen und -schulen nach Migrationsstatus, 1980–2007 (Bildungsbericht Schweiz 2010: 86 [Daten: BFS])

Problematisch ist die ungleiche Zuweisungspraxis insbesondere auch, weil die Wirksamkeit dieser Massnahmen aufgrund der einschlägigen Forschung in Zweifel gezogen werden muss (Bless, Schüpbach und Bonvin, 2004; Daeppen, 2007; Michel and Roebers, 2008).

Aus der Abbildung 5 lässt sich auch ein Hinweis auf das langsame Greifen einer verstärkt integrativen Förderpraxis entnehmen. In den letzten Jahren und insbesondere auch im Zuge der Umsetzung des neuen Sonderpädagogik-Konkordates befindet sich die integrative Förderung auf Kosten separierender Massnahmen im Vormarsch. Allerdings zeichnet sich bereits eine neue besorgniserregende Entwicklung ab: Mit der Aufhebung der Sonderklassen und einer relativ knappen Bemessung von Ressourcen für die integrative Förderung steigt die Tendenz, Kindern häufiger als bisher den Status «geistig behindert» zuzuweisen, um mehr Ressourcen auslösen zu können (Lanfranchi und Steppacher, 2011).

Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I

Die bereits aufgezeigten Differenzen nach sozialem Hintergrund und Migrationsstatus verschärfen sich beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Bei vergleichbarer mittlerer Leistungsfähigkeit von Jugendlichen ist die Wahrscheinlichkeit, in einen anspruchsvollen Schultyp der Sekundarstufe I übertreten zu können, tiefer, sowohl wenn sie einen tiefen sozioökonomischen Status wie auch den Ausländerstatus aufweisen. Oder anders formuliert: Schweizer Kinder aus privilegierten Familien haben wesentlich höhere Chancen, in einen anspruchsvollen Schultyp zu gelangen, als Kinder aus benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund. Winfried Kronig (2007) hat dies in seiner Untersuchung zur

«systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolgs», aus der die Abbildung 6 stammt, eindrücklich nachgewiesen.

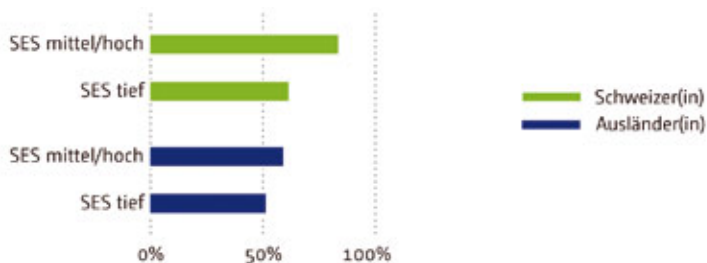


Abbildung 6: Übertrittswahrscheinlichkeit (bei mittlerer Leistungsfähigkeit) in anspruchsvolleren Schultyp nach sozialer Herkunft (Bildungsbericht Schweiz 2010: 87 [Daten: Kronig 2007])

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I ist schlecht erforscht, u.a. weil Leistungsdaten für diesen Laufbahnmoment weitgehend fehlen. Eine Ausnahme bildet die Studie von Baeriswyl, Wandeler, Trautwein et al. (2006). Die Forschenden konnten belegen, dass das im Kanton Freiburg eingerichtete Übertrittsverfahren, das Lehrpersonenempfehlung, Elternperspektive und einen standardisierten Test verbindet, den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf den Übertrittsentscheid eindämmen kann. Generell gesprochen könnten Lernstandserhebungen nicht nur der Forschung dienen, sondern auch die Zuteilung zu weiterführenden Schulen auf eine objektivere Basis stellen.

Die Leistungsunterschiede nach sozialem Hintergrund, Migrationsstatus und Geschlecht in der Sekundarstufe I sind aus den PISA-Untersuchungen wohlbekannt; sie sollen hier nicht weiter thematisiert werden. Zu bedenken ist allerdings Folgendes: Die in der Schweiz beobachtbare, zunehmende sozialräumliche Segregation führt in manchen Stadtteilen oder Gemeinden zur Konzentration von Familien, die aufgrund ihrer ökonomischen Lage und ihres Migrationsstatus sozial benachteiligt sind. Für die Schulen kann das heissen, dass Kontextbedingungen für das Lehren und Lernen entstehen, die sich gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche negativ auswirken (Coradi Vellacott, 2007). Durch die Mehrgliedrigkeit unseres Schulsystems und die überproportionale Selektion benachteiligter Jugendlicher in Schultypen mit Grundansprüchen wird dort die Problematik verstärkt.

Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II

Bei den Übergängen spielen neben den primären oder direkten Effekten auch sekundäre Effekte der sozialen Herkunft eine Rolle. Beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe II kommen neben den schulischen Leistungen und der Empfehlung durch die Lehrperson oder Berufsberatung auch Bildungsentscheidungen der Eltern und der Jugendlichen selbst zum Tragen.

Übertritt ins Gymnasium

Betrachtet man den Anteil sehr leistungsfähiger Jugendlicher, die sich im 9. Schuljahr bereits im Gymnasium befinden, wird ein klarer Effekt der sozioökonomischen Herkunft erkennbar.

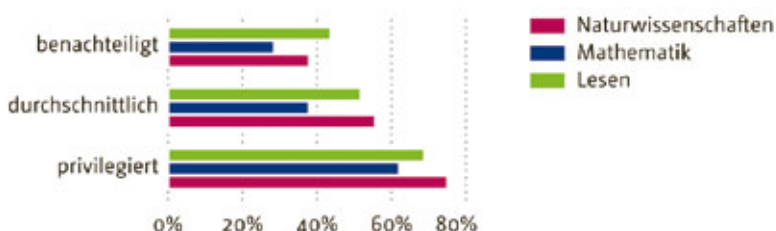


Abbildung 7: Sozioökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit sehr hohen Leistungen, die im 9. Schuljahr in einem Gymnasium sind (Bildungsbericht Schweiz 2010: 136)

Mehr als doppelt so viele Jugendliche mit hohen Leistungen in Mathematik aus privilegierten Familien sind am Gymnasium als Jugendliche mit vergleichbaren Leistungen aus benachteiligten Familien. Es handelt sich beim Übertrittsentscheid also nicht (nur) um eine leistungsbasierte, sondern um eine stark auch sozial gesteuerte Zuweisung. Aufgrund der spärlich verfügbaren Daten muss allerdings offenbleiben, ob es sich um Benachteiligung im eigentlichen Sinne handelt oder ob für Jugendliche mit nicht akademischem Hintergrund der Weg über die Berufsmaturität schlicht die attraktivere und daher bewusst gewählte Alternative darstellt. Forschung wäre (auch) hier dringend nötig.

Beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II dürfen neben den Herkunftseffekten wiederum auch institutionelle Aspekte eine Rolle spielen: zum Beispiel das Übertrittsverfahren ins Gymnasium. Drei Verfahrenstypen lassen sich unterscheiden:

Typ A: Entscheidend ist der Durchschnitt der Erfahrungsnoten im progymnasialen Schultyp der Sekundarstufe I. Bei Ungenügen kann auf Elternwunsch hin eine Aufnahmeprüfung gemacht werden (vier Westschweizer Kantone, Tessin und Baselland).

Typ B: Entscheidend sind die Erfahrungsnoten und die Empfehlung der Lehrperson. Bei Abweisung kann in mehreren Kantonen auf Elternwunsch eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (Kantone der Zentralschweiz, Bern, Basel-Stadt und Genf).

Typ C: Aufnahmeprüfung und/oder Erfahrungsnoten und/oder Empfehlung (Kantone der Ostschweiz, Schwyz, Aargau, Solothurn und Wallis).

In den ersten beiden Verfahrenstypen entscheiden die abgebenden Schulen, im dritten Verfahrenstyp entscheiden die aufnehmenden Schulen via Aufnahmeprüfung mit. Einen interessanten, wenn auch schwer zu interpretierenden Zusammenhang zeigt die folgende Darstellung. Sie macht deutlich, dass die Kantone mit Verfahren A (Erfahrungsnote [rote Punkte]) tendenziell höhere Gymnasialquoten haben als Kantone mit Verfahren B (Erfahrungsnoten und Lehrerempfehlung [grüne Punkte]) sowie C (Aufnahmeprüfung [blaue Punkte]).

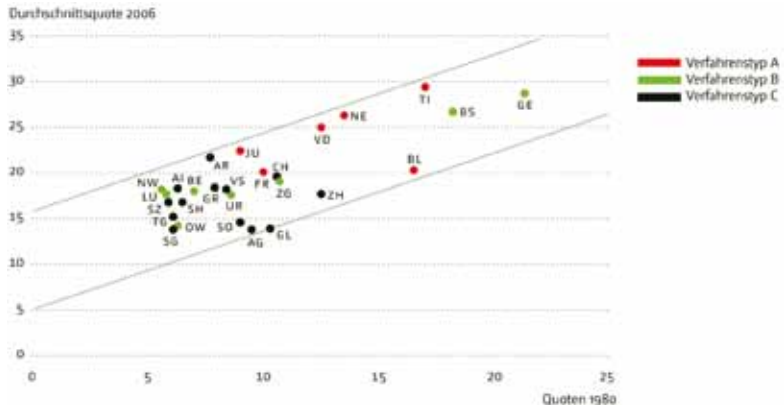


Abbildung 8: Kantonale Unterschiede in den Maturaquoten (Bildungsbericht Schweiz 2010: 123, 126)

Was beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sicher auch mitspielt, sind implizite bildungspolitische Entscheidungen bzw. die vorhandene Angebotsstruktur an Ausbildungsplätzen auf der Sekundarstufe II.

Übertritt in die Berufsbildung

Beim Übertritt von der Sekundarstufe I in den berufsbildenden Zweig der Sekundarstufe II präsentierte sich die Situation in den vergangenen Jahren kritisch. Aufgrund der demographischen Situation und der Wirtschaftslage war die Zahl der Lehrstellen für Jugendliche, die eine berufliche Grundausbildung anstrebten, eher knapp bemessen. Zwischenlösungen sind eine Möglichkeit, dieser Situation zu begegnen, und so wurden denn auch verschiedene Angebote geschaffen. Die folgende Darstellung zeigt, dass die Entscheidung für eine Zwischenlösung mit der Situation am Arbeitsmarkt nicht allzu viel zu tun hat. Die Anteile an Schulabgängerinnen und -abgängern, die sich in Zwischenlösungen befinden, korreliert nicht mit der kantonalen Arbeitsmarktlage.

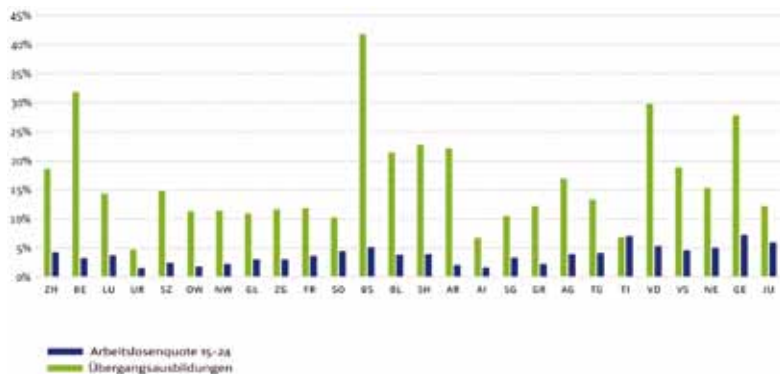


Abbildung 9: Zwischenlösungen und Arbeitslosenquoten bei 15- bis 24-Jährigen, 2006
(Bildungsbericht Schweiz 2010: 118 [Daten: BFS, Seco])

Den Ausschlag für eine Zwischenlösung gibt eher das vorhandene Angebot. Es bietet die Möglichkeit, den Berufswahlentscheid noch etwas hinauszuschieben oder mittels eines 10. Schuljahres bzw. einer anderen Zwischenlösung die Chancen auf eine anspruchsvollere Lehrstelle zu verbessern. Diese Entscheidung für eine Zwischenlösung mit dem Ziel, die eigenen Chancen am Lehrstellenmarkt zu optimieren und eine anspruchsvollere Lehrstelle zu finden, ist individuell gesehen durchaus rational. Nach einer Lehre mit hohen Anforderungen ist der Anteil adäquat Beschäftigter wesentlich höher als nach einer Lehre mit tiefen Anforderungen, wie aus der nachfolgenden Graphik ersichtlich wird.

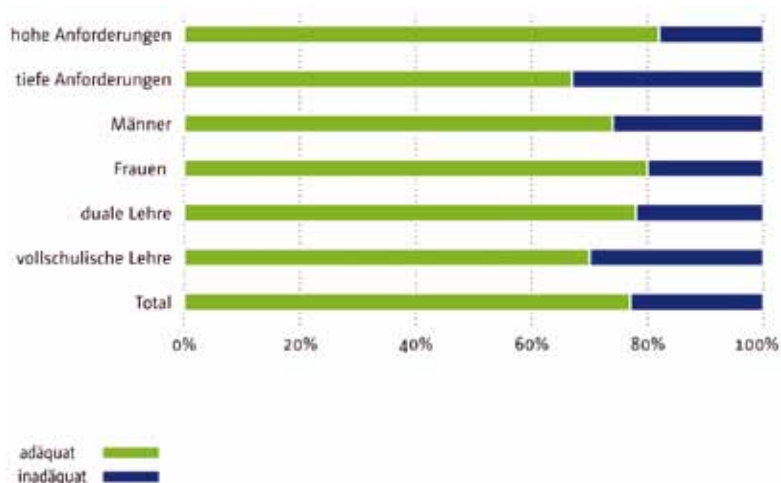


Abbildung 10: Anteile an adäquaten und inadäquaten Beschäftigungsverhältnissen ein Jahr nach Lehrabschluss, 2005 (Bildungsbericht Schweiz 2010: 160)

Die Neigung zu Laufbahn-optimierenden Zwischenlösungen weist auf ein Phänomen hin, das schon im Verlauf der Sekundarstufe I zu beobachten ist, nämlich die Bereitschaft, für «bessere» Bildungsmöglichkeiten eine Verlängerung der Schulzeit (sogenannte Aufstiegsrepetition) in Kauf zu nehmen. Die bereits erwähnte Kohortenuntersuchung im Kanton Aargau ergab, dass 12% der Jugendlichen in einen anspruchsvolleren Schultyp aufstiegen und dafür ein Jahr repetierten (Tresch und Zubler, 2009). Auf der Sekundarstufe II selber dient die Fachmittelschule (wo vorhanden) vielen Jugendlichen als Zugang zum Gymnasium, was allerdings auch mit einem erhöhten Zeitaufwand verbunden ist.

Bildungspolitisches Ziel: Abschluss der Sekundarstufe II generalisieren

Einmal abgesehen vom gewählten Ausbildungsgang ist die Tatsache, dass man einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben hat, für die weiteren Berufs- und Lebenschancen von entscheidender Bedeutung. Sowohl was die Weiterbildungsmöglichkeiten wie auch was die erzielbaren Erwerbseinkommen anbelangt, bleiben Menschen ohne nachobligatorische Ausbildung auf einem tiefen Niveau.

Doch nicht nur die Individuen, sondern auch Staat, Wirtschaft und Gesellschaft profitieren von einem hohen Anteil gut ausgebildeter Menschen in der Bevölkerung. Bund und Kantone haben sich daher zum Ziel

gesetzt, dass bis 2015 95% aller Personen im Alter von 25 Jahren einen Abschluss der Sekundarstufe II haben sollten (EDK, 2006). Weil in der Schweiz (noch) keine individuellen Bildungsverlaufsdaten verfügbar sind, ist diese Zahl schwer zu überprüfen. Eine Annäherung erlaubt der Anteil der erwachsenen Wohnbevölkerung ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss.

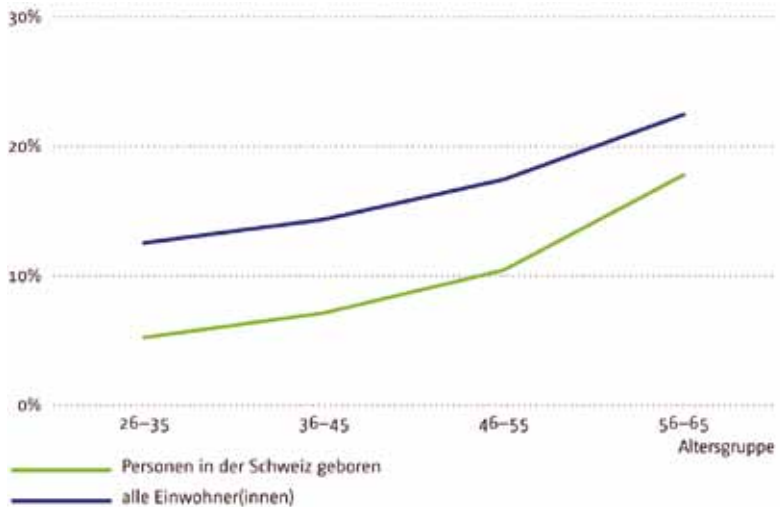


Abbildung 11: Anteil der erwachsenen Wohnbevölkerung ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II, 2007 (Bildungsbericht Schweiz 2010: 115 [Daten: BFS])

Im Jahr 2007 lag dieser Anteil in der jüngsten Altersgruppe (26–35 Jahre) der in der Schweiz geborenen Personen bei 6%. Das bedeutet, dass acht Jahre vor der gesetzten Frist das oben genannte bildungspolitische Ziel für die in der Schweiz Geborenen fast erreicht war. Diese tiefe Quote kann mit Fug und Recht als Effekt des Bildungssystems bezeichnet werden. Was den Anteil an Erwachsenen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss an der Gesamtbevölkerung der jüngsten Altersgruppe anbelangt, muss bemerkt werden, dass dieser auch wegen späterer Einwanderung höher liegen könnte, sich hier also ein Migrations-Effekt zeigen dürfte, der nicht auf das Konto des Bildungssystems geht.

Für die Wahl von Indikatoren ist entscheidend, worüber man eine Aussage machen will. Um die Fähigkeit des Bildungssystems zu beurteilen, Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu ermöglichen, müssten sowohl Arbeitsmigranten als auch Personen, die nur einen Teil ihrer Schulzeit in der Schweiz verbracht haben, aus der Betrachtung aus-

geschlossen werden. Will man hingegen eine Aussage zum Qualifikationsprofil der im erwerbsfähigen Alter stehenden Bevölkerung machen, muss die ganze Bevölkerung in die Betrachtung eingeschlossen werden. Und da verdienen – trotz steigendem Ausbildungsniveau der jüngsten Altersgruppen – die Anteile gering Qualifizierter in den übrigen Altersgruppen Aufmerksamkeit. Ein Ausbau der Möglichkeiten zur Nachholbildung könnte neben dem Qualifikationsgewinn auch einen Beitrag zum – wenn auch verzögerten – Chancenausgleich leisten.

Zum Schluss soll noch die Frage gestellt werden, welche Outcomes, also längerfristigen Effekte, die Laufbahnen auf dem berufsbildenden Weg gegenüber jenen auf dem akademischen Weg erwarten lassen. Ausgehend von den privaten Renditen pro zusätzlich absolviertes Bildungsjahr kann diese Frage beantwortet werden. Die nachfolgende Graphik zeigt, dass pro zusätzliches Bildungsjahr zwischen 6% und 9% mehr Einkommen erzielt werden können. Ökonomisch gesehen oder lebeenseinkommensmässig sind eine Fachhochschulausbildung und eine universitäre Ausbildung durchaus gleichwertig. Dies berechnet sich z.B. für Frauen aus dem zusätzlichen Aufwand von insgesamt acht Jahren für ein Unistudium (drei Jahre für Matur und fünf Jahre für Studium) multipliziert mit der Rendite von 6,5% [=52%] bzw. dem zusätzlichen Aufwand von sechs Jahren (drei Jahre Lehre und drei Jahre Fachhochschulstudium) multipliziert mit der Rendite von 8,3% [=50%].

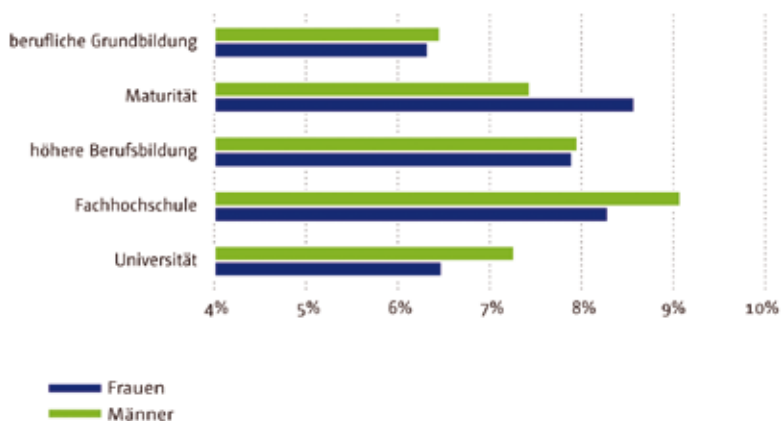


Abbildung 12: Private Rendite in Form zusätzlichen Lohnes pro Bildungsjahr, 2007 (Bildungsbericht Schweiz 2010: 275)

Vergleichbare Erträge des beruflichen und akademischen Bildungsweges

Als Fazit kann man festhalten, dass neben Leistungsaspekten auch gewichtige primäre und sekundäre Herkunftseffekte, verstärkt durch institutionelle Faktoren, Kinder und Jugendliche in unterschiedliche Bildungslaufbahnen lenken. Die Korrekturmöglichkeiten sind begrenzt und mit einigem Aufwand verbunden. Die auch sozial bedingt unterschiedlichen Bildungswege können aber schliesslich zu ökonomisch durchaus vergleichbaren Erträgen führen. Ob dies für den sozialen Status, die gesellschaftliche Geltung und den Zugang zu einflussreichen Positionen ebenso gilt, muss hier offenbleiben.

Bibliographie

- Baeriswyl, Franz; Wandeler, Christian; Trautwein, Ulrich et al. (2006), «Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheiden?», in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 373-392.
- Becker, Rolf (2010), «Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte», in: Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hg.), *Zukunft Bildung Schweiz. Akten der Fachtagung vom 21. April 2010*, Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz, 21-38.
- Bildungsbericht Schweiz 2011, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Bless, Gérard; Schüpbach, Marianne und Bonvin, Patrick (2004), *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt
- Buchmann, Marlis und Kriesi, Irene (2010), «Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter», in: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2, 325-344.
- Coradi Vellacott, Maja (2007), *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*, Zürich: Rüegger
- Daepfen, Karine (2007), *Le redoublement: un gage de réussite? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois*, Lausanne: URSP

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006), *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*. Bern: EDK
- Guignard, Ninon et Tièche Christinat, Chantal (2007), *Mathématique. Les élèves romands entre connaissances et compétences*, Neuchâtel: IRDP
- Isler, Dieter und Künzli, Sibylle (2010), «Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem Deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität», in: Brake, A. und H. Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim: Juventa, 211-229.
- Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*, Bern: Haupt
- Lamprecht, Markus und Stamm, Hanspeter (1996), *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*, Bern: BFS (Volkszählung 1990)
- Lanfranchi, Andrea und Steppacher, Josef (2011), «Integration zwischen Überzeugung und Unvollkommenheit», in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 29-34.
- Michel, Eva and Roebers, Claudia M. (2008), «Children in regular and special needs classes: cognitive and non-cognitive aspects», in: *Swiss Journal of Psychology*, 4, 249-259.
- Moser, Urs und Bayer, Nicole (2010), *Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarstufe* (EDK-Ost 4bis8 Projektabschlussbericht), Bern: Schulverlag plus
- Moser, Urs und Hollenweger Judith (Hg.) (2008), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*, Oberentfelden: Sauerländer
- Moser, Urs; Keller, Florian und Tresch, Sarah (2003), *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*, Bern: hep
- Tresch, Sarah und Zubler, Charlotte (2009), *Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss*, Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau
- Tschanen-Hauser, Angelika (2007), *Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz. Familienergänzende Kinderbetreuung als Bestandteil sozialer Stadtentwicklung – Sozialraumorientierung als Leitkonzept*. Neu-Ulm: Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise

Stadt Zürich, Sozialdepartement (2010), *Report Familienergänzende Kinderbetreuung. Leistungen 2010*, Zürich: Sozialdepartement
Stamm, Margrit; Reinwand, Vanessa; Burger, Kaspar et al. (2009), *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*, Freiburg: Universität, Departement Erziehungswissenschaften

Referate aus dem Workshop «Selektion»

Zur Verminderung sozialer Ungleichheiten

Urs Moser

Soziale oder leistungsbezogene Selektion?

Soziale Ungleichheiten sind seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 wieder stärker ins Blickfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit gerückt (Maaz, Baumert und Trautwein, 2010). PISA hat für die Schweiz einen vergleichsweise engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen nachgewiesen (OECD, 2001), ohne Angaben darüber zu machen, was die Ursachen dafür sind.

Dass Bildungsbiographien eng mit dem Elternhaus zusammenhängen, zeigen auch Statistiken über die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien. Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen sind in Gymnasien deutlich untervertreten (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010: 135). Haben solche Ergebnisse dazu geführt, dass folgende These Eingang ins Tagungsprogramm fand?

«Eine besondere Herausforderung besteht darin, die heute dominierende soziale Selektion durch eine leistungsbezogene, an den Potenzialen orientierte, meritokratische Selektion zu ersetzen» (Programmheft «Zukunft Bildung Schweiz. Von der Selektion zur Integration» vom 16./17. Juni 2011).

Die These unterstellt, dass Übertritte in eigentlich leistungsbezogene Schulformen wenig mit den schulischen Leistungen und viel mit der sozialen Herkunft zu tun haben. Die Gründe für diese herkunftsbedingte Verteilung sind allerdings vielschichtig und können längst nicht nur an unzulänglichen Selektionsinstrumenten der Schule festgemacht werden, wie beispielsweise die Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Kanton Zürich zeigen (Moser, Buff, Angelone und Hollenweger, 2011).

Mit der Zürcher Längsschnittstudie wurden im Abstand von drei Jahren die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten erhoben und der Lernzuwachs wurde in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen, wie der sozialen Herkunft, beschrieben. Eine erste Erhebung fand bei einer repräsentativen Stichprobe von rund 2000 Kindern im Spätsommer 2003 statt, kurz nachdem diese in die 1. Klasse der Primarschule eingetreten waren. Eine zweite Erhebung fand nach drei Jahren und eine dritte nach sechs Jahren statt. Die letzte Erhebung wird im Frühjahr 2012, neun Jahre nach Schuleintritt, durchgeführt.

Primäre Herkunftseffekte

Mit den Längsschnittdaten lassen sich sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftsunterschiede nachweisen. Als *primäre Herkunftseffekte* werden jene Einflüsse der sozialen Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirken und in den Schulleistungen sichtbar werden. Die auf die soziale Herkunft zurückführbaren Leistungsunterschiede sind eine Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Maaz, Baumert und Trautwein, 2010).

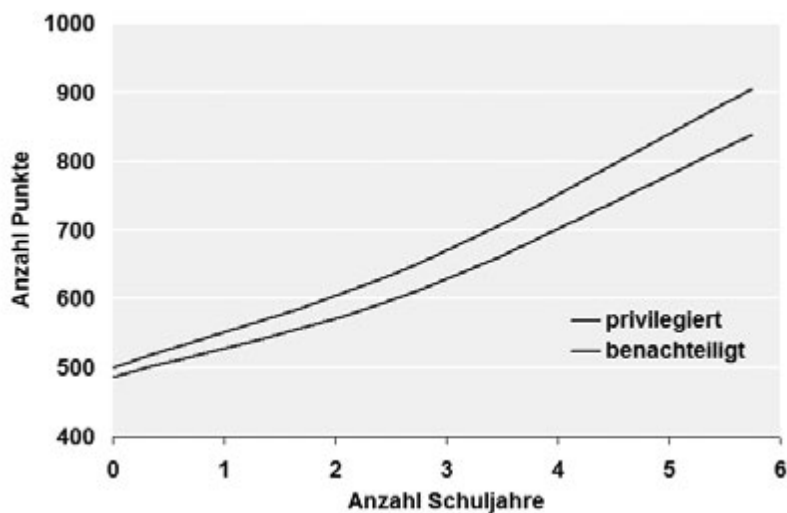


Abbildung 1: Entwicklung des Lernfortschritts in der Mathematik nach sozialer Herkunft

Dementsprechend zeigt Abbildung 1 die primären Herkunftseffekte beziehungsweise den Leistungszuwachs in Mathematik von sozioökonomisch privilegierten und sozioökonomisch benachteiligten Kindern. Es handelt sich um Netto-Effekte. Das bedeutet, dass alle möglichen relevanten Merkmale wie das Alter, die Erstsprache, das Geschlecht und die kognitive Grundfähigkeit statistisch kontrolliert sind. Bei Schuleintritt beträgt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen 14 Punkte und ist somit eher gering. Nach der 3. Klasse sind es bereits 39 Punkte, was immerhin einem mittleren Effekt entspricht, und am Ende der 6. Klasse sind es 66 Punkte, was mehr als der durchschnittliche Leistungszuwachs während eines Schuljahres ist. Die Schere öffnet sich kontinuierlich. Je privi-

legierter die sozioökonomische Herkunft ist, desto grösser ist der Leistungszuwachs in der Schule (Angelone und Moser, 2011).

Sekundäre Herkunftseffekte

Als *sekundäre Herkunftseffekte* werden jene sozialen Ungleichheiten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und den erreichten schulischen Leistungen – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und Entscheidungsverhalten zurückzuführen sind. Sekundäre Ungleichheiten sind Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener sozialer Herkunft, die – bei gleichen schulischen Leistungen – aus einem je nach Herkunft der Familie spezifischen Übergangsentscheid zustande kommen (Maaz, Baumert und Trautwein, 2010).

Sekundäre Ungleichheiten lassen sich mit der Zürcher Längsschnittstudie insbesondere beim Übertritt ins Langgymnasium nachweisen. Bei gleichen Testleistungen treten Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen öfter ins Gymnasium über als solche aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Dementsprechend zeigt die Abbildung 2, dass die Bedeutung der sozioökonomischen Herkunft für die Übertrittschancen bei einer Deutsch- und Mathematiknote von 5,5 besonders stark ausgeprägt ist. Für ein Mädchen mit den Noten 5,5 in Deutsch und Mathematik mit privilegierter sozialer Herkunft beträgt die Wahrscheinlichkeit für den Übertritt ins Gymnasium rund 71%, mit benachteiligter sozialer Herkunft 29%.

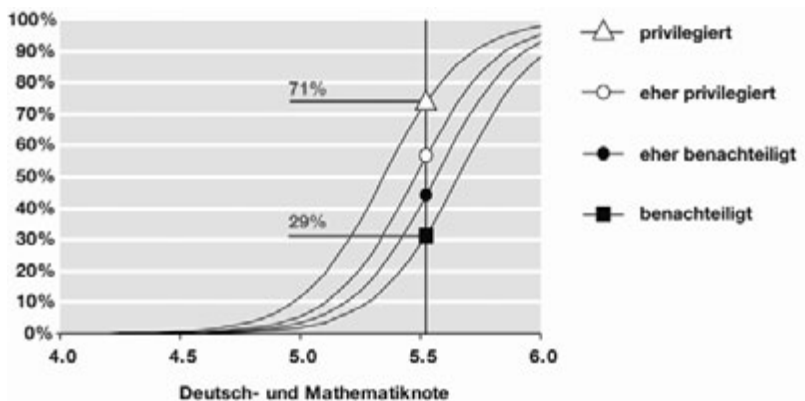


Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit des Übertritts in das Langgymnasium nach sozialer Herkunft

Dass Schülerinnen und Schüler mit sozioökonomisch privilegierter Herkunft eher ans Langgymnasium übertreten, lässt sich am ehesten durch herkunftsbedingte Bildungsaspirationen erklären. Wer über viel Bildung verfügt, setzt alles daran, dass auch seine Kinder über viel Bildung verfügen, und profitiert dabei von den ökonomischen Vorteilen. Hohe Bildungsaspirationen lassen sich mit Geld einfacher verwirklichen, beispielsweise durch die Nutzung von Vorbereitungskursen auf die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums von privaten Anbietern. Vorbereitungskurse kosten Geld, und sie zeigen Wirkung. Durch den Besuch eines zusätzlichen Unterrichts zur Prüfungsvorbereitung lassen sich die Chancen für den Übertritt ins Gymnasium verbessern.

Die Wahrscheinlichkeit für den Übertritt ins Gymnasium beträgt für ein Mädchen mit sozioökonomisch privilegierter sozialer Herkunft mit den Noten 5,5 in Deutsch und Mathematik ohne Vorbereitungskurs 71%, mit Vorbereitungskurs 80%. Der Erfolg der Kurse zeigt, dass sich die Investitionen in Bildung und gute Schulleistungen lohnen. Nur kosten diese Kurse ziemlich viel Geld, weshalb es auch nicht erstaunt, dass nur 8% der Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen, aber 39% der Kinder aus sozial privilegierten Verhältnissen private Prüfungsvorbereitungskurse besuchen.

Leistungsbezogene Selektion genügt nicht

Die Leistung zählt bei Übertritten also sehr wohl, was sich im vorliegenden Fall für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler eher negativ auswirkt, weil sie sich die wirksamen Prüfungsvorbereitungen weniger leisten können oder wollen. Zwar zeigen auch die Daten der Zürcher Längsschnittstudie, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und aus sozial benachteiligten Verhältnissen bei gleicher Testleistung tiefere Noten erhalten. Die schulischen Leistungen sind aber immer noch das mit Abstand wichtigste Kriterium für den Bildungserfolg. So lassen sich beispielsweise 46% der Unterschiede zwischen den Zeugnisnoten in Deutsch durch die Testleistungen erklären; weitere 4% durch Herkunftsmerkmale. In der Mathematik sind es 47% der Unterschiede in den Zeugnisnoten, die durch Testleistungen, und 5%, die durch Herkunftsmerkmale erklärt werden können.

Verzerrungen bei der Beurteilung und bei Schullaufbahnentscheiden sind ohne Zweifel ungerecht und ärgerlich. Sie werden in den Medien, aber auch in Fachjournalen häufig isoliert dargestellt, so dass der Eindruck entsteht, die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sei vor allem das Produkt von Herkunft und Zufall. Dieser Eindruck ist erstens falsch und lenkt zweitens vom eigentlichen Problem ab. Der Grund, weshalb

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu den Bildungsverlierern gehören, liegt nicht primär bei einer diskriminierenden Beurteilung in der Schule. Vielmehr führen die primären Herkunftseffekte dazu, dass für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler die Ausgangslage zu Beginn der Schulzeit bereits deutlich schlechter ist als für sozioökonomisch privilegierte. Diese Startschwierigkeiten können während der Schullaufbahn nicht mehr aufgeholt werden. Im Gegenteil: Sie werden grösser, weil die herkunftsbedingte Unterstützung auch während der Schulzeit nicht an Einfluss verliert (Ditton, 2010: 60).

Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn

Massnahmen zur Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern sind so früh wie möglich anzusetzen, mit Vorteil vor dem Eintritt der Kinder in die Schule. Nur so können soziale Ungleichheiten beim Schulstart verringert werden. Es gibt aber auch Möglichkeiten, zu einem späteren Zeitpunkt der Bildungslaufbahn erfolgreiche Förderprogramme umzusetzen, wie das Institut Unterstrass in Zürich mit dem Programm ChagALL, beweist (vgl. www.unterstrass.edu). Ziel von ChagALL ist es, jugendlichen Migrantinnen und Migranten aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen die Aufnahme in eine Mittelschule zu ermöglichen. Während des achtmonatigen Trainingsprogramms besuchen die Jugendlichen zusätzlich zur Regelschule während zwei halben Tagen den Vorbereitungskurs und lösen zusätzliche Hausaufgaben.

ChagALL setzt hohe Ziele, die angemessene Massnahmen verlangen. In diesem Punkt unterscheidet sich ChagALL wohl am meisten von vergleichbaren Förderprogrammen. Es ist ein grosser zeitlicher Aufwand notwendig, damit die Jugendlichen – die zwar begabt und motiviert sind, aber auch schulische Lücken und meist nur bescheidene Deutschkenntnisse vorweisen – ihr Ziel erreichen. ChagALL gelingt es, die Jugendlichen zu begeistern, so dass sie den grossen Aufwand auf sich nehmen und das Programm erfolgreich durchlaufen.

Rund zwei Drittel bestehen nach dem Programm die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule und besuchen diese auch noch nach einem Jahr. Das Förderprogramm ist für die Schweiz ein Glücksfall, denn es zeigt, dass Chancengerechtigkeit kein ideologisches Konzept, sondern eine zukunftsfruchtige Investition in unsere Gesellschaft ist. Zugleich wird deutlich, dass soziale Ungleichheiten wohl weit weniger das Ergebnis von unzuverlässigen Selektionsverfahren sind und wohl eher auf ungenügende Lehr-Lernmöglichkeiten zurückzuführen sind.

Die Ergebnisse von PISA über soziale Ungleichheiten haben zu einer Fülle von Studien zu Übertrittsentscheidungen an den Schnittstellen des Bildungssystems geführt. Wir wissen mehr als noch vor zehn Jahren. Bevor aber vorschnell Thesen und Massnahmen formuliert werden, lohnt es sich, Modelle zur differenzierten Erklärung von Schul- beziehungsweise Lernerfolg und Bildungskarrieren ins Gedächtnis zu rufen (Ditton, 2010: 61). Es gibt durchaus Möglichkeiten, Übertrittsverfahren zu optimieren und damit soziale Ungleichheiten abzubauen (Baeriswyl, Wandeler und Trautwein, 2008). Das eigentliche Problem sozioökonomisch benachteiligter Kinder wird damit aber nicht gelöst, weil die primären Herkunftseffekte dadurch nicht verringert werden. Dies aber ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass benachteiligte Kinder von einer leistungsbezogenen und an den Potenzialen orientierten, meritokratischen Selektion profitieren können.

Bibliographie

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2011), *Programmheft «Zukunft Bildung Schweiz. Von der Selektion zur Integration» vom 16./17. Juni 2011*, Bern
- Angelone, Domenico und Moser, Urs (2011), «Leistungszuwachs vom Schuleintritt bis zum Ende der Primarstufe», in: Moser, U.; A. Buff; D. Angelone und J. Hollenweger (Hg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*, Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 14-30.
- Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich; Wandeler, Christian und Oswald, Katrin (2006), «Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen?», in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373-392.
- Ditton, Hartmut (2010), «Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie?», in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 53-68.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen und Trautwein, Ulrich (2010), «Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrössert sich soziale Ungleichheit?», in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*, Bonn: BMBF, 27-63.

Moser, Urs; Buff, Alex; Angelone, Domenico und Hollenweger, Judith (Hg.) (2011), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*, Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

OECD (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*, Paris: OECD

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010), *Bildungsbericht Schweiz 2010*, Aarau: SKBF

Website

Gymnasium Unterstrass: www.unterstrass.edu (23.9.2011)

Quelques commentaires sur les échecs de la sélection, en particulier du point de vue de l'accès à la formation professionnelle

Jean Christophe Schwaab

La sélection est souvent inefficace parce qu'elle ne repose pas sur les critères que l'on souhaite réellement sélectionner, mais sur d'autres critères qui ne permettent en rien de prédire le succès ultérieur de la formation. Les quelques exemples décrits ci-après souhaitent démontrer que la sélection peut être employée à mauvais escient.

La sélection par l'argent

L'école gratuite et obligatoire a engendré une des plus longues périodes de progrès économique et social de l'histoire. Malheureusement, l'école obligatoire ne suffit plus à protéger de la pauvreté et à garantir une bonne intégration professionnelle. Un titre du secondaire supérieur est bien souvent nécessaire (voir notamment le rapport de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, 2007). Or, les barrières financières sont en partie responsables de ce que 11% des jeunes quittent le système éducatif sans titre post-obligatoire.

Près de 20 000 apprenti-e-s et élèves d'écoles professionnelles à plein temps sont bénéficiaires de bourses d'études en Suisse. Elles sont indispensables, même pour bon nombre d'apprenti-e-s salarié-e-s: des salaires d'apprenti inférieurs à 500 francs par mois ne sont en effet pas rares et une enquête du syndicat Unia parue en 2009¹ a montré que le salaire des apprenti-e-s ne couvre en moyenne que 35% de leurs dépenses. Dans ces conditions, nombreux sont les apprenti-e-s à devoir recourir à un emploi accessoire. Plus inquiétant: Nombre de jeunes préfèrent un emploi non qualifié, mais mieux rémunéré, à un apprentissage, même si cela hypothèque leurs futures chances sur le marché du travail. En effet, accepter un emploi non qualifié payé environ 3000 francs par mois peut être très tentant, surtout lorsqu'on compare ce salaire à celui d'un ou une d'apprenti-e de première année, qui est jusqu'à 6 fois moins élevé.² Et souvent, les jeunes ne se doutent pas qu'en renonçant à une formation professionnelle au profit d'un tel emploi non qualifié, ils verront leur salaire stagner durant toute leur carrière professionnelle et risquent d'être régu-

lièrement et durablement confronté au chômage ou de devoir recourir à l'aide sociale.

Au niveau tertiaire, la situation s'aggrave: les bourses d'études sont également insuffisantes, de nombreux étudiant-e-s doivent avoir une activité rémunérée à côté de leurs études, activité que la densification des plans d'étude rend de plus en plus difficile: selon l'OFS, 68% des étudiant-e-s toutes hautes écoles confondues sont concernés. La majorité d'entre eux invoquent des raisons financières (voir OFS, 2007a). Pis, les propositions pour renforcer la sélection financière ne manquent pas: remplacement des bourses par des prêts, hausse des écolages, *numerus clausus*.

Quant à la formation professionnelle supérieure (FPS), elle coûte encore plus chère et le soutien y est encore plus rare. En effet, un brevet ou une maîtrise fédérale peut coûter plusieurs milliers de francs, notamment en finances d'inscription et en perte de salaire lors des congés pris pour suivre les cours. Dans certaines branches bénéficiant de conventions collectives de travail (CCT), d'un partenariat social de qualité et/ou de fonds pour la formation professionnelle, ce sont les partenaires sociaux qui financent la majeure partie des frais de FPS de leurs salariés (frais de cours, d'examen et de matériel, perte de gain lors des congés pour suivre les formations, octroi facilité desdits congés). Malheureusement, en Suisse, un salarié sur deux ne bénéficie pas d'une CCT. En outre, de très nombreuses CCT ne connaissent pas de système de financement de la formation continue. Enfin, même parmi celles qui ont de tels systèmes, tous ne prévoient pas de financement pour la FPS. Il en résulte de fortes inégalités:

- **entre les sexes:** Les hommes (30%) bénéficient plus de la formation professionnelle supérieure que les femmes (14%).
- **entre les revenus:** Plus le revenu est élevé, plus les salariés ont accès à la FPS. Or, ce sont les personnes qui ont les revenus les plus bas qui auraient le plus besoin d'améliorer leur formation, ne serait-ce que pour améliorer leurs chances sur le marché de l'emploi.
- **en fonction de la taille des entreprises:** Plus l'entreprise est grande, plus ses salariés ont accès à la FPS (OFS, 2007b; Union syndicale suisse, 2008; Union patronale suisse, 2009).

La sélection en fonction de l'origine

De nombreux employeurs sélectionnent leurs employés, en particulier leurs futurs apprentis, non pas en fonction de leurs compétences et de leurs motivations, mais de leur origine ethnique, réelle ou supposée. Souvent, un nom de famille à consonance étrangère suffit à ce qu'une postulation soit rejetée sans avoir été examinée, alors que la personne aurait

convenu. L'étude de Fibbi/Kaya/Piguet (2003), qui a procédé par envoi de postulations fictives dont les noms étaient différents, a montré que les noms à consonance helvétiques ont toutes les chances d'être convoqués à un entretien d'embauche, ce qui est moins le cas des noms étrangers à consonance latine et encore moins le cas pour ceux à consonance balkanique. Ainsi, de nombreux jeunes ont été exclus de la formation professionnelle non pas parce qu'ils n'étaient pas capables de la réussir, mais parce que leur nom les en a exclu d'entrée de jeu.

La sélection en fonction de critères arbitraires ou inefficaces comme l'origine ou le parcours scolaire peut d'ailleurs se retourner contre les employeurs. L'étude de Imdorf (2007) a montré qu'en utilisant de plus en plus des critères mal choisis, les employeurs sélectionnent mal leurs futurs apprentis et se privent de compétences qui pourraient pourtant être utiles à leur entreprise. Une sélection mal avisée nuit donc autant aux intérêts des personnes sélectionnées qu'à ceux des employeurs qui sélectionnent. Pourtant, une sélection sérieuse et équitable des employés fait partie des devoirs de l'employeur (protection de la personnalité du travailleur, art. 328 CO), qui doit faire en sorte que chaque travailleur reçoive une tâche en adéquation avec ses capacités.

La sélection qui repose sur un commerce juteux

Certains employeurs sélectionnent leurs futurs apprentis au moyen de test de type «multicheck» ou «basic-check». Ces tests sont payants (une centaine de francs environs), comme les cours privés qui permettent de s'y préparer. Les entreprises qui les développent font de juteux bénéfices. Pour les familles des jeunes concernés, la facture de l'accès à la formation professionnelle prend l'ascenseur. Elle est d'autant plus importante que, si on postule dans différentes entreprises de différentes branches, on doit faire plusieurs tests (payants à chaque fois). En outre, un mauvais résultat à l'un de ces tests risque fort de condamner une postulation, malgré leur peu de fiabilité.

Or, ces tests ne sont pas fiables, comme l'a démontré l'étude de Siegenthaler du centre d'étude conjoncturelle de l'école polytechnique fédérale de Zurich (KOF, 2011). Ils ne remplissent aucun des objectifs qu'ils s'assignent: ils ne permettent pas de prédire le succès de l'apprentissage et sont moins fiables que ce qu'ils prétendent remplacer, à savoir les résultats scolaires. Ces tests n'ont donc au final qu'un seul objectif: remplir les caisses de ceux qui les proposent. Suite à la publication de l'étude citée plus haut, plusieurs coopératives régionales de la Migros (Der Bund, 2011) ont renoncé à employer les tests de type «multicheck».

Dans le canton de Vaud, la nouvelle loi cantonale sur la formation professionnelle (LVFPr) met à la charge de l'employeur les frais de sélection par tests externes, notamment afin d'encourager les organisations professionnelles à mettre sur pieds, si leurs membres en ressentent le besoin, des tests sérieux portant sur les capacités réelles des jeunes concernés dont les questions sont en adéquation avec le métier convoité. Dans le canton de Genève, un avis de droit de l'Office cantonal pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (2006) conclut que «les services de l'Etat doivent s'abstenir de faciliter l'utilisation des tests d'aptitude payants et d'y recourir eux-mêmes pour aider à la sélection des personnes candidates à une place d'apprentissage» et que les frais de ces tests devraient être à la charge des entreprises qui les demandent. Or, en pratique, les postulants ne demandent que rarement ce remboursement, en particulier par peur de compromettre le succès de leur postulation. Dans le contexte actuel de pénurie sur le marché des places d'apprentissage, ce renforcement de la sélection, qui plus est si elle ne repose pas sur des bases sérieuses, constitue une barrière importante à la formation post-obligatoire.

Notes

1 <http://unia.ch/Lehrlinge-sind-Gold-wert.3115.0.html?&L=1> (24.8.2011).

2 Voir la liste des principaux salaires d'apprenti sur www.jeunesse-syndicale.ch (26.9.2011).

Bibliographie

- Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (éd.) (2007), *Jeune et pauvre: un tabou à briser – prévenir et combattre la pauvreté des enfants et des jeunes*, Berne: CFEJ
- Fibbi, Rosita; Kaya, Bülent et Piguet, Etienne (2003), *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*, Berne/Aarau: Fonds national suisse
- Imdorf, Christian (2007), «Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden», in: Grunder, H.-U. und L. von Mandach (Hg.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*, Zürich: Seismo, 100-111.
- Konjunkturforschungsstelle der ETH Zürich (2011), *Can a Standardized Aptitude Test Predict Training Success of Apprentices? Evidence from a Case Study in Switzerland*, KOF Working Papers, No. 270, Zurich
- Office cantonal pour l'orientation, la formation professionnelle et continue du canton de Genève (2006), *Apprentissage – Tests d'aptitude payants: leur conformité avec le principe de l'égalité des chances – leur remboursement par les entreprises: avis de droit*, Genève
- Office fédéral de la statistique (2007a), *La situation sociale et économique des étudiants des hautes écoles*, Neuchâtel: OFS
- Office fédéral de la statistique (2007b), *Enquête Suisse sur la Population Active*, Neuchâtel: OFS
- Union patronale suisse (2009), *Employeur Suisse* no. 21, Zurich: Union patronale suisse
- Union syndicale suisse (2008), *Une formation, ça se continue*, Berne: USS = http://www.sgb.ch/fr/f-download/080908_Paul_Rechsteiner.pdf (consulté le 26 septembre 2011)
- Sans auteur (2001), «Migros Aare vergibt Lehrstellen ohne vorherigen Multicheck», in: *Der Bund*, 3.8.2011

Sites web

- www.jeunesse-syndicale.ch (26.9.2011)
- <http://unia.ch/Lehrlinge-sind-Gold-wert.3115.0.html?&L=1> (24.8.2011)

Referate aus dem Workshop «Integration»

L'intégration passe par l'équité

Rosita Fibbi

Deux perspectives dominent le débat sur l'intégration: celle qui se focalise sur les individus, notamment les migrants et leurs descendants, et celle qui se concentre sur le fonctionnement de la société. Le terme de cohésion sociale définit bien cette deuxième perspective. Nos systèmes socio-économiques et organisationnels sont différenciés, nos sociétés sont diversifiées sur le plan des origines sociales et culturelles. Dans ce contexte, le ciment de la cohésion sociale ne constitue pas une impossible uniformité, mais plutôt l'établissement de règles de vie commune qui soient équitables pour tous. Ainsi l'intégration des immigrés est le passage obligé pour garantir la cohésion sociale dans nos sociétés différenciées et diversifiées.

En se référant au cadre esquissé par la théorie nord-américaine de l'assimilation segmentée, l'article esquisse une vue d'ensemble des trajectoires d'insertion des secondes générations en Suisse, en se basant sur diverses études récentes les concernant. L'école occupe une place de choix dans la fabrication de la cohésion sociale, en tant que première institution à laquelle les enfants de migrants (et leurs familles) sont confrontés. Par sa capacité à parvenir à l'égalité des résultats, elle peut réduire la distance sociale entre les groupes contribuant ainsi à rendre progressivement perméables les frontières entre les groupes minoritaires et le groupe majoritaire.

Intégration structurelle et changement culturel

Toutes les approches théoriques convergent dans la définition du succès du processus en termes de participation égalitaire à l'éducation et au monde du travail, mais divergent par le fait que les uns estiment l'homogénéisation culturelle nécessaire et que les autres ne définissent pas ce résultat comme un objectif sociétal.

Dans le premier type d'approche, l'objectif poursuivi est le changement culturel des migrants. Le progressif effacement de la distinction ethnique et des différences culturelles et sociales qui l'accompagnent est le signe du succès de ce processus d'assimilation. La distinction ethnique perd de sa saillance: les situations dans lesquelles elle se manifeste diminuent et concernent un nombre toujours plus restreint de domaines de la

vie sociale. Le but est l'homogénéisation culturelle du tissu social comme préalable nécessaire à l'égalité de traitement.

Dans le deuxième type d'approche en revanche, les aspects structurels et culturels sont dissociés. L'intégration est la réussite de la participation dans les diverses institutions, telles que l'école, le marché du travail, le marché du logement, la politique. Le succès est alors mesuré à l'aune du degré d'égalité obtenue dans la participation à ces différentes sphères de la vie sociale. Dans cette optique, le maintien des différences ethniques des migrants constitue une question absolument distincte de la question de l'intégration dans la société, une variable indépendante qui, combinée avec celle de l'intégration, donne lieu à divers modèles d'incorporation d'un groupe (assimilation, pluralisme, marginalité, communautarisme).

La cohésion sociale, explicitement mentionnée dans le concept de cette conférence, s'inscrit certes dans cette ligne, mais va également plus loin. Elle renvoie à la vision de la société comme un système au sein duquel les migrants et les minorités ethniques représentent des groupes comme les autres. Dans l'optique de Durkheim, c'est la complémentarité fonctionnelle des groupes qui garantit la cohésion de la société toute entière. Cette perspective met l'accent sur les ajustements qui doivent être réalisés tant par les migrants que par la société d'accueil pour assurer une vie harmonieuse sur un territoire commun.

M'inscrivant dans la perspective de l'intégration qui distingue intégration structurelle des groupes ethniques et présence des caractéristiques ethniques, je vais, au cours de ce papier, interroger les relations existant entre ces deux dimensions. Mon hypothèse est que la cohésion de la société passe par une place égalitaire des migrants et de leurs enfants dans la structure sociale, ainsi que par une place reconnue dans la cité. L'intégration est, plus précisément, le produit des efforts des enfants de migrants et de leurs familles, ainsi que de la levée des barrières institutionnelles à leur rencontre et de l'acceptation de leur présence et d'éventuelles différences au sein de la société. Le déroulement de ces processus a un impact sur les migrants et leurs stratégies de vie, ainsi que sur les identités de leurs enfants et leurs stratégies d'affirmation.

En écartant l'idée d'un seul *one best way*, les chercheurs nord-américains ont identifié trois modes d'articulation des processus structurels et culturels chez les enfants de migrants que l'on dénomme assimilation, intégration pluraliste et assimilation descendante (Portes et Rumbaut, 2005; Reitz, 1998; Zhou, 1997b).

Si l'hostilité à l'égard des migrants a toujours été l'un des thèmes de l'analyse sociologique de l'intégration, notamment en ce qui concerne la première génération, elle s'estompe progressivement avec la mobilité sociale que connaissent les deuxième générations, notamment grâce à

l'école. En somme, l'assimilation culturelle va de pair avec la mobilité sociale. Cet outcome est empiriquement confirmé, mais souffre de deux types d'exceptions.

Dans un premier cas, la mobilité sociale peut ne pas être associée à l'assimilation culturelle, comme le démontrent certains groupes tels les Juifs et les Cubains aux Etats-Unis ou les Chinois au Canada. Dans ce type de cas dit d'intégration pluraliste, l'intégration structurelle va de pair avec un certain degré, plus ou moins élevé, de rétention culturelle.

Dans un autre cas, l'assimilation culturelle des enfants de migrants peut s'accompagner non pas de mobilité sociale ascendante mais d'une persistance d'un positionnement socio-économique inférieur pour les secondes générations, semblable à celui rencontré chez les primo-migrants. Cette «assimilation descendante» s'observe davantage depuis que l'ascenseur social garantissant la mobilité intergénérationnelle semble s'être «grippé» pour tous dans nos sociétés. Dans ces conditions, les enfants de migrants peuvent être amenés à réactualiser des liens ethniques et à forger des configurations identitaires dans l'effort de mobiliser les ressources dont ils disposent pour faire face aux défis posés par la stagnation de leur situation structurelle.

A quel type d'outcome correspond l'intégration des enfants de migrants en Suisse?

Recherches sur les secondes générations en Suisse

Les recherches sur les enfants de migrants des divers flux migratoires en Suisse fournissent une confirmation empirique de la coexistence des trois cas de figure cités plus haut. En effet, l'intégration des secondes générations va de pair avec une grande diversification des trajectoires qui contraste avec l'assignation de leurs parents dont la grande majorité appartient aux couches les moins favorisées de la stratification professionnelle en Suisse.

Ainsi dans tous les groupes immigrés, on peut identifier le modèle de l'assimilation classique qui concerne une fraction plus ou moins grande des deuxième générations. Les analyses empiriques permettent de localiser ces fractions le plus souvent parmi les naturalisés, caractérisés par un plus grand succès scolaire et une meilleure insertion professionnelle que ce que l'on observe chez les non-naturalisés (Fibbi et al., 2005).

Cependant telle n'est pas la modalité prépondérante d'articulation de l'intégration structurelle et de l'assimilation culturelle chez les «Secondos» d'origine italienne et espagnole à l'âge adulte (Bolzman et al., 2003). Ils connaissent effectivement indubitablement une mobilité scolaire as-

cependant en comparaison avec leurs parents, ainsi qu'une mobilité professionnelle de même type par l'accès à des emplois qualifiés dans l'industrie – pour les hommes – et dans les services – pour les femmes. En conséquence, la proportion de jeunes d'origine immigrée qui affirment avoir une image positive d'eux-mêmes et se montrent confiants quant à leur capacité d'influencer leur existence est élevée et identique à celui observé dans le groupe témoin des Suisses. Presque tous (95%) comptent un Suisse parmi leurs amis. Il n'en reste pas moins que 40% d'entre eux attestent avoir été la cible de l'hostilité de leurs camarades et 15% affirment que cette hostilité était le fait de personnes en position de supériorité à leur égard, tels que des enseignants, des employeurs et des membres d'autorités administratives.

Leur mobilité professionnelle est accompagnée par des comportements privés en écho avec un héritage socioculturel spécifique qui singularise les jeunes d'origine italienne et espagnole par rapport à leurs congénères autochtones. La cohésion familiale constitue une valeur forte qui s'accompagne de formes de solidarité intergénérationnelle très prononcées, de sorte que leur insertion correspond au modèle de pluralisme culturel. Ces traits d'origine sont d'ailleurs mobilisés pour parvenir à atteindre des objectifs de mobilité et d'affirmation sociale; ainsi la contribution des grands-mères dans la prise en charge des petits enfants offre aux femmes de la deuxième génération l'opportunité de se maintenir sur le marché du travail lorsqu'elles ont des enfants en bas âge de manière plus fréquente que leurs congénères suisses.

Il faut, par ailleurs, relever que ces deuxième générations ont bénéficié d'une amélioration du statut juridique et de l'image de leur groupe d'appartenance, imputable à la longue permanence des Italiens et des Espagnols en Suisse ainsi que, sans doute, à l'arrivée de nouvelles vagues migratoires à partir des années 80 (Fibbi, 2005).

Il en va différemment des jeunes issus des migrations plus récentes, caractérisées par la superposition des migrations de travail et des migrations d'asile. Pour esquisser leurs trajectoires, je prendrais ici à titre d'exemple les enfants de migrants provenant des régions balkaniques de langue serbo-croate. Une étude sur les 16-20 ans à Genève et à Zurich relève la difficulté pour ce groupe d'assurer, pour leurs deuxième générations, la mobilité sociale sur le plan de la formation (Fibbi et Lerch, 2007). Si presque tous les parents d'origine suisse, ayant suivi uniquement la scolarité obligatoire, voient leurs enfants poursuivre leur formation au-delà de ce niveau (94%), tel n'est le cas que pour 60% des parents d'origine serbo-croate ayant un niveau de formation comparable. De plus, une bonne majorité des jeunes de langue serbo-croate disent avoir été l'objet d'hostilité et 42% partagent avec leurs parents ce sentiment d'hostilité à

leur égard. La moitié ressent le clivage entre Suisses et immigrés comme étant très prononcé; 32% des jeunes de langue serbo-croate comptent des Suisses parmi leurs amis. Il n'est donc pas étonnant que la proportion de jeunes serbo-croates ayant un score élevé de confiance en soi soit significativement inférieure à celui des autochtones (83% vs. 94%). Quant aux trois formes d'articulation entre facteurs structurels et culturels, à savoir assimilation, intégration pluraliste ou assimilation descendante, une proportion élevée de jeunes de langue serbo-croate entre 16 et 20 ans subit une mobilité descendante par rapport à leurs parents (25%), une situation qui fragilise leur estime de soi et leurs efforts d'insertion.

La recherche longitudinale «Transition de l'école à l'emploi» (TREE) confirme la précarité de la situation des jeunes issus des flux migratoires les plus récents. A compétences égales, ils sont orientés de manière disproportionnée vers les filières à exigences élémentaires de la scolarité secondaire, ce qui handicape lourdement leurs chances sur le marché de l'apprentissage et de la qualification professionnelle (Bergman et al., 2011). Par le non-respect du principe méritocratique (Meyer, 2003), ils sont exposés à ce que l'on appelle une forme de discrimination institutionnelle (Fibbi, 2011) aux conséquences multiples.

Ces conséquences ne portent pas seulement sur le plan de leur devenir professionnel, mais également sur leur image d'eux-mêmes et de la société dans laquelle ils vivent. L'étude longitudinale qualitative sur les jeunes provenant des Balkans et leur négociation d'un passage réussi de l'école au monde du travail illustre de manière éclairante l'articulation entre les parcours scolaires et le positionnement identitaire des enfants de migrants (Mey et Rorato, 2010). Les ayant interrogé en dernière année de scolarité obligatoire, les auteures relèvent une attitude positive face à la formation qui témoigne de leur assimilation de la norme sociale d'une formation post-obligatoire. Elles observent également un engagement certain à poursuivre leur parcours scolaire et une volonté de profiter des offres de soutien dans cette phase – tels les *Brückenangebote*. Toutefois, l'accès à la formation professionnelle, qu'un nombre important d'entre eux parvient à obtenir, a des coûts très élevés. Ceux-ci perdent effectivement le sentiment d'appartenance égalitaire à leur quartier que leur confèrerait leur présence dans l'école obligatoire, ils se rendent compte du fait d'être occupés dans des «métiers à immigrés» et essuient également de douloureuses mises à l'écart dans la sphère des loisirs. Leurs revendications d'égalité, leurs efforts d'adaptation, leur désir de reconnaissance s'en trouvent amèrement frustrés. Alors que certains s'engagent dans une lutte pour la reconnaissance, d'autres se forgent une nouvelle identité d'outsiders.

Les premiers persévèrent dans leur quête de reconnaissance via l'affirmation professionnelle en dépit des difficultés rencontrées, dans la mesure où ils parviennent à considérer leurs chances comme intactes. Cette stratégie qui comporte des efforts d'adaptation importants est soumise à l'instabilité et au danger de se voir confrontés à des échecs et des refus. Les seconds considèrent, en revanche, comme compromises leurs chances de combler le décalage entre les Etablis et les Outsiders par le biais de la mobilité sociale. Dans ce cas, l'adaptation comporte l'assomption d'un rôle passif de celui qui se contente du peu obtenu, de la soumission. Les jeunes tendent ainsi à se vivre comme «étranger», d'autant plus qu'ils se retrouvent dans des segments du marché du travail à forte présence étrangère. Dès lors, le monde professionnel n'est plus le lieu d'affirmation personnelle et de la reconnaissance; le sentiment d'être accepté est recherché dans la sphère privée voire communautaire. Ces stratégies d'ajustement psychosocial ont un impact sur l'attitude face à la naturalisation: seuls les premiers cherchent à se naturaliser. Les autres réagissent orgueilleusement aux refus essuyés, rejetant l'hypothèse même de poser leur candidature et excluent de s'engager dans une bataille qui leur apparaît perdue d'avance.

L'étude TIES conduite en 2007-2008 sur les jeunes d'origine turque nés en Suisse et âgés de 18 ans et plus montre qu'entre 12% et 20% d'entre eux n'ont, à Zurich et Bâle, respectivement pas pu accéder à une formation post-obligatoire (Crul et Schneider, 2012 [forthcoming]; Fibbi et al., 2010).

En somme, les secondes générations des groupes plus récents sont davantage exposées au risque de mobilité descendante ou au risque de reproduction du positionnement des parents dans la structure sociale suisse que ceci n'est le cas pour les groupes les plus anciens.

Un traitement égalitaire pour une meilleure intégration

La migration est la traduction d'une forte motivation de changement, d'une lutte contre la pesanteur des déterminismes sociaux: la mobilité sociale s'inscrit dans des parcours si non individuels des migrants, du moins dans des trajectoires intergénérationnelles. Les deuxièmes générations s'engagent dans une compétition à la réussite scolaire avec des ressources moindres que leurs congénères: apprentissage de la langue locale, faible bagage scolaire familial, connaissance lacunaire des structures scolaires. Dans leur recherche du succès dans la société d'accueil, les jeunes mettent en œuvre des stratégies pratiques: les efforts pour parvenir à atteindre les objectifs familiaux – une bonne éducation, un bon travail, un quartier

agréable, des amis appréciés et la sécurité économique – aboutissent à un certain rapprochement culturel avec les membres de la société majoritaire.

Il serait faux d'imputer aux origines ethniques des migrants les différences des trajectoires esquissées ici entre anciens et nouveaux flux migratoires. Elles sont davantage déterminées par le degré de réceptivité du pays de migration à l'égard des divers flux. Cette réceptivité se manifeste par les attitudes envers les groupes sur l'axe stigmatisation–acceptation, l'accessibilité aux droits et à la citoyenneté sociale (dont on sait qu'elle varie selon le type de migration de travail vs. d'asile et la stabilité du séjour, ainsi qu'à la manière dont les différences sociales sont traitées dans le système scolaire du pays d'immigration).

La qualité de l'intégration structurelle, la qualité de l'interaction avec les institutions et avec les membres de la société ont un fort retentissement sur la construction identitaire des jeunes et leur image de soi, car l'identité se crée en lien avec le degré de reconnaissance dont jouissent l'individu et son groupe d'appartenance.

Chez les groupes qui sont soumis à une forte sélection, qui sont l'objet d'une image dévalorisante, exposés au soupçon et au préjugé, les efforts et stratégies frustrés aboutissent à une intégration structurelle précaire, associée à des formes de repli résigné dans le privé et dans la communauté d'origine. Ces résultats ne sont pas réellement imputables à une faible assimilation culturelle, les efforts accomplis témoignant du fait que ces jeunes partagent des valeurs d'affirmation.

Bien qu'articulant une référence à l'origine, ces réponses identitaires ne sont pas le fruit d'une reproduction culturelle: elles sont fabriquées en migration, produites en réaction à l'hostilité, à la difficulté de se faire accepter afin de préserver une image positive de soi dans l'adversité (Zhou, 1997a), comme avancé dans la théorie de l'assimilation segmentée; le lien entre des expériences de discrimination et un renforcement de l'identification avec le groupe d'appartenance est bien documenté dans la recherche psychosociologique des relations intergroupes.

L'intégration passe donc par un traitement égalitaire par et dans les institutions: l'équité dans l'école et le monde du travail est indispensable à des citoyens confiants dans leurs droits et devoirs qui peuvent reconnaître la société dans laquelle ils vivent comme étant aussi la leur. C'est cette communauté d'horizons futurs qui construit la cohésion sociale de nos sociétés d'immigration.

Bibliographie

- Bergman, Manfred Max et al. (2011), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, Zürich: Seismo Verlag
- Bolzman, Claudio; Fibbi, Rosita et Vial, Marie (2003), «*Secondas – Secondos*»: *le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*, Zurich: Seismo Verlag
- Crul, Maurice et Schneider, Jens (éd.) (2012 [forthcoming]), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam: Amsterdam University Press
- Fibbi, Rosita (2005), «Da Tschingg a persone frequentabili: gli Italiani in Svizzera dal 1970 a oggi», dans: *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII (160), 733-761.
- Fibbi, Rosita (2011), «Discrimination institutionnelle», dans: *Newsletter Intégration – VD*
- Fibbi, Rosita et Lerch, Mathias (2007), *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*, Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies
- Fibbi, Rosita; Lerch, Mathias et Wanner, Philippe (2005), «Processus de naturalisation et caractéristiques socio-économiques des jeunes issus de la migration», dans: OFS (éd.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisés et deuxième génération*, Neuchâtel: Office fédéral de statistique, 9-60.
- Fibbi, Rosita et al. (2010), *Second generation of Turkish and former Yugoslavian Descent in Zurich and Basel. TIES country report*, Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies
- Mey, Eva et Rorato, Miriam (2010), *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie*, Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Meyer, Thomas (2003), «Les jeunes d'origine étrangère», dans: *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique
- Portes, Alejandro et Rumbaut, Rubén (2005), «The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study – Special Issue», dans: *Ethnic and Racial Studies*, 28 (5), 983-999.
- Reitz, Jeffrey (1998), *Warmth of the Welcome. The social Causes of Economic Success for Immigrants in Different Nations and Cities*, Boulder: Westview Press

- Zhou, Min (1997a), «Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants», dans: *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.
- Zhou, Min (1997b), «Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation», dans: *International Migration Review*, 31 (4), 975-1008.

Integration oder Separation bei besonderem Bildungsbedarf?

Elisabeth Moser Opitz

Gesetzliche Grundlagen, bildungspolitische Entwicklungen und normative Forderungen

Schulische Integration und Inklusion sind in der Bildungspolitik der deutschsprachigen Länder zu einem zentralen Thema geworden. Dazu geführt haben verschiedene Entwicklungen. In Deutschland hat insbesondere die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006: Artikel 24) die Integrationsbemühungen gefördert. Bei der Konvention handelt es sich um ein internationales Abkommen, das die Rechte der Menschen mit Behinderungen und die Pflichten der Staaten aufführt und die Vertragsstaaten verpflichtet, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. In der Schweiz wurde diese Konvention noch nicht ratifiziert. Die Forderung, nach Möglichkeit integrative Schulung zu bevorzugen, ist jedoch auch im Behindertengleichstellungsgesetz (2006) sowie in der *Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik* enthalten (Konferenz der Erziehungsdirektoren, 2007). Das sonderpädagogische Angebot im Bereich Schule umfasst aktuell Massnahmen auf zwei Ebenen (vgl. Moser Opitz, 2011), und es wird unterschieden zwischen «niederschweligen» und «hochschweligen» bzw. verstärkten Massnahmen, d.h. zwischen Massnahmen für Lernende mit unterschiedlichem Förderbedarf (Tabelle 1).

	Lernende mit geringem Bildungsbedarf	Lernende mit erhöhtem Bildungsbedarf
Förderort	Integrativ in Regelschule (integrative Förderung IF), z.T. besondere Klassen	Sonderschule oder integrativ in Regelklassen (Integrative Sonderschulung IS)
Finanzierung	Pensenpool	personenbezogene Zuweisung von Ressourcen
Zuweisung	schulinterne Zuweisung	externe Abklärungsstelle (z.B. Schulpsychologischer Dienst)
Verantwortung	Regelschule	Fach- oder Kompetenzzentrum (ehemalige IV-Sonderschulen)

Tabelle 1: Schulische Massnahmen bei besonderem Bildungsbedarf

Quelle: Moser Opitz, 2011: 148

Niederschwellige Massnahmen werden im Rahmen der Regelschule angeboten und umfassen Unterstützung bei Lernschwierigkeiten und -behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten sowie Logopädie- und Psychomotoriktherapie. Die Mittel für die niederschweligen Massnahmen werden den Schulen nach kantonalen Vorgaben in der Regel in Form eines Pensenpools zugeteilt und können für die integrative oder separative Förderung eingesetzt werden. Verstärkte Massnahmen werden Kindern und Jugendlichen mit schwereren Behinderungen (zum Beispiel Körper- oder Sinnesbehinderung, geistige Behinderung, Autismus-Spektrum-Störung, schwere Verhaltensauffälligkeiten) zugesprochen. Es handelt sich hier um die Zuweisung von Mitteln an einzelne Individuen; sie erfolgt nach einer Abklärung durch eine kantonale Fachstelle, zum Beispiel einen schulpsychologischen Dienst. Sonderschulung kann integrativ oder separativ erfolgen, für beide Formen sind in der Regel die Sonderschulen zuständig; diese werden als Fach- oder Kompetenzzentren bezeichnet (vgl. Moser Opitz, 2011).

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion weckt manchmal den Anschein, es handle sich bei den integrativen Bestrebungen um neue Entwicklungen. Das trifft keineswegs zu. Integrative Schulung gibt es in der Schweiz seit dem Ende der 1980er-Jahre; damals wurde vor allem in ländlichen Gebieten aufgrund von Klassenschliessungen der «Heilpädagogische Stützunterricht» eingeführt: Kinder mit Lernschwierigkeiten und Lernbehinderungen besuchten nicht mehr eine Klein- oder Hilfsklasse, sondern wurden mit entsprechender Begleitung von Fachpersonen – den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – in Regelklassen geschult. Zu integrativer Schulung haben in der Schweiz somit einerseits demographische Entwicklungen geführt. Andererseits wurde gleichzeitig von Fachleuten und Eltern die Forderung gestellt, dass *alle* Kinder das Recht haben sollen, mit geeigneter sonderpädagogischer Unterstützung die Regelschule zu besuchen (Sturny-Bossart, 2010). Integration als Ziel – d.h. die bestmögliche Integration von allen Menschen in die Gesellschaft – solle durch das Mittel der Integration, d.h. durch die gemeinsame Schulung von Kindern mit unterschiedlichsten (Lern-)Voraussetzungen, erreicht werden. Die Verwirklichung dieses Ziels wurde am Anfang der Integrationsbewegung in der deutschsprachigen Sonderpädagogik insbesondere von Jakob Muth vertreten: «Integration meint Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten, meint eine Kommunikation, in der Behinderte sich eigentlich nicht mehr behindert vorkommen. Es gibt in der gegenwärtigen Situation an unseren Schulen kaum eine Aufgabe, die sich als menschlicher erwiesen hätte» (Muth, 1986: 120). Mit dieser Forderung wurde somit die Aufgabe der Schule betont, sich aktiv an gesellschaftlichen Integrationsprozessen zu beteiligen bzw. auf diese hinzu-

wirken. In der Praxis ist dieser Anspruch allerdings in den letzten Jahren eher in den Hintergrund getreten und schulorganisatorische Aspekte und Themen bezüglich Integration sind in den Vordergrund gerückt. Zudem wurde (und wird) auch immer wieder die Frage nach der Effektivität von integrativer Schulung gestellt. Heute liegen eine Reihe von Forschungsergebnissen vor, die Auskunft geben über die Chancen und Schwierigkeiten integrativer Schulungsprozesse.

Forschungsüberblick

Empirische Untersuchungen bzw. gut abgestützte Forschungsergebnisse zum Thema «Integration oder Separation» existieren insbesondere zu den Aspekten «Leistung», «soziale Integration» und «Einstellung der Lehrpersonen» (vgl. Moser Opitz, 2011).

Leistung

Zur Leistungsebene kann zusammenfassend festgestellt werden, dass integrative Schulung sich entgegen vielen Befürchtungen weder für Lernende mit noch für solche ohne besonderen Bildungsbedarf negativ auswirkt. In gut kontrollierten Studien wurde mehrfach nachgewiesen, dass lernschwache Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen grössere Leistungsfortschritte machen als in Sonderklassen (Haeberlin, Bless, Moser und Klaghofer, 2003; Bless, 2007; Ruijs und Peetsma, 2009). Für Kinder mit einer leichten geistigen Behinderung zeigte sich eine «Patt-Situation»: Bei integrativer Schulung machten sie grössere Fortschritte im Lesen, an der Sonderschule jedoch nach Aussagen der Eltern (nicht aber der Lehrpersonen) grössere Fortschritte im lebenspraktischen Bereich (Sermier Dessemontet, Benoit und Bless, accepted).

Eltern von Lernenden ohne Schwierigkeiten befürchten oft, dass integrativer Unterricht für ihre Kinder Nachteile bringen könnte. Diese Befürchtung hat sich nicht bestätigt, die integrative Schulung wirkt sich nicht negativ auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Bildungsbedarf aus (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson und Gallanagh, 2007; Ruijs und Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, Benoit und Bless, accepted). Positive Effekte von schulischer Integration im Vergleich zur Schulung in Klein- und Sonderklassen zeigen sich auch bezüglich der beruflichen Integration. In einer Längsschnittstudie in der Schweiz wurde belegt, dass ehemals schulleistungsschwache Kinder, die integriert geschult worden waren, einen höheren beruflichen Abschluss erworben

haben als separiert geschulte Lernende. Erstere haben somit bessere Chancen bezüglich der beruflichen Zukunft (Haeberlin, Eckhart, Sahli Lozano und Blanc, 2011).

Soziale Integration und Selbstkonzept

Weniger einheitlich sind die Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten der sozialen Integration und des Selbstkonzepts. Lernende mit besonderem Bildungsbedarf sind meist weniger beliebt und haben weniger Freunde als Lernende ohne Schwierigkeiten (Frostad und Pijl, 2007; Haeberlin, Bless, Moser und Klaghofer, 2003; Nakken und Pijl, 2002). Kinder mit Lernbehinderungen, die integrativ geschult werden, gehören in ihrer Klasse eher zu den Aussenseitern als Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Bildungsbedarf. Allerdings trifft diese ungünstige soziale Position nicht auf alle Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zu, sondern es lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und sozialen Fähigkeiten nachweisen (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson und Gallannaugh, 2007; Frostad und Pijl, 2007; Nakken und Pijl 2002). Das bedeutet, dass erwartungsgemäss insbesondere Kinder und Jugendliche mit auffälligen Verhaltensweisen sozial wenig akzeptiert sind. Weiter scheint die soziale Stellung in der Klasse auch von der Art und Weise der Realisierung von integrativer Schulung abhängig zu sein. Wiener und Tardif (2004) haben nachgewiesen, dass es für die soziale Akzeptanz eine Rolle spielt, ob die Förderung vor allem klassenintegriert oder separiert stattfindet.

Nach Preuss-Lausitz (1998) hat integrative Schulung positive Auswirkungen auf das Klassenklima, und Nakken und Pijl (2002) wiesen nach, dass die Integration von Kindern mit schweren Behinderungen positive soziale Effekte für Kinder ohne Behinderungen hat. Hingegen verfügen integrativ geschulte schulleistungsschwache Lernende über ein niedrigeres leistungsbezogenes Selbstkonzept als vergleichbare separativ geschulte Kinder, da Erstere ihre Leistungen mit denjenigen von Lernenden ohne Schwierigkeiten vergleichen. Die separierten Schülerinnen und Schüler vergleichen sich mit anderen schwachen Lernenden und verfügen deshalb über ein positiveres Selbstkonzept (Haeberlin, Bless, Moser und Klaghofer, 2003). Das letztgenannte Ergebnis kann positiv oder negativ interpretiert werden: Einerseits kann es als eine negative Folge von integrativer Schulung gedeutet werden und deren Nutzen in Frage stellen. Andererseits könnte auch argumentiert werden, dass das tiefere Selbstkonzept auf eine realistischere Einschätzung der eigenen Leistungen hindeutet (Moser Opitz, 2011:145).

Lehrpersonen

Interessante Forschungsergebnisse liegen zur Einstellung von Lehrkräften zur Integration vor. So besteht beispielsweise eine enge Beziehung zwischen der Bereitschaft zu integrativem Unterricht und der Verfügbarkeit von Ressourcen (Dumke und Eberl, 2002; Joller-Graf, Tanner und Buholzer, 2010). Zudem konnte auch nachgewiesen werden, dass die Zufriedenheit mit den Ressourcen mit der Einschätzung der eigenen Kompetenz zusammenhängt. Je erfolgreicher und kompetenter sich Lehrpersonen einschätzen, desto zufriedener sind sie mit den Ressourcen. Zudem verändert sich diese Einschätzung und damit auch die Einstellung zur Integration mit zunehmender Integrationserfahrung (Dumke und Eberl, 2002). In diesem Zusammenhang haben sich auch Hospitationen in Integrationsklassen als eine effektive Massnahme zur Förderung der Bereitschaft zur Integration erwiesen (ebd.).

Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen

Zusammenfassend kann Folgendes festgestellt werden: Auf der Leistungsebene zeigt integrative Schulung gegenüber der Separation eher Vorteile oder zumindest keine Nachteile. Bezüglich der sozialen Integration sind die Ergebnisse uneinheitlich und weisen darauf hin, dass gelingende Integration von verschiedenen Faktoren abhängt. Auf der Ebene «Lehrperson» gilt es einerseits der Ressourcenfrage, andererseits den Integrationserfahrungen von Lehrpersonen besondere Beachtung zu schenken.

Bei den aktuellen Integrationsbestrebungen erweisen sich besonders zwei Bereiche als problematisch: die Ressourcen für die Förderung und die Zuweisungsprozesse. Diese Problembereiche sind nicht neu, sie zeigen sich jedoch aktuell besonders deutlich, insbesondere dort, wo Integration neu eingeführt wird (Schoenenberger, 2011). Bezüglich der zur Verfügung stehenden Pensen für die integrative Förderung sind die Unterschiede zwischen den Kantonen sehr gross. Während beispielsweise im Kanton Obwalden momentan für 80–110 Lernende ein 100%-Pensum für schulische Heilpädagogik zur Verfügung steht, sind es in Zürich 100 Stellenprozente für 200 Kinder. Je weniger Lektionen zur Unterstützung der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf angeboten werden, desto grösser ist die Belastung der Lehrpersonen, desto negativer ist die Einstellung zur Integration und desto grösser ist die Gefahr, dass separativ geförderte Gruppen gebildet werden, die den Klein- und Sonderklassen ähnlich sind. Mit der Ressourcenverteilung verbunden ist das Ressourcen-Etiket-

tierungs-Dilemma. Wocken (1996: 35) beschreibt damit den Mechanismus, der entsteht, wenn die Mittel für die sonderpädagogische Unterstützung aufgrund von Individualdiagnosen zugewiesen werden: «Man betätige die Diagnosetaste <Behinderung> bzw. <Förderbedarf> und man erhält zur Belohnung Förderstunden.» Aktuell zeigt sich dieser Mechanismus am Anstieg der Sonderschulplätze in einigen Kantonen (siehe Schoenenberger, 2011). Lernende mit Lernproblemen und starken Verhaltensauffälligkeiten werden als Kinder mit erhöhtem Bildungsbedarf diagnostiziert. Sie erhalten das Etikett «behindert», damit entweder mehr Förderstunden zur Verfügung stehen oder eine Überweisung an eine Sonderschule möglich wird. Dieses Dilemma bezüglich Ressourcen und Etikettierung wird nie vollständig gelöst werden können. Aktuell zeigt es sich in der Schweiz verstärkt, da im Zuge des Rückzugs der Invalidenversicherung aus der Sonderschulung und der Einführung der NFA ein neues, standardisiertes Abklärungsverfahren (Hollenweger und Lienhard, 2009) eingesetzt wird, dessen konkrete Umsetzung in der Praxis noch auf Schwierigkeiten stösst. Es fehlen vor allem operationalisierte Diagnosekriterien. Zudem ist der Bedarf an Konzepten für den integrativen Unterricht und an geeigneten Lernmaterialien gross, und in diesem Bereich ist noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten.

Es wurde eingangs erwähnt: Die Forderung, das Ziel der Integration durch das Mittel Integration zu erreichen, wurde vor allem zu Beginn der Integrationsbewegung gestellt und ist im Verlauf der Zeit aus dem Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Es ist deshalb wichtig, diesem Anliegen wieder Gewicht zu verleihen, so wie dies beispielsweise von den Akademien der Wissenschaften Schweiz formuliert worden ist.

«Mit dem Stichwort Integration thematisieren wir den Auftrag der Schule, den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft über die kulturellen, sprachlichen, regionalen, sozialen, herkunftsbedingten sowie begabungs- und leistungsbedingten Besonderheiten und Grenzen hinweg zu fördern und eine grundsätzliche Anerkennung der massgeblichen Regeln des Zusammenlebens (Verfassung, Gesetze, Rechtsstaatlichkeit, basale Werte) zu sichern und zu unterstützen. Zentrale Themen sind hier die Anerkennung kultureller Differenzen, Umgang mit Minderheiten, berufliche und gesellschaftliche Chancengerechtigkeit und Gleichheit im Sinne der Menschenrechte. Die integrative Schule meint die schulpraktische und organisatorische Schaffung von Lern- und Schulsituationen, in denen ein solcher Zusammenhalt gefördert und kultiviert werden kann. Sie zielt zugleich auf die Förderung von Equity im Bildungsbereich» (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2011).

Für die Umsetzung dieses Zieles ist es wichtig, dass die Probleme auf der schulpraktischen und schulorganisatorischen Ebene angepackt werden: Dies beinhaltet die Frage nach den Diagnosekriterien und den Ressourcen sowie die Entwicklung von Konzepten und Materialien für den Unterricht mit sehr heterogenen Lerngruppen (z.B. Moser Opitz, 2009). Dabei darf es aber nicht bleiben. Es geht sowohl in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen als auch im täglichen Unterricht immer wieder darum, am Thema «Anerkennung von Differenz» zu arbeiten und zu reflektieren, wie das Ziel der Integration durch das Mittel der Integration erreicht werden kann.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2011), *Programmheft «Zukunft Bildung Schweiz. Von der Selektion zur Integration» vom 16./17. Juni 2011*, Bern
- Bless, Gérard (2007), *Zur Wirksamkeit der Integration*, 3. Auflage, Bern: Huber
- Dumke, Dieter und Eberl, Doris (2002), «Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern», in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, 71-83.
- Frostad, Per und Pijl, Sip J. (2007), «Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education», in: *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 15-30.
- Farrell, Peter; Dyson, Alan; Polat, Filiz; Hutcheson, Graem und Gallanough, Frances (2007), «Inclusion and achievement in mainstream schools», in: *European Journal of Special Needs Education* 22 (2), 131-145.
- Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs und Klaghofer, Richard (2003), *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*, Bern: Haupt
- Haeberlin, Urs; Eckhart, Michael; Sahli Lozano, Caroline und Blanc, Philippe (2011), «Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter», in: Ludwig, L.; L. Luckas; F. Hamburger und S. Aufenanger (Hg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen–Diskurse–Praktiken*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 55-68.
- Hollenweger, Judith und Lienhard, Peter (2009), «Das <standardisierte Abklärungsverfahren>: Konzeption und nächste Schritte», in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (10), 6-15.

- Joller-Graf, Klaus; Tanner, Sabine und Buholzer, Alois (2010), «Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen», in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (5), 17-23.
- Konferenz der Erziehungsdirektoren (2007), *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*
- Moser Opitz, Elisabeth (2011), «Integrative Schulung», in: Criblez, L.; B. Müller und J. Oelkers (Hg.), *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*, Zürich: NZZ-Verlag, 140-150.
- Moser Opitz, Elisabeth (2009), «Integrativer Unterricht – Überlegungen zum Mathematiklernen», in: *Grundschule* 3, 12-15.
- Muth, Jakob (1986), *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft
- Nakken, Han und Pijl, Sip J. (2002), «Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships», in: *International Journal of Inclusive Education* 6 (1), 47-61.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998), «Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven», in: Eberwein, H. und S. Knauer (Hg.), *Integrationspädagogik*, 6. Auflage, Weinheim: Beltz, 458-470.
- Ruijs, Nienke M. und Thea T. D. Peetsma (2009), «Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed», in: *Educational Research Review* 4, 67-79.
- Schoenenberger, Michael (2011), «Die schwierige Praxis der integrativen Schule. Überlastete Schulen, unklare diagnostische Kriterien und finanzielle Anreize sorgen für vermehrte sonderpädagogische Zuweisungen», in: *Neue Zürcher Zeitung*, 20. Juli 2011
- Sermier Dessemontet, Rachel; Benoit, Valerie und Bless, Gérard (accepted), «Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Ergebnisse einer empirischen Wirkungsanalyse», erscheint in: *Empirische Sonderpädagogik*
- Sturny-Bossart, Gabriel (2010), «Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf und Behinderung», in: Buholzer, A. und A. Kummer Wyss (Hg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich? Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Zug: Klett, 40-51.
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- Wiener, Judith und Tardif, Christine Y. (2004), «Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?», in: *Learning Disabilities Research & Practice* 19 (1), 20-32.
- Wocken, Hans (1996), «Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff» in: *Sonderpädagogik* 1, 34-38.

Websites

Behindertengleichstellungsgesetz (2006), http://www.admin.ch/ch/d/sr/151_3/index.html (6.9.2011)
http://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1897/d_Vorlage.pdf
(26.5.2011)
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
(31.5.2011)

Comment répondre au défi de la diversité des élèves?

Hervé Benoit

La prise en compte de la diversité des élèves et l'attention à leurs besoins éducatifs particuliers ne sont pas des attentes nouvelles, mais les mutations de l'enseignement en France et dans le monde ont mis l'accent sur leur importance, notamment à travers le développement des politiques d'inclusion scolaire. Au niveau international, plusieurs études ont souligné l'importance d'une formation à la prise en compte de la diversité des élèves dès le début du cursus (Donnelly et Watkins, 2011). L'agence européenne pour le développement des personnes ayant des besoins particuliers (European Agency for Development in Special Needs Education) a mis en chantier un vaste projet¹ sur ce thème, prioritaire à ses yeux, qui comporte des rapports détaillés sur les politiques et les pratiques des pays membres et dont le but est de publier des recommandations dans ce domaine.

Dans un but de mise en contexte, ma contribution évoque tout d'abord la situation actuelle en France au regard de l'évaluation des acquis des élèves, mesurée dans le cadre du programme PISA² de l'OCDE. A partir de l'analyse de cette situation, mon propos est ensuite élargi aux problèmes d'intégration et d'inclusion scolaires qui se posent généralement aux systèmes éducatifs.

Des écarts de performances scolaires

Les résultats de l'enquête PISA 2009, la première d'un nouveau cycle triennal, et dont les résultats ont été publiés le 7 décembre 2010, mettent en évidence un écart de performances scolaires, qui s'est accentué de plus en plus au cours des dix dernières années, au point d'apparaître aujourd'hui comme une véritable dichotomie, entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues. Dès la première enquête PISA 2000, ce phénomène avait en effet été observé.

Cet écart qui se creuse entre les meilleurs élèves et les plus faibles est à la fois un point noir du fonctionnement de l'Ecole, mais aussi une menace pour la cohésion sociale, car il risque de compromettre l'adhésion de tous aux valeurs de la République et de la démocratie. Il implique que le traitement scolaire de chaque élève n'est pas équitable et surtout n'est pas

perçu comme tel. Ce sentiment est encore renforcé par une plus forte incidence en France (PISA, 2009) que dans les autres pays de l'OCDE de l'origine sociale sur le niveau de réussite scolaire. Statistiquement, ce problème se traduit chaque année par la sortie du système éducatif de 130 000 élèves sans qualification.

La question est donc d'identifier et d'inventorier les moyens institutionnels et pédagogiques dont les systèmes éducatifs disposent pour traiter ce problème de l'écart. Compte tenu des politiques aujourd'hui mises en œuvre dans différents pays et des recherches en cours, on peut tenter d'esquisser une typologie des réponses effectivement apportées ou actuellement préconisées.

Sélection et filiarisation

La réponse au problème de l'écart de performances par la sélection des élèves et par la filiarisation consiste à orienter très précocement les élèves et à séparer les plus performants – destinés à suivre des cursus d'excellence – et les plus faibles – destinés à des parcours spécialisés – de la masse des élèves. L'expérience a montré, en France et en Allemagne notamment, selon des modalités différentes, que cette formule a tendance à creuser les écarts plutôt qu'à les réduire, mais qu'elle permet de les gérer. Les pratiques d'*intégration scolaire* sont parties prenantes de ce mode d'organisation, au sens où elles font reposer le maintien en milieu scolaire ordinaire de l'élève handicapé sur les capacités d'adaptation scolaire dont il va se montrer capable (Benoit, 2008). La logique est celle de la confrontation à la norme et de la mise à l'épreuve, faute de quoi, la réorientation en milieu spécialisé s'impose.

Education inclusive ou inclusion scolaire

La réponse de l'inclusion scolaire suppose que l'école soit une école pour tous, capable de répondre à la diversité des besoins singuliers de chaque élève. Cette approche implique un changement institutionnel radical, une mutation profonde des représentations et des pratiques, consistant à penser les situations de handicap ou de difficulté dans le processus de scolarisation en termes de *continuum* et non plus en termes de ruptures (Gardou, 2009).

Ce changement passe par l'adoption, au niveau des modes d'organisation de la scolarité comme au niveau des pratiques pédagogiques, du principe d'accessibilité généralisée, c'est-à-dire d'accessibilité universelle

des apprentissages. Dans cette perspective renversée, on cesse de postuler que la limitation observée de la capacité d'apprentissage d'un élève lui serait intrinsèque ou constitutionnelle, mais on pose au contraire l'hypothèse qu'elle est le produit d'une situation insuffisamment facilitante ou d'un enchaînement de situations insuffisamment facilitantes. La genèse des difficultés scolaires peut être alors recherchée dans l'analyse des scénarios didactiques auxquels il a été confronté antérieurement, et surtout de la manière dont il les a perçus, plutôt que dans de supposés dysfonctionnements psychologiques ou familiaux.

Ainsi est-on conduit à se décentrer de la pathologisation du fonctionnement de l'élève pour s'interroger sur les obstacles pédagogiques et didactiques qui peuvent résider dans la situation elle-même et interagir avec le profil de compétences ou les caractéristiques singulières de l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, d'un problème de *contrat didactique* (Roiné, 2011: 78) ou d'une *invisibilité* des enseignements (Goigoux, 2011: 22), lorsqu'ils sont «peu intelligibles aux élèves et à leurs parents, peu explicites dans leur mise en œuvre et lacunaires quant aux savoirs enseignés» et que «trop de compétences requises par les tâches scolaires ne sont pas assez exercées à l'école et sont laissées à la charge de l'éducation hors l'école, ce qui contribue à renforcer les inégalités».

On voit que, dans ce nouveau cadre inclusif, la question des écarts de réussite scolaire peut être reformulée de façon très différente: *Quelles sont les médiations facilitantes pour l'apprentissage de chacun et de tous? Quels scénarios pédagogiques et didactiques interactionnels peut-on privilégier face à la difficulté d'apprendre?*

Avant tout, deux écueils doivent être évités:

- 1 La pédagogie du *surajustement* des pratiques (Bautier et Goigoux 2004; Marin, 2008), qui consiste à éliminer les tâches complexes pour les élèves les plus faibles au regard de leurs difficultés, conduit à ne leur proposer que des activités ponctuelles et décontextualisées. Dans ces conditions, les apprentissages se focalisent sur des compétences de surface qui ne mettent pas en jeu, par exemple, les processus inférentiels.
En d'autres termes, les pédagogies du surajustement, qui s'opposent en tout aux pédagogies de l'aide et de la médiation, privent les tâches scolaires de leur sens en les simplifiant et contribuent ainsi à renforcer les processus de «sous-fonctionnement mental» (Paour, 1991) qui jouent un rôle important dans la formation du retard mental.
- 2 Le piège du concret consiste à considérer l'abstraction *a priori* inaccessible à certaines catégories d'élèves. Ainsi les enferme-t-on dans des activités concrètes, sans les accompagner vers les processus de

conceptualisation. Mais lorsque les travaux de manipulation ne sont pas mis en perspective dans une logique de formalisation et de métacognition, l'enseignement produit lui-même les limitations d'apprentissage qu'on attribuera ensuite aux élèves. C'est dans cette logique que Patrick Fougeyrollas et al. (1998) parlent de *production* sociale du handicap. Des recherches ont montré qu'il est besoin de conceptualiser pour poser des bordures de trottoir (Mayen, 2000).

Et l'on peut tracer quelques pistes de travail:

- 1 Un effort de différenciation pédagogique, non pas fondé comme c'est souvent le cas sur la constitution de groupes de niveaux, qui renvoient à la *sélection-filiarisation*, mais sur la personnalisation d'un étayage par l'aide et la médiation, articulé à la reconnaissance et à la connaissance de la singularité des besoins des apprenants.
- 2 Une lutte constante contre l'enseignement *invisible*, dans lequel on évalue chez les apprenants des compétences qui n'ont pas été enseignées explicitement. Par exemple, promouvoir un enseignement explicite de la *compréhension*, qui tienne compte des procédures mentales sous-jacentes aux apprentissages de la lecture, celles que les comportementalistes de la pédagogie *par les objectifs* avaient enfermées dans ce qu'ils appelaient la *black box*, puisque seuls importaient à leurs yeux l'*input* et l'*output*, et que la psychologie cognitive a permis de mettre au jour.
- 3 Une recherche des réponses adaptatives – c'est-à-dire des médiations – correspondant aux obstacles pédagogiques et didactiques rencontrés par les élèves dans le cours de leurs apprentissages. Les médiations apportées par le pédagogue consistent en effet essentiellement à intervenir sur l'activité de l'apprenant *en situation* et non pas sur son fonctionnement physiologique: «Le cadre théorique dans lequel on doit penser l'action des éducateurs emprunte donc nécessairement à l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes, et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité.» (Vergnaud, 2004)

Pour conclure

Si, comme on s'accorde en général à le penser, les difficultés des élèves les moins performants ne sont pas de nature différente de celles des autres, mais seulement plus marquées, il serait vain de recourir à une éducation dite *spéciale*. On peut en revanche faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces élèves procèdent d'obstacles résidant dans la situation

d'apprentissage et dans l'inadéquation du contrat didactique. Dans ce cas, c'est vers une pédagogie de l'aide et de la médiation qu'il faudrait se diriger.

Il est intéressant à cet égard de soulever le problème de l'enseignement *invisible*, dans lequel on est amené à évaluer des compétences qui n'ont pourtant pas été enseignées explicitement. Afin d'éviter que les systèmes éducatifs ne contribuent à la (re)production sociale de l'échec et à la production de handicap, il est possible notamment de mettre en œuvre, dans l'esprit de l'éducation inclusive, un enseignement explicite de l'*apprendre*, centré sur les activités de métacognition, c'est-à-dire sur les opérations et stratégies intellectuelles impliquées dans l'apprentissage.

Notes

- 1 <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> (11.10.2011).
- 2 Programme international de suivi des acquis des élèves.

Bibliographie

- Bautier, Elisabeth et Goigoux, Roland (2004), «Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle», dans: *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Benoit, Hervé (2008), «De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants», dans: *Reliance*, 27, 99-104.
- Donnelly, Verity et Watkins, Amanda (2011), «Teacher education for inclusion across Europe» et «Former les enseignants à l'éducation inclusive» (traduction française), dans: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-24.
- Fougeyrollas, Patrick; Cloutier, René; Bergeron, Hélène; Côté, Jacques et St Michel, Ginette (1998), *Classification québécoise: Processus de production du handicap*, Québec: Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH
- Gardou, Charles (2009), «Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation», dans: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 123-135.
- Goigoux, Roland (2011), «Une pédagogie éclectique au service des élèves qui en ont le plus besoin», dans: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30.
- Marin, Brigitte (2008), «Produire un texte documentaire dans un environnement numérique de travail en classe de Segpa: mobiliser des ressources informatives et cognitives», dans: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 207-220.
- Mayen, Patrick (2000), «Travail concret, pensée abstraite», dans: *La nouvelle revue de l' AIS*, 12, 59-67.
- Paour, Jean-Louis (1991), *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, texte de soutenance de thèse, Université de Provence, Laboratoire de psychologie du développement, Aix-en-Provence
- Roiné, Christophe (2011), «Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa», dans: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 73-87.
- Vergnaud, Gérard (2004), «Un cadre général en guise d'introduction», dans: *La nouvelle revue de l' AIS*, 27, 7-13.

Site web

<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> (11.10.2011)

Referate aus dem Workshop
«Durchlässigkeit und Übergänge»

Bildung selektionieren und rationieren im Zeitalter der Wissensgesellschaft? Paradoxien des schweizerischen Bildungssystems

Thomas Meyer und Sandra Hupka-Brunner

Die gesellschaftlichen Anforderungen an den Bildungsstand der Bevölkerung sind in den vergangenen Jahrzehnten dramatisch gestiegen. In modernen postindustriellen «Wissensgesellschaften» gelten heute 12–13 Jahre Grundbildung als Standard, der mit einem Abschluss einer mehrjährigen Ausbildung der Sekundarstufe II¹ erreicht wird. In der Schweiz haben in den vergangenen 15 Jahren stets zwischen 85 und 90% der jungen Erwachsenen diesen Standard erreicht (vgl. BFS-Bildungsindikatoren). Die Erziehungsdirektorenkonferenz und das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement haben als strategisches Ziel wiederholt eine Sek-II-Abschlussquote von 95% definiert, was einer faktischen Generalisierung des Sek-II-Standards gleichkommt (EVD und EDK, 2011).

Die veränderten Qualifikationsanforderungen postindustrieller, wissensbasierter Gesellschaften bzw. Volkswirtschaften manifestieren sich auch in einem immer höheren Anteil der Bevölkerung, der über Bildungsabschlüsse jenseits der Sekundarstufe II, d.h. auf Tertiärstufe (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule u.Ä.), verfügt. OECD- bzw. EU-weit liegt die entsprechende Quote inzwischen bei rund 40%, die Schweiz liegt mit gut 30% deutlich unter diesem Durchschnitt (OECD, 2011).² Die Nachfrage nach auf Tertiärstufe qualifizierten Arbeitskräften auf dem Schweizer Arbeitsmarkt übersteigt das «Angebot», das die Schweizer Hochschulen Jahr für Jahr entlassen, bei Weitem: Seit die Schweiz die Freizügigkeitsabkommen mit der EU voll umgesetzt hat, werden rund zwei Drittel des Arbeitskräftebedarfs auf dieser Qualifikationsstufe durch Immigration, hauptsächlich aus dem EU-Raum, gedeckt. Somit vermag das schweizerische Bildungssystem gegenwärtig nur rund einen Drittel der Nachfrage nach tertiär qualifizierten Arbeitskräften zu befriedigen (Schellenbauer, 2010).

Einer substanziellen Erhöhung des Bildungsstands der nachrückenden Schülerinnen- und Schülergenerationen stehen allerdings eine Reihe von Selektions-, Segregations- und Rationierungsmechanismen des Schweizer Bildungssystems entgegen, deren zentralste nachstehend aufgezeigt werden sollen.

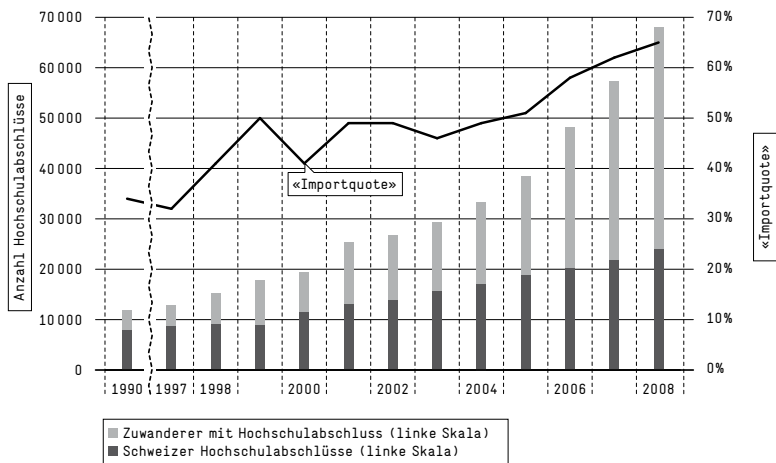


Abbildung 1: 1 Hochschulabschlüsse in der Schweiz nach «Herkunft»
 Quelle: Schellenbauer, 2010

Hohe Selektivität des Bildungssystems

Das schweizerische Bildungssystem gehört im internationalen Vergleich wie das deutsche und das österreichische zu denjenigen, die früh und stark selektionieren (OECD, 2005). Die einschneidendste Selektionsschwelle ist diejenige zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Die meisten Kantone der Schweiz kennen eine gegliederte Oberstufe, das heisst eine Sekundarstufe I, in der die Kinder in leistungsgetrenten Abteilungen oder Zügen unterrichtet werden. Je nach Kanton sind die Oberstufen in zwei bis vier Züge unterteilt. Das gemeinsame Grundmuster ist ein Zug des Typus «Realschule» oder «Oberschule», in dem die Schülerinnen und Schüler eingeteilt werden, welche «Grundanforderungen erfüllen». Schülerinnen und Schüler, welche «erweiterten Anforderungen» genügen, treten in Sek-I-Zügen des Typs «Sekundarschule», «Bezirksschule» o.Ä. über, der zum Teil seinerseits noch einmal untergliedert ist, üblicherweise mit einer separaten Abteilung für den progymnasialen Unterricht (Details vgl. www.edk.ch).

Der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erfolgt in der Regel nach dem fünften oder sechsten Schuljahr. Er ist vorentscheidend für die gesamte Bildungslaufbahn, weil die Gliederung der Sekundarstufe I auch die Möglichkeiten stark vorspart, welche den Schülerinnen und Schülern später auf Sekundarstufe II offen stehen. So haben z.B. Kinder, welche in Sek-I-Zügen mit «Grundanforderungen» eingeteilt werden, faktisch kaum die Möglichkeit, später ein Gymnasium zu besuchen oder

eine Berufslehre mit hohen Anforderungen zu ergreifen, selbst wenn ihre schulischen Leistungen dies erlauben würden (vgl. Abb. 2). Die kantonalen Systeme sehen zwar im Durchlauf der Sekundarstufe I sogenannte Passerellen vor, über welche der ursprüngliche Selektionsentscheid korrigiert werden kann – sofern dies gewünscht wird und die Leistungsvoraussetzungen es erlauben. Diese Passerellen sind allerdings in der Regel nur schwach frequentiert, wodurch der ursprüngliche Selektionsentscheid faktisch in hohem Masse unumkehrbar bleibt (Neuenschwander, 2007).

Der Selektionsentscheid an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I stützt sich wesentlich auf die benoteten schulischen Leistungen des Schuljahres, das dem Übertritt vorangeht. Das System selektioniert also vom Anspruch her leistungsbegründet. Studien zur Messgenauigkeit, Beurteilungsgerechtigkeit und Vorhersagequalität der Selektion am Ende der Primarstufe zeitigen allerdings ernüchternde Ergebnisse. Kronig z.B. zeigt, dass der Selektionsentscheid stark vom Klassenkontext, von der beurteilenden Lehrkraft und vor allem von nicht leistungsbezogenen Merkmalen der Beurteilten wie Geschlecht, sozialer Schicht oder Migrationsherkunft mit beeinflusst ist. So liegt etwa – bei statistisch kontrollierter Leistung – die Chance für den Übertritt in einen Sek-I-Zug mit «erweiterten Ansprüchen» unter Schweizer Mittel- und Oberschichtskindern bei über 80%. Bei ausländischen Unterschichtskindern dagegen überschreitet sie 50% nur knapp (Kronig, 2007).

Auch auf internationaler Ebene sehen sich die (früh) selektionierenden Grundbildungssysteme aus wissenschaftlicher Sicht zusehends in die Defensive gedrängt. Ausgehend von der Frage nach Faktoren, welche hohe Leistungen und hohe Chancengleichheit begünstigen, hat vor allem die Leistungsmessungsstudie PISA in den letzten Jahren die Forschung zur Bedeutung der frühen Selektion angeregt. Die Forschungsergebnisse gehen ziemlich einhellig in die Richtung, dass selektive Grundbildungssysteme den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg verstärken, und zwar in der Tendenz umso ausgeprägter, je früher die Selektion erfolgt (OECD, 2005; für die Schweiz auch Bauer und Riphahn, 2006).

Selektiv organisierte nationale Bildungssysteme weisen laut PISA in der Tendenz einen erhöhten Anteil sogenannter Minderleister auf, das heisst Personen, welche die Volksschule mit geringen Kompetenzen verlassen. Die PISA-Analysen stellen auch einen eindeutigen Zusammenhang her zwischen dem Grad der Selektion der nationalen (Volks-)Schulsysteme und dem Ausmass, in welchem die soziale Herkunft für den Bildungserfolg wirksam wird (OECD, 2005). Auch auf nationaler Ebene halten etwa Ramseier und Brühwiler (2003) fest, dass das gegliederte Bildungssystem der Schweiz sozial diskriminierend wirkt, und regen u.a. an, die «*gegliederten Strukturmodelle auf der Sekundarstufe I zu überdenken*».

Abbildung 2 veranschaulicht, wie die beschriebenen Selektionsmechanismen beim Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I die Erfolgchancen des nächstfolgenden Übergangs beeinflussen: desjenigen zwischen den Sekundarstufen I und II. Sie verdeutlicht, dass das Übertrittsverfahren an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I einen überaus starken Einfluss auf den Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau hat. Unter Kontrolle der PISA-Lesekompetenzen (als Leistungsindikator) ist die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche in Sek-I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Sekundarschule, Progymnasium u.Ä.), in eine Sek-II-Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau einsteigen zu können, zwei bis viermal höher als für Jugendliche, die in Sek-I-Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt sind (Realschule). Selbst auf den höchsten Kompetenzstufen (4 bis 5) können sich «Real»-Schülerinnen und Schüler nur gut halb so häufig Zugang zu anspruchsvollen Sek-II-Ausbildungen verschaffen wie Schülerinnen und Schüler aus Sekundarschulen und Progymnasien. TREE spricht in diesem Zusammenhang von einem Stigmatisierungseffekt, dem Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe-I-Züge des Typs «Real-» bzw. «Oberschule» ausgesetzt sind (BFS/TREE, 2003: 43). Mit Blick auf die Chance, *überhaupt* in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung eintreten zu können (unabhängig von deren Anforderungsniveau), kommen Sacchi et al. (2011) ihrerseits zum Schluss, dass die soziale Herkunft, zu einem beträchtlichen Teil vermittelt über die Gliederung der Sekundarstufe I, die Übertrittschancen an dieser Schwelle in hohem Masse mitbestimmt.

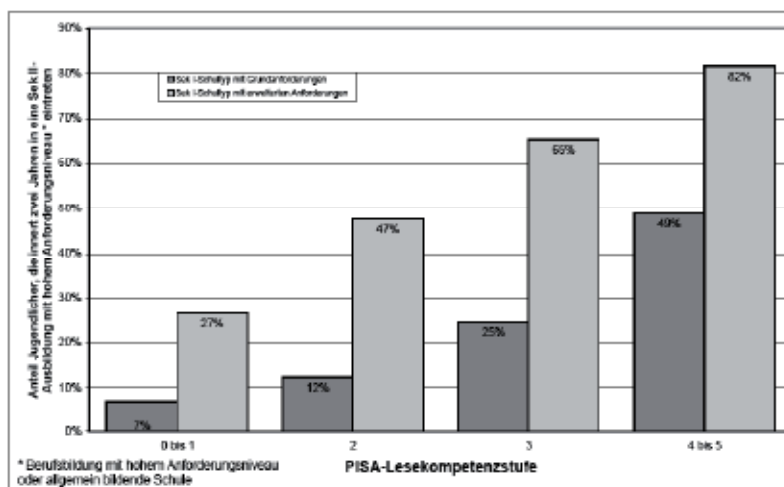


Abbildung 2: Zugang zu Sek-II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau nach Sek-I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz

Quelle: BFS/TREE, 2003

Die Selektionsmechanismen an der Schwelle zwischen den Sekundarstufen I und II sind sehr komplex und heterogen, vor allem im Bereich der Berufsbildung. Für Lernende in der beruflichen Grundbildung beinhaltet diese Schwelle nicht nur den Übergang zwischen zwei Stufen des Bildungssystems, sondern auch den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Die (duale) berufliche Grundbildung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Lernen und Arbeiten. Dies schlägt sich auch in den Selektionskriterien nieder, die darüber mitentscheiden, wer zu welcher (beruflichen) Bildung Zugang bekommt. Anders als etwa beim Übertritt in ein Gymnasium oder eine andere allgemeinbildende Schule sind diese Kriterien «arbeitsmarktnäher» und weniger eng mit den Selektions- und Leistungskriterien der «abgebenden» Schulen der Sekundarstufe I verknüpft (vgl. hierzu Moser, 2004: 39; Imdorf, 2007). Hinzu kommt, dass das System der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II in sich stark hierarchisiert und segmentiert ist. Je nach Wirtschaftszweig, Berufsfeld, Betriebsstruktur und -grösse, Anforderungsniveau und -struktur des Lehrberufs etc. ergeben sich sehr unterschiedliche Selektionsbedingungen, welche die jungen Bildungsnachfragerinnen und -nachfrager häufig vor beträchtliche Orientierungs- und Vorbereitungsprobleme stellt (Imdorf, 2007; Stalder und Nägele, 2011).

So bilden etwa die Zeugnisnoten des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I in vielen Fällen lediglich ein zweitrangiges Selektionskriterium, während für die Eignungsbeurteilung in erster Linie die Grobeinteilung massgeblich ist, ob jemand «Sekundarschüler» oder «Realschülerin» war (bzw. Grund- oder erweiterte Anforderungen erfüllte; siehe Abb. 2). Für Lehrlinge in kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) stellt Imdorf (2007) fest, dass sich ihre Chancen mit Kompetenzunterschieden nicht überzeugend erklären lassen. Imdorf spricht – mit Blick auf eher anforderungsärmere Lehrberufe – von einem «*schwer durchschaubaren Mosaik von Ressourcen*», welche als Selektionskriterien den Ausschlag geben.

Bildungsrationierung

In der Schweiz besteht kein formal verbrieftes Recht auf Ausbildung jenseits der neun obligatorischen Volksschuljahre. Nachobligatorische Ausbildungen auf Sekundarstufe II unterliegen damit einer faktischen individuellen Holschuld der Bildungsnachfragerinnen und -nachfrager. Diese Holschuld ist nicht einfach einzulösen, wie die Daten zum Angebots-Nachfrage-Verhältnis in diesem Bereich des Bildungssystems zeigen: Wer sich nach Erfüllung der Schulpflicht weiter ausbilden will, sieht sich mit einem stark rationierten Angebot konfrontiert.

Die Rationierung von Bildungsangeboten in der Schweiz setzt jedoch nicht erst auf der Sekundarstufe II an. Bereits die oben skizzierte Selektivität der Sekundarstufe I kann als faktische Rationierung gelesen werden. Die Rationierung besteht in diesem Fall nicht im Fehlen von Ausbildungsplätzen. Im Lichte des starken Einflusses der sozialen Herkunft auf den Selektionsentscheid an dieser Schwelle wirkt sie vielmehr in Form von Vorenthaltung sozialer Chancen im Sinne von Schelsky (1957) bzw. als Beschneidung von Lerngelegenheiten (Heid, 1986).

Die Triage von Schülerinnen und Schülern, die angeblich nur «Grundanforderungen» oder aber «erweiterten Anforderungen» genügen, wird in der bildungspolitischen Diskussion vornehmlich damit begründet, dass der Unterricht auf Sekundarstufe I in möglichst leistungshomogenen Lerngruppen für die Lernenden von Vorteil sei. Dieser Argumentation stehen neuere Forschungsergebnisse entgegen, wonach in aller Regel schwächere Schülerinnen und Schüler in einem leistungsheterogenen Umfeld bessere Lernfortschritte erzielen, ohne dass die Leistungsentwicklung der stärkeren Schülerinnen und Schüler dadurch nennenswert litte (vgl. etwa Kronig, Haeberlin und Eckhart, 2000). Integrative, leistungsheterogenere Schulformen – so lässt sich aufgrund der verfügbaren Forschungsergebnisse mit einiger Sicherheit sagen – schaffen somit per Saldo weniger Bildungsverlierer.

Auf der Sekundarstufe II ist die Rationierung auch in erheblichem Masse eine zahlenmässige. Laut Lehrstellenbarometer übertrifft die Nachfrage das verfügbare Angebot jedes Jahr um 10–20 000 Ausbildungsplätze.³ Rund ein Viertel derjenigen, die eine Berufsbildung ergreifen möchten, können heute nicht damit rechnen, ihre Ausbildungslaufbahn nach Erfüllung der neunjährigen Volksschulpflicht nahtlos fortsetzen zu können. Sie absolvieren 10. und 11. Schuljahre, Brückenangebote, Praktika und andere Zwischenlösungen – und bewerben sich ein Jahr später erneut auf dem Lehrstellenmarkt (BFS/TREE, 2003). Mehrere tausend Jugendliche pro Schulabgangsjahrgang müssen sich zwei und mehr Jahre gedulden und bemühen, bis sie eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung beginnen können.

Auf der Seite der Bildungsnachfragerinnen und -nachfrager schlägt sich die Angebotsknappheit darin nieder, dass unter den Schwächeren und Schwächsten ein permanenter, harter Verdrängungskampf um die raren Ausbildungsplätze stattfindet, die ihnen offenstehen. Systemseitig ist in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren mit der Schaffung von sogenannten Brückenangeboten ein grosser, aufwändiger Vermittlungsapparat entstanden, der die Reibungsverluste an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II zu verwalten und abzdämpfen versucht. In einigen Kantonen durchlaufen heute bis zu einem Drittel aller Jugendlichen solche Brückenangebote.

Mit Blick auf die demographische Entwicklung mit ihren rückläufigen Schülerinnen- und Schülerzahlen wird heute bisweilen argumentiert, dass die skizzierte «Warteschlange» quasi von selber verschwinden werde – oder sich gar in einen Kampf der Bildungsanbieter um eine stetig kleiner werdende Zahl von Lernenden umkehren werde. In einzelnen Regionen bzw. Ausbildungssegmenten mag sich eine solche Entwicklung abzeichnen. Die Globalprognosen des Bundesamtes für Statistik legen allerdings nahe, dass sich die Warteschlange zwar etwas verkürzen, aber mitnichten in Luft auflösen wird (vgl. BFS, 2010).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Selektions- und Rationierungsmechanismen wird die im internationalen Vergleich ausserordentlich tiefe Quote derjenigen etwas verständlicher, die das Bildungssystem in der Schweiz mit einem Abschluss auf der Tertiärstufe verlassen. Die «Rekrutierungsbasis» der Bildungsinstitutionen auf Tertiärstufe ist nämlich in der Schweiz relativ schmal: Die universitären Hochschulen werden im Wesentlichen durch jene rund 20% eines Jahrgangs alimentiert, welche eine gymnasiale Maturität absolvieren. Rund 12–13% eines Jahrgangs erwerben sich die Berechtigung zu einem Hochschulstudium über die Berufsmaturität. Beide Quoten stagnieren seit etlichen Jahren (BFS, 2011a). Insbesondere das Berufsbildungssystem fällt durch einen ausserordentlich tiefen Anteil von jungen Menschen auf, die auf diesem Weg die Studienberechtigung auf Tertiärstufe erwerben: Von denjenigen, die auf Sekundarstufe II eine berufliche Grundbildung abschliessen, absolvieren nur knapp ein Fünftel eine Berufsmaturität. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Berufsmaturitätsquoten je nach beruflicher Ausrichtung stark variieren: Während sie etwa in gewissen technischen und kaufmännischen Berufen bei ein bis zwei Dritteln liegt, bleibt die Berufsmatur – und damit der Zugang zu Ausbildungen der Tertiärstufe A – in vielen Berufen in den Bereichen Gewerbe/Handwerk, Verkauf oder Hotellerie/Gastronomie die Ausnahme (BM-Quoten <5%).⁴

Nicht alle, die eine gymnasiale oder Berufsmaturität erwerben, nehmen auch ein Studium auf. Die Hochschulübertrittsquote der Gymnasiumsabgängerinnen und -abgänger ist mit rund 80% deutlich höher als diejenige der Absolventinnen und Absolventen einer Berufsmaturität (<60%; vgl. BFS, 2011a). Verrechnet man Maturitäts- und Hochschulübertrittsquoten miteinander, so stellt man fest, dass weniger als ein Viertel eines Schweizer Schülerjahrgangs letztlich den Hochschulen als Studierende zufließt. Mit Blick auf die für die Schweiz ausgewiesene Hochschulabschlussquote von rund einem Drittel irritiert der Befund, dass Letztere um fast zehn Prozentpunkte höher ist als die Quote derjenigen, die in der Schweiz überhaupt studienberechtigt sind. Dieser Befund ist nur zu verstehen, wenn man das Phänomen der «Bildungsausländer»

an den schweizerischen Hochschulen berücksichtigt: Rund ein Viertel aller Studierenden an den Schweizer Hochschulen sind ausländische Staatsangehörige. Von diesen wiederum haben an den universitären Hochschulen über 80%, an den Fachhochschulen rund zwei Drittel ihre Studienberechtigung *nicht* in der Schweiz erworben (BFS, 2011b; 2011c). Mit anderen Worten: Ein beträchtlicher Teil derjenigen jungen Menschen, welche die Schweiz in die Berechnung «ihrer» Hochschulabschlussquoten einfließen lässt, haben ihre Studienfähigkeit nicht dem schweizerischen, sondern anderen Bildungssystemen zu verdanken.

Dieser Umstand lässt den eingangs gezeigten, ohnehin geringen «Selbstversorgungsgrad» der Schweiz, was ihren hoch qualifizierten Nachwuchs angeht, in noch problematischerem Licht erscheinen. Im Lichte der gezeigten Ergebnisse wäre die Schweiz gut beraten, die Begaubungsreserven ihrer Schülerinnen und Schüler auf den unteren Stufen des Bildungssystems in Richtung Bildungsfähigkeit auf Tertiärstufe besser auszuschöpfen.

Anmerkungen

- 1 In diesem Beitrag auch kurz Sek II genannt; umfasst in der Schweiz Berufslehre, Gymnasial-, Berufs- oder Fachmatur o.Ä.
- 2 Die ausserhalb der Bologna-Richtlinien liegenden sogenannten «Tertiär B»-Abschlüsse in der Schweiz, d.h. etwa Abschlüsse der höheren Berufsbildung, Technika u.Ä., bleiben hier ausgeklammert. Laut OECD-Bildungsindikatoren liegt die Quote der Tertiär-B-Absolventinnen und -Absolventen bei rund 12%.
- 3 Vgl. Lehrstellenbarometer (www.bbt.admin.ch).
- 4 EFZ und Berufsmaturitäten nach Geschlecht und Lehrberuf, 2008. «A la carte»-Auswertung der Berufsbildungsstatistik des Bundesamtes für Statistik.

Bibliographie

- Bauer, Philipp und Riphahn, Regina T. (2006), «Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education», in: *Economic Letters*, 91 (1), 90-97.
- BFS (2010), *Bildungsperspektiven. Szenarien 2010–2019 für die Sekundarstufe II*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- BFS (2011a), *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2010*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- BFS (2011b), *Studierende an den Fachhochschulen 2010/11*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- BFS (2011c), *Studierende an den universitären Hochschulen 2010/11*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- BFS/TREE (Hg.) (2003), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz»*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- EVD/EDK (2011), *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern, 30.5.2011
- Heid, Helmut (1986), «Kritische Anmerkungen zur pädagogischen Rechtfertigung ontogenetischer früher Auslese», in: Heim, H. und H.-J. Ipfling (Hg.), *Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung*, Frankfurt a.M.: Lang, 184-199.
- Imdorf, Christian (2007), «Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben», in: Eckert, T. (Hg.), *Übergänge im Bildungssystem*, Münster: Waxmann, 183-197.
- Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*, Bern: Haupt
- Kronig, Winfried; Haeblerlin, Urs und Eckhart, Michael (2000), *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*, Bern: Haupt
- Moser, Urs (2004), *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*, Bern: h.e.p. Verlag

- Neuenschwander, Markus P. (2007), *Übergang in die Sekundarstufe II, Probleme, Befunde, Massnahmen*, Bern: EDK
- OECD (2005), *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*, Paris: OECD
- OECD (2011), *Education at a Glance*, Paris: OECD
- OECD/PISA (Ed.) (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*, Paris: OECD
- 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 (1), 23-58.
- Sacchi, Stefan; Hupka-Brunner, Sandra; Stalder, Barbara E. und Gangl, Markus (2011), «Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz», in: Bergman, M. M.; S. Hupka-Brunner; A. Keller; T. Meyer und B. E. Stalder (Hg.), *Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, Zürich: Seismo Verlag, 120-156.
- Schellenbauer, Patrik; Walser, Rudolf et al. (2010), *Die Zukunft der Lehre: die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*, Zürich: avenir suisse
- Schelsky, Helmut (1957), «Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaft», in: Schelsky, H. (Hg.), *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg: Werkbund-Verlag, 9-50.
- Stalder, Barbara E. und Nägele, Christof (2011), «Vocational Education and Training in Switzerland: Organisation, Development and Challenges for the Future», in: Bergman, M. M.; S. Hupka-Brunner; A. Keller; T. Meyer und B. E. Stalder (Hg.), *Transition im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, Zürich, 18-39.

Websites

- BFS-Bildungsindikatoren: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/intro.html> (20.10.2011)
- EDK: <http://www.edk.ch> (20.10.2011)
- Lehrstellenbarometer des BBT: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00103/00321/index.html?lang=de> (20.10.2011)

Resultate aus dem Workshop III

«Durchlässigkeit und Übergänge»

Hanna Muralt Müller

Rund ein Viertel aller Jugendlichen, die nach der neunjährigen Volksschul Ausbildung eine Berufslehre antreten möchten, finden keine Lehrstelle. Sie sind auf unterschiedlichste Zwischenlösungen, ein weiteres Schuljahr oder auf sogenannte Brückenangebote angewiesen. Das Lehrstellenangebot stimmt offensichtlich nicht mit der Nachfrage überein. Einerseits hat es nicht genügend Lehrstellen, andererseits scheinen viele Schulabgänger nicht die auf dem Lehrstellenmarkt geforderten Qualifikationen und Kompetenzen mitzubringen. Immer wieder klagen Arbeitgeber darüber, nicht die geeigneten Schulabgänger für ihre Lehrstellen zu finden.

Der Fragenkreis wurde mit zwei Inputreferaten aus je einer anderen Perspektive ausgeleuchtet. Zuerst wurde ein besonders erfolgreiches Brückenangebot vorgestellt und aufgezeigt, worin die konkreten Probleme bestehen und wie sie gelöst werden. In einem zweiten Referat wurden strukturelle Aspekte herausgearbeitet. Gestützt auf die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Übergang der Jugendlichen in die Erstausbildung und das Berufsleben standen Fragen der Durchlässigkeit und der Übergänge aus einer umfassenden Perspektive auf dem Prüfstand.

Im Kanton Aargau sind seit dem Schuljahr 2005/2006 sämtliche Brückenangebote in der Schule für Berufsbildung zusammengefasst. Rund 11% der Jugendlichen sind hier auf ein Brückenangebot angewiesen, weil sie nach Schulabschluss nicht sofort eine Lehrstelle finden und sich auch keine sinnvolle Zwischenlösung öffnet. Der Rektor der Schule, Angelo De Moliner, und die Standortleiterin in Aarau, Maya Cathomas, stellten das Konzept vor, welches dieses Brückenangebot mit seinen vier Standorten in Aarau, Baden, Rheinfelden und Wohlen auszeichnet.

Die Organisation orientiert sich nicht an der Schule, sondern an der Arbeitswelt, mit Arbeitstagen von Montag bis Freitag und Arbeitseinheiten von 1,5 Stunden, ohne Zwischenstunden, Pausen und ohne freie Nachmittage. Eingeübt werden Werthaltungen, wie sie am Arbeitsplatz gelten: Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Genauigkeit, Anstand, Freundlichkeit, aber auch Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit und andere Sozialkompetenzen. Die Jugendlichen lernen sowohl im Klassenunterricht, in Niveaugruppen als auch selbständig im Lernstudio, voll auf ihren individuellen Berufswunsch ausgerichtet. Voraussetzung für die Aufnah-

me ist allein die Leistungsbereitschaft, festgehalten in einem juristisch bindenden Lernvertrag. Beim eigenverantwortlichen Planen und Aneignen von Lernstoff werden die Jugendlichen von Lehrkräfte-Teams betreut und erhalten Rückmeldungen mittels normierter Kompetenz-Raster. Die beiden Referierenden sind überzeugt, dass Lehrkräfte den hohen Anforderungen nicht im Alleingang genügen könnten und Lehrkräfte-Teams ein Schlüssel zum Erfolg sind.

Und dieses Brückenangebot ist erfolgreich. Die Jugendlichen finden meist ihre Lehrstelle, und zudem ist die Lehrabbruchquote bedeutend kleiner als im Durchschnitt. Wiederholt haben denn auch die Medien voller Anerkennung über dieses Erfolgsmodell berichtet.

In der Diskussion im Workshop wurden ein paar weitere Aspekte in den Vordergrund gehoben. Die Lernenden werden in ihren Stärken gefördert, die vielfach auch den Weg für den künftigen Beruf weisen. Oft müsse vorerst ihr Selbstvertrauen gestärkt werden. Aufgrund bisheriger Schulerfahrungen haben viele das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten verloren. Sie müssen erst wieder erfahren, dass Leistungen Perspektiven eröffnen, und dass sie mit vollem Einsatz realistisch gesetzte Ziele erreichen können. So entwickeln sie Freude am Lernen, eine wichtige Voraussetzung für die Bereitschaft zum Lernen, später zum lebenslangen Lernen. Die Jugendlichen können mit Wertschätzung gefordert und gefördert werden. Häufig empfanden die Lernenden die strengen Regeln zuerst als ungewohnt, verstünden sie aber rasch als Zeichen dafür, dass man sie als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft ernst nimmt.

Vielleicht erscheinen die Unterschiede dieser Schule zu den traditionell geführten öffentlichen Schulen vorerst als wenig spektakulär. Am Erfolg dieses Brückenangebots wird aber offensichtlich, wie beachtlich die Auswirkungen eines Modells sind, welches sich an der Arbeitswelt orientiert, die Jugendlichen in ihrem Selbstvertrauen stärkt, sie ihrer Selbstverantwortung bewusst macht und vor allem das zu entwickelnde Potenzial in den Vordergrund rückt.

Dieses Konzept wäre generell auf Schule und Unterricht übertragbar. Wieso macht es nicht «Schule»? Welche Aspekte, die dieses erfolgreiche Brückenangebot charakterisieren, kommen offenbar in den Schuljahren zuvor nicht genügend zum Zuge und müssen quasi in einem Brückenangebot «nachgeholt» werden? Diese Fragen blieben ohne klare Antworten im Raum stehen.

Mit dem nächsten Referat wechselte die Perspektive. Sandra Hupka-Brunner, Ko-Projektleiterin der Jugendlängsschnittstudie TREE, beleuchtete die Frage der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems aus einer Makroperspektive.

Dargelegt wurden die Ergebnisse von TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) sowie weitere Kennziffern zum Bildungs- und Übergangssystem in der Schweiz. Aus den präsentierten Zahlen geht hervor, dass das schweizerische Bildungswesen im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark durch Segregation und Selektion gekennzeichnet ist. Offensichtlich kann das Bildungsangebot im nachobligatorischen Bereich die Nachfrage nicht decken und setzt die weniger Qualifizierten einem harten Verdrängungskampf auf dem Lehrstellenmarkt aus. Gleichzeitig zeichnet sich ein gravierender Mangel an Arbeitskräften mit Hochschulabschluss ab. Nachweisen lässt sich zudem, dass die Übergänge zwischen den Bildungsstufen zu wenig leistungsbasiert und zu stark von sozialen Herkunftsmerkmalen mitbestimmt werden. Dies führt dazu, dass die Begabungsreserven vieler Jugendlicher, insbesondere solcher aus bildungsferneren Schichten mit oder ohne Migrationshintergrund, nicht ausgeschöpft werden.

Die Diskussion drehte sich um Fragen zu den Kompetenzen und zu deren Messbarkeit. Gemäss den Ergebnissen der Studie TREE sind die gemessenen Kompetenzen nicht immer kongruent mit den Schulstufen und Abschlüssen. Beim Erwerb wie auch bei der Messung von Kompetenzen handelt es sich um sehr komplexe Vorgänge. Dies gilt erst recht für Begriffe wie «Selbst-Kompetenz» und «Kreativität», die aber unbestrittenmassen immer wichtiger werden. In der Diskussion zeigte sich eine gewisse Unsicherheit bei der Frage nach dem Stellenwert der Messung von Leistungen und Kompetenzen. Die Diskutierenden zeigten sich überzeugt, dass Standortbestimmungen nötig sind. Die Jugendlichen müssten sich und ihre Leistungen selber einschätzen und sich auch mit andern messen und vergleichen können. Wie sich die Jugendlichen in Zukunft entwickeln und welches Potenzial sie entfalten werden, hängt jedoch stets von vielen Faktoren ab.

Konsens bestand darin, dass es in Zukunft immer schwieriger wird, die fehlenden hoch qualifizierten Arbeitskräfte aus dem Ausland hereinzuholen. Überall werden dieselben Faktoren – Demographie und erhöhter Bedarf wegen technischer Entwicklungen – den Fachkräftemangel verstärken. Das in der Schweiz vorhandene Begabtenpotenzial müsse aus unterschiedlichsten Gründen besser ausgeschöpft werden. Dazu beitragen kann eine intensivierete Nutzung der neuen Technologien, insbesondere auch für selbstorganisiertes Lernen. Im Berufsbildungsbereich wurden etliche Massnahmen ergriffen, um die Durchlässigkeit zu erhöhen; inwiefern dies die angesprochenen Probleme zu lösen vermag, muss sich in der Umsetzung zeigen.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Workshop lassen sich mit folgenden Stichworten zusammenfassen:

- Im Zentrum sollten die Lernenden stehen. Es geht darum, sie zu fordern und sie optimal zu fördern und zu begleiten.
- Lehrpersonen können diese Begleitung nicht im Alleingang leisten; es braucht Lehrkräfte-Teams.
- Die Jugendlichen brauchen Wertschätzung. Sie müssen konkret erfahren, dass wir sie ernst nehmen, dass wir sie brauchen.
- Damit angesprochen sind Mentalitätsfragen im Umgang mit den Jugendlichen.
- Es bedarf einer verstärkten Orientierung an der Arbeitswelt oder generell der «Lebenswelt» der Jugendlichen.
- Es geht hierbei um den Erwerb von Kompetenzen, aber auch um Werte und Haltungen.
- Zu entwickeln sind selbstorganisiertes Lernen und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.
- Zu erlernen sind Kulturtechniken, darunter auch die Nutzung der neuen Technologien.
- Gerade die neuen Bildungsmedien könnten zielgerichtet für verstärkt selbstorganisiertes Lernen genutzt werden.
- Im schweizerischen Bildungswesen gibt es – mit Blick auf internationale Vergleiche – Verbesserungsbedarf:
- Die Übergänge zwischen verschiedenen Schulstufen sind zu wenig leistungsorientiert, zu stark von sozialen Herkunftsmerkmalen bestimmt.
- Aus diesem Grund werden die Begabungsreserven vieler Jugendlicher aus bildungsfernen Schichten mit oder ohne Migrationshintergrund nicht ausgeschöpft.
- Dies wirft nicht nur die soziale Frage mangelnder Chancengleichheit auf;
- ins Visier rückt die volkswirtschaftlich nicht vertretbare «Verschwendung» von Begabungsreserven angesichts eines sich abzeichnenden gravierenden Mangels an hoch (d.h. auf Tertiärstufe) qualifizierten Arbeitskräften in zahlreichen Berufsfeldern, insbesondere in den MINT-Fachbereichen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).
- Konkret wird angeregt, eine spezielle Tagung zum MINT-Fachkräftemangel zu organisieren.

Wider die Wohlfühlschule: Kommentar und Impressionen

Katja Gentinetta

Es ist bekannt, dass Schulerfolge wesentlich von der sozialen Herkunft abhängen. Die Deutlichkeit des Befunds, den die neueste schweizerische Bildungsforschung zutage förderte, ist allerdings mehr als beunruhigend: Die grossen Differenzen bei Schuleintritt können praktisch nicht mehr beseitigt werden; teilweise verschärfen sie sich gar im Verlaufe der Schulzeit. Offenbar machen wir hier etwas wirklich falsch.

Meine Eindrücke dazu und zur Debatte darüber in zehn Stichworten:

Individualisierung

Individualisierung war das Lösungswort der Tagung: Jedes Kind soll sich nach seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entfalten und entwickeln können. Individuelle Lernpläne und spezifisch zugeschnittene Aufgaben waren die Stichworte dazu. Das ist nachvollziehbar und richtig, denn: wir haben alle unterschiedliche Talente.

Das Gute daran ist der Verzicht auf das sogenannte «social engineering»: die Formung eines jeden zu einem Teil der Gesellschaft, und zwar nach festen Vorstellungen. Ich wage allerdings zu bezweifeln, dass sich alle Befürworter der Individualisierung dieser Konsequenz bewusst sind.

Dennoch eine ketzerische Bemerkung dazu: Die Fokussierung allein auf das Individuum kann auch dazu führen, dass dieses sich nicht mehr verpflichtet fühlt, sich in eine Gemeinschaft – lieber: Gesellschaft – einzufügen. Dass es keinen Sinn mehr darin sieht, etwas zu leisten, was der Allgemeinheit dient. Sondern sich – denn so wird es erzogen – nur noch auf sich selbst konzentriert, an seinen eigenen Wünschen und Ansprüchen orientiert.

Anders gesagt: Woran machen wir fest, was für alle gelten soll? Wozu arbeiten wir an einem System, durch das wir alle schleusen, wenn doch alles Individuen sind, auf die es einzeln einzugehen gilt? Sozialisierung ist auch eine Aufgabe der Bildung.

Demokratisierung

Diese wird als Lösung vorgeschlagen. Und sie ist verlockend. Was sollte falsch daran sein, dass alle mitreden können, dass jeder zu gleichen Teilen gefragt ist, sich einzubringen und mit zu entscheiden? – Nicht, dass ich nicht auch die Demokratie für die beste Staatsform hielte. Ob sie für die Schule allerdings die richtige Form ist, wage ich zu bezweifeln. Denn: Wollen wir in den Klassen Abstimmungen darüber durchführen, was gelernt werden soll und wie viel? Stützen wir Lehrpläne auf die Mehrheitsentscheide der Schülerinnen und Schüler ab? Und das zu erreichende Niveau ebenfalls? Nivellierung wäre in jedem Fall der Effekt, und in integrativen Schulen vermutlich nach unten.

Partizipation ist wichtig und richtig. Für die Schule aber nicht, ohne dass Ziele gesetzt werden. Gleichheit ist, bezogen auf Chancen, unter allen Umständen erstrebenswert. Bezogen auf Resultate aber ist Gleichheit eine Illusion, weil sie den individuellen Talenten und Anstrengungen nicht gerecht wird. Diese Illusion sollten wir den Jugendlichen nicht mit auf ihren Lebensweg geben.

Kann es sein, dass man sich unter dem Stichwort der Demokratisierung aus der Verantwortung stehlen will, indem man nicht bereit ist, Vorgaben zu machen? Oder versteckt man sich hinter einem wohlmeinenden Schlagwort, um die tatsächlichen Probleme nicht angehen zu müssen?

Integration

Ziel der Integration ist, dass jedes Kind gleichermassen von unserem Bildungssystem profitiert, unabhängig von Herkunft, sozialem Status und Geschlecht. Dieses Ziel ist ebenso hehr wie unbestritten. Nur darüber, auf welchem Weg es erreicht werden soll, gehen die Meinungen auseinander.

Den wegweisenden Input hierzu hat der Kanadier Paul Cappon (s. S. 23) gegeben: Kanada vermittelt in seinen Schulen eine «culture pertinente et accueillante» – eine «hergehörige», will heissen bestimmende, und willkommen heissende Kultur. Man beachte die Reihenfolge! Eine Kultur also, die Normen setzt und Grenzen aufzeigt, die selbstbewusst für ihre Werte einsteht und diese nicht nur vermittelt, sondern auch verlangt. Und natürlich auch eine willkommen heissende Kultur, die mit offenen Armen aufnimmt, wer sich mit ihr identifizieren will.

Übersetzt in den schweizerischen Integrations-Jargon heisst das nichts anderes als: fördern und fordern (in dieser Reihenfolge!). Das bedeutet etwa, um einen der genannten Mängel anzusprechen, dass es bezüglich

der Sprachkompetenz bei Schuleintritt kein Pardon gibt – «Multikulti» und traditionelles Familienbild hin oder her.

Selektion

Sie ist gleichsam das Gegenstück zur Integration – und daher wenig überraschend der umstrittenste Begriff in der Debatte. «Wir brauchen Dich» war jener Satz, den die Jugendlichen gerne hören würden: in der Schule und für die Zeit danach. Und interessanterweise haben sich gerade diese Jugendlichen (Teilnehmende auf einem Podium der Tagung, Anm. der Redaktion) nicht gegen Selektion gestellt. Im Gegenteil. Eine gewisse Selektion bestärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrer Zielstrebigkeit. Sie erfahren Selektion auch als Wertschätzung: als Anerkennung für ihre Leistung, als Zutrauen darin, dass sie eine Aufgabe in der Gesellschaft übernehmen können. Eine ähnliche Haltung kam auch dann zum Tragen, als es um Noten ging: Wenn auch skeptisch beurteilt, hat sich niemand gänzlich gegen Noten und Bewertung gewehrt, sowohl für die eigene Einschätzung wie zur Abgrenzung gegenüber anderen.

Zuweilen habe ich den Eindruck, dass wir Erwachsenen uns mit den Unterschieden zwischen Gymnasiasten und Berufsschülern schwerer tun als diese selbst. Diese haben nämlich eine Vorstellung davon, was sie im Leben wollen, und auch ein Selbstbewusstsein, was ihre Nützlichkeit in der Gesellschaft angeht – unabhängig vom Schultypus.

Diese Voten gilt es ernst zu nehmen. Und das bedeutet, dass das Bildungssystem selbst den Mut haben muss zur Selektion – und das heisst: zur Bewertung.

Bewertung, Tests und Rankings

Um Mut zur Bewertung geht es auch hier. Tests und Rankings sind – aus nachvollziehbaren Gründen – nicht bei allen beliebt. Denn nicht jeder Vergleich schmeichelt. Und das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Lehrer und Schulen.

Sehr eingeleuchtet haben hier die Hinweise aus Kanada und Schweden, dass einheitliche Prüfungen, ob regional oder national, in erster Linie der Bewertung der Schulen und nicht der Schülerinnen und Schüler dienen. Aufgrund dieser Tests kann die Öffentlichkeit, und dazu gehören die zuständigen Behörden ebenso wie die Eltern und die Steuerzahler, die Leistung einer Schule einschätzen. Die Tests dienen aber auch der Selbsteinschätzung der Schulen, die sich aufgrund ihrer Position gezielt verbessern können.

Noch besser gefällt mir, dass diese Tests zumindest in Schweden einhergehen mit freier Schulwahl. Wenn schon Individualisierung, dann auch hier. Schliesslich wird uns ja später auch nicht vorgeschrieben, an welcher Universität wir uns einschreiben und von welchem Arbeitgeber wir uns anstellen lassen müssen.

Aber zurück zu national einheitlichen Prüfungen: Besonders für die Schweiz wären sie ein taugliches Mittel, um den Streit zwischen Zentralisten und Föderalisten zu beenden. Denn wer einheitliche Messlatten setzt, kann mehr Freiheiten gewähren, wie sie zu erreichen sind. Damit würde sich zudem – wie ebenfalls an der Tagung gefordert – die Bildungsdebatte weg von System- hin zu Zielfragen verschieben. Auch das kommt den Schülerinnen und Schülern zugut.

«Das Kind steht im Zentrum»

So gehört von Sture Norlin (s. S. 41). Individuelle Lernpläne und Team-Teaching waren die Stichworte. Ich habe mich darüber gewundert, dass so etwas überhaupt gesagt werden muss. Als mir dann aber ein Teilnehmer erzählte, dass die Idee, die Lehrer sollten vor und nach dem Unterricht ebenfalls an der Schule sein, um die Schülerinnen und Schüler auch beim Lernen und bei spezifischen Problemen zu begleiten, zwar wunderbar sei, in der Schweiz aber nicht durchsetzbar, war ich vollends irritiert. Seine Begründung: Die Lehrer würden dem nicht zustimmen. – Das mag eine Einzelstimme sein. Dennoch gibt sie zu denken: Dass Schulen im Dienste der Schülerinnen und Schüler stehen, ist offenbar keine Selbstverständlichkeit.

Dass umgekehrt aber einfach «schlechte Lehrer» an allen Schulproblemen schuld sein sollen, wie zuweilen behauptet wird, kann als Erklärung hingegen auch nicht herhalten. Es ist argumentativ ungefähr so flach wie die Aussage, die Politik sei schlecht, weil eben alle Politiker schlecht seien. Jedes System belohnt oder produziert Beteiligte und Betroffene. Und das ist auch im Bildungssystem so.

Damit komme ich zu einem Stichwort, das an der ganzen Tagung nicht gefallen ist:

Lehrermangel

Vielleicht wird dieses Phänomen unser Schulsystem viel rascher verändern als alle Debatten und Reformen zusammen. Die Frage lautet nämlich: Wie holen wir qualifizierte und motivierte Leute an die Schule?

Wir wissen, dass die Schweiz bezüglich Arbeitsplatzzufriedenheit jeweils einen Spitzenplatz einnimmt. Als Gründe werden neben breiten Weiterbildungsmöglichkeiten primär Vielseitigkeit und Abwechslung, aber auch die Komplexität der eigenen Aufgabe genannt. Die Vorstellung, einsam die Schulstunden vorzubereiten, sich Tag für Tag vor unentworfene Klassen zu stellen und den Entertainer zu spielen, wobei man mit dem Unterhaltungswert von Fernsehprogrammen ohnehin nicht konkurrieren kann, ist da wenig verlockend. Das schwedische Team-Teaching, die Schule als eigentlichen Arbeitsplatz, jede Klasse als «Projekt» und jede Schülerin und jeden Schüler und deren Erfolge als «task» zu begreifen, klingen interessanter und dürften neue Kräfte mobilisieren. Hierauf wird sich die Energie der Bildungspolitik richten müssen (womit ich Diskussionen über Löhne als Anreiz nicht ausschliessen will).

Erwartungen

Ein zentrales Stichwort, eingebracht vom Kanadier Paul Cappon (s. S. 23): Ohne «high expectations» kein Schulerfolg. Hohe Erwartungen richten sich in Kanada an alle Kinder – unabhängig von Herkunft und Geschlecht. Der Erfolg gibt ihnen recht. Im Umkehrschluss gilt: Wer von Beginn an wenig Erwartungen an ein Kind hat, braucht sich auch nicht zu wundern, wenn aus diesem nichts wird.

Dass Zutrauen unsere Leistung erhöht, wissen wir aus eigener Erfahrung. So gesehen ist das Modell, auf individuelle und selbstbestimmte Lernziele zu setzen, einleuchtend. Wer von Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie diese dann auch erreichen, fördert sie.

Daher folgende Frage zum Schluss:

Bildung als Angebot oder Pflicht?

Diese Frage geht mir jeweils durch den Kopf, wenn es um den Einbezug der Eltern geht. Gehen wir vom Angebot aus, werden dies auch die Eltern so verstehen: Bildung ist ein Angebot, das sie annehmen oder auch ablehnen können. Dann aber ist Bildung eine Sache, die sie an die Schule delegieren können. Verstehen wir umgekehrt Bildung als Pflicht, geben wir den Schulen auch eine Handhabe, die Eltern in die Pflicht zu nehmen. Auch hier gilt: fördern und fordern.

Bildung und Bildungspolitik drehen sich immer um die Frage, wie wir uns eine Gesellschaft vorstellen. Vor allem, wie wir uns eine bessere Gesellschaft vorstellen. Von gewissen Träumen sollten wir uns indes

verabschieden: Vom Traum eines Erfolgs etwa, der ohne Leistung zu haben ist; und vom Traum eines Landes, das alles selbst hat, vor allem Fachkräfte.

Integration, Leistung, Erfolg – dies alles ist weder mit einer Wohlfühl-Schule noch mit einer Albert-Anker-Idylle zu haben.

Das öffentliche Gespräch über die Zukunft von Bildung und Schule

Rudolf Künzli

Manche Sätze bleiben einem im Gedächtnis haften. Sie verdichten sich im Nachhinein zu Quintessenzen einer Begegnung. Manch Gehörtes und Gesagtes, mancher Gesprächsfaden, auch manche schon mitgebrachte Ansicht und Erfahrung wird in ihnen zusammengeführt und findet Anschluss. Es sind keine statistischen Wahrheiten *sine ira et studio*, vielmehr formulieren sie nicht ohne Anteilnahme und Erfahrungsfleiss, was die Kraft hat, unsere Sicht der Wirklichkeit neu zu fokussieren.

Ein solcher Satz war für mich die Aussage von Staatssekretär Mauro Dell'Ambrogio. Auf die Frage, was er als die grösste Gefährdung unserer Bildungseinrichtungen ansehe, meinte er ohne langes Nachdenken: «Die Entfremdung zwischen den Partnern im Bildungssystem, eine zunehmende Entfremdung zwischen Verwaltung und Schulpraxis, zwischen Lehrerschaft und Eltern, zwischen Erziehungswissenschaft, Wirtschaft und Politik.» Ich denke, der Satz braucht keine langen Erläuterungen und Erklärungen. Zu offenkundig und präsent sind Belege und Indikatoren. Brisant und paradox an dem Befund ist, dass es nicht etwa an öffentlichen Diskussionen über unser Bildungssystem in den Medien mangelte oder dass Reformanstrengungen nicht oder zu wenig erklärt würden, dass es an Daten fehlte für das, was heute *evidence-* oder *data-based policy* genannt wird. Im Gegenteil, je höher der Begründungs- und Erklärungsaufwand ansteigt, umso skeptischer reagieren die von solcher Art begründeten Bildungsreformen Betroffenen. Dass es eine trügerische Hoffnung ist, mit Bildungsmonitorings und -berichten, mit Evaluationen, nationalen und internationalen vergleichenden Leistungsmessungen den Schulreformen und der Schulpolitik einen sicheren Grund zu geben, ist nicht nur Ergebnis theoretischer Analysen und Beobachtungen von Fachleuten (vgl. die Diskussion zur Zukunft der europäischen Bildungsforschung in ZpH Jg. 16 [2010, H2 96-114]), auch praktisch politisch scheint solche Hoffnung an Überzeugungskraft zu verlieren. Nun braucht das nicht gegen solche Bestandssicherung zu sprechen, sie ist im Gegenteil nötig und sinnvoll, nur löst sie nicht die Probleme bildungspolitischer Verständigung zwischen den Partnern. Im Gegenteil, sie verschärfen sich. Je differenzierter, öffentlich zugänglicher und verfügbarer unser Wissen über soziale Systeme wird, desto grösser und komplexer werden die möglichen Handlungsopti-

onen in ihm. Zugleich nimmt die Sicherheit ab, mit der ein Erfolg einzelner Massnahmen im Ganzen erwartet werden darf. Die paradoxe Folge dieser Steigerung des Wissens über Schule und Unterricht ist eine zunehmende Differenzierung und Partikularisierung der Sichtweisen auf die Wirklichkeit und eine entsprechende Spezialisierung der Expertisen und Diskurse über das angemessene Handeln im Feld. Die gesamtgesellschaftliche Verständigung über Bildung und Schule verliert sich in immer weiter differenzierte Teildiskurse, deren Zusammenhang aus dem Blick der interessierten Partner gerät.

So sind es denn entgegen vielfach erhoffter und erwarteter Wirkung gerade nicht die immer differenzierteren wissenschaftlichen Befunde, die breit angelegten systematischen Datenerhebungen und methodisch gesicherten Modelle, welche schulische Reformen sicherer machen und die gesamtgesellschaftliche Verständigung über die Zukunft unserer Bildung befördern könnten. Die Wirkung der Zunahme unseres Wissens über soziale Systeme gleicht der Hydra, der ein abgeschlagenes Haupt an Vermutungen eine Vielzahl neuer Häupter nachwachsen lässt. Und die argumentative Aufmunitionierung der Schulverwaltung und der Schulpolitik mit Systemdaten führt leicht zu jener von Mauro Dell'Ambrogio konstatierten Gefährdung einer gemeinsamen Verständigung zwischen den Partnern. Zumindest aber wird eine solche zunehmend fragiler.

Die Initiative der Akademie der Wissenschaften Schweiz mit dem Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» und den Folgetagungen stellt einen Versuch dar, das gesamtgesellschaftliche öffentliche Gespräch über Schule und Bildung in der Schweiz auf zivilgesellschaftlicher Grundlage neu zu beleben und zu befördern.

Zivilgesellschaftlich organisiert soll dieser Diskurs deshalb sein, damit es nicht allein der partikulare Diskurs der politischen Entscheidungs- und Verantwortungsträger und -institutionen bleibt. Die Verpflichtung auf das Gemeinwohl sichert weder der Politik noch der Verwaltung einen Alleinvertretungsanspruch in der Sache. Die Zivilgesellschaft beansprucht ihr eigenes Mitspracherecht. Die «bloss» Betroffenen und beobachtend Besorgten in dieser Gesellschaft sollen ausserhalb von blossen Ja-Nein-Entscheidungen an der Urne ihre Meinung kundtun können. Es soll ein Diskurs sein, in dem jede ernsthafte und gutwillige Stimme, jedes ernsthaft vorgebrachte Argument gleichermassen zählt, jede subjektive Sicht ihr humanes Recht gegen die statistische Gleichgültigkeit methodisch gesicherter und gemittelter Objektivität Anerkennung beanspruchen darf. Schülerinnen und Schüler gehören hier genauso dazu wie Eltern und Kulturschaffende. So waren die vielstimmigen und vielfach auch ganz unerwarteten Wortmeldungen einer Gruppe von Maturandinnen und Maturan-

den eines Aargauer Gymnasiums für mich der beste Ausdruck des zivilgesellschaftlichen Charakters der Tagung, über die hier berichtet wird. Sie zeigten, wie notwendig es ist, das Thema Bildung nicht den amtlich zertifizierten und berufenen Expertinnen und Experten zu überlassen, sondern das Wort auch jenen zu erteilen, deren Zuständigkeit sich sowohl subjektiver Vertrautheit mit der höchst eigenen Sache als auch persönlicher Betroffenheit verdankt. Dass es richtig und nötig ist, neben den staatlichen Institutionen im Bildungswesen eine zivilgesellschaftlich organisierte Plattform für das Schul- und Bildungsgespräch in der Schweiz zu schaffen, ist denn auch ein zentrales Fazit der bisherigen Aktivitäten der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften.

In diesem Sinne haben das Team der Organisatoren und die Träger der Tagung Empfehlungen an Öffentlichkeit, Politik und Bildungsverwaltung formuliert, in denen die Notwendigkeit der Weiterführung solcher gesamtgesellschaftlicher Gespräche auch inhaltlich skizziert wird, um den hier vorhandenen Nachholbedarf in der Schweiz etwas auszugleichen (siehe unten im Anschluss an dieses mehr persönliche Resümee).

So müssen wir sprechen über die Bildungsvererbung, wie in einem Lande, das sonst ganz auf demokratische und egalitäre Strukturen und Prozesse setzt, die Chancengerechtigkeit als zentrale Grundlage unserer demokratischen Gesellschaftsordnung gesichert und verbreitert werden kann. Auch wenn es zutrifft, dass es nicht allein oder in erster Linie die Strukturen des Bildungssystems sind, die jedem einzelnen Kinde die ihm angemessene und gebotene Förderung sichern können, sondern die menschliche, didaktische und fachliche Qualität des Unterrichts der Lehrerinnen und Lehrer als Einzelne wie als Teams, so gilt doch auch die Erkenntnis aus vielen Studien zu Schulqualität: «Es gibt Schulen, in denen es im genannten Sinne leichter ist, guten Unterricht zu gestalten, ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin zu sein, als in andern.» So lautete bereits das Fazit des amerikanischen Pädagogen John Goodlad nach der Lektüre der berühmten englischen Schulforschungsstudie «Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder» (Rutter et al., 1980). Daran hat sich nichts geändert. Die schönen Beispiele von *best practice* aus einer Vielzahl von Schulen, von gelungenen Bildungskarrieren in unseren bestehenden Einrichtungen, über die auch an dieser Tagung berichtet werden konnte, rechtfertigen keine politisch wohlfeilen Ausflüchte, um die gewiss heiklen Strukturfragen in unserem Bildungssystem zu vermeiden. Der Hinweis auf die persönlich zu verantwortende Qualität des pädagogischen Handelns kann das Gespräch über die Strukturen unserer Bildungseinrichtungen nicht ersetzen. Es ist Aufgabe von Politik und Verwaltung, die geeigneten Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu klären und zu schaffen.

Weil bloss moralische Appelle und Aufrufe für persönliches Engagement und Verantwortung der Einzelnen oder ein öffentliches Lob der Lehrerpersönlichkeit hohl klingen, wo die Rahmenbedingungen nicht stimmen, zumal wenn sie von offizieller Seite kommen, müssen wir auch hier von Geld reden, wie viel nötig ist und wie es sinnvoll und effizient verteilt werden kann.

Wir müssen schliesslich über die Inhalte und Ziele unserer Bildungseinrichtungen reden, über zu erreichende Kompetenzen ebenso wie über zu tradierende und zu sichernde Wissensbestände und darüber, dass das eine ohne das andere nicht erfolgreich zu leisten ist. Auch darüber, wie viel Gemeinsamkeit bzw. wie viel Spezialisierung auf welcher Stufe nötig und möglich ist angesichts der technologischen Transformation der Position und Geltung, der Produktion und Nutzung des Wissens, einer sich radikal individualisierenden und auch kulturell mobilen Gesellschaft, eines rasanten demographischen Wandels und einer immer kompetitiveren globalen Ökonomie, über *employability*, technologische und mediale Fitness, über Markt, Ausbildung und Bildung.

Wir müssen dann natürlich über den alten und neuen Auftrag von Lehrpersonen reden, über Rekrutierung, Professionalisierung und Berufskarrieren, über Vertrauen und Kontrolle in einem Beruf, dessen Qualität, Erfolg und Misserfolg von personalen Beziehungen mit denjenigen, an denen und mit denen die pädagogische Arbeit verrichtet wird, abhängen.

Welches sind die sachlich angemessenen und stufengerechten Formen der Steuerung und operativen Regulierung im Bildungssystem? Wie gerade die vielen *best practice*-Beispiele immer wieder zeigen, sind es weniger administrative und politische Vorgaben, weniger wissenschaftliche Befunde und Modelle, die für innovative Entwicklungen und Prozesse in Schulen und Bildungseinrichtungen verantwortlich zeichnen, sondern initiative Personen und Teams. Wie kann der hier nötige Spiel- und Experimentierraum für solche Praxisentwicklungen gesichert werden angesichts eines wachsenden Drucks zur Vereinheitlichung unserer Bildungseinrichtungen einerseits und des politischen Rechtfertigungsdrucks für Sonderlösungen? Die wachsende Internationalisierung der Bildungspolitik und der tradierten föderalen Strukturen im Bildungssystem erfordern neue Regeln des Ausgleichs. Wie eine zunehmende Spannung von «Innovationsdruck und Reformkritik» (vgl. Oelkers et al. [Hg.], 2011) im schweizerischen Bildungssystem ausbalanciert werden können, präsentiert sich mehr und mehr als entscheidendes Schlüsselproblem für die Weiterentwicklung des Bildungssystems. Es ist kein Problem, das wir einfach der Bildungspolitik und ihren Mechanismen der Konsensfindung oder einem neuen nationalen Bildungsdepartement überlassen könnten. Hier ist die Zivilgesellschaft als Ganze gefordert.

Bibliographie

- Oelkers, Jürgen et al. (2011), *Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*, Zürich: NZZ-Verlag
- Rutter, Barbara et al. (1980), *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder*, Weinheim: Beltz

Zu den Autorinnen und Autoren | Les auteurs

Hervé Benoit

Hervé Benoit est rédacteur en chef de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* et inspecteur formateur à l'INS HEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) à Suresnes, France. Il est responsable de la formation ASH des corps d'inspection en liaison avec l'ESEN (Ecole supérieure de l'éducation nationale) et chargé de cours dans les universités de Paris 6 UPMC, Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Paris Ouest Nanterre La Défense, Montpellier 3 Paul Valéry, Lyon Lumière et à la Faculté d'éducation de l'Institut catholique de Paris.

De 2004 à 2009, il a exercé successivement les fonctions de directeur adjoint et de directeur des études de l'INS HEA.

Paul Cappon

Dr. Paul Cappon was named President and Chief Executive Officer of the Canadian Council on Learning in October 2004. A prominent educator, doctor and administrator, Dr. Cappon has been a lifelong education advocate, community supporter and author of numerous publications on learning and community medicine. He has earned degrees in several fields including a PhD in sociology from the Université de Paris, a medical degree (MD) from McMaster University and a family medicine specialization from Dalhousie University.

Since the 1970s, Dr. Cappon has built a remarkable public service career. Prior to joining the Canadian Council on Learning, he held the post of Director General of the Council of Ministers of Education, Canada. CMEC is the mechanism through which Ministers of Education from across Canada consult and act on matters of mutual interest.

Dr. Cappon also served as Vice President, Academic, at Laurentian University and has been a faculty member at several Canadian universities including Laurentian, McGill, Saint Mary's and The University of British Columbia, teaching both sociology and medicine.

In addition to his contributions in academia, Dr. Cappon served, among other roles, as Director of AIDS Studies at the Montreal General

Hospital. Dr. Cappon is a member of the International Coordinating Council at the State of the World Forum. He is also Chair of the Policy Action Group on Learning for the Commission on Globalization. In 2002, he received the Commemorative Queen Elizabeth II Golden Jubilee Medal for his significant contributions to his profession. In 2010, he was awarded the degree of Doctor of Laws, honoris causa, by the Capilano University.

Mauro Dell'Ambrogio

Mauro Dell'Ambrogio, Dr. iur. der Universität Zürich, bekleidete von 1979 bis 1999 nach dem Erwerb des Anwalts- und Notariatspatents öffentliche Funktionen im Kanton Tessin: Richter, Kommandant der Kantonspolizei, Generalsekretär für Bildung und Kultur und Projektleiter für die Schaffung der Università della Svizzera italiana (USI), Generalsekretär der USI.

Nach vier Jahren an der Spitze einer Gruppe von Privatkliniken war er ab 2003 Direktor der Fachhochschule der Italienischen Schweiz (SUPSI). Er war Gemeindepräsident von Giubiasco, Abgeordneter im Grossen Rat des Kantons Tessin und Präsident der Tessiner Elektrizitätswerke.

Seit Januar 2008 ist Mauro Dell'Ambrogio Staatssekretär für Bildung und Forschung.

Rosita Fibbi

Docteur en sciences politiques, elle a fait ses études à Rome, à Zurich et à Genève. Privat-docente et chargée de cours, elle enseigne la Sociologie des migrations à l'Université de Lausanne. Elle est responsable de projet et membre de la Commission de coordination à la tête du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population à l'Université de Neuchâtel.

Ses thèmes de recherche sont: enfants de migrants, scolarité et insertion sur le marché du travail, discrimination sur le marché du travail des jeunes issus de la migration, familles migrantes et relations intergénérationnelles et migrants âgés. Elle a aussi travaillé sur la politique migratoire et la politique d'intégration en Suisse et sur les associations de migrants et l'émergence d'acteurs collectifs parmi les migrants en Suisse.

Katja Gentinetta

Katja Gentinetta, Dr. phil. (*1968), hat in Zürich und Paris Germanistik, Geschichte und Philosophie studiert und in politischer Philosophie promoviert. In Salzburg und Harvard hat sie sich in Kultur- und Management weitergebildet.

Nach verschiedenen Leitungsfunktionen in Kultur und Verwaltung war sie von 2006 bis 2011 Stv. Direktorin und Leiterin Strategie/Planung des Think-Tanks «Avenir Suisse». In dieser Funktion hat sie mehrere Bücher zu sozialstaatlichen Themen («Die IV – eine Krankengeschichte», NZZ libro 2007; «Die AHV – eine Vorsorge mit Altersblindheit», NZZ libro 2010; «Abschied von der Gerechtigkeit», NZZ libro 2010) publiziert und diese Themen in zahlreichen Referaten und Medien vermittelt. Ihre jüngste Publikation ist der zusammen mit Prof. Georg Kohler herausgegebene Band «Souveränität im Härtesten: Selbstbestimmung unter neuen Vorzeichen» (NZZ libro 2010). Seit 2011 ist Katja Gentinetta selbständige Autorin und Moderatorin. Sie ist u.a. Gesprächsleiterin der «Sternstunde Philosophie» am Schweizer Fernsehen und Lehrbeauftragte für Public Affairs an der Universität St. Gallen.

Silvia Grossenbacher

Silvia Grossenbacher, Dr. phil., geb. 1953 in Schaffhausen, Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Zürich, 1986 Promotion, selbständige Tätigkeit (Expertisen, Fachreferate, Lehraufträge), 1988–1991 wissenschaftliche Mitarbeit im Bundesamt für Statistik. Seit 1991 arbeitet Silvia Grossenbacher bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, seit 1999 als Stellvertreterin des Direktors. Sie ist Vorstandsmitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Trendanalysen zu aktuellen Bildungsfragen; Begabungs- und Begabtenförderung, frühkindliche Bildung, Neugestaltung der Schuleingangsstufe, gendergerechte Schule.

Mitarbeit am Bildungsbericht Schweiz 2006 sowie 2010.

Sandra Hupka-Brunner

Dr. Sandra Hupka-Brunner arbeitet seit 2003 für die Jugendlängsschnittuntersuchung TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), seit 2008 als deren Co-Leiterin. Im Zentrum der Untersuchung

stehen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Hupka-Brunner studierte und promovierte an der Freien Universität Berlin im Fach Erziehungswissenschaften. Danach war sie an der FU Berlin als wissenschaftliche Mitarbeiterin in mehreren erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten tätig. Seit 2007 forscht und lehrt sie am Institut für Soziologie der Universität Basel.

Rudolf Künzli

Rudolf Künzli war der Gründungsdirektor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Nach seiner Promotion an der Universität Zürich war er zunächst Lehrer an der Kantonsschule Luzern, bevor er einem Ruf als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Direktor an das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) nach Kiel folgte. An der Universität Kiel habilitierte er. 1988 übernahm er den Aufbau des Didaktikums für Bezirkslehrerinnen und Bezirkslehrer in Aarau, später führte er die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau zur Pädagogischen Hochschule zusammen. Er war Leitungsmitglied der Fachhochschule Aargau und später der Fachhochschule Nordwestschweiz und arbeitet in verschiedenen kantonalen, schweizerischen und internationalen Kommissionen und Gremien mit. Er lehrte als Privatdozent und Titularprofessor Erziehungswissenschaften an den Universitäten Kiel, Bamberg, Zürich und Wien. Seine Arbeits-, Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind die Lehrplan- und Curriculumforschung, die Didaktik, die Bildungstheorie und die Lehrerbildung. Er lancierte und betreut zusammen mit einem Team der PHZH eine Diskussions- und Informationsplattform:

www.lehrplanforschung.ch

Thomas Meyer

Thomas Meyer ist Gründer und Co-Leiter der Jugendlängsschnittuntersuchung TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben). Im Zentrum der Untersuchung stehen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Nach dem Studium der Soziologie arbeitete Meyer zunächst in der Hochschulforschung. Mit TREE hat sich sein Forschungsschwerpunkt in Richtung allgemeiner Bildungssoziologie und Transitionsforschung verlagert. Seit 2007 forscht und lehrt Meyer am Institut für Soziologie der Universität Basel.

Urs Moser

Dr. Urs Moser (geboren 1957 in Schaffhausen) ist Geschäftsleiter des Instituts für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich, sowie Privatdozent für das Gebiet Pädagogik mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung. Er war an verschiedenen internationalen Projekten der Leistungsmessung beteiligt und ist Mitglied der nationalen Projektleitung von PISA 2012.

Elisabeth Moser Opitz

Elisabeth Moser Opitz ist Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt «Bildung und Integration» an der Universität Zürich. Nach der Ausbildung zur Primarlehrerin und zur Schulischen Heilpädagogin hat sie mehrere Jahre an Sonderschulen und in integrativen Klassen unterrichtet. Anschliessend war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/CH, als Dozentin am Institut für Schulische Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Bern sowie der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Bern tätig. Von 2007 bis 2009 war sie Professorin für Differenzielle Didaktik bei Lern- und Entwicklungsstörungen an der Technischen Universität Dortmund/DE.

Hanna Muralt Müller

Dr. Hanna Muralt Müller wirkt seit Herbst 2005 als Präsidentin der Schweizerischen Stiftung für audiovisuelle Bildungsangebote, SSAB (www.ssab-online.ch). Wichtigstes Ziel der SSAB ist die Vernetzung aller Partner, die die webbasierten Bildungsmedien verstärkt nutzen und deren Potenzial für Lehre und Lernen ausschöpfen wollen. Die SSAB trägt damit zur Umsetzung der bundesrätlichen Strategie für eine Informationsgesellschaft bei. In den Jahren 2007 bis 2010 organisierte die SSAB viermal das Swiss Forum for Educational Media (SFEM). Die Ergebnisse wurden im Frühjahr 2011 in einem Positionspapier der SSAB zu den Bildungstrends als Folge neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zusammengefasst. Seit dem Jahr 2011 wirkt die SSAB in der Trägerorganisation der Tagungsserie «Zukunft Bildung Schweiz» mit.

Hanna Muralt Müller bündelt Kräfte unterschiedlichster Partner auch in ihrer Funktion als High Representative beim einzigen global tätigen Verband der Lehrmittelfirmen und der Unternehmen, der World-

didac. Diese organisiert zusammen mit der Messe Basel alle zwei Jahre eine grosse internationale Leistungsschau mit einem auf die Schweiz ausgerichteten Weiterbildungsprogramm (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>

Sture Norlin

Sture Norlin, the founder of SchoolVision International, has many years of experience as an educational leader. He has a Master's Degree in Educational Management and Administration of the University of Stockholm, in cooperation with the University of Oslo and the University of Stanford, USA. Excerpts from his essay can be read on: <http://www.schoolvision.se/cogwheelschool/index.htm>

Sture Norlin has served in a variety of roles within the Swedish Educational System, among others as:

- Superintendent of Education, Culture, Leisure and Social Services;
- The Department Head of the Swedish National Board of Education where he worked with Curriculum Development and Teacher Education;
- Development Leader, responsible of management training;
- Principal for many years when he, among others, introduced a new model for schooling, based on System Theory.

Today, Sture Norlin serves as the Director of SchoolVision International, working with schools, communities and universities in many countries all over the world.

Jean Christophe Schwaab

Jean Christophe Schwaab est né en 1979 à Lausanne, il est marié, a un enfant et est domicilié à Riex (Bourg-en-Lavaux VD). Il est secrétaire central de l'Union Syndicale Suisse, à Berne, depuis 2007. Après avoir été en charge de la politique de la jeunesse, il est responsable du droit du travail et de la santé et de la sécurité au travail.

Il a obtenu un doctorat en droit économique à l'université de Berne en 2009, précédé d'une licence en droit de la même université (2003). Il est titulaire d'une maturité de type A.

Député au Grand Conseil vaudois depuis 2007 (PS/Lavaux-Oron), il siège également au conseil communal de Bourg-en-Lavaux. Il est membre de la commission fédérale du travail et de la commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse.

Akademien der Wissenschaften Schweiz

Die Akademien der Wissenschaften Schweiz sind ein Verbund der vier Schweizerischen Akademien der Wissenschaften: der Akademie der Naturwissenschaften Schweiz (SCNAT), der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW), der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften (SAMW) und der Schweizerischen Akademie der Technischen Wissenschaften (SATW). Sie umfassen weiter das Kompetenzzentrum für Technologiefolgen-Abschätzung (TA-SWISS), Science et Cité und weitere wissenschaftliche Netzwerke.

Die wissenschaftlichen Akademien der Schweiz setzen sich gezielt für einen gleichberechtigten Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein und beraten Politik und Gesellschaft in wissenschaftsbasierten, gesellschaftsrelevanten Fragen. Sie vertreten die Wissenschaften institutionen- und fachübergreifend. In der wissenschaftlichen Gemeinschaft verankert haben sie Zugang zu Expertise und Exzellenz und bringen Fachwissen in zentrale politische Fragestellungen ein.

Académies suisses des sciences

Les Académies suisses des sciences regroupent les quatre académies scientifiques suisses: l'Académie suisse des sciences naturelles (ASSN), l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH), l'Académie suisse des sciences médicales (ASSM) et l'Académie suisse des sciences techniques (ASST). Elles englobent également le Centre d'évaluation des choix technologiques (TA-SWISS), Science et Cité et d'autres réseaux scientifiques.

Les académies scientifiques suisses s'engagent de façon ciblée pour un dialogue équitable entre la science et la société et offrent leurs conseils aux politiciens et à la société dans toutes les questions scientifiques touchant de près la société. Elles représentent la science, chacune dans son domaine respectif, mais également de façon interdisciplinaire. Leur ancrage dans la communauté scientifique leur permet d'avoir accès aux expertises et à l'excellence et de faire bénéficier les politiciens de leur savoir scientifique dans des questions politiques cruciales.

Akademien der Wissenschaften Schweiz
Hirschengraben 11
Postfach 8160
3001 Bern
Telefon +41 31 313 14 40
www.akademien-schweiz.ch

ISBN 978-3-905870-18-3

Realisiert durch
Réalisé par



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

forumbildung



Schweizerische Stiftung
für audiovisuelle Bildungsangebote

SSRE  SGBF

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