

Um-bilden

Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen?

«Prospektivstudie zu Grundfragen der Bildungslaufbahn» im Auftrag der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Moritz Rosenmund

Madeleine Zulauf

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2004

Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH, Departement Forschung und Entwicklung) und das Département de la formation et de la jeunesse (DFJ) des Kantons Waadt übernahmen als Arbeitsgemeinschaft die Durchführung der Prospektivstudie.

Autor/Autorin:
Moritz Rosenmund
Madeleine Zulauf

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:
Trans Formation: Quel système de formation pour un apprentissage à vie?

Zu beziehen bei:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt	
Vorwort	5
Zusammenfassung	7
Einleitung	9
1 Rahmen der Studie	11
1.1 Mandat	11
1.2 Schlüsselbegriffe und Leitideen der Studien	13
2 Stand der Forschung	16
2.1 Forschungen mit Bezug auf Bildungsverläufe	16
2.2 Studien zur Zukunft des Bildungssystems	22
3 Vorgehensweise	32
3.1 Grundannahmen der Studie	32
3.2 Datenerhebung	34
3.3 Datenanalyse	38
3.4 Konstruktion der Szenarien	43
4 Entwicklung der Bildung im Urteil der Expertinnen und Experten	47
4.1 Gegenwärtige Tendenzen	48
4.2 Entwicklungsprognosen	56
4.3 Konturen künftiger Herausforderungen	61
5 Entwicklungsoptionen des Bildungssystems – sechs Szenarien	63
5.1 Das dynamische Feld des Bildungssystems	63
5.2 Organisationsprinzipien der Szenarien	66
5.3 Zwei Szenarien der Personalisation	69
5.4 Zwei Szenarien der Partikularisation	78
5.5 Zwei Szenarien der Äquilibration	87
Ausblick	97
Bibliografie	100
Anhang	105

Vorwort

Die vorliegende Prospektivstudie zu Grundfragen der Bildungslaufbahn zeichnet sich durch verschiedene besondere Merkmale aus:

Sie stellt die radikale Frage, ob das heutige Bildungssystem den gegenwärtigen gesellschaftlichen Ansprüchen noch entspricht und welche alternativen Szenarien für die Zukunft denkbar wären. Es werden also nicht irgend welche Einzelaspekte des Bildungswesens zur Diskussion gestellt, sondern es wird sehr vieles grundsätzlich hinterfragt.

Es ist bemerkenswert, dass diese radikale Fragestellung nicht von aussen an die EDK herangetragen, sondern bereits 1997 aus dem Kreis der EDK-Kommission Allgemeine Bildung (KAB) aufgeworfen wurde. Die relativ lange «Inkubationszeit» deutet darauf hin, dass die Tragweite und Komplexität der Fragestellung nicht von Anfang an deutlich waren, sondern – wie so oft – sich erst im Verlauf der Bearbeitung abzeichneten.

Entsprechend schwierig war denn auch die Startphase. Es zeigte sich, dass es nicht leicht ist, für dieses Projekt Forschungsinstitutionen zu finden und dessen Finanzierung zu regeln. Schliesslich gelang es aber, eine institutionelle Arbeitsgemeinschaft des Departements Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (ursprünglich des Pestalozzianums Zürich) und des Département de la formation et de la jeunesse des Kantons Waadt (ursprünglich des Centre vaudois de recherche pédagogique) sowie eine personelle Forschungsgemeinschaft von Moritz Rosenmund und Madeleine Zulauf zu gründen. Angesichts der strukturellen Risiken und der inhaltlichen Unbekannten gebührt sowohl den beiden Institutionen wie den beiden Forschenden der verbindlichste Dank für den Mut, für die Ausdauer, für das Engagement und für das nun vorliegende Resultat.

Ein weiteres qualitatives Kennzeichen war die durchgängige, konsequente Zweisprachigkeit der Projektanlage. Damit war der Bezug zu mehr als einem Kulturkreis der Schweiz sichergestellt.

Obwohl das Projekt auf die Initiative der KAB zurück geht, wurden in die EDK-Begleitgruppe auch Mitglieder der Kommission Berufliche Bildung (KBB) delegiert. Dies belegt, dass die Prospektivstudie das ganze Bildungswesen betrifft. Das dennoch ungleich gewichtige Interesse zeigte sich an der unterschiedlichen Teilnahme an Sitzungen; die Teilnehmenden jedoch begleiteten den Verlauf der Studie mit grossem Interesse.

Im vorliegenden Bericht werden Gegenstand und Methodik präzise analysiert sowie klar und verständlich dargestellt. Die interessante Darstellung des Stands der Forschung wirkt klärend, situiert die Fragestellung und zeigt komplexe Zusammenhänge auf. Angesichts der kleinen Stichprobe der Befragten kann es nicht die Absicht der Studie sein, die Zukunft der Bildung in der Schweiz erschöpfend zu erkunden, sondern im Sinne einer Explorationsstudie die Fragestellungen zu orten, die Forschungsmethodik weiter zu entwickeln und mögliche Szenarien zu konstruieren.

Zur gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung der Bildung in der Schweiz erarbeitete das Forschungsteam fünf Trends, die von grossem Allgemeininteresse sind. Die Beurtei-

lung dieser Tendenzen durch die befragten Expertinnen und Experten und die typisierende Verdichtung ihrer Aussagen sind illustrativ und aussagekräftig. Sie zeigen deutlich, mit welchen Erwartungen und Herausforderungen sich das Bildungswesen heute konfrontiert sieht.

Im Projekt wurden die Grundfragen zur Bildungslaufbahn und der Forschungskontext wissenschaftlich klar und innovativ aufgearbeitet. Die Konstruktion der sechs Szenarien zeugt ohne Zweifel von grosser Originalität und hoher Abstraktionsfähigkeit. Sie können als Orientierungslichter für die Beurteilung der Gegenwart und für die Gestaltung der Zukunft dienen.

Man kann gespannt sein, wie der Bericht über Grundfragen zur Bildungslaufbahn von den Bildungsverantwortlichen aufgenommen wird, wie sie mit den In-Frage-Stellungen umzugehen wissen und welche Schlussfolgerungen sie aus den Herausforderungen ziehen. Zu hoffen ist, dass diese Prospektivstudie die Überlegungen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens anregt und bereichert. Und sicher ist, dass die Bildungsverantwortlichen diese Diskussion nicht einfach allein anderen Kreisen überlassen können.

Luzern, Oktober 2003

Alois Bürli
Präsident der EDK-Begleitgruppe
Grundfragen Bildungslaufbahn

Zusammenfassung

Im Zentrum dieser von der Kommission Allgemeine Bildung der EDK in Auftrag gegebenen *Prospektivstudie* steht die Zukunft des schweizerischen Bildungssystems – eine Zukunft, die es im Besonderen hinsichtlich der Problematik des *lebenslangen Lernens* neu zu befragen gilt. Die Grundfrage der Studie lautet entsprechend: Wie kann das Bildungssystem so umgestaltet werden, dass es den Individuen eine optimale Gestaltung ihrer *Bildungslaufbahn* in einer sich rasch wandelnden Welt ermöglicht?

Um Antworten auf die Frage zu finden, wurden *Interviews* mit etwa dreissig Expertinnen und Experten für Belange der Bildung geführt, die teils innerhalb des Bildungssystems, teils in verschiedensten Kreisen ausserhalb desselben tätig sind. Sie wurden eingeladen, sich zu einer Beschreibung von Entwicklungstendenzen des Bildungssystems zu äussern, die sich zurzeit beobachten lassen.

Insgesamt bestätigen die Expertinnen und Experten, dass sich das *Bildungssystem* heute in Frage gestellt sieht, dass es von neuen Ansprüchen sowohl seitens der *Individuen* als auch des *Kontexts*, namentlich der Wirtschaft und verschiedener Interessengruppen, hin und her gerissen wird. Weniger einig sind sie sich dagegen in ihren *Prognosen* bezüglich der Fortsetzung der Tendenzen und bestätigen damit ihrerseits, dass die Zukunft der Bildung offen ist.

Ausgehend von den Stellungnahmen der Expertinnen und Experten – genauer auf der Grundlage ihrer Wünsche wie auch ihrer Beurteilung der Dynamik, welche die Entwicklung prägt – konnten sechs *Szenarien* entwickelt werden, denen ebenso viele idealtypische Formen entsprechen, *auf die sich das Bildungssystem bis 2020 hin bewegen könnte*. Jedes Szenario ist durch einen neuen Typus von Beziehungen zwischen Bildungssystem, Individuen und Kontext definiert; für jedes ist entsprechend zu beschreiben, welche Transformationen des Bildungssystems es bedingen würde, aber auch welche günstigen und ungünstigen Auswirkungen die Umsetzung des Szenarios für die Individuen, für den Kontext und für die Gesellschaft als Ganzes haben könnte.

Die Szenarien 1 und 2 – *Szenarien der Personalisation* – gehen davon aus, dass es zu einer grösseren Öffnung des System zu den Individuen hin kommt. Während Szenario 1 das Bild eines Systems mit diversifizierter Leistungserbringung und flexibilisierten Strukturen zeichnet, geht Szenario 2 weiter, beinhaltet es doch die Vorstellung, dass die Verantwortung für die Bildung und damit auch für die Bildungslaufbahn an die Individuen übergeht.

Die beiden nächsten Szenarien – *Szenarien der Partikularisation* – erkunden die Hypothese einer Öffnung des Bildungssystems auf den Kontext hin. Szenario 3 zieht die Instrumentalisierung eines Bildungssystems in Betracht, welches zwar die Hoheit in Dingen der Bildung wahrt, sich aber doch besser auf die Erwartungen und Beiträge des Umfeldes einstellt. Szenario 4 nimmt an, dass sich optimale Bildungslaufbahnen dann realisieren lassen, wenn die Verantwortung in Bildungsangelegenheiten an den Kontext übergeht.

Die *Szenarien der Äquilibration* ziehen die Möglichkeit in Betracht, dass das Bildungssystem wieder einen zentralen Platz finden und damit seine Rolle einerseits als Vermittler zwischen Individuen und Kontext und andererseits als Garant eines Bildungsprozesses wahren kann, der fortan über das ganze Leben hinweg andauert. Während Szenario 5 eine Restauration des Bildungssystems und eine Entwicklung desselben in hergebrachten Bahnen beschreibt, beruht Szenario 6 auf der Vorstellung, dass dem Bildungssystem eine neue Funktion heranwächst, nämlich die Aufgabe des Verwaltens und Aushandelns von Bildung und nicht mehr der Wissensvermittlung im engeren Sinn.

So wie sie präsentiert werden, verstehen sich die Szenarien als Ankerpunkte der Reflexion und Debatte, ohne damit im Geringsten einen Anspruch auf Ausschliesslichkeit zu erheben. In der Tat ist das *dynamische Feld des Bildungssystems*, in dem sie sich einordnen, ein Modell, das es den betroffenen Akteuren ermöglichen sollte, andere Hypothesen auszuarbeiten und innerhalb der Gesamtheit der Möglichkeiten diejenige *Entwicklungsoption* festzuhalten, die sie sich für das schweizerische Bildungssystem von morgen wünschen.

Einleitung

Seit sich Bildung zu einem relativ eigenständigen Bereich ausdifferenziert hat, führt die Gesellschaft ein kontinuierliches Gespräch über Bildung und Schule, über deren Ziele, Praktiken und Organisationsweisen. Der vorliegende Bericht versteht sich als eine Wortmeldung im Rahmen dieses Gesprächs. Seinen Sinn und seine Bestimmung bezieht er daraus, dass er einerseits durch dieses Gespräch angestossen worden ist und dass er andererseits erstellt wurde, um neue Gesichtspunkte in die Debatte einzubringen.

Unter den Dingen, die seine Erarbeitung angestossen haben, ist etwas besonders hervorzuheben, nämlich die Erkenntnis, dass das Gespräch über Schule und Bildung heute die den gesamten Lebenslauf überspannende Interaktion der Individuen mit einem sich laufend verändernden gesellschaftlichen Umfeld in Betracht ziehen muss. In der Tat definiert das in Abschnitt 1.1 zusammengefasste und im Anhang 1 im Wortlaut abgedruckte Mandat das Verhältnis zwischen den individuellen Lebenswegen und dem Bildungssystem, mithin die Bildungslaufbahn, als den neuen Bezugspunkt der Debatte.

Nach rückwärts gewandt knüpft der Bericht an diese Neuformulierung der Problemstellung an; mit Blick nach vorne erhält er seine Bestimmung durch den Gegenstand, den er vor der Leserschaft ausbreitet. Nicht Reformkonzepte oder neue Schulmodelle und auch nicht Strategien oder operative Massnahmen zu deren Realisierung werden zur Diskussion gestellt, sondern Entwicklungsoptionen für Schule und Bildung: Welche Entwicklungsoptionen zeichnen sich für das Bildungswesen ab? Es liegt auf der Hand, dass die Bewertung solcher Optionen und die Festlegung des zu verfolgenden Entwicklungspfades in demokratischen Systemen Sache der ganzen Gesellschaft und in einem offenen Diskurs vorzunehmen sind. Der vorliegende Bericht trägt zu diesem Prozess bei, indem er – in seinem letzten Kapitel – eine begrenzte Anzahl Entwicklungsoptionen in Form von Szenarien skizziert.

Kapitel 5, das Szenarienkapitel, ist somit das Kernstück des Berichts. Es versteht sich als Beitrag oder gar Anstoss zu einer zukunftsgerichteten Diskussion des schweizerischen Bildungssystems. Es gilt immerhin zu beachten, dass die sechs Szenarien als Angebot zu Händen der Bildungsdiskussion Einzigartigkeit weder beanspruchen können noch beanspruchen wollen. Sie sind vielmehr Teil eines wachsenden Angebots von Zukunftsszenarien, die in jüngster Zeit von verschiedenen Institutionen entwickelt wurden – eines Angebots, das aller Wahrscheinlichkeit nach auf einen wachsenden gesellschaftlichen Bedarf nach strukturierten und strukturierenden Zukunftsbildern antwortet.

Die Kapitel 1 bis 4 tragen dazu bei, die in Kapitel 5 präsentierten Szenarien in dieser Pluralität zu situieren, indem sie einerseits den Weg beschreiben, der zu ihrer Entwicklung geführt hat, und andererseits die Annahmen explizieren, die im Verlauf dieses Prozesses getroffen wurden.

Ein erster Schritt in Richtung Begriffsbildung wird in Kapitel 1 geleistet. Ausgehend vom Mandat der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) werden in Abschnitt 1.2 die beiden Schlüsselbegriffe «Bildungslaufbahn» und «Prospektivstudie» umschrieben. Dies

erlaubt, die Problemstellung des Vorhabens in wissenschaftlich handhabbarer Weise zu bestimmen.

Kapitel 2 stellt die allgemeine Problemstellung in ihren konkreten historischen Zusammenhang. In einem ersten Abschnitt (2.1) wird einerseits untersucht, in welcher Weise sich das Verhältnis zwischen Individuen, Bildungssystem und gesellschaftlichem Kontext über die vergangenen vierzig Jahre hinweg verändert hat. Andererseits wird gezeigt, wie sich genau dieser Wandel in der Art widerspiegelt, wie sich die Bildungswissenschaften mit Themen befassen, welche die Bildungslaufbahn betreffen. Eine zweite Widerspiegelung des Prozesses findet sich in der Art und Weise, wie sich eine engere oder weitere Bildungsöffentlichkeit über den selben Zeitraum hinweg mit der Zukunft des Bildungssystems auseinandergesetzt hat. Dabei wird deutlich, dass gerade in Situationen des Umbruchs und der Zäsur Bedarf an umfassenden, zukunftsgerichteten Entwürfen besteht (2.2).

Kapitel 3 präsentiert das methodische Vorgehen der Studie, namentlich die Durchführung und Auswertung von Experteninterviews sowie die Erarbeitung der Szenarien, in geraffter Form. Es beschreibt, wie verfahren wurde, um im Rahmen der empirischen Forschungsarbeit einer dreifachen Herausforderung zu begegnen, nämlich qualitative Befragungsdaten zu einem hoch komplexen Gegenstand – Entwicklung der Bildungslaufbahn – zu erhalten, diese Daten zu analysieren und schliesslich die aus der Analyse hervorgehenden Erkenntnisse in einem Konstruktionsschritt in Szenarien umzugliessen.

Die Ergebnisse der erwähnten Datenanalyse beziehungsweise die Auswertung der Experteninterviews sind in Kapitel 4 dargestellt. Ein erster Abschnitt (4.1) ist diagnostischer Natur. Er zeigt, wie die befragten Expertinnen und Experten die Bedeutung einer Reihe von Trends einschätzen, die heute innerhalb des Bildungssystems beziehungsweise in dessen Verhältnis zu den Individuen und zum Kontext wahrnehmbar sind und zum Teil auch breit diskutiert werden. Ein zweiter Abschnitt (4.2) ist prognostisch ausgerichtet. Er setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit sich die erwähnten Tendenzen fortsetzen werden und was dies für die künftige Gestalt des Bildungssystems bedeuten könnte.

Kernstück des Berichts ist, wie gesagt, das Szenarienkapitel. Wer bereit ist, die hier exponierten Szenarien als brauchbare Grundlage für das gemeinsame Nachdenken über die Zukunft der Bildung in der Schweiz gelten zu lassen, mag die ersten vier Kapitel überspringen, die den Prozess beschreiben, in dessen Verlauf sie entwickelt wurden, und die begründen, weshalb gerade sie aus einer denkbar grösseren Zahl möglicher Szenarien ausgewählt worden sind.

Das Nachdenken über unser Bildungswesen braucht allerdings nicht zwingend an Szenarien anzusetzen, sondern kann beispielsweise auch einen historischen Rückblick (Kap. 2) oder die Wahrnehmung gegenwärtiger Tendenzen (Kap. 4.1) zum Ausgangspunkt haben. Der Umstand, dass die einzelnen Kapitel in sich relativ geschlossen beziehungsweise für sich allein verständlich sind, sollte es Gruppen von Leserinnen und Lesern, deren Interesse nicht auf das Diskutieren von Szenarien gerichtet ist, ermöglichen, ihre Debatte von einem anderen Abschnitt dieses Berichts aus zu eröffnen.

1 Rahmen der Studie

1.1 Mandat

Der Auftragserteilung zur Studie war eine Phase intensiver Diskussion innerhalb der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der EDK vorausgegangen. An deren Ausgangspunkt standen Beobachtungen bezüglich des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen Herausforderungen an das Bildungswesen. Das Mandat vom 28.4.2000 (vgl. Anhang 1) geht von der Erkenntnis aus, dass individuelle Bildungswege immer weniger nach genormten Mustern in einer ersten Phase der Lebensgeschichte, das heisst in der so genannten Schulzeit, durchlaufen und im Wesentlichen abgeschlossen werden, sondern in der Perspektive von Prozessen zu verstehen sind, die das gesamte aktive Leben begleiten und individuell je unterschiedlich verlaufen. Daran anschliessend stellt sich die Frage, ob und inwieweit ein vergleichsweise standardisiertes öffentliches Bildungswesen, das sich auf die Zeit bis zum Eintritt ins Erwerbsleben ausrichtet, den sich rasch wandelnden Bedürfnissen der Individuen und der Gesellschaft langfristig noch gerecht zu werden vermag.

Das Mandat versteht sich als Ausgangspunkt einer Reflexion, in deren Verlauf Bildung, das heisst das bestehende Bildungssystem und die Teilhabe der Individuen daran, grundsätzlich und umfassend zu überdenken ist. Die damit lancierte Studie soll dabei Grundlagen in Form von Zukunftsszenarien erarbeiten, die einer breiten öffentlichen Diskussion als Ausgangs- und Bezugspunkt dienen können.

Der Mandatstext bündelt die komplexen Zusammenhänge, die das Verhältnis zwischen dem Wandel individueller Bildungswege und der Entwicklung des Bildungssystems als Ganzes kennzeichnen, in drei Themenkreisen und ordnet ihnen eine Reihe von Hypothesen und Fragen zu.

Ausgangspunkt eines ersten Themenkreises sind Feststellungen bezüglich *der gesellschaftlichen und individuellen Neuorganisation der Relationen zwischen Bildungszeit, Erwerbsarbeitszeit und Eigenzeit*. Sie betreffen zum einen die häufiger werdenden Brüche in den Berufs- und Beschäftigungsverläufen und die damit verbundenen Phasen der Neuorientierung, zum anderen die tendenzielle Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit im Verhältnis zur gesamten Lebensgeschichte der Individuen. Ausgehend davon stellen sich Fragen nach den Rückwirkungen, die solche Entwicklungen auf das Bildungsangebot – namentlich dessen zeitliche Organisation – haben könnten beziehungsweise sollten.

Ein zweiter Themenkreis betrifft die *Struktur schweizerischer Bildungsabschlüsse*, die in hohem Masse durch die traditionell relativ starren und gegeneinander klar abgesetzten Züge der allgemeinen und der beruflichen Bildung bestimmt sind und die das schweizerische Bildungssystem im internationalen Vergleich als sozial hoch selektiv erscheinen lassen. Es ist offensichtlich, dass die zunehmende Entstandardisierung von Bildungs- und Berufslaufbahnen Zweifel an der Angemessenheit dieses Systems wecken. Es fragt sich in der Tat, ob ein Abschluss auf Sekundarstufe II, der als Abschluss einer Berufslehre konzipiert ist, optimale Grundlagen für den späteren Verlauf mehr oder weniger flexibilisierter Bildungs- und Beschäftigungskarrieren zu legen vermag. Zu fragen ist somit

nach der längerfristig wünschbaren Struktur von Bildungsabschlüssen im schweizerischen Bildungswesen. Im Mandatstext wird empfohlen, diese Frage ausgehend von idealtypischen Modellen zu prüfen.

Dadurch, dass die Perspektive einer das gesamte Leben begleitenden Bildung eingenommen wird, die den Bedürfnissen und Interessen wechselnder Lebenslagen Rechnung trägt, tritt zwangsläufig das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ebenso ins Blickfeld wie das Verhältnis zwischen den Angeboten des institutionalisierten Bildungssystems (Volksschule, Sekundarstufe II und tertiäre Bildung), anderer Bildungsträger sowie Formen nicht formalisierter Bildung. Der dritte Themenkreis des Mandats wirft daher die Frage der *Regulierung und Koordination der verschiedenen allgemeinen und beruflichen Bildungsangebote im Rahmen einer «éducation permanente» auf*.

Der ursprüngliche Arbeitsplan für die Bearbeitung dieser Themen sah als ersten Schritt eine breite Bestandesaufnahme sowie die Formulierung präziserer Forschungsfragen und Hypothesen vor. Letztere sollten in einem zweiten Schritt in einer Weise operationalisiert werden, dass sie im Rahmen einer Delphi-Studie Expertinnen und Experten zur Beurteilung vorgelegt werden konnten. Gestützt auf deren Ergebnisse sollte es schliesslich in einem dritten Schritt darum gehen, Szenarien zu Handen einer Kommentierung durch die Expertinnen und Experten beziehungsweise zu Handen der öffentlichen Diskussion zu entwerfen.

Das Mandat war erklärtermassen als eine weiter auszuarbeitende Rahmenvorgabe zu verstehen. In der Tat offenbart eine eingehendere Lektüre, dass man seinen umfassenden Ansprüchen in einer einzigen Studie kaum gerecht zu werden vermag, stellt es doch sozusagen alles zur Diskussion, was das Bildungswesen ausmacht: Ziele und Strukturen, die Teilhabe und Nichtteilhabe daran über alle Stufen und biografischen Abschnitte hinweg – und das alles in einer zukunftsgerichteten Perspektive.

Die Studie wurde einer Arbeitsgemeinschaft anvertraut, an der sich Pädagogische Arbeitsstellen der beiden grössten Sprachregionen beteiligten¹, nämlich das Departement Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (ursprünglich des Pestalozzianums Zürich) und das Département de la formation et de la jeunesse des Kantons Waadt (ursprünglich des Centre vaudois de recherche pédagogique). Der Arbeitsgemeinschaft als der für die wissenschaftliche Arbeit verantwortlichen Mandatsnehmerin wurde eine aus Vertreterinnen und Vertretern der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) beziehungsweise der Kommission Berufsbildung (KBB) zusammengesetzte Begleitgruppe (vgl. Anhang 1, Mandat) beigestellt. Diese liess sich nicht nur periodisch über den Fortgang der Arbeit orientieren, sondern stand der Arbeitsgemeinschaft in insgesamt neun Treffen als Beratungs- und Rückmeldegremium zur Verfügung. Darüber hinaus boten je zwei ausführliche Informationen in Plenarsitzungen der beiden Kommissionen die Möglichkeit, Erwartungen an die Studie zu artikulieren, den einge-

¹ Im Prozess der Auftragsvergabe spielte namentlich die CODICRE eine aktive Rolle.

schlagenen Kurs zu kontrollieren und Rückmeldungen zu den bisher getroffenen Entscheidungen einzuholen. Die Präzisierung des umfassenden Mandats konnte so im Austausch zwischen drei Kreisen – Arbeitsgemeinschaft, Begleitgruppe und Kommissionen – geleistet werden.

1.2 Schlüsselbegriffe und Leitideen der Studie

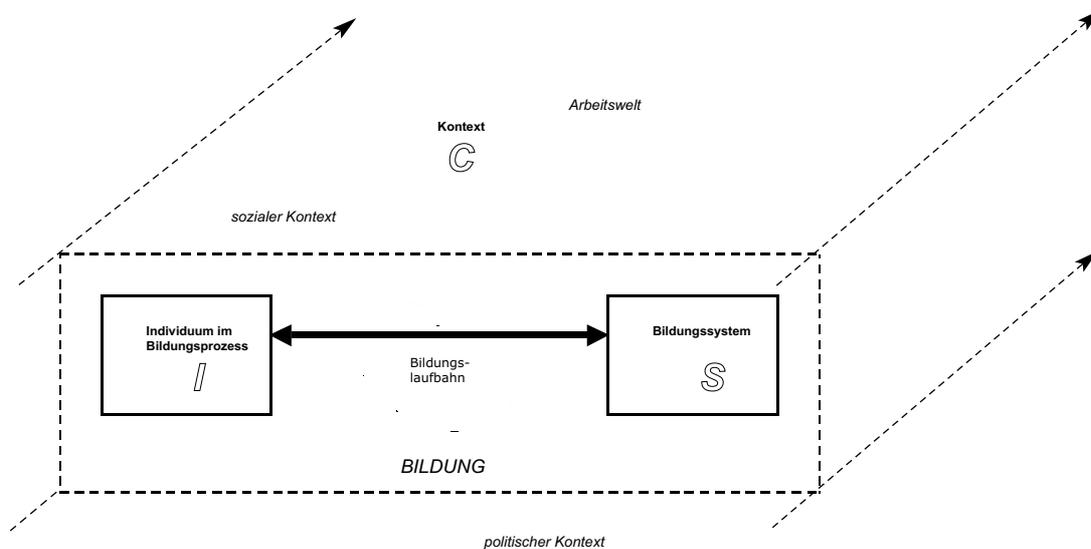
Die erste Aufgabe, die bei der wissenschaftlichen Bearbeitung des Mandats zu bewältigen war, bestand in der Erarbeitung eines konzeptuellen Rahmens, der die verschiedenen, nebeneinander gestellten Themen, Hypothesen und Fragen in zukunftsgerichteter Perspektive zu verknüpfen erlaubte. Als wegleitend konnten dabei die beiden Schlüsselbegriffe des Mandatstitels betrachtet werden: «Prospektivstudie» und «Bildungslaufbahn».

Bei der Ausdeutung des Mandats im Hinblick auf das zu Grunde liegende Konzept der *Bildungslaufbahn* zeigte es sich, dass es im Wesentlichen drei Leitideen sind, die den Begriff einzukreisen erlauben:

- *Idee der systematischen Verknüpfung von Bildungsweg und Lebensgeschichte über die gesamte Biografie hinweg.* Damit verbindet sich die Vorstellung einer Bildung, die nicht einfach das Fundament für eine daran anschließende Berufstätigkeit und Lebensgestaltung legt, sondern die überdies lebenslang Antworten auf die wechselnden Interessen und Bedürfnisse bereitstellen soll, die sich aus der jeweiligen beruflichen und gesellschaftlichen Situation der Individuen ergeben.
- *Idee einer notwendigerweise umfassenden, das System als Ganzes in Betracht ziehenden Sicht des Bildungswesens.* Die Perspektive einer lebensbegleitenden Bildung und eines adaptiven Bildungssystems bedingt, dass sektorielle Entwicklungen und Reformen im Bereich der Grundbildung die gesamte «Architektur» des Systems in Rechnung stellen.²
- *Idee einer Interdependenz zwischen dem Bildungssystem und dessen Entwicklung einerseits und den individuellen Bildungswegen und Biografien andererseits.* Sie beruht auf der Erkenntnis, dass das Bildungssystem die individuellen Bildungswege immer weniger a priori zu strukturieren vermag, sondern sich seinerseits an die sich verändernden individuellen Erwartungen und Bedürfnisse adaptieren muss, um seiner Aufgabe weiterhin gerecht zu werden. Die Bildungslaufbahn, die das Mandat ins Auge fasst, ist somit als Interaktion zwischen dem Individuum (seinen Zielen und Strategien, aber auch seinen wechselnden Lebensumständen) und dem Bildungssystem (seinen Strukturen und Angeboten) zu konzipieren. Beide sind ihrerseits dem Wandel des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexts unterworfen (Abb. 1). Diese begriffliche Bestimmung des Konzepts entspricht dem derzeitigen Entwicklungsstand der Verhältnisse und Beziehungen zwischen Bildungssystem, Individuen und Kontext, deren Evolution im Rahmen einer Darstellung des Forschungsstandes im Abschnitt 2.1 knapp nachgezeichnet wird.

² Diese Perspektive war bereits im Mandatsentwurf zur BICHMO-Hauptstudie (EDK, 1990) eingenommen worden (vgl. Abschnitt 2.2 des vorliegenden Berichts).

Abbildung 1: Der Begriff der Bildungslaufbahn – Arbeitsmodell



Der zweite Schlüsselbegriff, *Prospektivstudie*, verweist auf den Verwendungszusammenhang und damit auf die Erwartungen bezüglich Funktion und Wirkung, die die Studie erfüllen sollte. Auch hier ergaben sich im Verlaufe der Präzisierung des Auftrags drei Leitideen. Sie betreffen

- *die Form des Umgangs mit Zukunft*: Das Ziel der Studie besteht in erster Linie in einer *Exploration* denkbarer beziehungsweise wünschbarer Zukünfte und weniger in *Extrapolationen* bestehender Verhältnisse und Trends und deren Verdichtung zu Prognosen.
- *den Charakter des zur Gestaltung der Zukunft der Bildung in der Schweiz erforderlichen Prozesses*: Die gesamte Anlage des Projekts legt nahe, dass die Weiterentwicklung der Bildung nach dem Willen des Auftraggebers nicht allein Sache *rationaler Planung* sein soll, sondern Gegenstand eines *gesellschaftlichen Entscheidungsprozesses*.
- *die Verantwortung der Öffentlichkeit für das Gut «Bildung»*: Es entspricht dem Charakter des schweizerischen Bildungswesens als einer öffentlichen Einrichtung, dass die Studie als *Ausgangspunkt einer öffentlichen Debatte* konzipiert ist und nicht einfach als *Input in einen verwaltungsinternen Prozess*.

Die Studie hat unter diesen Voraussetzungen die klare Funktion, wissenschaftsgestützte neue Betrachtungsweisen bezüglich der denk- und wünschbaren Weiterentwicklung der Bildung zu explorieren und in Form von Zukunftsszenarien zu präsentieren. Wie in Abschnitt 2.2 zu zeigen ist, kennt die Verwendung bildungswissenschaftlicher Forschung in dieser Art in der Schweiz kaum Vorläufer. Sie fällt jedoch zusammen mit einer auffallenden Konjunktur der Bemühungen, eine breite öffentliche Bildungsdebatte in Gang zu bringen. Was die hier präsentierte Studie anbelangt, ist die Organisation einer solchen Debatte zwar ein klares Fernziel des Mandats, aber nicht Bestandteil der Prospektivstudie. Der vorliegende Bericht wendet sich daher in erster Linie an die Akteure des

Bildungssystems selbst. Ihnen obliegt es, die Ergebnisse der Studie, das heisst die Szenarien, in eine Form umzugliessen, die den Abnehmern und Partnern des Bildungswesens sowie einer breiten Öffentlichkeit erlaubt, den Anschluss an die Bildungsdebatte zu finden.

2 Stand der Forschung

Nachdem das Einleitungskapitel die Ausgangsfragen und Zielsetzungen des Mandats dargestellt und das Untersuchungsfeld der Prospektivstudie abgesteckt hat, gibt das vorliegende Kapitel einen Überblick über Entwicklung und gegenwärtigen Stand der Forschung in diesem Bereich.

In Abschnitt 2.1 befasst sich der Literaturbericht mit Untersuchungen, die in der einen oder anderen Weise einen Bezug zur Frage der individuellen Bildungswege aufweisen. Insbesondere soll gezeigt werden, wie sich die Ausrichtung der entsprechenden Studien über die letzten Jahrzehnte hinweg parallel zur allgemeineren Entwicklung der Betrachtungsweisen bezüglich Bildung und Bildungswegen verändert hat.

Abschnitt 2.2 vermittelt eine Übersicht über bisher vorgelegte Prospektivstudien. Er beschäftigt sich also mit den Formen, in denen das Bildungssystem die Frage nach der eigenen Zukunft gestellt – oder eben nicht gestellt – hat. Es zeigt ausserdem auf, in welcher Weise sich die entsprechenden Bemühungen und Studien in die Entwicklung der Betrachtungsweisen bezüglich Bildung gemäss Abschnitt 2.1 einfügen.

Die doppelte Bilanz der Untersuchungen zur Bildungslaufbahn – dem Gegenstand der vorliegenden Studie – und der Untersuchungen, die wie die hier präsentierte prospektiv angelegt waren, wird es gestatten, die historischen Herausforderungen zu erkennen, die mit ihr verknüpft sind. Ebenso lässt sie erlauben, auf welcher Grundlage die spezifische Vorgehensweise der Studie entwickelt wurde – eine Vorgehensweise, deren Grundzüge in Kapitel 3 vorgestellt werden sollen.

2.1 Forschungen mit Bezug auf Bildungsverläufe

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts ist der Begriff der Bildungswege im bildungspolitischen Diskurs zunehmend in der Idee des lebenslangen Lernens aufgegangen. Damit ist der Alltagsbegriff Bestandteil jenes bildungspolitischen Leitprinzips geworden, mit dem internationale politische Organisationen (UNESCO, OECD, Europarat und EU) seit den 1960er-Jahren auf die Herausforderungen des sozialen und sozio-technischen Wandels, der Globalisierung sowie der steigenden Bildungsnachfrage zu antworten versuchten. Mit ihm wird den Individuen lebenslanges Lernen als gleichsam generalisierte Erwartung oder Maxime auferlegt. Die wissenschaftliche Forschung zu diesen neuartigen Phänomenen hat ihren Untersuchungsgegenstand bisher noch wenig präzise umrissen (vgl. Field, 2000).

Historische Modi der Beziehung zwischen Individuen, Bildungssystem und Kontext

Das heute zunehmend geläufige Verständnis der Bildungslaufbahn als eines die gesamte Biografie überspannenden Prozesses ist Ausdruck dessen, dass die Beziehung zwischen Individuum (I) und Bildungssystem (S) auf dem Hintergrund des wirtschaftlichen, ge-

sellschaftlichen und politischen Kontexts (C) eine historisch neue Form angenommen hat. Schulische Bildung vollzieht sich seit jeher im Dreieck von I, S und C, aber die Beziehungen zwischen den Eckpunkten dieses Dreiecks sind einem gesellschaftlich-historischen Wandel unterworfen. So hat sich seit Beginn der 1960er-Jahre die Beziehung I–S ebenso umgestaltet wie die Art ihrer Einbettung in den weiteren Kontext. Der vorliegende Abschnitt gibt einen kurzen historischen Abriss dieses Wandels. Die Periodisierung orientiert sich dabei an dem sich ändernden Modus des Verhältnisses zwischen Individuum und Bildungssystem. Jedem Modus lassen sich spezifische Voraussetzungen auf Seiten des Individuums und des Systems zuordnen; jeder Modus weist jedoch auch eine charakteristische Form der Beziehung von Individuen und System zum ökonomischen, sozialen und politischen Kontext auf. Der nachfolgenden Darstellung der Perioden liegt die Auffassung zu Grunde, dass die Gesamtheit der für eine Periode charakteristischen Beziehungen zwischen I, S und C sich zu einem konsistenten Ensemble verbindet, das den Charakter eines Idealtypus hat. Diese Idee schliesst nicht aus, dass auch andere, für die voraus gehende oder nachfolgende Phase kennzeichnenden Relationen (noch oder schon) nachweisbar sind, im Gegenteil. Entscheidend ist, dass sich die je konstitutiven Elemente zu einem stimmigen, tragfähigen Ganzen verbinden.

Die für einen Modus charakteristischen Beziehungen zwischen I, S und C stellen selbstverständlich auch zentrale Erkenntnisgegenstände der bildungswissenschaftlichen Forschung dar. Ihre Transformation in der Zeit lässt erwarten, dass sich die Fragestellungen dieser Forschung ihrerseits ebenso verändern wie die zu ihrer Bearbeitung verwendeten Methoden. Die nachfolgende Übersicht skizziert diesen Wandel ebenfalls. Dies geschieht allerdings nicht in einer umfassenden oder gar Vollständigkeit beanspruchenden Weise. Erwähnenswert im vorliegenden Zusammenhang sind vielmehr nur solche Arbeiten, die sich zu der Idee der Bildungslaufbahn, also dem Gegenstand dieser Studie, in Beziehung setzen lassen. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass die internationale Forschungsliteratur weit gehend ausgeklammert bleibt.

Modus des «Pensums»

Der Modus des «Pensums» – vorherrschend bis zu Beginn der Bildungsexpansion ab den 1960er-Jahren – charakterisierte ein Verhältnis zwischen einem horizontal wie vertikal kompartimentalisierten Bildungssystem mit klaren inneren und äusseren Grenzbeziehungen und Individuen, die einen der (wenigen) von der Struktur vorgezeichneten Bildungsgänge bis zum Eintritt ins Erwerbsleben absolvierten – eben gewissermassen ihr Pensum an dafür vorgesehenen Bildungsjahren «abzusitzen» hatten.

Hätte sich Bildungsforschung bei dieser Ausgangslage systematisch mit individuellen Bildungsverläufen befassen wollen, wäre ihr ein ziemlich karges Forschungsfeld zur Verfügung gestanden. Die Frage der Bildungsbeteiligung oder der unterschiedlichen Nutzung des Angebots des Systems stellte sich allenfalls als Frage nach den sich mehr oder weniger langsam ändernden Verteilungen auf die verschiedenen Stufen und Bildungszüge – also etwa dem wachsenden Anteil der Berufslehren im Verhältnis zu Schulabgängerinnen und -abgängern mit ausschliesslich obligatorischer Bildung. Varianz zwischen den individuellen Bildungswegen war insofern (noch) kein Thema, als keiner-

lei exogene Faktoren, deren Einfluss auf individuelle Verläufe hätte interessieren können, die Aufmerksamkeit auf sich lenkten:

Wirtschaft und Gesellschaft delegierten die Steuerung der Bildungsinstitution zu dieser Zeit an den Staat, der sie als Inputsteuerung vollzog und die Gestaltung von Bildungsverläufen dieser – sieht man von der Berufsbildung ab – in hohem Masse autonomen Bildungsinstitution überliess. Und in der Bevölkerung wird man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Schulbildung und gesellschaftlichem Erfolg gewiss gesehen haben (vgl. Hess et al., 1966); aber die Idee von Bildung als einer Ressource, die nicht nur verwertbar ist, sondern deren Erwerb sich auch mit Hilfe geeigneter Strategien individuell maximieren lässt, dürfte noch kaum vorherrschend gewesen sein. Setzt man diese Umstände in Beziehung mit dem noch völlig rudimentären Entwicklungsstand der sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung in der Schweiz, so liegt auf der Hand, dass bis gegen Ende der 1960er-Jahre mit einer namhaften Forschungsliteratur zum Thema «Bildungslaufbahnen» nicht gerechnet werden kann.

Modus der «Ausschöpfung der Potenziale»

Das Bild änderte sich – in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – relativ rasch mit dem Übergang zu einem neuen vorherrschenden Modus der Beziehung zwischen System und Individuen, den man als: «Ausschöpfung der Potenziale» bezeichnen kann, oder präziser als *«Individuelle Ausnützung der Möglichkeiten und der Bewegungsspielräume, die das System im Hinblick auf die Maximierung von Lebenschancen bietet»*. Ausgelöst wurde der Wandel durch eine veränderte Wahrnehmung von Bildung. Diese wurde als gesamtgesellschaftlich zentrale Ressource erkannt: Mit dem Übergang von einem extensiven zu einem intensiven Wirtschaftswachstum wurde das Erfordernis einer allgemeinen Anhebung des Bildungsniveaus offensichtlich. Dieses Postulat verfolgte nicht nur den wirtschaftlichen Zweck, die erforderlichen Qualifikationen bereitzustellen, sondern zielte auch auf eine Demokratisierung der Bildung ab. Vorstellungen von einer egalitäreren Gesellschaft übersetzten sich in Forderungen nach einem breiteren Zugang zu mittlerer und höherer Bildung, aber auch in Bemühungen um partizipativere didaktische Formen. Die Themen der Ausschöpfung der Begabungsreserven und der Chancengleichheit waren allerdings keine Erfindungen dieser Phase. Gemäss Gretler durchzogen sie die bildungspolitische Diskussion schon seit den 1950er-Jahren (Gretler, 2000, S. 130 f.).

Neu war hingegen, dass Bildung in immer breiteren Kreisen auch als individuelle Ressource und zugleich als knappes Gut erkannt wurde, dessen Erwerb Ansprüche auf gesellschaftliche Positionen legitimiert. Unter diesen Voraussetzungen standen die vertikale Differenzierung und die Selektion an den vertikalen Übergängen im Brennpunkt der Aufmerksamkeit und zwar insbesondere der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I, der in hohem Masse vorentscheidend war (und noch ist) für die Zuweisung zum akademischen oder beruflichen Bildungszug und – innerhalb des letzteren – für den Zugang zu attraktiveren Lehrstellen. Aus diesem Blickwinkel musste der schulische Bildungsweg individuell zunehmend als Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgsgeschichte gedeutet werden. Trotz der Öffnung und der damit verbundenen

Expansion des Systems blieb der Zugang zu den oberen Rängen vielen versperrt. Erfolg und Misserfolg wurden aber unter den neuen Voraussetzungen immer weniger als Folge unterschiedlicher individueller Begabungen gedeutet sondern zunehmend als Konsequenz milieuhängiger Strategien beziehungsweise Barrieren.

Die Expansion des Systems setzte sich zunächst nur zögernd in strukturelle Veränderungen um. Die individuellen Karrieren fanden in äusserlich weit gehend gleich bleibenden Gefässen statt. Man setzt in diesen 1970er- und ersten 1980er-Jahren auf interne Erneuerung – namentlich der Primarschule – durch Neubestimmung der Bildungsziele (vgl. Künzli, 2002), des Unterrichts und der Schülerbeurteilung sowie durch Schulentwicklung in Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Behörden (vgl. EDK, 1986). Das Platzangebot im akademischen Bildungszug wurde zwar vergrössert, blieb aber knapp, und die Grenze zwischen akademischer Bildung und Berufsbildung war weiterhin wenig durchlässig. Immerhin kam es in einigen Kantonen dadurch zu einer Aufweichung der frühen Selektion, dass man auf der Sekundarstufe I eine Orientierungsstufe oder gar eine Gesamtschule einrichtete oder aber mit Leistungsgruppen experimentierte. Die Erkenntnis, dass die Verteilung des Gutes «Bildung» sozialen Statusmerkmalen folgt, übersetzte sich in Bemühungen, daraus folgende Benachteiligungen im Rahmen eines sich differenzierenden Sonderschulwesens zu kompensieren. Andererseits widerspiegelt sich der wachsende Bedarf an akademisch qualifizierten Berufsleuten in der Schaffung neuer Maturitätstypen. Aber obgleich das Bildungssystem damit auf eine Veränderung der Nachfrage seitens der Wirtschaft reagierte, blieb seine Autonomie im Wesentlichen ebenso erhalten wie seine Steuerung über den Input.

Der Beziehungsmodus der «Ausschöpfung der Potenziale» bietet einer an Fragen der individuellen Laufbahn interessierten Bildungsforschung ihre ersten Forschungsthemen. Im Vordergrund steht dabei die Thematik der Selektion, wobei – nach dem vorher Gesagten nicht überraschend – zunächst der Bereich der obligatorischen Bildung und innerhalb derselben der Übergang zur Sekundarstufe I im Zentrum der Aufmerksamkeit steht (Haefeli et al., 1979; Hutmacher, 1993). Neben dem allgemeinen, bis zum heutigen Tag immer wieder replizierten Befund des Zusammenhangs zwischen Schichtzugehörigkeit der Eltern und Erfolg der Kinder an diesem Übergang interessiert sich die Forschung vermehrt auch für Disparitäten auf Grund von anderen sozialen Merkmalen, namentlich der nationalen beziehungsweise kulturellen Zugehörigkeit (Gurny et al., 1984; Hutmacher, 1987). Obschon solche Studien die Langzeitwirkungen des Erfolgs oder Misserfolgs am ersten Übergang durchaus im Blick haben, werden solche Wirkungen kaum je in einer Langzeitbeobachtung erfasst. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Bernath, Löhner und Wirthensohn (1980) dar, die den Jahrgang 1961 bis hin zum 18. Altersjahr verfolgt.

Modus der «wechselseitigen Strukturierung»

Der Beziehungsmodus zwischen Individuum und Bildungssystem, der auf die Phase der «Ausschöpfung der Potenziale» folgt, lässt sich als «Modus der wechselseitigen Strukturierung» umschreiben. Er ergibt sich im Verlauf der 1980er-Jahre aus der

Akzentuierung von Entwicklungstendenzen, die bereits zuvor in Gang gekommen sind. Die Individuen beziehungsweise die Familien bemühen sich zunehmend aktiv um eine individuelle Gestaltung von Bildungswegen, die Aussicht auf ein erfolgreiches Leben in Beruf und Gesellschaft eröffnen. Dabei geht es nicht mehr bloss darum, eine möglichst hohe Stufe zu erklimmen, sondern auch für die Unwägbarkeiten gewappnet zu sein, die der wirtschaftliche und technische Wandel mit sich bringt. Die Erkenntnis, dass ein zuerst erlernter Beruf mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht der letzte sein wird, schafft sich in breiten Kreisen Bahn. Ausbildungsbezogene Entscheide werden zunehmend – je individuell – mit Blick auf die Voraussetzungen getroffen, welche der entsprechende Abschnitt der Bildungslaufbahn für spätere Ausbildungssequenzen bietet. Das System seinerseits «antwortet» auf die wachsende Individualisierung der Nachfrage mit weiteren Differenzierungen des Angebots sowie mit der Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den einst klar gegen einander abgesetzten Bildungszügen beziehungsweise Schultypen, was die Individuen wiederum dazu einlädt, noch vermehrt ihren besonderen Bildungsweg zu gestalten. Bildungssystem und Individuum stehen einander somit nicht mehr in einer Anbieter-Nutzer-Beziehung gegenüber; sie sind vielmehr zunehmend als zwei Agenten in einer Interdependenzbeziehung miteinander verbunden.

Die sich in dieser Dynamik ergebende Differenzierung und Aufweichung der Struktur des Systems wird weiter verstärkt durch den raschen Wandel des Beschäftigungssystems. Als Folge der sich verändernden Qualifikationsanforderungen vieler Berufe lockert sich die relativ starre Koppelung zwischen Bildung und Beschäftigung sowohl in Bezug auf die Unterscheidung zwischen akademischer und Berufsbildung als auch innerhalb der Berufsbildung selbst. Es kann angesichts dieser Voraussetzungen nicht erstaunen, dass sich die Aufmerksamkeit etwa ab Mitte der 1980er-Jahre allmählich auf den Bereich der beruflichen Bildung zu richten beginnt, der dann in den 1990er-Jahren vollends ins Zentrum der Reformdiskussion gerät und nach einer Anpassung der Strukturen ruft. Die im Zuge entsprechender Bestrebungen erfolgte Schaffung der Berufsmaturität (vgl. Kiener & Gonon, 1998) und der Fachhochschulen trägt dem Umstand Rechnung, dass in den dynamischen Sektoren der Wirtschaft angesichts diffuser werdender Berufsbilder das Interesse an Arbeitskräften mit einer breiteren Allgemeinbildung zunimmt, die innerbetrieblich auf spezifische Funktionen hin zusätzlich ausgebildet werden können. Diese Entwicklungen der Berufsbildung eröffnen wiederum neue Perspektiven für individuell gestaltete Bildungswege. Die bestehenden gesetzlichen Grundlagen vermögen diesen Entwicklungen immer weniger Rechnung zu tragen. Entsprechend wird denn auch Mitte der 1990er-Jahre immer nachdrücklicher deren Anpassung gefordert. Dies führt zu einem Gesetzgebungsprozess, der Ende 2002 mit der Verabschiedung des neuen Berufsbildungsgesetzes zum Abschluss kommt.

Insgesamt geht der Grad an Selbststeuerung des Systems in dieser Periode deutlich zurück. Wenngleich sich die Schweiz 1992 gegen die Teilnahme am Europäischen Wirtschaftsraum ausspricht, vermag sich das schweizerische Bildungssystem zumindest unter Gesichtspunkten der Zertifikatsanerkennung de facto nicht mehr aus der Diskussion um europäische Koordination herauszuhalten (vgl. Gonon & Oelkers, 1993). Ausserdem verstärkt die quantitative und qualitative Expansion die Finanzierungsprobleme und erhöht den Legitimationsdruck auf den Staat als Träger der öffentlichen Bildung (vgl.

Poglia, 1993). Dieser vollzieht – auch unter dem Eindruck des zunehmenden internationalen Wettbewerbs – in den 1990er-Jahren eine Wende hin zur Outputsteuerung. Schule muss neuerdings ihre Existenzberechtigung, ihren Nutzen und Erfolg objektivieren und der wissenschaftlichen Überprüfung zugänglich machen. Und als Massstab des erwähnten «Erfolgs» gelten nun die individuellen Leistungen, von denen angenommen wird, sie könnten direkt den Aktionen des Systems zugeschrieben werden.

Nicht zuletzt bedingt durch die Verschiebung der bildungspolitischen Aufmerksamkeit von der Input- zur Outputsteuerung erfährt die Bildungsforschung in den 1990er-Jahren einen erheblichen Wachstumsschub. Charakteristischerweise steht die «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» – der Plural ist Programm – im Brennpunkt eines nationalen Forschungsprogramms (vgl. Trier 1995; 1999). Innerhalb wie ausserhalb dieses Programms steht die Frage nach den Effekten der Strukturen und Funktionsweisen des Bildungssystems im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Daneben wächst jedoch auch das Interesse an den lebenslangen Trajektorien der Individuen durch das System, wobei die Forschung nun stark auch den Übergang von der Berufsbildung ins Arbeitsleben (Buchmann & Sacchi, 1998; Galley & Meyer, 1998; Donati, 1999; OCDE, 2000) aber auch von der gymnasialen Bildung zur postmaturitären Phase (Marina Decarro, 1995) thematisiert und die Weiterbildung zu einem prominenten Gegenstand macht (Bundesamt für Statistik, 1995; 1997; Schröder-Naef, 1997; Schläfli & Gonon, 1999; Buchmann et al., 1999).

Mit Ausnahme einer vereinzelt Studie (Donati & Solcà, 1999; Donati, 2000) unterliegt diese Forschung allerdings einer bedeutsamen Beschränkung: Longitudinaldaten, die eine systematische Verlaufsanalyse erlauben würden, sind in der Regel weder verfügbar noch werden sie erhoben. Die nun häufiger eingesetzte Methode rückblickender Beschreibung der Bildungsverläufe verschiedener Alterskohorten (Buchmann & Sacchi, 1998) vermag zwar ex post zu rekonstruieren, wie sich Angehörige solcher Kohorten durch das System hindurch bewegt haben. Sie ist aber kaum geeignet, den lebenslangen Umgang der Individuen mit den sich laufend verändernden Optionen und Restriktionen zu erhellen, die das Bildungswesen in einem turbulenten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext bereit hält. Langzeituntersuchungen wie etwa die von Friebel et al. (2000) in der Bundesrepublik durchgeführte Längsschnittstudie über Bildungskarrieren liegen für die Schweiz keine vor.

Am Wendepunkt zu einem neuen Modus?

Man muss sich heute die Frage stellen, ob «wechselseitige Strukturierung» noch für Jahre das charakteristische Merkmal der Beziehung zwischen Individuum und Bildungssystem bleiben wird, oder ob sich bereits ein neuer Modus abzuzeichnen beginnt. Die zentralen Fragen des Mandats der Kommission Allgemeine Bildung jedenfalls weisen klar darüber hinaus: Die «zunehmende Entstandardisierung von Lebensläufen und Berufslaufbahnen» (vgl. Anhang 1, Mandat) erschöpft sich ja nicht in der zunehmenden Varianz individuell gestalteter Trajektorien (die sich im Modus der wechselseitigen Strukturierung bereits artikuliert), sondern schliesst auch die Anforderung an die Individuen mit ein, in einem lebenslangen Bildungsprozess berufliche und ausserberufliche Erwartungen auszu-

tariieren (vgl. Anhang 1, Mandat). Und die «veränderten Erfordernisse einer Lern- und Informationsgesellschaft» (vgl. Anhang 1, Mandat) beschränken sich nicht auf die im letzten Abschnitt erwähnten, veränderten Qualifikationsanforderungen vieler Berufe. Sie beziehen sich darüber hinaus auf die Dynamik einer Wirtschaft, die berufliche Tätigkeitsprofile in rascher Folge neu entstehen und wieder verschwinden lässt und entsprechend «beruflich erforderliches Umlernen und Verlagerung von Qualifikationsprofilen» sowie «persönliche Neuorientierung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit» (vgl. Anhang 1, Mandat) zu allgemeinen Imperativen individueller Lebensführung macht.

Der Kontext ist unter solchen Voraussetzungen nicht mehr einfach ein einigermaßen stabiler Rahmen, in den die Bildungslaufbahn als Austausch zwischen Individuum und Bildungssystem gleichsam eingebettet ist; er wird vielmehr selber zu einer variablen Grösse, welche die Individuen in ihren bildungsbezogenen Entscheiden immer wieder neu beurteilen müssen. Mit Blick auf das System stellt sich nicht mehr bloss die Frage, wie viel von welchen Qualifikationen in welchen Lebensphasen an welche Gruppen von Individuen vermittelt werden, sondern eher welcher Angebote es bedarf, damit möglichst alle Individuen in jeder Lebensphase jene Kompetenzen entwickeln können, deren sie zur Bewältigung der multiplen Anforderungen bedürfen.

Diese veränderte Ausgangslage ist erziehungswissenschaftlich erst ansatzweise exploriert. Immerhin suchen ihr verschiedene, eben abgeschlossene oder noch laufende, Studien direkt oder indirekt Rechnung zu tragen. So kann man etwa das unter Federführung des Bundesamts für Statistik durchgeführte Projekt zur Bestimmung und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (Definition and Selection of Competences; vgl. Trier, 2001; Rychen & Salganik, 2001) als Versuch auffassen, entsprechende, «überfachliche» Befähigungen (Grob & Maag Merki, 2001) zu definieren. In eine ähnliche Richtung weisen die Anstrengungen einzelner OECD-Länder, darunter die Schweiz, ihr nationales Qualifikationssystem mit Blick auf das lebensbegleitende Lernen zu analysieren (Zulauf, in Vorb.). Und die laufenden Bemühungen um die Etablierung eines Bildungsmonitorings lassen sich als Versuch verstehen, die mit einem neuen, offenen Bildungsraum verbundenen Probleme der Gesamtsteuerung zu lösen.

Zur Beantwortung der offenen Fragen versucht die vorliegende Arbeit dadurch einen Beitrag zu leisten, dass sie Szenarien zur Diskussion stellt, die in einem an wissenschaftlichen Kriterien orientierten Verfahren entwickelt worden sind.

2.2 Studien zur Zukunft des Bildungssystems

Eine der grundlegenden Aufgaben von Bildung besteht darin, Individuen auf die Zukunft vorzubereiten. Fast immer, wenn von Bildung die Rede ist, ist der Blick daher fast zwangsläufig auch in die Zukunft gerichtet. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang seit jeher stellt, lässt sich wie folgt formulieren: Wie lassen sich bestehende Bildungseinrichtungen (S) so nutzen und allenfalls optimieren, dass sie die Individuen (I), die sich in ihnen aufhalten, auf bestmögliche Weise auf ihr weiteres Leben und auf ihr

aktives Mitwirken an der Entwicklung des gesellschaftlichen Kontexts (C) vorbereiten? Die Zeit, um die es in dieser Betrachtungsweise geht, ist die individuelle Zeit. Ein anderer, gewagter und utopischerer Zugang setzt den Akzent auf die Zukunft des Kontexts. Er besteht darin, sich eine ideale Gesellschaft vorzustellen und danach zu fragen, wie die Individuen ausgebildet sein müssen, um in der Lage zu sein, eine solche Gesellschaft Wirklichkeit werden zu lassen.³

Zu einem Untersuchungsgegenstand ist die Zukunft des Bildungssystems als solche allerdings erst in jüngerer Zeit geworden. Tatsächlich wurde eine derartige Projektion in die Zukunft erst dann möglich, als man die verschiedenen Bildungseinrichtungen als Teile eines Ganzen zu verstehen begann und zwar in der Innensicht der Handlungsträger des Bildungssystems wie auch von aussen, aus der Perspektive des gesellschaftlichen Umfeldes gesehen. Es ist jedoch vice versa anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit der Zukunft ihrerseits eine Rolle bei diesem Objektivierungsprozess gespielt hat. Die zunehmende Formierung des Bildungswesens als System und das Nachdenken über dessen Zukunft entwickelten sich so in einer Wechselwirkung. Im Folgenden soll denn auch davon die Rede sein, wie sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte ein Bildungssystem konstituiert hat, das seine eigene Zukunft zu denken vermag. Dabei wird ein besonderer Akzent auf die Studien gelegt, die in der Schweiz als Wegmarken und zugleich als Katalysatoren dieser Entwicklung gewirkt haben.

Das Zeitalter der Routineplanung

Bis in die 1960er-Jahre, also während der Phase des «Pensums» (vgl. 2.1), ist man weit davon entfernt, den Bildungsbereich als ein System zu begreifen. Die in die Zuständigkeit der Kantone fallende obligatorische Schule wird im Wesentlichen auf kommunaler beziehungsweise lokaler Ebene organisiert. Wenn es eine Planung gibt, so erfolgt sie implizit. Sie beschränkt sich auf gelegentliche Anpassungen, die im Rahmen eingespielter Verwaltungsabläufe vollzogen werden (vgl. Ochsenbein, 1982). Ganz allmählich aber beginnen sich in den kantonalen Administrationen für die Schulverwaltung zuständige Stellen zu etablieren. Sie sind es auch, die im Auftrag der Politik für die Durchführung allfälliger Reformen verantwortlich sind. «L'innovation est ainsi un changement conçu, conduit et contrôlé par des instances situées hiérarchiquement au-dessus des enseignants, par les bureaux de l'administration.» (Hutmacher, 1982, S. 59). Es liegt aber auf der Hand, dass es in Anbetracht des damaligen Zeitgeists, in dem die Idee der «Reproduktion» der Werte vorherrschte, gar keinen Raum für zukunftsgerichtete Reflexion gegeben hat.

Die Stunde der ersten grossen Prospektivstudie

Trotzdem kommen die Dinge in Bewegung. Der Wille, die Wirksamkeit der öffentlichen Bildung zu erhöhen, um wirtschaftliche Prosperität und Demokratie zu stärken, macht

³ Vgl. zum Beispiel den Band «Zukünfte der Erziehung: Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen» (Bengtsson et al., 1975)

sich immer mehr bemerkbar und kündigt an, dass ein neuer Modus Gestalt anzunehmen beginnt (vgl. 2.1: Modus der Ausschöpfung der Potenziale). Ein wichtiger politischer Akt läutet den Wandel ein, nämlich die Unterzeichnung des Konkordats zur Schulkoordination im Jahre 1970 (Badertscher, 1997), eines Textes, der die nunmehr zwischen den verschiedenen Kantonen konzertierte Entwicklung des Bildungswesens begründet.

Es erstaunt daher nicht, dass der Beginn der 1970er-Jahre auch in Bezug auf die prospektive Forschung einen Wendepunkt darstellt. Weil die Zukunft zur Herausforderung wird, beginnt man auch Fragen bezüglich der Zukunft zu stellen. Die Stunde der ersten Prospektivstudie ist damit gekommen. «Die Schweiz auf dem Weg zur Education permanente» (Gretler et al., o.J.) lautet der Titel des Berichts, den der Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction (GRETI) vorlegt, ein Titel, der von dem neu entdeckten Wunsch zeugt, sich vermehrt in die Zukunft hinein zu versetzen, anstatt einfach die Vergangenheit fortzuschreiben.

«Das Bildungswesen kann als ein gesellschaftliches Subsystem betrachtet werden» steht in der Einleitung zu lesen (ibidem, p. 15). Diese Grundidee verdeutlicht die Zielrichtung der Studie insgesamt: Das Funktionieren des Subsystems «Bildungswesen» ist vom gesamtgesellschaftlichen Kontext her zu bestimmen. Die Arbeiten an der Studie wurden entsprechend einer kleinen Arbeitsgruppe übertragen, die sich aus Spezialistinnen und Spezialisten aus dem wirtschaftlichen Feld zusammensetzte und die sehr schnell arbeiten musste. (Heutzutage würde man von einer «task force» sprechen.) Der Gruppe war eine beratende Kommission beigegeben, der Expertinnen und Experten für Bildungsfragen angehörten und die dafür zu sorgen hatte, dass sich die Arbeit nicht in einem geschlossenen Kreis vollzog.

In einer ersten Etappe konzentrierte sich die Studie auf die Zukunft der schweizerischen Gesellschaft als Ganzes; dies namentlich unter Gesichtspunkten der Beschäftigung, Freizeit, Urbanisierung und Kommunikation. Erst in einem zweiten Schritt wurde die Frage nach den Zielen der Bildung gestellt. Antworten auf diese Frage suchte man hauptsächlich von Persönlichkeiten aus Politik und Hochschulen zu erhalten. (Immerhin wird dem Bedauern darüber Ausdruck gegeben, dass man nicht auch Lehrlinge, Arbeiter und Hausfrauen hatte befragen können.) Antworten suchte man aber auch in den Programmen der politischen Parteien und der Kirchen.

Die Art des Zugangs widerspiegelt somit recht gut den damaligen Zeitgeist (einschliesslich der mit ihm verbundenen Wertordnung), aber dennoch zeugen zahlreiche Vorschläge zur wünschbaren Struktur des «Schul- und Bildungswesens» von einer erstaunlichen Weitsicht. So wird etwa festgestellt, dass das Bildungswesen als Ganzheit aufzufassen und demzufolge die Erwachsenenbildung als integrierter Bestandteil des Systems zu betrachten sei. In diesem System bilde der nachobligatorische Bereich eine Einheit, die es nach dem Prinzip der *éducation permanente* zu organisieren gelte. Auch die Empfehlungen, die aus solchen Grundsätzen abgeleitet werden, weisen moderne Züge auf. Sie gehen in Richtung einer allgemeinen Durchlässigkeit, der Aufhebung der Grenze zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie einer Organisation der Bildung in Form von «Einheiten» oder «Modulen».

Wenn diese Vorschläge Spuren hinterlassen haben, so verlaufen diese Spuren im Wesentlichen unterirdisch. Es gab keinerlei Planung zur Umsetzung der Vorschläge, und es dauerte etwa zwanzig Jahre, bis eine andere, ebenso breit angelegte Prospektivstudie durchgeführt wurde.

Eine Abfolge sektorieller Prospektivstudien

Im Verlauf der 1970er-Jahre werden sich Akteure des Bildungswesens, Politiker und breite Öffentlichkeit zunehmend der Notwendigkeit bewusst, die kantonalen Partikularismen zu überwinden und in einer weiteren Perspektive über Bildung und Unterricht nachzudenken. Das Konkordat wird von einer wachsenden Zahl von Kantonen ratifiziert und fördert als «Charta» eine zwischen den Kantonen besser harmonisierte Entwicklung (Arnet, 2000).

Parallel dazu beginnt sich innerhalb des Bildungswesens das Bedürfnis bemerkbar zu machen, aktiv über die Zukunft der Bildung nachzudenken. Dies führt zu weiteren Studien. Wie im Falle der GRETI-Studie ist der veränderte Zugang bereits in deren Titel zu erkennen: «Mittelschule von morgen» (MIMO) und «Lehrerbildung von morgen» (LEMO). In diese beiden Studien werden zu Beginn der 1970er-Jahre recht grosse Anstrengungen investiert.

MIMO und LEMO weisen auch abgesehen von ihrer sprachlichen Verwandtschaft zahlreiche gemeinsame Züge auf. Man darf diese durchaus als Hinweise auf das Reifungsstadium verstehen, in dem sich das sich formierende Bildungssystem zu jener Zeit befand.

Effektive Auslöser waren in beiden Fällen Begehren, die «von unten» kamen, genauer von Seiten der Lehrerverbände (Egger, 1982).⁴ Auch die Praktiker begannen somit, ihre Aufmerksamkeit einem neuen Feld, dem der Strukturen, zuzuwenden und so die Grenzen des Zuständigkeitsbereiches zu überschreiten, der ihnen traditionellerweise zugebilligt wurde, nämlich desjenigen der Pädagogik. Auf die Begehren der Verbände reagierte die EDK mit der Einsetzung von Studienkommissionen, die sich vorwiegend aus Lehrpersonen und Schulleitenden, aber auch Universitätsprofessoren zusammensetzten. Die Besonderheit der LEMO-Kommission bestand darin, dass sie auch Bildungsforscherinnen und -forscher zugeteilt erhielt.

Angesichts der Neuartigkeit und immensen Breite der Aufgabenstellung entschieden sich die Kommissionen dafür, sich auf einen Teilbereich besonders zu konzentrieren, ohne damit allerdings die umfassende Perspektive und einen weiten zeitlichen Horizont preiszugeben. In diesem Sinne konzentrieren sich die Mitglieder der MIMO-Kommission zwar auf Reformprojekte in Bezug auf den maturitären Bildungsweg, berücksichtigen dabei

⁴ Im Falle von MIMO der Verband Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Im Falle von LEMO die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz und der Schweizerische Pädagogische Verband.

jedoch auch dessen vertikale Integration (zwischen Sekundarstufe I und Universität) und horizontale Einbettung zwischen Diplommittelschule und Berufslehre. Dies mündet dann in den Vorschlag, auch für diese Bildungsgänge Studienkommissionen einzurichten. Die LEMO-Kommission ihrerseits stellt die Ausbildung der Primarlehrpersonen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Im Willen, die kantonale Souveränität im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu respektieren, verzichtet sie darauf, Strukturfragen zu behandeln. Gleichzeitig aber versteht sie ihre Tätigkeit als Beitrag zur Erarbeitung einer Grundlage für die Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schulkoordination insgesamt (ibidem).

Die Berichte der Kommissionen MIMO (EDK, 1972) und LEMO (Müller, 1975) werden je in eine Vernehmlassung gegeben. Die Begeisterung, welche die Lancierung dieser breit angelegten Studien begleitet hatte, hat sich jedoch inzwischen gelegt, und ihre wegweisenden Ideen werden nicht unmittelbar umgesetzt. Sie finden aber immerhin Eingang in die Überlegungen nachfolgender Arbeitsgruppen (vgl. Jenzer, 1998a). Im Rückblick ist interessant zu sehen, wie diese Ideen allmählich in Verbindung mit den Fortschritten der interkantonalen Koordination und der Zusammenarbeit zwischen den Teilen des Bildungsbereiches haben keimen können. So taucht beispielsweise die Idee, die Forschung an Pädagogischen Hochschulen aufzubauen und sie in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu integrieren, schon im Zusammenhang des LEMO-Projekts auf (vgl. Hügli, 1997). Und der MIMO-Bericht seinerseits macht bereits Vorschläge, die im neuen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) zentrale Bedeutung erlangt haben, nämlich die Wahlfächer und die Maturitätsarbeit (vgl. Meylan, 1996). Im Schlussbericht der Studienkommission findet man auch eine Darstellung dessen entwickelt, was man später als Sekundarstufe II bezeichnen wird – eine Darstellung mit Pfeilen, welche die wünschbare Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungszügen bezeichnen (EDK/CDIP/CDPE, 1972, S. 22). Die Durchlässigkeit, welche die Verfasser des GRETI-Berichts 1971 – damals noch etwas utopisch – gefordert hatten, findet hier somit ihre erste Verankerung.

Das Ziel, eine bessere Grundlage für die Primarschulbildung zu schaffen, ist Motor des umfassendsten Erneuerungsprojekts, das die EDK je unternommen hat: Untersuchung der Situation an der Primarschule, kurz SIPRI (vgl. EDK, 1986; Trier, 1997). Wie bei MIMO und LEMO sind es die Lehrerorganisationen, welche die Initiative ergreifen.⁵ Aber wie der Titel verrät, zielt SIPRI – im Unterschied zu MIMO und LEMO – primär auf eine Erfassung des Zustandes der Primarschule ab. Wesentliches Ziel ist das Aufzeigen von Möglichkeiten, sich im schweizerischen Schulsystem zurecht zu finden. In der Tat wurde dieses allmählich als «chaotisch» empfunden (vgl. Jenzer, 1998b; zit. n. Künzli, 2002).

Der Ansatz von SIPRI ist pragmatisch. Wenngleich man sich durchaus bemüht, Vorschläge zur Verbesserung der Primarschule zu formulieren, geht es doch vor allem darum, sie im Schulfeld – genauer in «Kontaktschulen», die als Beobachtungsfelder

⁵ Die «Konferenz schweizerischer Lehrerorganisationen».

dienen – zu erproben. Leitmotiv der Arbeiten, die sich über den Zeitraum zwischen 1978 und 1986 hinweg erstrecken, ist die Zusammenarbeit zwischen Schulpraxis, Verwaltung und Forschung, welche letztere eine zentrale Rolle übernimmt. Aber die Zusammenarbeit überschreitet die Grenzen der schulischen Einrichtungen auch, indem die Eltern in die Arbeiten einbezogen werden.

Auch die Thesen, die im Schlussbericht veröffentlicht werden (EDK, 1986), zeugen von diesem Willen zur Zusammenarbeit. Sie konkretisieren sich in Handlungsempfehlungen, die sich an die verschiedensten Akteure richten: Lehrpersonen, Lehrerbildungsstätten, kommunale und kantonale Schulbehörden, Lehrplankommissionen, Forschungsstellen und EDK, aber auch Lehrer- und Elternorganisationen. Alle sind aufgerufen, zur Verbesserung der Koordination und Kooperation beizutragen. Es geht mehr darum, das Räderwerk der Primarschule besser zu schmieren, als sich ein neues Modell von Schule auszudenken oder eine Neupositionierung der Schule im gesellschaftlichen Ganzen zu erwägen.

Eine zweite breit angelegte Prospektivstudie

Die Zeit, in der das Bildungswesen seine Zukunft mit Hilfe von Einzelreformen im Bereich der Strukturen und der Schulpraxis planen können, neigt sich ihrem Ende zu. Der Druck seitens der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes nimmt ebenso zu wie die Ungewissheit bezüglich der Zukunft. Es zeigt sich nun deutlich, dass das Bildungswesen von Grund auf und umfassend überdacht werden muss. In dieser Situation des Umbruchs wird Ende der 1980er-Jahre eine Prospektivstudie gestartet, deren Ziele bereits im Titel zusammengefasst sind: «Bildung in der Schweiz von morgen» oder kurz BICHMO. Hier geht es nun nicht mehr darum, sich mit einer einzelnen Schulstufe zu befassen, sondern die Gesamtheit der Stufen in die Betrachtung einzubeziehen und dies auf gesamtschweizerischer Ebene. Das Vorhaben erhebt klar Anspruch auf Wissenschaftlichkeit im Vorgehen. Es geht nicht mehr einfach darum, was eine Gruppe von Spezialisten auf Grund ihrer Situationsanalyse in Zukunft für wünschenswert hält, sondern um die Analyse der Auffassungen, die von unterschiedlichen Personen geäußert werden.

Das BICHMO-Projekt unterscheidet sich somit bezüglich Zielen wie auch Vorgehensweise von seinen Vorgängern MIMO, LEMO und SIPRI. Aber es hebt sich von ihnen auch in einer weiteren Hinsicht ab: Der Anstoss kommt diesmal nicht von den Lehrerorganisationen, sondern von der EDK, genauer von ihrer Pädagogischen Kommission.

Man kann BICHMO als eine Art Neuauflage der GRETI-Studie in einem Abstand von zwanzig Jahren sehen. Beide Projekte befassen sich mit dem Bildungswesen als Ganzes, beide thematisieren dieses als System. Aber sie unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt voneinander. 1970 erwartete die GRETI-Gruppe, von Personen ausserhalb des Bildungswesens Antworten auf die Frage nach der Zukunft der Bildung zu bekommen. Mögliche Verzerrungen suchte sie dadurch auszuschalten, dass sie sich von Leuten begleiten liess, die selber dem Bildungssystem angehörten. Ende der 1980er-Jahre verhält es sich umgekehrt. Es ist nun das Bildungswesen, das sich – nun als System konstituiert – mit seiner eigenen Zukunft befasst und dabei externe Expertinnen und Experten

bezieht, um nicht in einem abgeschlossenen Raum zu arbeiten. In der Tat nehmen sowohl «Experten» aus der Welt der Bildung als auch herausragende Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Medien und Kultur an den Interviews teil.

Das Bemühen der BICHMO-Initianten um Öffnung äussert sich auch in ihrer Absicht, die Ergebnisse der Studie einem breiten Publikum nahe zu bringen, um eine Debatte in Gang zu setzen. Aber zu einer öffentlichen Diskussion kommt es ebenso wenig wie zu einer Umsetzung der Folgerungen und Empfehlungen des Schlussberichts zum Vorprojekt (EDK, 1990) in Form eines eigentlichen Entwicklungsprojekts. Die in BICHMO angestellten Überlegungen bleiben dennoch nicht folgenlos. Die Studie ermöglicht eine neue Sichtweise, die sich bereits in den Arbeiten von GRETI angekündigt hatte: die Auffassung der Gesamtheit der Bildung als eines eigenständigen Systems, das heisst eines «Lebensraums», der eigenen Gesetzmässigkeiten unterliegt und mit anderen Systemen – etwa der «Arbeitswelt», dem «familiären Milieu», der «Erwachsenenwelt» und dem «kantonalen, nationalen und internationalen Umfeld» – interagieren muss.

Die Erwähnung der «Lebenswelt Erwachsener» verweist auf die Dimension der Rekurrenz, auf «lebenslanges Lernen innerhalb und ausserhalb der Arbeit» (EDK, 1990; S. 29), und die im Bericht ausgedrückte Forderung, dass das Bildungssystem mit dieser anderen «Welt» interagieren müsse, ist ein Hinweis darauf, dass das, was wir heute als «Weiterbildung» bezeichnen, noch vor zwanzig Jahren nicht als integrierter Bestandteil des Bildungssystems betrachtet werden konnte – dies obwohl der Grundsatz bereits im GRETI-Bericht statuiert worden war. Was das «kantonale, nationale und internationale Umfeld» anbelangt, wird das Bildungssystem bald einmal genötigt sein, dieses zu berücksichtigen.

Nachlassendes Interesse an Zukunftsfragen

Indem sie sich erstmals einem Länderexamen ihrer Bildungspolitik seitens der OECD unterzieht, erfährt die Schweiz, die sich auf die Integration in den europäischen Wirtschaftsraum vorbereitet, wie ihr Bildungssystem aus europäischer Sicht gesehen wird. Obschon sie der Bildungspolitik unseres Landes in verschiedener Hinsicht gute Noten geben, versäumen es die Examinatoren der OECD doch nicht, die Grenzen und Nachteile des Föderalismus in Bildungsfragen zu unterstreichen. Die in ihrem Schlussbericht formulierten Empfehlungen gehen alle in dieselbe Richtung: Das «Bildungswesen in der Schweiz» sollte sich in ein «schweizerisches Bildungs- und Ausbildungssystem» transformieren (OECD, 1990; S. 171).

Das OECD-Länderexamen wirkt als Weckruf, der zu wichtigen strukturellen Anpassung führt. Im Bemühen, den Rückstand im Bereich von Forschung und Entwicklung aufzuholen, macht sich die Schweiz freiwillig und mit Elan daran, den Bereich der postobligatorischen Bildung weiterzuentwickeln – einem Elan, der vom negativen Ausgang der Volksabstimmung von 1992 nicht gebremst wird (vgl. Luisoni, 1997). In der Tat profitiert die «Helvetokompatibilität» unmittelbar von der Analyse der Systemerfordernisse im Hinblick auf «Eurokompatibilität» (vgl. Kübler, 2001). Die letzte Dekade des 20. Jahrhunderts ist so dadurch charakterisiert, dass in einem beschleunigten Rhythmus

Neuerungen eingeführt werden, von denen einige bereits am Heranreifen waren, für die der OECD-Bericht aber als Auslöser wirkte: das neue Maturitätsanerkennungsreglement (MAR), die Einführung der Berufsmaturität und der Fachhochschulen (FH) und – darüber hinaus – die Verbindung der Hochschulen (kantonale Universitäten, Polytechnikum und Fachhochschulen) zu einem Netzwerk.

Es kann in einem solchen Kontext nicht überraschen, dass sich die Aufmerksamkeit auf die Zukunft des postobligatorischen Bereichs richtet. Aber weil rasche Umsetzungen gefragt sind, hat man kaum Zeit, in Ruhe über die Zukunft nachzudenken und Prospektivstudien zu unternehmen.

Wenn auch die Arbeiten am «Projekt Sekundarstufe II» (EDK, 1996, CDIP & OFFT/EDK & BBT, 2000) noch dem Versuch zuzurechnen sind, Modelle für die Zukunft zu entwickeln, wird man doch feststellen müssen, dass sie sich in eine Entwicklungslinie einordneten, in der zunehmend das unmittelbare Handeln Vorrang hatte, in diesem Fall die Vernetzung der verschiedenen Akteure und Partner der Sekundarstufe II, die sich mit den neuen Erwartungen der sich in Ausbildung befindenden Jugendlichen und ihrer Familien bezüglich Durchlässigkeit konfrontiert sahen (vgl. 2.1: «Modus der wechselseitigen Strukturierung»).

Der Bericht über Situation und Perspektiven der Weiterbildung in der Schweiz (Schläfli & Gonon, 1999), der im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamts für Kultur (BAK) im Zusammenhang mit dem neuen Berufsbildungsgesetz erarbeitet worden ist, konzentriert sich seinerseits auf die Zukunft der Erwachsenenbildung. Er tut dies in zweifacher Weise. Er bietet erstens eine umfassende Darstellung dessen, was sich auf politischer Ebene diesbezüglich tut (neuere und hängige Initiativen, Stellungnahmen der Parteien und interessierten Verbände). Zweitens präsentiert er eine synthetische Zusammenfassung der Meinung von Expertinnen und Experten, die selber in der Erwachsenenbildung involviert sind, bezüglich der aktuellen Probleme dieses Bereiches und fasst ihre Stellungnahmen zu Vorschlägen zusammen, wie die Situation verbessert werden könnte. Man kann dieser Studie in der Tat einen prospektiven Problemzugang attestieren; gleichwohl ist sie durchdrungen vom Willen, auf einen spezifischen Bereich unmittelbar handelnd einzuwirken.

Was die obligatorische Bildung anbelangt, hat die Reformdiskussion während der vergangenen zehn Jahre etwas an Schwung verloren. Dennoch hat sich auf dieser Ebene manches bewegt. Der Grundschulbereich war in vielen Kantonen oft Schauplatz struktureller, noch mehr aber pädagogischer Reformen – allerdings ohne dass sich die interkantonale Koordination dadurch verbessert hätte (Kübler, 2001).

Die gegenwärtige Hochblüte der Prospektivstudien

Wenn zu Beginn des 21. Jahrhunderts die neuerliche Prüfung der jeweiligen Rolle des sozialen Kontexts, des Bildungssystems und der Individuen ansteht – ein deutlicher Hinweis darauf, dass der in der vergangenen Dekade vorherrschende Modus (vgl. 2.1 «Am Wendepunkt zu einem neuen Modus?») einem anderen weichen müssen –,

dann kann es nicht erstaunen, wenn Studien, Überlegungen und Stellungnahmen zur Zukunft der Bildung in der Schweiz hoch im Kurs sind. Man erhält fast den Eindruck, einer Art «Generalmobilmachung» der geistigen Kräfte im Hinblick auf das Ziel beizuwohnen, das Bildungssystem von morgen zu definieren. Entsprechend veröffentlichen unterschiedliche Kreise ihre Studien und Verlautbarungen.

Da wären zunächst die Wirtschaftskreise zu nennen, die eigene Diskussionsforen unter Beteiligung der verschiedenen Partner im Schulwesen schaffen und ihre Vorschläge zum Wandel des Bildungssystems veröffentlichen. Dies gilt für die Vorstösse der Credit Suisse (2001), die sich mit der Finanzierung der Bildung auseinandersetzt, wie auch der Stiftung «Avenir suisse» (Aeberli & Landert, 2001; Aeberli & Praplan, 2002), die sich auf verschiedene strukturelle, inhaltliche und didaktische Aspekte konzentriert, aber auch Rolle und Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft zum Thema macht.

Sodann beginnen sich auch wissenschaftliche Kreise mit der prospektiven Dimension der Bildung zu befassen. Das internationale Symposium «Futures of Education», das erstmals im Jahr 2000 stattgefunden hat (Oelkers, 2001), verdeutlicht dies im Falle der Schweiz besonders augenfällig, aber andere Anzeichen deuten in die selbe Richtung: zahlreiche wissenschaftliche Gesellschaften und einzelne Forscherinnen und Forscher beginnen sich mit der Thematik der Zukunft der Bildung zu befassen.

Auch weitere Kreise beginnen sich zu engagieren, so namentlich Elternvereinigungen und die Lehrerschaft, aber auch die Medien. Nachdem das Thema Bildung und die damit verbundenen Probleme besonders in den audiovisuellen Medien lange ein Schattendasein gefristet haben, beginnen sie sich nun in den Vordergrund zu schieben. Es sei in diesem Zusammenhang bloss an die Sendung über die Zukunft der Bildung in der Schweiz erinnert, die das Westschweizer Fernsehen im Rahmen der Expo.02 organisiert hat.

Schliesslich ist festzuhalten, dass Institutionen des Bildungswesens ihrerseits neue Prospektivstudien lanciert haben; so das BBT, welches – wiederum im Rahmen der Vorarbeiten zum neuen Berufsbildungsgesetz – eine Delphi-Studie zur Zukunft der Berufsbildung in Auftrag gegeben hat. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen die Prognosen und Wünsche für das Jahr 2020, wie sie sich aus dem Konsens der konsultierten Expertinnen und Experten ergeben (GfS-Forschungsinstitut, 2001). Dabei wird einmal mehr der bildende Wert der dualen/trialen Berufsbildung bekräftigt. Betont und mit entsprechenden Vorschlägen zur Verbesserung des Systems unterstrichen wird ausserdem die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Diese Feststellungen erhalten dadurch um so mehr Gewicht, als gemäss Artikel 43 der neuen Bundesverfassung, die am 1. Januar 2000 in Kraft getreten ist, die Zuständigkeit für die gesamte Berufsbildung, die bisher kantonalem Recht unterstellten Gesundheits-, sozialen und gestalterischen Berufe mit eingeschlossen, künftig beim Bund liegen wird. Auf internationaler Ebene hat die OECD nach mehrjährigen Arbeiten Szenarien zur Zukunft der obligatorischen Schule veröffentlicht (OECD, 2001; OECD/CERI, 2001), welche die Diskussion anregen und eine gesellschaftliche Wahlentscheidung bezüglich Bildung begünstigen sollen.

Mit einem Wort: Die Zukunft der Bildung wird von allen Seiten (erneut) zur Diskussion gestellt. Dabei richtet sich die Reflexion auf sämtliche Aspekte und alle Bildungsstufen einschliesslich der obligatorischen Schule, die gesamtschweizerisch gesehen im vergangenen Jahrzehnt ein wenig am Rand geblieben ist. Die Problemstellung für diese erste Bildungsstufe nimmt zweifellos etwas wieder auf, das für das «Grossprojekt» SIPRI wegleitend war, nämlich die Harmonisierung auf gesamtschweizerischer Ebene. Aber ein neues, gewichtiges Element ist hinzugekommen. Es betrifft die Stellung und Rolle der obligatorischen Schule als Vorbereitung auf die nachfolgenden Stufen des Bildungssystems in der nicht mehr wegzudenkenden Perspektive des lebenslangen Lernens. Dazu hält die neue Bundesverfassung fest: «Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass ... Kinder und Jugendliche sowie Personen in erwerbsfähigem Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können.» (Art. 41, Abs. f).

Wir befinden uns somit an einem neuen Wendepunkt, an dem die Zukunft des Bildungssystems Fragen aufwirft und Hoffnungen wie auch Besorgnis weckt. Da kann die Tatsache nicht im geringsten erstaunen, dass die vorliegende Prospektivstudie – in ihrer Art die dritte, welche die Zukunft des Bildungssystems in seiner Gesamtheit thematisiert – lanciert worden ist.

3 Vorgehensweise

Es liegt sicherlich nicht einfach ohne weiteres auf der Hand, wie bei der Durchführung einer «Prospektivstudie zur Zukunft der Bildungslaufbahn» – so der genaue Titel des Mandats – zu verfahren ist. Es genügt, diesen Titel zu lesen, um des Umstandes gewahr zu werden, dass man sich nicht auf bekanntem Terrain befindet, auf welchem man eine Routineuntersuchung durchführen könnte – wenn es denn im Bereich der Bildung so etwas überhaupt gäbe –, die sich ihrerseits auf alt bewährte Vorgehensweisen und Prozeduren stützen könnte. Man sieht sich vielmehr einer zweifachen Herausforderung gegenüber. Mit der «Bildungslaufbahn» hat man es mit einem Gegenstand zu tun, für den es kaum eine Forschungsliteratur im strengen Sinn des Wortes gibt. Und ein «prospektiv» angelegtes Vorgehen ist ebenfalls mit Unwägbarkeiten behaftet. Man befindet sich also in zweifacher Hinsicht in einer Situation, die in der Forschung auch schon als *Entdeckungszusammenhang* bezeichnet worden ist und die ein Vorgehen gemäss dem hier gewählten *qualitativen Paradigma, auch interpretatives Paradigma*⁶ genannt, rechtfertigt. Bei einem qualitativen Zugang sind Fragen, Hypothesen, Variablen und Beobachtungskategorien nicht von Anfang an abschliessend festgelegt, sondern offen formuliert, das heisst, sie werden erst später im Forschungsverlauf präzisiert (vgl. Lessard-Hébert et al., 1990). Dies war auch in der vorliegenden Studie der Fall, die sich in einem langen Elaborationsprozess entwickelte, in dessen Verlauf theoretische und methodologische Reflexion gleichzeitig vorangetrieben wurden und einander gegenseitig bereicherten. Wollte das vorliegende Kapitel über dieses Hin und Her umfassend Rechenschaft ablegen, würde dies die Leserin und den Leser sicherlich entmutigen. Es folgt deshalb einem konventionellen Aufbau: Auf die Vorstellung der Grundannahmen der Studie folgt eine Beschreibung des Vorgehens bei der Datenerhebung, der Analyse und schliesslich der Konstruktion der Szenarien.

3.1 Grundannahmen der Studie

Der erste begriffliche Bezugsrahmen, wie er ausgehend vom Mandat der Kommission Allgemeine Bildung entwickelt und in den Grundzügen in Kapitel 1 dargestellt worden ist, erlaubte den Gegenstand der Studie besser zu erfassen (was bezeichnet der Begriff «Bildungslaufbahn»?), sich auf die geforderte Zugangsweise einzustellen (worin besteht eine Prospektivstudie?) und das Ziel der Arbeit klarer zu bestimmen (welchem Zweck sollen die Szenarien dienen?). Kapitel 2 bot sodann Gelegenheit, die historische Entwicklung der Beziehungsmodi zwischen Bildungssystem, Individuen und Kontext darzustellen und ebenso die Prospektivstudien zu referieren, die Wegmarken entlang dieses Entwicklungsweges darstellen. Und auf dem Hintergrund all dieser theoretischen Aspekte wurden schliesslich auch die Grundannahmen dieser Studie spezifiziert.

Wie man gesehen hat, impliziert die Auseinandersetzung mit der Problematik der «Bildungslaufbahn», dass man nicht allein das Bildungssystem betrachtet, sondern auch

⁶ Die französischsprachige Originalversion verwendet die Ausdrücke «contexte de découverte», «paradigme qualitatif» und «paradigme interprétatif».

die in Bildungsprozesse involvierten Individuen (I) und den Kontext (C). Darüber hinaus gilt es, die drei Elemente in ihrer Globalität zu erfassen. Im Falle des Bildungssystems bedeutet dies, dass man den Blick nicht ausschliesslich auf die obligatorische Schule richten kann, die während vieler Jahrzehnte im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestanden hat, und dass man sich auch nicht auf das gesamte formelle Bildungswesen – von der Primarschule über die Sekundarstufen I und II bis hin zur tertiären Bildung – beschränkt. Es ist vielmehr unumgänglich, auch die Weiterbildung in die Reflexion mit einzubeziehen. Die Bildungsprozesse absolvierenden Individuen ihrerseits sind nicht mehr nur Kinder und Jugendliche, sondern Menschen jeden Alters, für die man sich unabhängig von ihren Altersjahren die Frage nach ihrem weiteren Bildungsweg stellen muss. Der Kontext schliesslich, und ganz besonders die Arbeitswelt, deren Rolle aus dem Blickwinkel des offiziellen Bildungssystems lange Zeit auf die eines entfernten Partners reduziert wurde, ist heute in den Bildungsprozessen und sogar Bildungsverläufen viel direkter präsent.

Wie ebenfalls konstatiert (vgl. 2.1), ist die Art, in welcher die Individuen ihre Bildung im Zeitverlauf konstruieren oder realisieren, erst vor kurzem zu einem Forschungsgegenstand geworden. Und die Studien dazu fokussieren noch heute auf die Zeitpunkte, die als Schlüsselstellen des Bildungsverlaufs betrachtet werden, nämlich auf die Übergänge, besonders denjenigen zwischen Bildung und Berufsleben, während longitudinale Forschungsdesigns die Ausnahme geblieben sind. Ihr prospektiver Charakter bringt es mit sich, dass sich die vorliegende Arbeit in der Tat nicht den gleichen Gegenstand wie jene Studien vornimmt, wenngleich sie sich ebenfalls den Bildungslaufbahnen widmet. Insofern es sich hier nicht darum handelt, Bildungsverläufe so, wie sie abgelaufen sind oder noch immer ablaufen, unter die Lupe zu nehmen, sondern Bildungslaufbahnen, die man sich in der Zukunft vorstellen kann, situiert man sich nicht auf der Faktenebene sondern von Anfang an auf einer konzeptuellen Ebene.

Die Daten, die eine Prospektivstudie sammeln kann, sind somit Ideen, Konzeptionen, ein «Reden über». Aber bei welchen Instanzen soll man Ideen und Argumentationen über die Zukunft der Bildung erheben? Die beiden grösseren in der Schweiz zum gesamten Bildungssystem realisierten Prospektivstudien, nämlich GRETI (Gretler et al., o.J.) und BICHMO (EDK, 1990) haben eine wichtige Bresche geschlagen. Tatsächlich beschränkten sie sich nicht auf den Bereich des Bildungssystems, sondern öffneten das Feld auf den kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontext hin (vgl. 2.2). Die Evolution der Bildung in Richtung einer zunehmenden Berücksichtigung dieser Bereiche hat gezeigt, wie richtig diese Betrachtungsweise war. Ebenso lassen sich auch Überlegungen zur Zukunft des Bildungssystems nicht in einem Vakuum anstellen; man kommt vielmehr nicht umhin, die drei Instanzen miteinander in Beziehung zu setzen, aus deren Wechselwirkung Bildungslaufbahnen entstehen und an deren Bedeutung oben noch einmal erinnert wurde. Ebenso sehr wie das Bildungssystem müssen auch die Individuen und der Kontext in diesem Prozess der Projektion in die Zukunft mitwirken.

Die von der GRETI-Gruppe realisierte Studie mündete in ein «schlüselfertiges» Modell des Bildungssystems der Zukunft aus. Die BICHMO-Studie ihrerseits explizierte die Grundlagen eines konzertierten Entwicklungsprojekts für das System als Ganzes. Die

Zielsetzung der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 1) ist eine andere. Sie soll eine Hilfe für das Nachdenken über die Zukunft anbieten, indem sie mehrere Entwicklungsszenarien zur Diskussion stellt. Aus diesem Grund zielt das Vorhaben – im Gegensatz zu einer klassischen Delphi-Studie – nicht darauf ab, eine zu Beginn grosse Meinungsvielfalt zu reduzieren, um einen konsensualen Einheitsdiskurs zu profilieren, sondern im Gegenteil darauf, dieser Vielfalt Ausdruck zu verleihen; dies nicht, um sie in ihrer vordergründigen Form bloss darzustellen, sondern um sie in kontrastierenden Positionen zu organisieren, die das Feld der Möglichkeiten widerspiegeln.

Man könnte somit sagen, dass die Herausforderung dieser wissenschaftlichen Studie darin bestand, eine Methodologie zu entwickeln, die zwei auf den ersten Blick widersprüchliche Anliegen zu verbinden erlaubte, nämlich das Anliegen, einem Maximum an Vielfalt Rechnung zu tragen, und andererseits die Notwendigkeit, diese Vielfalt zu einem Minimum bedeutsamer Wesenszüge zu verdichten.

Damit dürfte klar geworden sein, dass die methodologische Grundanlage des Projekts nicht additiver, sondern klar abstraktiver Art ist. Und der gesamte Projektverlauf erklärt sich aus dieser Grundposition und aus dem Bemühen, das erklärte Ziel anzunähern – das Ziel, Gedanken und Überlegungen zur Zukunft der Bildungslaufbahn zu entwickeln und ausgehend davon Möglichkeiten der künftigen Entwicklung des Bildungssystems in seiner Verknüpfung mit den Individuen und dem Kontext zur Diskussion zu stellen.

3.2 Datenerhebung

Der erste Anlass, die oben dargestellten Grundsätze anzuwenden, war gewiss die Phase der Datenerhebung, die ja in einer Forschungsarbeit von entscheidender Bedeutung ist.

Eine Fragebogenerhebung war deswegen rundum auszuschliessen, weil sie kaum geeignet gewesen wäre, neue aspektreiche Ideen zu Tage zu fördern. Hingegen vermögen bekanntlich Interviews besonders dann eine reiche Ausbeute zu erbringen, wenn es um eine neuartige Problemstellung geht. Entsprechend fiel der Entscheid im vorliegenden Fall zu Gunsten dieser Methode aus. Aber wer sollte befragt werden? Auf den ersten Blick scheint die Antwort einfach zu sein: Man muss Expertinnen und Experten befragen. Aber wenngleich es gewiss Bildungsexpertinnen und -experten gibt, so kann man diese, wer immer sie sind, nicht auch gleich als Expertinnen und Experten für die Zukunft der Bildung betrachten. Allgemein gesprochen, gibt es wohl tatsächlich keine «Experten» für Gegebenheiten, die sich noch gar nicht eingestellt haben. Es bedurfte somit einer pragmatischen Definition dessen, was in dieser Untersuchung unter einem «Experten» zu verstehen sei.

Nun, alle neunundzwanzig als Expertinnen und Experten ausgewählten Personen genügten drei Kriterien – dies entsprechend einer Einschätzung, die im Übrigen nur subjektiv getroffen werden konnte. Sie mussten mit dem Bildungsbereich insgesamt und seinen Problemstellungen hinreichend vertraut sein, aber auch die Fähigkeit haben, sie aus Distanz in einer breiten Perspektive zu betrachten. Schliesslich sollten sie auch dazu in

der Lage sein, eine Vorstellung der Zukunft zu entwickeln. Die Anwendung dieser drei Kriterien sollte so weit als möglich sicherstellen, dass die erfassten Argumentationen von prinzipiell gleicher Natur waren und es deshalb möglich sein würde, sie zu organisieren und zu verdichten.

Gleichzeitig handelte es sich allerdings auch darum, so verschiedenartige Auffassungen wie immer möglich zu sammeln. Daher wurde auf eine ausgeglichene Vertretung von Frauen und Männern wie auch zwischen den Sprachregionen geachtet. Über diese «üblichen» Kriterien hinaus wurde der Bedingung der Verschiedenartigkeit dadurch Rechnung getragen, dass Expertinnen und Experten mit möglichst unterschiedlichen Wahrnehmungshorizonten ausgewählt wurden. Natürlich handelte es sich um Personen, deren Tätigkeit sich einer der drei Instanzen zuordnen lässt, welche nach dem oben Gesagten hinsichtlich der Problematik der Bildungslaufbahn miteinander in einer Wechselwirkung stehen, also um Personen, die mit der Betroffenheit und Problemsicht des Kontexts, der Individuen oder des Bildungssystems vertraut sind. Was den Kontext anbelangt, so wurde dieser überdies durch Expertinnen und Experten aus drei verschiedenen Feldern repräsentiert, nämlich dem wirtschaftlichen, dem politischen und dem sozialen Feld. Im Übrigen wurden die Expertinnen und Experten jeweils nach ihrem Status im betreffenden Bereich ausgewählt, das heisst entweder als Fachleute, die auf praktischer und auf Entscheidungsebene daran teilhaben, oder als Analytikerinnen/Analytiker beziehungsweise Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler. Die Expertenauswahl deckt so in ihrer Gesamtheit zehn Kategorien ab (vgl. Tab. 1). Natürlich geht die Vielfalt der Expertenprofile weit über diese summarische Kategorisierung hinaus. Beispielsweise setzt sich die Kategorie der Expertinnen und Experten, welche die analytische Seite der Ökonomie repräsentieren (Zelle 3b der Tabelle), aus einer Juristin, aus einem auf Konsumentenfragen spezialisierten Fernsehjournalisten und aus einem Bildungsökonom zusammen, während sich die Kategorie, welche die Perspektive der Individuen unter pragmatischen Gesichtspunkten repräsentiert (Zelle 5a), aus einer Spezialistin für Sonderpädagogik, aus einem Laufbahnberater und aus der Vertreterin einer Elternvereinigung zusammensetzt. Insofern die Expertinnen und Experten ihre Aussagen aus ihrem gesamten Erfahrungshorizont bezogen, verbietet sich eine simplifizierende Zuordnung ihrer Überlegungen zu einer einzigen Kategorie. Dies um so mehr, als sie nicht aufgefordert waren, als Vertretende «ihrer» Kategorie Stellung zu nehmen, sondern ihre persönlichen Auffassungen zum Ausdruck brachten. (Die vollständige Liste der Expertinnen und Experten findet sich in Anhang 2.)

Die als Expertinnen und Experten in Betracht gezogenen Personen wurden telefonisch kontaktiert. Alle waren entweder bereit, an der Untersuchung teilzunehmen; oder sie verzichteten in wenigen Ausnahmefällen darauf, schlugen aber eine Ersatzperson vor. Im Vorfeld des Interviews erhielten die Expertinnen und Experten ein Schreiben, das die Zielsetzungen der Studie und die fünf Themen beschrieb, die zur Sprache kommen sollten. Sie wurden jedoch nicht darum gebeten, sich in irgendeiner besonderen Weise vorzubereiten.

Die fünf Themen, die den Expertinnen und Experten nacheinander zur Stellungnahme vorgelegt wurden, waren ihrerseits, den Grundprinzipien der Untersuchung entspre-

chend, ad hoc konstruiert worden. In der Tat verknüpfte jedes der Themen zahlreiche Gegenstände, die dem Anschein nach von sehr unterschiedlicher Natur sind, die sich aber gemäss einer bestimmten Logik so verbinden liessen, dass sie insgesamt jeweils eine Grund legende Frage bezüglich der Entwicklung des Bildungssystems zu exponieren erlaubten.

Tabelle 1: Aufteilung der Expertinnen und Experten gemäss Zugehörigkeit zu Bezugfeldern

	a) Pragmatisch- entscheidungsbezogen	b) Wissenschaftlich- analytisch
1) Kontext (C) Soziale Gruppen	3	2
2) Kontext (C) Politik	4	1
3) Kontext (C) Wirtschaft	4	3
4) Bildungssystem (S)	3	3
5) Individuen (I)	3	3

Im Weiteren überspannte jedes der Themen die Gesamtheit aller Bildungsstufen. Es ging ja darum, die zeitliche Dimension der Bildung bereits bei der Durchführung der Interviews ins Blickfeld zu rücken.

Mit dieser bewusst transversalen und longitudinalen Organisation der Themen sollte auch, so weit dies überhaupt möglich war, vermieden werden, dass sich die Expertinnen und Experten allzu sehr auf einen spezifischen Gegenstand konzentrierten oder bei der Betrachtung einer einzigen Bildungsstufe verharren, die ihnen besonders gut vertraut war. Wie bereits gesagt, bestand das Ziel darin, bei allen Expertinnen und Experten eine globale Sicht des Problems der Bildungslaufbahn zu evozieren.

Mit dem ersten Thema, «*Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?*», war ganz allgemein die Frage der Organisation des schweizerischen Bildungssystems, der «Bildungslandschaft», und der individuellen Trajektorien durch dieses System hindurch angesprochen.

Das zweite Thema, «*Wozu (aus-)bilden?*», fokussierte auf die Ziele der Bildung und zwar unter dem doppelten Gesichtspunkt der Erwartungen des Kontexts (zum Beispiel der Wirtschaft) und der Erwartungen der Individuen.

Das dritte Thema, «*Wie (aus-)bilden?*», befasste sich mit der Organisation der Wissensvermittlung und -aneignung, wie sie in der Interaktion zwischen dem Bildungssystem und den Individuen stattfindet.

Das vierte Thema, «*Wann (aus-)bilden?*», war der zeitlichen Dimension von Bildung gewidmet und zwar sowohl in Bezug auf die Strukturen, die das Bildungssystem anbietet (Bildungsgänge, Durchlässigkeit, ...), als auch bezüglich der von den Individuen in ihrem Lebensverlauf absolvierten Bildungswege.

Das fünfte Thema schliesslich, «*(Aus-)Bildung: wer ist zuständig/verantwortlich?*», befasste sich mit der Verteilung der Entscheidungskompetenzen und finanziellen Zuständigkeiten zwischen den drei Instanzen Kontext, Bildungssystem und Individuen – aber auch innerhalb des Kontexts (z.B. entsprechende Rolle des Staats und der Wirtschaft) und innerhalb des Bildungssystems (z.B. entsprechende Rolle der Erziehungsdepartemente und der Einzelschulen).

Bei jedem dieser Themen folgte das Interview einem einheitlichen Verlauf, der durch eine Abfolge von vier Etappen charakterisiert war.

In einer ersten Phase beschrieb der Interviewer der Expertin oder dem Experten einen Trend, der sich heute im Bildungsbereich beobachten lässt – dies im Kontrast dazu, was die Situation vor etwa zwanzig Jahren charakterisiert hatte. Durch die Art ihrer Formulierung signalisierte die Trendbeschreibung also, dass man sich heute in einer Zeit des Umbruchs befinde, in welcher der «Modus der wechselseitigen Strukturierung» sich erschöpft habe und es sich nun darum handle, den Modus der Zukunft zu bestimmen (vgl. 2.1). Im Bemühen um Klarheit und um die Gedankengänge der Expertinnen und Experten zusätzlich anzuregen, wurde die Trendbeschreibung mit Beispielen von Neuerungen illustriert, die innerhalb des Bildungssystems im Gange sind (intrinsische Illustrationen), und Neuerungen, deren Entstehungsort der Kontext ist (extrinsische Illustrationen).⁷

Die Expertinnen und Experten wurden daraufhin gebeten, eine Art «Diagnose» zu stellen, das heisst anzugeben, ob sie sich der Trendbeschreibung anschliessen konnten, ob sie diese in Teilaspekten modifizieren würden, oder ob sie den Eindruck hatten, dass zurzeit eine andere Tendenz am Aufkommen sei.

⁷ Kapitel 4.1 bietet eine genauere Beschreibung der Trenddarstellungen sowie der intrinsischen und extrinsischen Illustrationen, die den Expertinnen und Experten vorgelegt wurden. Der vollständige Gesprächsleitfaden findet sich im Übrigen in Anhang 3.

In einem zweiten Gesprächsabschnitt wurden die Expertinnen und Experten eingeladen, eine Prognose zu stellen: Wie wird sich der Trend in den kommenden zwanzig Jahren entwickeln? Wird er verstärkt, wird er umgelenkt oder abgebremst, das heisst durch das Aufkommen einer anderen Strömung neutralisiert werden?

Die dritte Phase des Interviews gab den Expertinnen und Experten sodann Gelegenheit, eigene Wünsche zu formulieren: Was sollte in der Bildung in den kommenden zwanzig Jahren geschehen beziehungsweise vermieden werden?

Im vierten Abschnitt schliesslich wurden sie gebeten, konkrete Massnahmen vorzuschlagen, mit denen sich dafür sorgen liesse, dass sich ihre Wünsche erfüllen beziehungsweise befürchtete Fehlentwicklungen verhindert werden.

Wenngleich der Gesprächsverlauf so im Voraus festgelegt war, bestand nicht die Absicht, erschöpfende Stellungnahmen in dem Sinne zu «erzwingen», dass jede Expertin oder jeder Experte gehalten war, sich systematisch bei jedem Thema zu allen Aspekten zu äussern. Die Interviews waren eher darauf angelegt, den freien Lauf der Gedanken anzuregen, und dieses Ziel wurde gut erreicht. Bei einer mittleren Dauer von eineinhalb Stunden hat jedes der Interviews zu einer reichen Sammlung von Gedanken und Überlegungen zur Zukunft des Bildungssystems beigetragen, das sich den Herausforderungen des lebenslangen Lernens zu stellen hat.

3.3 Datenanalyse

Nach ihrer Protokollierung anhand der in den Interviews aufgenommenen Notizen stellten diese Gedanken und Überlegungen das Rohmaterial der Studie dar. Dieses präsentierte sich in Form von 29 schriftlichen Texten zu je 6 bis 8 Seiten, was einen Gesamtumfang von über 200 Seiten ergab, die der Analyse zu unterziehen waren. Nun ist das Verfahren der Datenanalyse in der qualitativen Forschung nie von vorneherein völlig festgelegt, sondern es hat jedes Mal einen je eigenen Prozesscharakter, weil es ja nicht nur an die Problemstellung, sondern auch an die Eigenschaften der Daten selbst angepasst werden muss. Es geht somit darum, die Daten in einem iterativen, das heisst nicht-linearen Vorgehen – man könnte auch sagen in mehreren Umgängen – zu organisieren, sie zu immer aussagekräftigeren Elementen zu kondensieren. Dieser viel Zeit beanspruchende Prozess ist als eine Abfolge von Interpretationsschritten abzuarbeiten. Das heisst nichts anderes, als dass andere Forscherinnen und Forscher dieselben Rohdaten anders ordnen und deuten könnten. Intuition und Subjektivität sind somit wichtige Wegweiser der Analyse, allerdings nicht die einzigen. Jede im Verlauf des Verfahrens getroffene Entscheidung ist zwar zunächst das Ergebnis einer Interpretation, wird dann aber in der Folge objektiviert. Der Entscheid wird fixiert und festgehalten, um dann im nächsten Umgang der Analyse rigoros angewendet zu werden bis zum Moment der nächsten Entscheidung, die eine weitere Sequenz einleitet (vgl. Zulauf, 1997).

Es ist nicht möglich, hier umfassend über das Vorgehen Rechenschaft abzulegen. Die nachfolgende Darstellung muss sich auf die wichtigsten Etappen konzentrieren.

Wie gesagt, wurden die Expertinnen und Experten nicht aufgefordert, eine strukturierte Vision der Zukunft des Bildungssystems in seiner ganzen Breite zu entwickeln. Es bestand nicht die Erwartung, dass sie die – im Übrigen unmögliche – Rolle von Propheten übernehmen! Sie waren im Gegenteil eingeladen, ihren Ideen – stimuliert durch die Trendbeschreibungen und die verschiedenen Illustrationen – freien Lauf zu lassen. Die Art der Gesprächsführung versuchte sie zu ermuntern, sich zur Zukunft zu äussern, sich also im Reich der Ungewissheiten zu bewegen, und dabei den Blick auf einen in der landläufigen Diskussion noch kaum kodifizierten Gegenstand zu richten, nämlich auf die Bildungslaufbahn.

Das vielfältige Bild, das die auf 200 Seiten festgehaltenen Gedanken und Überlegungen bei einer ersten, oberflächlichen Lektüre ergeben, ist eine unmittelbare Folge des gewählten Verfahrens. Nicht nur erhält man den Eindruck, die Aussagen handelten von allem und jedem und bewegten sich in alle Richtungen, sondern man findet darüber hinaus innerhalb des Protokolls jeder einzelnen Expertin beziehungsweise jedes einzelnen Experten ein Gemenge von klar ausformulierten Ansichten, aber auch Fragezeichen; von Überlegungen zur aktuellen Dynamik, aber auch Befürchtungen bezüglich der Zukunft; von in einem bestimmten Moment unmissverständlich formulierten Wünschen, die anschliessend wieder in Frage gestellt werden (zur Veranschaulichung siehe in Tab. 2: «Auszug aus der Transkription...»). Die Interviewprotokolle konnten unter diesen Voraussetzungen nicht als solche als «Sinneinheiten» behandelt werden.

Die erste grosse Aufgabe bei der Analyse des Expertendiskurses (der 200 Seiten, die sich aus den 29 Einzelprotokollen ergaben) bestand somit darin, die Daten nicht nur handhabbar zu machen, sondern Schritt für Schritt Sinnhaftigkeit hervortreten zu lassen – Sinnhaftigkeit natürlich in Bezug auf das Problem der Bildungslaufbahn.

Die Sinneinheiten wurden durch eine Aufteilung des Gesamttextes, durch dessen Zerlegung in Segmente erzeugt (zur Veranschaulichung siehe Tab. 2, Spalte 1). Aber auch nach einer solchen Zerlegung bleibt es noch immer schwierig, zwischen den Segmenten Verknüpfungen und Vergleiche vorzunehmen. Deswegen wurde entschieden, jedes Segment mittels Paraphrasierung zu reformulieren. In der Tat gestattet dieses Vorgehen, die Vergleichbarkeit dadurch zu erhöhen, dass die unendliche Vielfalt sprachlicher Feinheiten reduziert und das «Rauschen», das heisst die vielen Informationen ausgeschaltet werden, die mit dem Gegenstand der Studie nichts zu tun haben. Dieser Schritt trägt insofern zu einer ersten Interpretation bei, als damit besser erfasst werden kann, was als wesentlich zu betrachten ist. Durch den Prozess der Segmentierung und Paraphrasierung gelangt man zu einer ersten Sammlung von Aussagen (zur Veranschaulichung siehe Tab. 2, Spalte 3), die dem anschliessenden Analyseschritt zu Grunde liegen. Es ist klar, dass die logischen Verknüpfungen, die der einzelne Experte oder die einzelne Expertin zwischen verschiedenen Aussagen herstellt, im Verlaufe dieses Umformungsprozesses verschwinden. Aber dies ist der Preis dafür, dass man den gesamten Expertendiskurs ordnen und ihn als ein Ganzes interpretieren kann, dessen verborgenen Sinn die Fortsetzung der Analyse immer klarer zu Tage treten lassen wird.

Tabelle 2: Segmentierung, Paraphrase und Erstcodierung (Beispiel)

<p>Auszug aus der Transkription der Eingangssequenz des Interviews mit der Expertin beziehungsweise dem Experten 6f (im Anschluss an die Trendbeschreibung: «Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?»)</p> <p>Das System ist weniger klar, das ist offensichtlich. Bildung muss den Jungen erlauben, den Beruf zu wechseln. Man muss eine Basis legen: die Möglichkeit und auch die Bereitschaft, sich selber in die Pflicht zu nehmen, Schlüsselqualitäten ausbilden, damit der Jugendliche nicht «weg vom Fenster» ist. Man hat sich um die Schaffung von Passerellen bemüht, um im künftigen Berufsleben mehr Flexibilität zu ermöglichen. Die Fertigung von Produkten beschleunigt sich immer mehr. Man muss schneller sein als die anderen und auch billiger. Mit der Informatik beschleunigt sich das Tempo immer mehr. Wenn man jemanden allzu lange nach allzu schulförmigen Schemata ausbildet, dann ist den Bedürfnissen der Wirtschaft nicht gedient. Es gibt eine Differenz zwischen den Generationen. Die ältere Generation tut sich schwer damit, den Wandel zu akzeptieren. Die Jungen sind gewohnt, zu zappen, zu surfen; dies bringt sie möglicherweise dazu, anders zu denken. Ich beurteile diese Tendenz nicht nur als negativ. Man müsste sonst die Gesellschaft insgesamt anklagen! Eine Ausbildung wie wir sie noch gehabt haben, würden die Jungen nicht mehr akzeptieren. Auf jeden Fall bewegen wir uns in Richtung eines immer mehr modularen Systems. Man muss sicherstellen, dass es sich in die richtige Richtung entwickelt, dass wir nichts übersehen. Die Schule muss die Kontrolle behalten, sie darf den Dingen nicht einfach ihren Lauf lassen. Weil der Konsultationsprozess bei uns langsam vorangeht, besteht keine Gefahr, dass wir zu rasch vorgehen.</p>			
Textsegmente	Codes	Aussagen	Status
Das System ist weniger klar, das ist offensichtlich.	S	Das System ist weniger klar.	Diagnose
Bildung muss den Jungen erlauben, den Beruf zu wechseln.	ISC	Bildung muss den Jungen erlauben, den Beruf zu wechseln.	Szenario
Man muss eine Basis legen: die Möglichkeit und auch die Bereitschaft, sich selber in die Pflicht zu nehmen, Schlüsselqualitäten ausbilden, damit der Jugendliche nicht «weg vom Fenster» ist.	IS ISC	Man muss eine Basis legen. Basis ist die Möglichkeit und die Bereitschaft des Einzelnen, sich selber in die Pflicht zu nehmen.	Szenario Szenario
Man hat sich um die Schaffung von Passerellen bemüht, um im künftigen Berufsleben mehr Flexibilität zu ermöglichen.	ISC	Die Passerellen ermöglichen Flexibilität im künftigen Berufsleben.	Szenario
Die Fertigung von Produkten beschleunigt sich immer mehr. Man muss schneller sein als die anderen und auch billiger. Mit der Informatik beschleunigt sich das Tempo immer mehr.	C	/	Ausgeschlossen
Wenn man jemanden allzu lange nach allzu schulförmigen Schemata ausbildet, dann ist den Bedürfnissen der Wirtschaft nicht gedient.	ISC	Allzu lange Ausbildungen nach schulförmigen Schemata dienen den Bedürfnissen der Wirtschaft nicht.	Szenario
Es gibt eine Differenz zwischen den Generationen. Die ältere Generation tut sich schwer damit, den Wandel zu akzeptieren.	IC	/	Ausgeschlossen
Die Jungen sind gewohnt, zu zappen, zu surfen; dies bringt sie möglicherweise dazu, anders zu denken.	IC	/	Ausgeschlossen
Ich beurteile diese Tendenz nicht nur als negativ. Man müsste sonst die Gesellschaft insgesamt anklagen!	C	/	Ausgeschlossen
Eine Ausbildung, wie wir sie noch gehabt haben, würden die Jungen nicht mehr akzeptieren.	IS	Die Jungen wollen eine andere Ausbildung als früher.	Szenario
Auf jeden Fall bewegen wir uns in Richtung eines immer mehr modularen Systems.	S	Das modulare System wird sich vermehrt durchsetzen.	Prognose
Man muss sicherstellen, dass es sich in die richtige Richtung entwickelt, dass wir nichts übersehen.	ISC	Man muss die Entwicklung im Bildungsbereich gut beobachten.	Szenario
Die Schule muss die Kontrolle behalten, sie darf den Dingen nicht einfach ihren Lauf lassen.	ISC	Das Bildungssystem muss die Kontrolle behalten.	Szenario
Weil der Konsultationsprozess bei uns langsam vorangeht, besteht keine Gefahr, dass wir zu rasch vorgehen.	SC	Die Langsamkeit des Konsultationsprozesses verhindert eine allzu rasche Entwicklung.	Szenario
	ISC	Man soll das Bildungssystem nicht allzu rasch verändern.	Szenario

Das Codieren gehört zu den charakteristischen Verfahrensweisen der qualitativen Analyse. Es gestattet, ausgehend von Basiseinheiten Bedeutungen auf einer zweiten Ebene zu erzeugen. Das hier verwendete Codierungsverfahren weist grosse Ähnlichkeiten mit dem der «grounded theory» (Strauss, 1991) auf. Die Codierung erfolgte allerdings nicht völlig offen, sondern wurde durch die vorangegangene theoretische Ausarbeitung der Problemstellung gesteuert. Sie beruhte in der Tat auf der Entscheidung, auf die drei Instanzen Kontext (C), Bildungssystem (S) und Individuum (I) abzustellen. Sie gestattete es, der Gesamtheit der Fälle Rechnung zu tragen, das heisst alle Aussagen einschliesslich derer zu berücksichtigen, die gleichzeitig auf zwei oder gar drei Instanzen Bezug nahmen, die von den Expertinnen und Experten miteinander in Beziehung gesetzt worden waren. Hier der Katalog der verwendeten Codes:

- Code S Die Aussage bezieht sich ausschliesslich auf das Bildungssystem.
- Code I Die Aussage bezieht sich ausschliesslich auf das Individuum.
- Code C Die Aussage bezieht sich ausschliesslich auf den Kontext.
- Code IS Die Aussage bezieht sich auf eine Relation zwischen Bildungssystem und Individuum.
- Code SC Die Aussage bezieht sich auf eine Relation zwischen Bildungssystem und Kontext.
- Code IC Die Aussage bezieht sich auf eine Relation zwischen Individuum und Kontext.
- Code ISC Die Aussage beinhaltet Beziehungen zwischen allen drei Instanzen.

Man beachte, dass die Codes nicht unbedingt gestützt auf den reinen Wortlaut einer Aussage zugeordnet wurden. Es war wiederum eine Interpretationsleistung erforderlich, um die Codes entsprechend der expliziten oder mehr impliziten Erwähnung der Instanzen zuordnen zu können. So wurde etwa Aussagen zur Wissensvermittlung und -aneignung auch dann der Code IS zugeordnet, wenn sie das Bildungssystem und/oder den Lernenden nicht ausdrücklich erwähnten. Auch wurde der Code ISC zugeordnet, wann immer eine Aussage eine Verbindung zwischen den Instanzen erkennen liess. Dies war namentlich bei Aussagen der Fall, die von «Bildung» im Allgemeinen handelten (zur Veranschaulichung siehe Tab. 2, Spalte 2).

Die Art der Codierung ermöglichte eine erste Filterung des Expertendiskurses in dem Sinne, dass Aussagen mit den Codes I, C und IC ausgeschieden werden konnten (zur Veranschaulichung siehe Tab. 2, Status «Ausgeschieden»). Solche Aussagen – insgesamt eine Minderheit – transportieren gewiss interessante Ideen, aber sie sind in Bezug auf die Problemstellung insofern marginal, als sie sich nicht auf das Bildungssystem beziehen. Mit anderen Worten wurden nur jene Statements der Sammlung der weiter zu analysierenden Aussagen zugeordnet, deren Code «S» enthielt, also S, IS, SC und ISC.

Eine zweite Selektion wurde sodann entsprechend dem Status der Aussagen vorgenommen. Wie man gesehen hat, versuchten die Interviews die Überlegungen der Expertinnen und Experten auf die Zukunft des Bildungssystems zu lenken, indem sie sie immer wieder aufforderten, sich zu Entwicklungstendenzen zu äussern, Prognosen zu stellen, Präferenzen zu formulieren und schliesslich Umsetzungsvorschläge zu machen. Der

Ablauf konnte natürlich in den Interviews nicht immer rigoros durchgehalten werden, aber die genannten Aspekte wurden angesprochen und mischten sich, wie oben gezeigt, in die Gedanken und Überlegungen der Expertinnen und Experten.

Die genannte zweite Selektion erwies sich als umso schwieriger, als man ja keine Kategorien zur Hand hat, den Diskurs über die Zukunft zu ordnen. Die BICHMO-Studie hatte sich dem Problem des methodologischen Status prospektiver Reflexionen und Vorgehensweisen gestellt. Die vorgeschlagene Typologie – «intuitives», «exploratives» und «prospektives» Vorgehen (EDK, 1988; S. 13) – ist aber noch nicht wirklich ausgereift. Die OECD ihrerseits stellt Szenarien zur Diskussion (vgl. 2.2), welche denkbaren Entwicklungsverläufen entsprechen, deren Wahrscheinlichkeit von Expertinnen und Experten und einer breiten Öffentlichkeit beurteilt werden sollte (vgl. Hutmacher, 2001). Was die Studie zur Zukunft der Berufsbildung anbelangt (GfS-Forschungsinstitut, 2001; vgl. 2.2), so beruhte diese völlig auf der Unterscheidung von zwei Aspekten: was die Expertinnen und Experten im Hinblick auf die kommenden zwanzig Jahre für wünschenswert erachteten und was sie als wahrscheinlich einschätzten. Die beiden Aspekte wurden allerdings nicht als voneinander unabhängig behandelt. So wird von einem nach Expertenmeinung wünschbaren, aber in den kommenden zwanzig Jahren kaum zu erwartenden Phänomen einfach angenommen, es werde sich später einstellen. Die Wünsche werden mit anderen Worten als Vorzeichen ihrer künftigen Verwirklichung behandelt. Wünsche und Prognosen repräsentieren hier also nur unterschiedliche Ausprägungen auf ein und derselben Dimension.

Nachdem, wie oben gezeigt, als sachfremd betrachtete Aussagen bereits unter der Rubrik «ausgeschieden» entfernt worden waren, wurde im Zusammenhang der hier vorliegenden Studie entschieden, die Expertenaussagen ihrem logischen Status gemäss in drei wohl unterschiedene Kategorien zu gruppieren:

- Dem Status «Diagnose» entsprechen Aussagen, die sich ausschliesslich auf die Trenddarstellungen beziehen. Die weitere Analyse dieser Aussagen liess sich leicht durchführen. Was jede Expertin oder jeder Experte zu den einzelnen Themen gesagt hatte, wurde neu gruppiert und zusammengefasst. Daraufhin konnten die Auffassungen zu den einzelnen Themen zu einem Gesamtergebnis aufaddiert werden. Man konnte so zum Beispiel für das Thema x zum Ergebnis gelangen, dass «eine bestimmte Anzahl Expertinnen und Experten mit der Trenddarstellung einverstanden ist, während eine Anzahl weiterer Expertinnen und Experten diese ablehnen». Die Ergebnisse lassen so den Grad der Übereinstimmung zwischen den vom Interviewer präsentierten Trendbeschreibungen und der Einschätzung der Expertinnen und Experten erkennen. Diese Ergebnisse sind Gegenstand des Kapitels 4.1.
- Der Status «Prognose» wurde Aussagen des Typus Antizipationen und Voraussagen zugeordnet, in denen zum Ausdruck kommt, womit die Expertinnen und Experten für die Zukunft rechnen. Die Auswertung dieser Aussagen erfolgte in ähnlicher Weise wie die der «diagnostischen» Statements. Das Ergebnis dieser «Prognosen» finden sich in Kapitel 4.2 dargestellt.
- Der Status «Szenario» wurde Aussagen zugewiesen, in denen ein «projektartiger» Zugang zur Zukunft, eine Form von Konzeption oder Modellbildung zum Ausdruck kommt. Es wurden so all jene Aussagen dem «Baumaterial» für die nachfolgende

Szenarienkonstruktion zugeschlagen, in denen sich eine Dynamik äussert – sei es in Gestalt von Zielen, die es in Zukunft zu erreichen gilt, sei es auch als Beschreibung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen oder sei es schliesslich in Form von Hinweisen auf Risiken oder Chancen, die mit einer bestimmten Entscheidung verbunden sind. Der Entscheid, alle dynamischen Elemente – und seien sie auch nicht ausdrücklich auf die Zukunft bezogen formuliert – in den «Schmelztiegel» der Szenarienkonstruktion zu werfen, war von Ausschlag gebender Bedeutung. Mit ihr nahm tatsächlich der Typ der Szenarien erste Konturen an, die es Schritt für Schritt zu konstruieren galt, nämlich genau ein Szenariotyp, der dynamische Beziehungen zwischen den Instanzen zum Ausdruck bringt. Die Ausarbeitung der Szenarien erwies sich aber noch immer als ein langwieriger und komplexer Prozess. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels wird über dessen wichtigste Etappen Bericht erstatten.

3.4 Konstruktion der Szenarien

Das der vorliegenden Studie zu Grunde liegende Mandat der Kommission Allgemeine Bildung hält klar fest, dass die Untersuchung in die Formulierung von Szenarien ausmünden soll. Es präzisiert jedoch nicht, was unter einem «Szenario» zu verstehen ist oder verstanden werden kann. Die Arbeitsgemeinschaft hatte unter Mitwirkung der Begleitgruppe einige Klärungsarbeit zu leisten, um besser definieren zu können, was man in dieser Studie unter einem Szenario verstehen und auf welches Produkt man entsprechend abzielen wollte.

Was ist ein Szenario? Der Begriff stammt aus der *commedia dell'arte* und bezeichnete dort den szenischen Handlungsablauf (ital.: *scenario*) eines Theaterstücks, den ein Autor entworfen hatte und der den Schauspielern als Rahmen diente, den sie ausschmücken und in dem sie improvisieren sollten. Es handelte sich also ursprünglich um einen Text, der viel Raum für Gestaltung und Kreativität offen liess. Später veränderte sich die Bedeutung des Begriffs. Er bezeichnete nun ein Dokument, in dem die Abfolge eines Werks bis in die kleinsten Einzelheiten festgelegt war. Dies ist der Wortsinn des Szenarios beispielsweise im Bereich des Films oder der Literatur. Der Begriff wurde dann auch aus dem künstlerischen Feld in Bereiche übertragen, in denen strategisches Denken und Handeln von Bedeutung sind, das heisst in den militärischen und wirtschaftlichen Bereich. Dort ging es nun darum, ein «Szenario» geplanter militärischer oder ökonomischer Operationen zu entwickeln. Das Wort erhält so eine pragmatische Konnotation und bezeichnet nun ein notwendiges Hilfsmittel bei der Zukunftsplanung in einer Situation der Krise oder wenn man sich mit dem Auftauchen wichtiger Entscheidungsprobleme konfrontiert sieht. Ein weiterer Schritt wurde getan, als man dazu überging, nicht mehr bloss «das» Szenario im Sinne der einen in die Tat umzusetzenden Strategie zu entwickeln, sondern mehrere, alternative Szenarien, die damit zu Hilfsmitteln beim Nachdenken über Optionen zukünftiger Entwicklung werden. Solche Techniken sind in den letzten Jahren im Bereich der Wirtschaft entwickelt worden. Erst in jüngster Zeit aber hat sich auch der Bildungsbereich, der die prospektive Reflexion lange vernachlässigt hatte (vgl. 2.2), die Szenarienidee angeeignet. Als die OECD im Jahr 2001 Szenarien zur Zukunft der Grundbildung veröffentlichte (vgl. 2.2 und 3.3), stellte dies noch eine Neuerung dar.

Die vorliegende Studie ihrerseits ist eine Premiere für das formelle schweizerische Bildungssystem. Anhand von Szenarien über dieses nachzudenken, ist tatsächlich etwas anderes als es mit Hilfe der üblichen Entwicklungsprojekte, Reformvorschläge oder auch Richtlinien vorzubringen. Die nachfolgende Darstellung präzisiert, welches Szenarienkonzzept in dieser Studie verwendet wurde. Dabei wird sich zeigen, dass dieses Konzept durchaus in der Tradition der eben beschriebenen Vorläufer steht. Vor allem aber erlaubt die Darstellung, die Begründung des Vorgehens zu verstehen, das – ausgehend von den in den Expertengesprächen erhobenen Daten – bei der Szenarienkonstruktion zur Anwendung gelangte.

Ziel der Studie ist es, nicht ein, sondern mehrere Szenarien zur Diskussion zu stellen und dadurch die zukunftsgerichtete Reflexion zu unterstützen. Es soll sich dabei also um Alternativen, um denkbare Entwicklungsoptionen handeln. Es wird mit anderen Worten darauf abgezielt, das prinzipiell unbegrenzte Feld möglicher Zukünfte auf eine begrenzte Anzahl voneinander klar unterschiedener «Typen» zu reduzieren. Jedes Szenario soll eine «reine», wenn man will «abstrakte» Entwicklungsoption repräsentieren und nicht eine Entwicklungsoption, die sich in genau dieser Form verwirklichen könnte (vgl. OECD, 2001).

Wohl unterschiedene und typisierte Szenarien zu konstruieren, heisst nicht, sie als einander einfach entgegengesetzt zu konzipieren, sondern als je gegenüber den anderen klar artikuliert. Es geht in der Tat darum, sie innerhalb eines Modells zu organisieren, das ein Maximum der Dynamik abzubilden erlaubt, um die es geht; eines Modells auch, welches es den Szenarien in gewisser Weise erlaubt, miteinander in einen «Dialog» zu treten. Unter diesen Voraussetzungen, also so weit sie den Möglichkeitsraum zu organisieren erlauben, können die Szenarien als Ankerpunkte Zukunft bezogenen Denkens dienen. Man muss dafür ein Instrumentarium und nicht bloss eine Palette von Auswahlmöglichkeiten anbieten. Es besteht hier in der Tat der Anspruch, dass das durch die verschiedenen Szenarien konstituierte Ganze als Übungsfeld für das Ausdenken künftiger Entwicklungsstrategien dienen und Zukunft bezogene Entscheidungen unterstützen kann (vgl. Wieringen van, 1999). Zu einem kohärenten Ganzen organisiert, lassen sich Szenarien als theoretische Hypothesen auffassen, die der Rede über die Zukunft zu einer Verankerung verhelfen; die es mit anderen Worten gestatten, die relevanten Kräfte und die Folgen von Auswahlentscheiden im Sinne ihrer Chancen und Risiken abzuschätzen.

Die Szenarien, welche die Studie zu erarbeiten versuchte, sollten somit als Hilfsmittel bei der Bestimmung von Strategien und nicht schon selber als fertige Strategien konzipiert werden, unter denen künftige Nutzer bloss noch die beste oder die am wenigsten schlechte auszuwählen brauchen. Man konnte sie demzufolge nicht als einfache Massnahmenpakete oder konkrete Handlungsanweisungen ausgestalten. Es ging nicht darum, einfach die am häufigsten erwähnten Ideen zu identifizieren und um sie herum Szenarien zu bauen. Die Aufgabe bestand vielmehr darin, den Expertendiskurs zu «destillieren» und ihn entlang von «Dimensionen» zu organisieren, mit denen sich das dynamische Feld aufspannen liess.

Zu diesem Zweck wurde eine zusätzliche Codierung all jener Aussagen vorgenommen, die nicht im ersten Selektionsschritt (vgl. 3.3) ausgeschieden worden waren. Die Codierung diente dazu, diejenigen Aussagen zu identifizieren, die sich spezifisch auf den Untersuchungsgegenstand, also auf die Bildungslaufbahn bezogen. Es handelte sich tatsächlich insofern um ein «Identifizieren», als es nicht einfach bloss darum ging, die Aussagen zu bezeichnen, in denen die Bildungslaufbahn oder das lebenslange Lernen ausdrücklich genannt wurden. Es ging vielmehr darum, all jene Statements zu erfassen, die in irgendeiner Weise explizit oder implizit die Bildungslaufbahn betrafen. Diese Aussagen wurden im Folgenden privilegiert behandelt: tatsächlich waren sie es, die als Grundlagenmaterial für die Szenarienkonstruktion dienten. Es schien auf der Hand zu liegen, dass die Lösung der Aufgabe in dieser Teilmenge aller Aussagen zu suchen war und diese somit als «Herzstück» des nachfolgenden Arbeitsschrittes zu betrachten waren. Die übrigen Statements wurden aber nicht ausgeschieden, sondern vorläufig beiseite gelegt. Sie wurden später, als die Szenarien in ihren wesentlichen Aspekten konstruiert waren, wiederum dazu verwendet, diese anzureichern.

Der nächste Schritt bestand darin, die als entscheidend erachteten Statements herauszufiltern und sie in Gruppen von Aussagen mit gleicher Charakteristik aufzuteilen. Es ging mit anderen Worten darum, Clusters zu bilden. Die Filterungs- und Gruppierungskriterien bezogen sich dabei nicht auf den vordergründigen Inhalt der Aussagen. Es bestand keineswegs die Absicht, beispielsweise diejenigen Aussagen zu einer Gruppe zusammenzufassen, in denen von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vom Entscheid über Fremdsprachen in der Primarschule oder von irgendeinem anderen Thema die Rede war. Die Kriterien bezogen sich vielmehr auf die Dynamik, um die es dabei immer auch geht. Dabei handelte es sich bei dieser Dynamik, die es zu erfassen galt, wohlgerne um jene Dynamik, die im gleichzeitig verlaufenden Prozess der Theorieentwicklung als das Wechselspiel von drei «Instanzen» – Bildungssystem, Individuen und Kontext – beschrieben wurde. In weiteren Versuchen, die immer überzeugendere Sinneinheiten zu Tage förderten, konnten so unterschiedliche «Typen» von Relationen herausgearbeitet werden, denen gemäss sich die Instanzen in Zukunft zueinander in Beziehung setzen könnten. Es sind diese Typen von Relationen, auf denen die Szenarien beruhen: Jedes Szenario stellt eine Alternative in Bezug auf die Art und Weise dar, in der sich das Bildungssystem künftig gegenüber den Individuen und dem Kontext positionieren könnte. Jedes Szenario verweist auf eine je besondere Art, das Bildungssystem in dem dynamischen Feld so zu verschieben, dass es die zentrale Herausforderung der Zukunft zu meistern vermag: optimale Voraussetzungen für das Gestalten von Bildungslaufbahnen zu schaffen.

Am Ende des langen, in diesem Kapitel beschriebenen Prozesses der Datenanalyse konnten so unterschiedliche Szenarien konstruiert werden. Im Ergebnis stellt sich jedes Szenario als ein Ganzes dar, das gemäss einer charakteristischen Dynamik organisiert ist. Diese Dynamik zeichnet das jeweilige Szenario aus und erlaubt überdies, einer Vielzahl von Elementen des Diskurses Rechnung zu tragen, fast könnte man sagen sie zu verbinden. Und die dynamischen Eigenschaften, welche die Szenarien begründen, sind nicht voneinander unabhängig, sondern stehen miteinander in einem Organisationszusammenhang. Man kann daher sagen, dass es gelungen ist, ein organisierendes Prinzip für das

gesamte dynamische Feld zu entwickeln und gestützt darauf ein Modell zur Diskussion zu stellen. Wie jedes andere vermag allerdings auch dieses Modell nicht die gesamte Wirklichkeit in allen ihren Aspekten und ihren fast unbegrenzten Nuancen abzubilden. Es kann nicht die gesamte Varianz integrieren. Und man sollte sich bewusst sein, dass andere Analysestrategien und andere Interpretationen der verfügbaren Daten – von anderen Vorgehensweisen bei der Datenerhebung ganz zu schweigen – durchaus zu einem anderen Modell und zu anderen Szenarien hätten führen können.

Es wird nun Zeit, einen Blick auf das konkrete Ergebnis dieser ganzen Analyseprozedur zu werfen, die wie erinnerlich stets in Verbindung mit der theoretischen Arbeit vorangetrieben wurde. Wie schon erwähnt, präsentiert das folgende Kapitel zunächst die Diagnose der Expertinnen und Experten in Bezug auf die Darstellung aktueller Tendenzen (4.1) und zeigt sodann deren Prognosen im Hinblick auf die künftige Entwicklung dieser Tendenzen auf (4.2). Obgleich diese Resultate von anderer Art als die Szenarien sind, gibt es doch Bezüge zwischen beiden. In den Stellungnahmen zur aktuellen Situation und den Einschätzungen zur künftigen Entwicklung zeichnen sich die Kräfte in dem dynamischen Feld ab, in dem sich das Bildungssystem bewegt. Bereits die aus dem Expertendiskurs gewonnenen Ergebnisse gestatten es, über einfache Feststellungen hinauszugehen und eine erste Lesart der Dynamik zu präsentieren, die zwischen dem Bildungssystem und den beiden anderen Instanzen – Individuum und Kontext – am Werk ist (4.3). Die Etappe der Auswertung von Diagnosen und Prognosen setzt so eine erste, wichtige Marke auf dem Weg zum Verständnis der sechs Szenarien, von denen Kapitel 5, das Hauptkapitel dieses Berichts, handeln wird.

4 Entwicklung der Bildung im Urteil der Expertinnen und Experten

Wie in Abschnitt 3.2 dargelegt, erfolgte die Datenerhebung im Rahmen von Interviews, in deren Verlauf Expertinnen und Experten mit fünf Trendeinschätzungen konfrontiert wurden. Die Expertinnen und Experten nahmen zunächst zur Frage Stellung, inwieweit sie die Trenddarstellungen, die im Hinblick auf die Befragung konstruiert worden waren, als angemessen beurteilten. Sodann waren sie jeweils eingeladen, eine eigene Entwicklungsprognose abzugeben, das heisst ihre Einschätzung bezüglich Fortsetzung, Abschwächung oder Verstärkung derzeitiger Trends darzustellen.⁸

Im vorliegenden Kapitel wird es zunächst darum gehen, die in den Interviews exponierten Trenddarstellungen zu resümieren und die Antworten der Befragten auf die Frage ihrer Angemessenheit zusammenzufassen (4.1). Die Trendbeschreibungen selber werden dabei nicht in ihrer vollen Breite ausgeführt, sondern in den Tabellen 3 bis 7 komprimiert. Diese bringen die wesentlichsten Punkte zum Ausdruck und veranschaulichen sie mit einigen der Illustrationen, die den Expertinnen und Experten präsentiert wurden. Entsprechen die Trenddarstellungen ihrer eigenen Beurteilung der Lage? Sind sie ihrer Meinung nach differenzierter zu sehen? Gehen sie gar ganz an der Wirklichkeit vorbei? Die Auswertung der diesbezüglichen Stellungnahmen erfolgte, wie in Kapitel 3.3 ausgeführt, nicht auf der Ebene der Einzelaussagen, sondern in Form einer grobkörnigeren Typisierung der Argumentationen der Expertinnen und Experten in Bezug auf die jeweiligen Interviewvorgaben: Akzeptieren die Expertinnen und Experten die vorgelegten Trendbeschreibungen ohne grosses Wenn und Aber, allenfalls mit kleineren Retuschen und Ergänzungen von ihrer Seite? Bringen sie gewichtige Vorbehalte an, ohne die Trenddarstellung insgesamt zu verwerfen? Lehnen sie diese gar rundum als verfehlt ab? Sind sie sich in der Beurteilung unsicher, etwa weil ihnen klare Anhaltspunkte fehlen oder weil sie widersprüchliche Tendenzen wahrnehmen? Die Abbildungen 2 bis 6 des vorliegenden Abschnitts veranschaulichen die Grössenordnungen, in denen einem entsprechende Reaktionen in den Experteninterviews begegnen, wenn man die Frage nach der Angemessenheit oder Unangemessenheit einer Trendbeschreibung stellt.

In ähnlicher Weise verfährt sodann Abschnitt 4.2 mit den Prognosen der Expertinnen und Experten bezüglich der zu erwartenden weiteren Entwicklung. In diesem Abschnitt werden die Stellungnahmen jedoch nach etwas anderen – aber ebenfalls grobmaschigen – Kriterien sortiert: Wird sich der Trend fortsetzen? Wird es zu einem Trendbruch kommen? Fehlen die Anhaltspunkte, die zur Beantwortung der Frage erforderlich wären? Oder sind die heute wahrnehmbaren Tendenzen dermassen widersprüchlich, dass eine Prognose gänzlich unmöglich ist? Die Grössenordnungen, in denen sich die Expertenantworten einer dieser Kategorien zuordnen lassen, finden sich in den Abbildungen 7 bis 11 dargestellt.

⁸ Der vollständige Gesprächsleitfaden findet sich in Anhang 3.

4.1 Gegenwärtige Tendenzen

Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?

Dieses erste in den Interviews angesprochene Thema suchte das Gespräch gleich zu Beginn auf den zentralen Gegenstand der Studie hinzulenken: die Bildungslaufbahn. Gemäss der Trendexposition in den Interviews findet sie heute, im Vergleich zu früher, im Rahmen einer komplexeren und unübersichtlicher gewordenen Bildungslandschaft statt. Aus den beiden einst klar voneinander abgehobenen Bildungszügen der allgemeinen und der unmittelbar für eine bestimmte Berufstätigkeit qualifizierenden Bildung ist eine Vielfalt von Schultypen geworden, die sich teilweise nicht mehr eindeutig dem einen oder anderen Zweig zuordnen lassen und ausserdem vermehrt Möglichkeiten eröffnen, von einem Bildungszug auf den anderen umzusteigen. Es war nicht schwierig, Beispiele zu finden, um die Plausibilität der Trendbeschreibung zu unterstreichen: Die Einführung der Berufsmaturität, das neue Maturitätsanerkennungsreglement, das Angebot verkürzter Berufslehren für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Maschinen- und Metallbranche wie auch die im Rahmen der Internationalen Arbeitsorganisation (BIT/ILO) entwickelten Vorschläge, Aspekte der beruflichen Bildung bereits im Rahmen der obligatorischen Grundbildung zu berücksichtigen – sie alle weisen auf einen Trend in Richtung flexiblerer Studienprofile und einer verstärkten gegenseitigen Durchdringung allgemeiner und berufsqualifizierender Bildungsprogramme hin. Für die sich in Ausbildung befindenden Kinder und Jugendlichen bedeutet diese Situation eine Vermehrung der Verzweigungspunkte, an denen es den nächsten Schritt auf dem persönlichen Bildungsweg zu entscheiden gilt – dies im Wissen darum, dass dieser mit dem Erreichen eines Sekundarstufe-II- oder Hochschuldiploms nicht zu einem Abschluss kommt, sondern dass ein solches Diplom lediglich eine Grundlage für weiteres, lebensbegleitendes Lernen darstellt, das sich etwa im Rahmen von Weiterbildungen oder Umschulungen vollzieht.

So weit die in den Interviews exponierte Trendbeschreibung, die hier noch einmal schematisch zusammengefasst ist.

Tabelle 3: «Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?»: Grundcharakteristik und Illustration der Trendbeschreibung

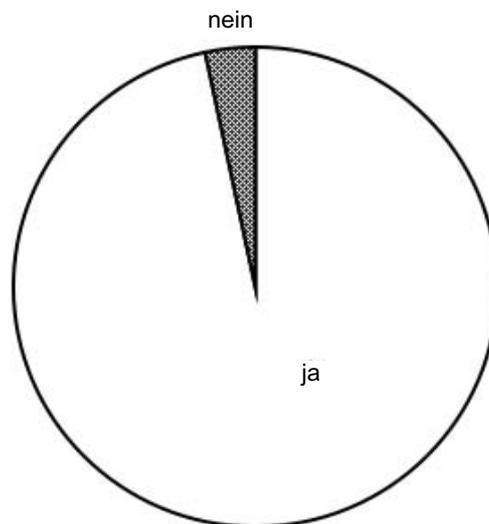
Grundcharakteristik	Illustrationen
<p>Einfache Struktur des Bildungssystems, voneinander abgehobene Bildungszüge; vorgespurte Bildungswege</p> <p style="text-align: center;">▼</p> <p>Komplexe, durchlässige Struktur; individualisierte Bildungswege</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsmaturität • MAR • Verkürzte Berufslehren für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten • Vorschlag bezüglich berufsqualifizierender Elemente in der Grundbildung (ILO/BIT)

Wie sich die befragten Expertinnen und Experten zu einer solchen Darstellung der in Gang befindlichen Entwicklung stellen, geht aus Abbildung 2 mit aller Deutlichkeit hervor: Fast niemand stellt die Trendbeschreibung grundsätzlich in Frage. Das heisst, die Befragten bestätigen entweder direkt, das Bildungssystem sei diversifizierter und komplexer, die Bildungslaufbahn entsprechend offener geworden, oder die Art ihrer Stellungnahmen lässt indirekt auf prinzipielle Zustimmung schliessen, die wiederholt in dem Sinne kommentiert wird, dass das System mit der Diversifizierung auf den sozio-ökonomischen Wandel reagiert habe – habe reagieren müssen – und durchaus der Interessenlage heutiger Jugendlicher entspreche.

Die Zustimmung wird immerhin in verschiedenen Fällen relativiert mit Verweisen auf eine gewisse Inkongruenz zwischen dem, was auf dem Papier möglich ist, und dem, was in der Praxis effektiv stattfindet: Die Komplexität, so wird etwa argumentiert, habe zweifellos zugenommen; aber die Durchlässigkeit des Systems sei dadurch nicht wesentlich grösser geworden. Und wenn es auch schwieriger geworden sei, sich im System zurechtzufinden, bedeute dies nicht auch, dass sich dessen Strukturen in Auflösung befinden.

Insgesamt kann man somit aus der Wahrnehmung eines generellen Trends im Sinne der Interviewvorgabe nicht auf einen allgemeinen Konsens darüber schliessen, dass dieser Trend bereits zu einer umfassenden oder doch weite Bereiche betreffenden Umgestaltung des Systems geführt habe.

Abbildung 2: Trendbeschreibung «Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?» – Beurteilung ihrer Angemessenheit durch die Expertinnen und Experten



Wozu (aus-)bilden?

Die Trenddarstellung bezüglich der Zwecksetzungen des Bildungswesens thematisierte weniger den Wandel der Bildungsziele und -inhalte als solcher, sondern vielmehr eine

Gewichtsverlagerung zwischen den Instanzen, die den Diskurs um Bildungsziele bestimmen. Gemäss der Vorgabe in den Expertengesprächen hat die Schule in den vergangenen zwanzig Jahren einen erheblichen Teil ihrer Fähigkeit eingebüsst, die Bildungsziele und -inhalte gemäss von aussen vorgegebener allgemeiner Zwecksetzungen relativ autonom festzulegen. Sie ist weniger als noch vor zwanzig Jahren in der Lage, neue, oft ad hoc artikulierte Ansprüche wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Kreise abzuwehren beziehungsweise gemäss pädagogischer Eigenlogik zu assimilieren. Das Bildungswesen ist so in dem Masse reaktiver geworden, als der Eigenwert bestimmter Bildungsinhalte nicht mehr in selbstverständlicher Weise allgemein anerkannt wird, sondern diese unter Gesichtspunkten ihres unmittelbaren Nutzens begründet werden müssen. Es ist diese neue Logik, nach der man Kampagnen für Frühenglisch führen, in Berufsschulen Handeln in (fiktiven) Unternehmungen trainieren oder – etwa in der Informatikbranche – in kürzester Zeit neue Ausbildungsgänge ausgehend von (modularen) Berufsprofilen zusammenkomponieren kann. Die erwähnte Gewichtverschiebung lässt sich auch daran er-messen, dass die Stoffpläne, als die Lehrpläne einst in Erscheinung traten, nicht mehr für sich allein akzeptiert werden, sondern der Wert von Unterrichtsinhalten für den Aufbau bestimmter (Schlüssel-)Kompetenzen ausführlich dargelegt werden muss.

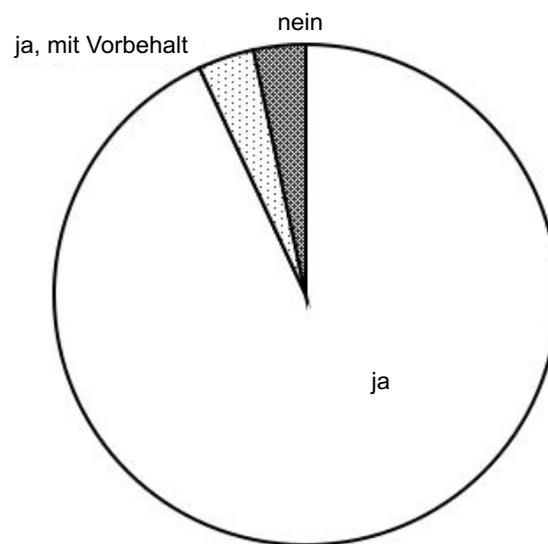
Tabelle 4: «Wozu (aus-)bilden?»: Grundcharakteristik und Illustration der Trendbeschreibung

Grundcharakteristik	Illustrationen
Proaktives System Transmission von Kenntnissen und Fertigkeiten <div style="text-align: center;">▼</div> Reaktives System Kompetenzerwerb	<ul style="list-style-type: none"> • Frühenglisch • Fiktive Unternehmungen • Rahmenlehrpläne • Modulare Bildungsgänge für Informatikberufe

Auch diese Diagnose wird von kaum einem der Expertinnen und Experten rundum verworfen, wie Abbildung 3 zeigt. Einige spitzen das Argument gar noch weiter zu, indem sie von einer eigentlichen Legitimationskrise des Systems sprechen, die zum Verlust der einst hohen pädagogischen Autonomie und Autorität geführt habe. Als Folge des Legitimationsverlusts nehmen andere eine Orientierungskrise wahr: Das System sei zurzeit nicht mehr in der Lage, kohärente pädagogische Antworten auf die manchmal widersprüchlichen Forderungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeldes zu geben. Im Übrigen habe die herrschende Tendenz bereits zu einem Verlust an Allgemeinbildung geführt. Nicht zuletzt auf diesem Hintergrund erklären viele der Befragten ausdrücklich, dass sie eine breite öffentliche Diskussion besonders zum jetzigen Zeitpunkt nicht nur als wünschbar, sondern geradezu als notwendig erachten.

Die Zustimmung zu der im Interview präsentierten Trenddarstellung erfolgt allerdings auch nicht ohne Vorbehalte. So geben einzelne Expertinnen und Experten zu bedenken, der Trend sei insofern nicht neu, als die Schule immer schon auf die Erfordernisse der Arbeitswelt habe reagieren müssen. Andere Kommentare warnen davor, die Verantwortung für die verstärkte Instrumentalisierung der Bildung einseitig der Wirtschaft anzulasten: es seien auch die Individuen und die Gesellschaft als Ganzes, die eine Anpassung der Bildung an kurzfristig nützliche Zwecke wünschten.

Abbildung 3: Trendbeschreibung «Wozu (aus-)bilden?» – Beurteilung ihrer Angemessenheit durch die Expertinnen und Experten



Wie (aus-)bilden?

Wenn es einen Autoritäts- und Autonomieverlust des Bildungswesens gegeben hat, dann liegt dieser auch in zwei weiteren Entwicklungen ausserhalb und innerhalb des pädagogischen Feldes begründet: Auf der einen Seite hat sich der Zugang der Individuen zu potenziell bildender Information im Zuge der Verallgemeinerung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologie deutlich erweitert. Auf der anderen Seite hat sich auch das Verständnis der pädagogischen Beziehung von einem vertikalen Sender-Empfänger-Modell in Richtung einer horizontaleren Lehr-Lern-Beziehung gewandelt, in welcher den Lernenden ein erheblich höherer Grad an Selbstständigkeit, Eigenaktivität und Verantwortung für ihr Lernen zugewiesen wird. Dies war die Grundthese der dritten Trendbeschreibung. Illustriert wurde sie mit dem neuen Selbstverständnis der Lehrpersonen als Lernbegleitende und mit der sich auf allen Bildungsstufen ausbreitenden Idee individueller Lernportfolios. Weitere Beispiele waren die Entwicklungen in Richtung *distant learning* und Virtueller Campus auf den höheren Bildungsstufen sowie die Kampagne «Schulen ans Netz» und der expandierende Markt für Bildungssoftware auf den unteren.

Tabelle 5: «Wie (aus-)bilden?»: Grundcharakteristik und Illustration der Trendbeschreibung

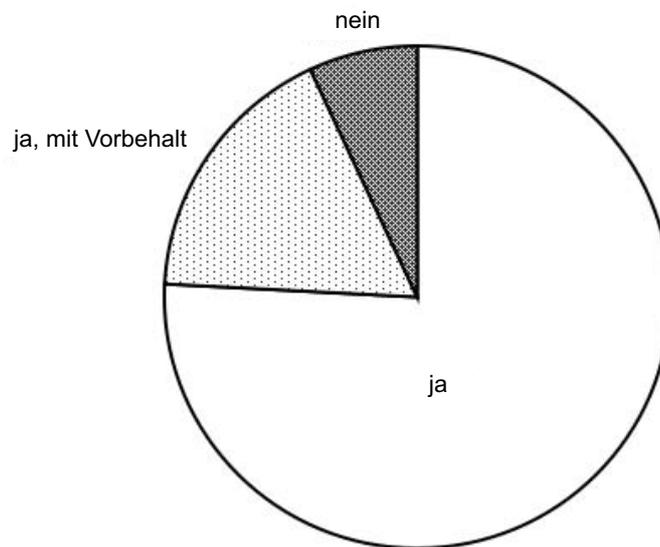
Grundcharakteristik	Illustrationen
<p>Standardisiertes Lernarrangement Lehrpersonen als Sender von Wissen</p> <p style="text-align: center;">▼</p> <p>Individualisiertes Lernarrangement Lehrpersonen als Lernbegleiter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Virtueller Campus • Schulen ans Netz • Bildungssoftware • Portfolios

Auch gegen diese Darstellung gibt es kaum fundamentale Opposition, wohl aber einige «Stimmhaltungen» und Relativierungen, wie aus Abbildung 4 ersichtlich wird: Einzelne Befragte wollen sich mangels Primärerfahrung keine qualifizierte Stellungnahme anmassen. Davon abgesehen aber schätzen die Expertinnen und Experten die Trendbeschreibung als insgesamt zutreffend ein und erweitern sie zuweilen: Mit der beschriebenen Tendenz, so wird gesagt, sei ein Prestigeverlust der Schule und ein Autoritätsverlust der Lehrpersonen verbunden.

Einige Expertinnen und Experten beurteilen die Entwicklung der letzten zwanzig Jahre eher als einen Wandel der Rhetorik und weniger als Veränderung der realen Verhältnisse. Diese Einschränkung, die man ebenfalls als Verneinung des behaupteten Trends deuten könnte⁹, wird namentlich in Bezug auf den Bereich der obligatorischen Bildung vorgenommen. Vorschläge zu einer horizontaleren pädagogischen Beziehung habe es schon vor weit mehr als zwanzig Jahren gegeben. Und der Hang zur vermehrten Betonung der Selbststeuerung der Lernenden sei keine Besonderheit des pädagogischen Feldes, sondern entspreche ganz einfach dem allgemeinen gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung.

⁹ Es ist darauf hinzuweisen, dass die unscharfe Grenze zwischen Rhetorik und Wirklichkeit in der Interviewvorgabe ausdrücklich angesprochen wurde.

Abbildung 4: Trendbeschreibung «Wie (aus-)bilden?» – Beurteilung ihrer Angemessenheit durch die Expertinnen und Experten



Wann (aus-)bilden?

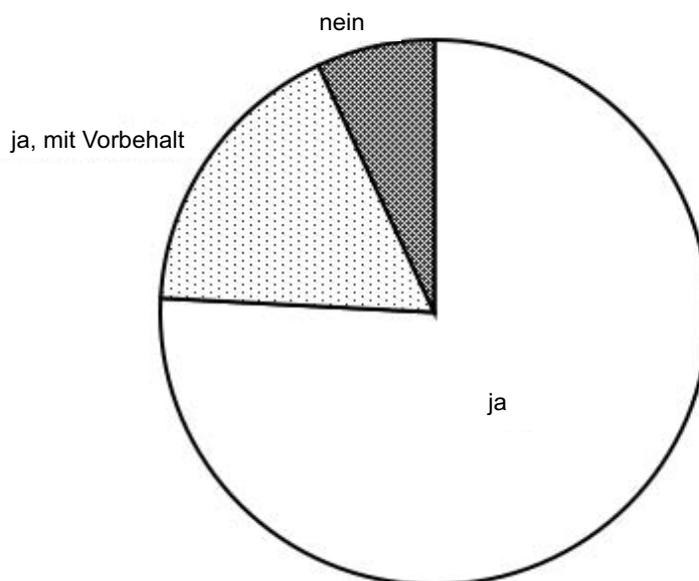
Die vierte Trendbeschreibung knüpfte insofern an der vorangehenden an, als sie die Idee der Selbststeuerung auch auf die zeitliche Organisation von Bildungswegen bezog, also auf Dauer, Geschwindigkeit und Rhythmus des Lernens, aber auch auf die Zeitpunkte im individuellen Lebensverlauf, zu denen das Erklimmen einer Bildungsstufe vollzogen wird. Hinsichtlich dieser zeitlichen Organisation – so die These – ist in den vergangenen zwanzig Jahren die Bereitschaft stark gewachsen, flexible Arrangements zuzulassen oder zumindest in Betracht zu ziehen. Eine Basisstufe von variabler Dauer oder das Recht von «Hochbegabten», Klassen zu überspringen – und dadurch das Jahrgangsklassenprinzip aufzuweichen –, waren vor zwanzig Jahren noch kaum öffentlich diskutierte Themen. Klar eine Errungenschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts ist aber vor allem die Vorstellung, wonach Bildung in modularisierter und individuell kombinierbarer Form angeboten beziehungsweise angeeignet werden kann – eine Vorstellung, deren Realisierung nicht ohne Folgen etwa für Lehrpläne, Promotionsordnungen und Abschlusszertifikate ganzer Schulstufen bleiben könnte. An Indizien dafür, dass die Entwicklung in diese Richtung geht, fehlt es namentlich auf der Ebene der nachobligatorischen Bildung nicht. Man denke etwa an die Bestrebungen um eine Reorganisation der Hochschulbildung entsprechend der Deklaration von Bologna, an die modulare Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Fachhochschulstufe oder an den Anklang, den die Portfolio-Idee im Bereich der Erwachsenenbildung zunehmend findet.

Tabelle 6: «Wann (aus-)bilden»: Grundcharakteristik und Illustration der Trendbeschreibung

Grundcharakteristik	Illustrationen
Feste Dauer; kollektives Tempo Zertifizierung von Stufenabschlüssen ▼	<ul style="list-style-type: none"> • Basisstufe • Altersdurchmischte Klassen • Hochbegabtenförderung • Modularisierung • Erklärung von Bologna
Flexible Dauer; individuelles Tempo Credits	

Die Auswertung der Expertenurteile ergibt ein ähnliches Bild wie bei den vorhergehenden Themen (vgl. Abb. 5): Eine deutliche Mehrheit betrachtet die Präsentation als adäquate Darstellung eines beobachtbaren Trends. Einige Expertinnen und Experten weisen auch auf Risiken, die mit einer Flexibilisierung der Ausbildungsdauer verbunden sind, so etwa auf die Gefahr einer sozialen Spaltung – einer Schule «à deux vitesses» –, auf die hohen Anforderungen, die damit an die Individuen gestellt werden, und auch auf die Gefahr der Fragmentierung von Wissensbeständen bei zunehmender Modularisierung der Bildungsgänge. Einige der Interviewten stellen sich auch hier die Frage, ob nicht die zurzeit modische Rhetorik den wirklichen Verhältnissen – etwa im Zusammenhang mit der Modularisierung – weit voraus laufe. Und auch hier fehlt der Hinweis nicht, dass die Entwicklungen im Bildungsbereich als Abbild von Entwicklungen zu sehen seien, die sich in Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt beobachten lassen.

Abbildung 5: Trendbeschreibung «Wann (aus-)bilden?» – Beurteilung ihrer Angemessenheit durch die Expertinnen und Experten



Wer ist zuständig/verantwortlich für (Aus-)Bildung?

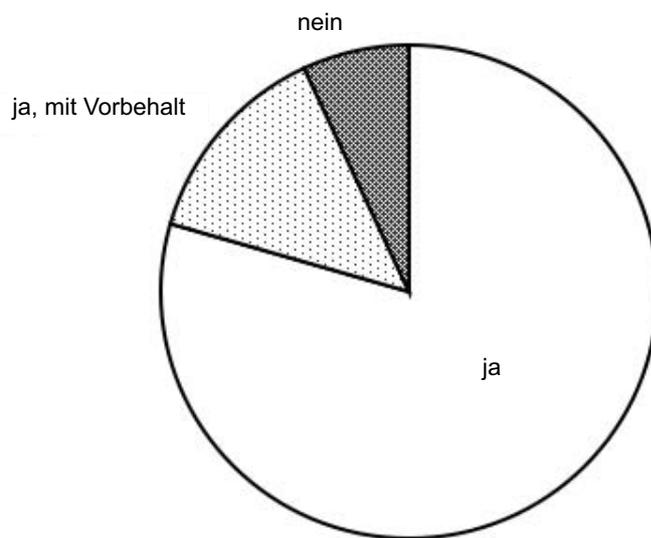
Den letzten Punkt thematisierte die fünfte Trenddarstellung explizit. Die den Gesprächspartnerinnen und -partnern vorgelegte Grundthese behauptete bezüglich Zuständigkeit und Verantwortung für die Bildung eine Gewichtsverlagerung in Richtung der Privaten. Dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen werde die Berechtigung des Staates zunehmend in Frage gestellt, einheitliche Pflichtprogramme für alle festzulegen und die Wahlfreiheit der Familien einzuschränken. Zum anderen häuften sich auch die Zweifel an der Anpassungsfähigkeit eines als starrer staatlicher «Monopolbetrieb» organisierten Bildungswesens. Entsprechend sei der Ruf nach vermehrter «unternehmerischer Freiheit» der Schulen lauter geworden, die durch verstärkte Förderung privater Schulen, aber auch durch vermehrte Autonomie innerhalb der bestehenden Strukturen zu gewährleisten sei. Dafür, dass man von einem Trend in diese Richtung sprechen kann, gibt es eine Reihe von Indizien: In vielen Kantonen arbeitet man – innerhalb des öffentlichen Bildungswesens – an der Entwicklung von teilautonomen Schulen «mit Profil» oder «mit erweitertem Gestaltungsspielraum». Forderungen nach vermehrter Subventionierung von Privatschulen oder gar Abgabe von Bildungsgutscheinen zur Schaffung eines Bildungsmarktes unterstreichen dies mit Blick auf den nicht-öffentlichen Bereich. Und es fehlt auch nicht an Beispielen dafür, dass die staatliche Hoheit in Bezug auf Bildungszertifikate im berufsbildenden Bereich von einzelnen Wirtschaftsbranchen unterlaufen wird, welche die Anerkennung dieser Zertifikate quasi intern regeln.

Tabelle 7: «Wer ist zuständig/verantwortlich für (Aus-)Bildung?»: Grundcharakteristik und Illustration der Trendbeschreibung

Grundcharakteristik	Illustrationen
Hohe staatliche Kontrolle Zentralisierte Entscheide  Grössere private Eigenverantwortung Delegation der Entscheide auf tiefere Ebenen	<ul style="list-style-type: none">• Teilautonome Schulen• Subventionierung von Privatschulen• Bildungsgutscheine• Branchenzertifikate

Auch dieser Trendeinschätzung kann sich gemäss Abbildung 6 die grosse Mehrheit der Expertinnen und Experten anschliessen. Kaum jemand zweifelt daran, dass eine Verschiebung der Zuständigkeiten zu Gunsten des privaten Feldes im Gange ist. Allerdings schränken mehrere unserer Gesprächspartnerinnen und -partner ihr grundsätzlich klares Einverständnis auch hier mit dem Hinweis darauf ein, dass der Trend erst sehr mässig auf die faktischen Verhältnisse durchgeschlagen habe. Besonders der Bereich der obligatorischen Bildung sei vom Privatisierungstrend kaum betroffen worden, merken mehrere Expertinnen und Experten an.

Abbildung 6: Trendbeschreibung «Wer ist zuständig/verantwortlich für (Aus-)Bildung?» – Beurteilung ihrer Angemessenheit durch die Expertinnen und Experten



4.2 Entwicklungsprognosen

Die allgemeine Schlussfolgerung des vorangehenden Abschnitts ist zweifellos die folgende: Die grosse Mehrheit der Expertinnen und Experten kann sich den in den Interviews vorgegebenen Trenddarstellungen anschliessen; manche von ihnen relativieren jedoch, dass die Trends zwar sozusagen in der Luft lägen und in aller Leute Mund seien, aber erst beschränkt auf die Realität des Bildungswesens durchgeschlagen hätten. Entsprechend interessant ist es zu sehen, wie die Interviewpartnerinnen und -partner die künftige Entwicklung beurteilen: Werden sich die Trends auch in Zukunft fortsetzen, um dann möglicherweise wirklich eine qualitativ neue Situation herbeizuführen, oder wird dies nicht der Fall sein? Der vorliegende Abschnitt stellt die diesbezüglichen Erwartungen der Expertinnen und Experten dar und fasst die häufigsten Kommentare zusammen. Diese lassen sich zwei hauptsächlichen Gruppen zuordnen:

- Hinweise auf Risiken, aber auch Chancen, welche die antizipierten Entwicklungen beinhalten;
- Hinweise auf Voraussetzungen, unter denen sich ein Trend durchsetzen beziehungsweise nicht durchsetzen würde.

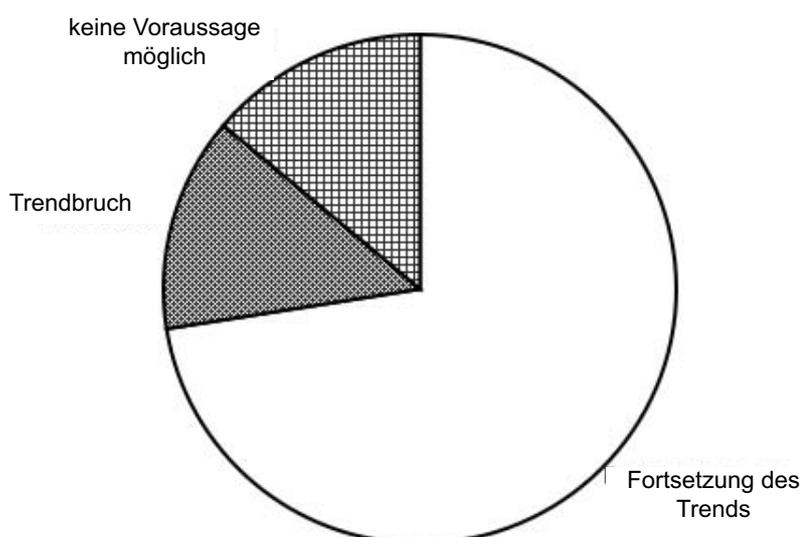
Die solche Differenzierungen zulassende Form der qualitativen Datenerhebung hat unmittelbar zur Folge, dass die Antworten nicht einfach einem Schwarz-Weiss-Schema folgen, in dem sich «Fortsetzung des Trends» (Trend wird sich fort- bzw. durchsetzen) und «Trendbruch» (Trend wird sich nicht fortsetzen oder gar umkehren) gegenüberstehen, sondern die Frage kann auch offen bleiben. Es kann zum Beispiel (noch) unmöglich sein darauf zu antworten, weil die relevanten Randbedingungen unbekannt sind. Dies wird in den nachfolgenden Grafiken mit «keine Voraussagen» symbolisiert. Eine andere Form, die zukunftsbezogenen Fragen zu beantworten, besteht in Hinweisen auf die

Koexistenz von einander entgegengesetzten Tendenzen. Antworten dieser Art erscheinen im Feld «widersprüchliche Tendenzen».

Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?

Nach vorherrschender Meinung der Expertinnen und Experten wird sich der Trend, der die Bildungslaufbahn als Ganzes betrifft, weiter fortsetzen (Abb. 7), was manche als Tatsache darstellen, die sie nicht begrüssen, die aber nicht zu ändern sei. Niemand nimmt an, dass es zu einer eigentlichen Trendumkehr kommen wird. Immerhin können sich einige der Befragten vorstellen, dass es nach einer bewegten Periode zu neuen Gleichgewichten kommen wird. Differenzierend wird auch darauf hingewiesen, dass der Prozess nicht alle Teile des Systems gleichzeitig und in gleicher Stärke erfasst. Man könne sich durchaus vorstellen, dass sich der Sekundarstufe-II- und der Hochschulbereich stabilisieren werde, derweil die Grund- und Erwachsenenbildung einer forcierten Transformation unterworfen würde. Im Hinblick auf die Szenarien bedeuten diese Befunde, dass ein Status-quo-ante-Szenario eher auszuschliessen ist und alternative Szenarien zu entwickeln sind, wie mit der Tendenz zur Diversifizierung und Komplexierung umzugehen wäre. Einige Expertinnen und Experten gehen immerhin davon aus, dass sich das Komplexitätswachstum in helvetischer Gemächlichkeit vollziehen werde. Vor allem mit Blick auf unerwünschte Nebenfolgen würde ein verlangsamter Wandel von einer Mehrheit, wenn auch nicht von allen Expertinnen und Experten bevorzugt: Manche befürchten eine Verschärfung bereits bestehender sozialer Spannungen dadurch, dass sich der Graben zwischen denen, die mit der Komplexität umzugehen vermögen, und denen, die das nicht schaffen, weiter vertiefen wird.

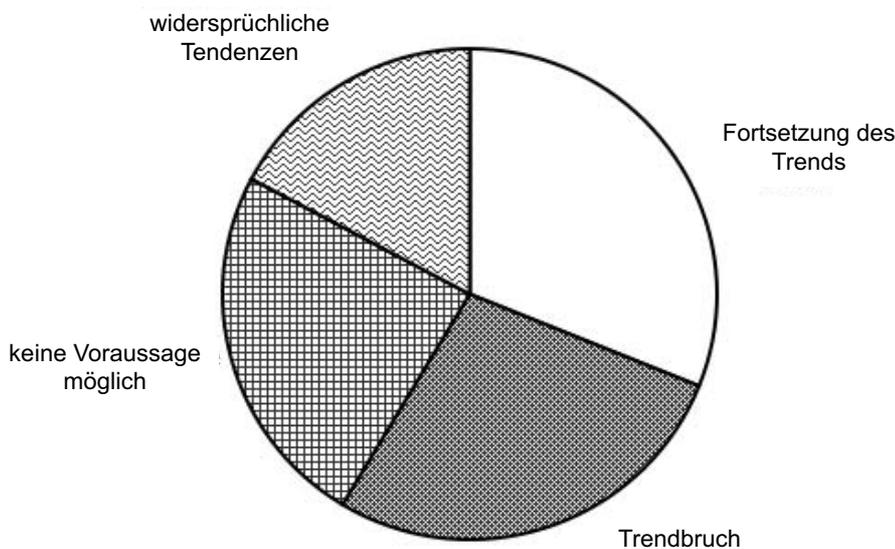
Abbildung 7: Trend «Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?» – Prognose der Expertinnen und Experten bezüglich künftiger Entwicklung



Wozu (aus-)bilden?

Wie sich weiter oben gezeigt hat, besteht ein hohes Mass an Übereinstimmung darüber, dass es in den vergangenen zwanzig Jahren eine Tendenz in Richtung wachsender Reaktivität des Bildungssystems gegeben hat (vgl. Abb. 3). Bezüglich der zukünftigen Entwicklung in dieser Hinsicht sind sich die Expertinnen und Experten jedoch alles andere als einig.

Abbildung 8: Trend «Wozu (aus-)bilden?» – Prognose der Expertinnen und Experten bezüglich künftiger Entwicklung

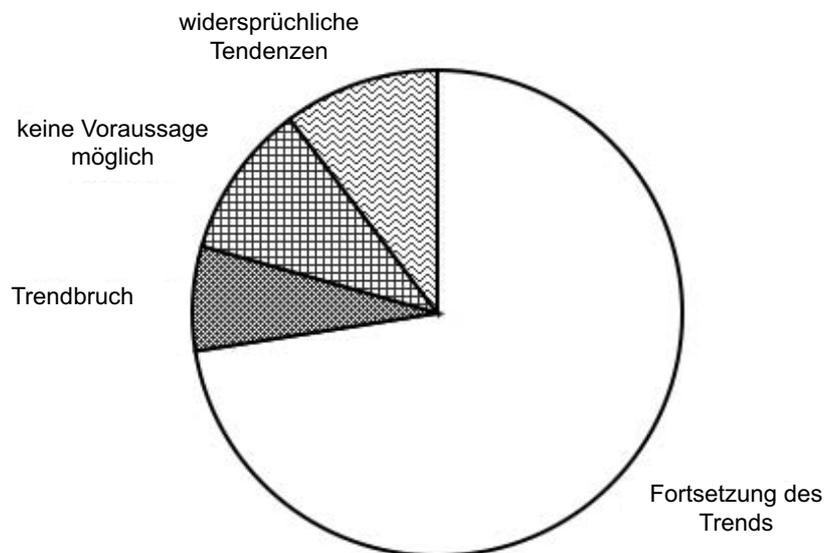


Nur etwa ein Drittel nimmt gemäss Abbildung 8 an, dass der Trend anhalten werde, während ungefähr ein weiteres Drittel mit einem Trendbruch beziehungsweise mit einer Trendumkehr rechnet, das heisst mit einer Rückkehr zu einer Situation, in der das Bildungswesen den Diskurs über die Ziele und Inhalte der Bildung dominiert. Bemerkenswert hoch ist der Anteil derjenigen, die sich nicht zu einer eindeutigen Stellungnahme durchringen können, entweder weil ihrer Meinung nach verschiedene Unwägbarkeiten eine klare Antwort zum jetzigen Zeitpunkt verunmöglichen, oder weil sie Gegenteilstendenzen wahrnehmen, bei denen jedoch nicht klar ist, ob sie sich werden durchsetzen können. Bei den Kommentaren wertender Art stehen zwei Argumentationen im Vordergrund: Positiv wird hervorgehoben, dass der neue Zugang zu Bildungszielen und -inhalten einen Gewinn bedeute. Dies etwa in dem Sinne, dass die Orientierung an Kompetenzen der pädagogischen Aktion einen präziseren Sinn zu verleihen vermöchte. Auf der Negativseite ist nach Meinung mehrerer Expertinnen und Experten zu verbuchen, dass der Trend zu einer weiteren Ausdünnung dessen führen dürfte, was gemeinhin mit dem Begriff der «Allgemeinbildung» bezeichnet wird.

Wie (aus-)bilden?

Eine Mehrheit der Expertinnen und Experten geht davon aus, dass sich die Entwicklung in Richtung einer horizontaleren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso weiter fortsetzen wird wie die systematische Nutzung der Möglichkeiten, welche die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bieten (Abb. 9). Für andere ist dies deswegen noch keineswegs sicher, weil sie eine Gegentendenz wahrnehmen, die auf die Rückkehr zu einer traditionelleren Lehrerrolle hinwirkt. Manches hänge – so wird zuweilen gesagt – davon ab, ob die Lehrpersonen zu dem für ein neues Lehrerbild erforderlichen Einstellungswandel bereit und in der Lage seien. Entsprechend wird denn auch verschiedentlich auf die Schlüsselfunktion einer erneuerten Lehrerinnen- und Lehrerbildung hingewiesen. Ansonsten weckt der Trend eher Befürchtungen als Hoffnungen. Mit dem Verweis auf die Möglichkeit, dass unterschiedliche Geschwindigkeiten im Absolvieren einer Bildungsstufe bereits weniger privilegierte Gruppen und Schichten weiter benachteiligen könnten, wird erneut die Gefahr wachsender Ungleichheit in Betracht gezogen. Und mehrere Expertinnen und Experten beharren darauf, dass die Bemühungen, die neuen Technologien als Instrumente nachhaltiger Bildung einzusetzen, in einem Fiasko enden könnten.

Abbildung 9: Trend «Wie (aus-)bilden?» – Prognose der Expertinnen und Experten bezüglich künftiger Entwicklung



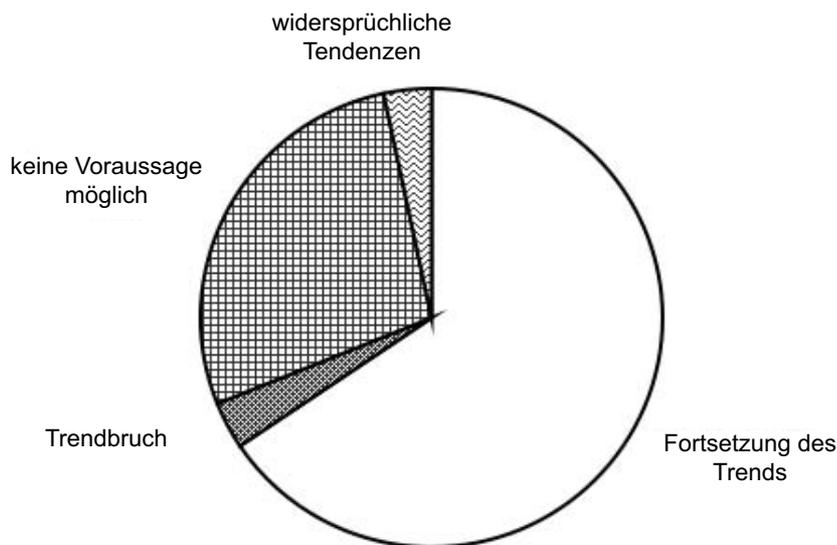
Wann (aus-)bilden?

Wenn man den Stellungnahmen einer Mehrheit der Expertinnen und Experten die Erwartung entnehmen kann, die Tendenz werde sich fortsetzen (Abb. 10), so hat dies insbesondere mit den Einschätzungen des Modularisierungstrends zu tun, der jedoch ihrer Meinung nach nicht zu einer Auflösung der Bildungsstufen führen wird. Der Trend wird nach Meinung einzelner Befragter nicht auf allen Stufen gleicher Massen durchschlagen.

Insbesondere für den obligatorischen Bereich wird bestenfalls mit einer höchst moderaten Flexibilisierung gerechnet. Nicht zuletzt diese Wahrnehmung einer Uneinheitlichkeit der Entwicklungen hat zur Folge, dass etwa ein Drittel der Expertinnen und Experten entweder keine Prognose wagen wollen (Kategorie «keine Voraussage möglich») oder die Situation als «widersprüchlich» beurteilen.

Mit der Modularisierung von Ausbildungen sind offensichtliche Chancen, aber auch Risiken verbunden. So erlaubt sie, Bildungsgänge an Zielen statt an starren Zeitgefässen zu orientieren; die Verbindung schulischer und praktischer Sequenzen, etwa in Form von Stages, wird erleichtert; und insgesamt fördert sie die Durchlässigkeit des Systems. Auf der anderen Seite kann diese Organisationsform von Bildungswegen, die auf einer verstärkten Eigenverantwortung der Individuen beruht, zu einem Abschweifen auf Nebengeleise führen.

Abbildung 10: Trend «Wann (aus-)bilden?» – Prognose der Expertinnen und Experten bezüglich künftiger Entwicklung

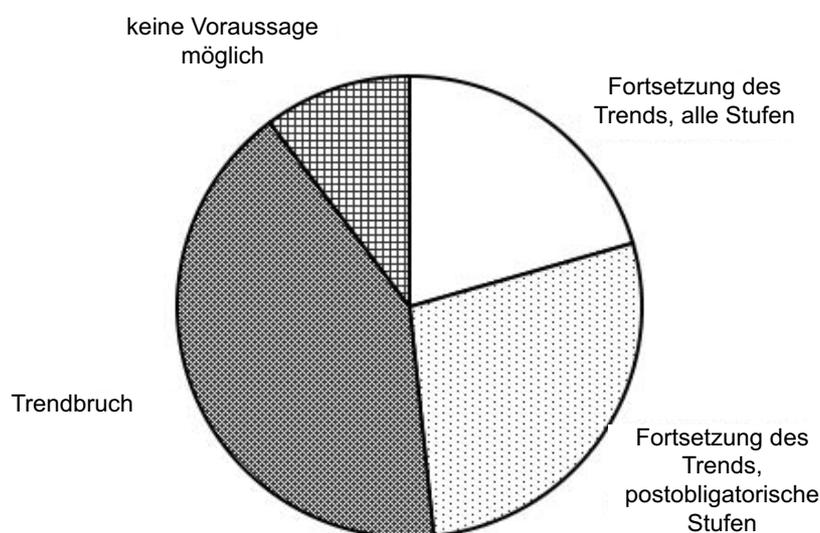


Wer ist zuständig/verantwortlich für (Aus-)Bildung?

Bezüglich der Frage, ob sich der bestehende Trend bei diesem Themenkreis durchsetzen werde, besteht unter den Expertinnen und Experten erhebliche Skepsis. Deutlich mehr als ein Drittel rechnet mit einem Trendbruch (vgl. Abb. 11). Auffallend ist sodann auch, wie viele der Expertinnen und Experten in diesem Zusammenhang zwischen obligatorischem und nachobligatorischem Bereich differenzieren. Abbildung 11 enthält deswegen, in Abweichung von der bis hierher verwendeten Darstellungsweise, nicht eine einzige Kategorie für zustimmende Beurteilungen («Fortsetzung des Trends»), sondern deren zwei: «Fortsetzung des Trends, alle Stufen» und «Fortsetzung des Trends, postobligatorische Stufen». Denn wenn sich auch zeigt, dass fast die Hälfte der Expertinnen und

Experten mit einer Fortsetzung des Trends in Richtung privater Verantwortlichkeiten in der Bildung rechnen, so tun sie dies oft ausdrücklich nur mit Blick auf die oberen Bereiche des Systems. Nur eine Minderheit der Expertinnen und Experten nimmt an, dass sich die Tendenz zur Privatisierung über das gesamte Bildungssystem hinweg wird durchsetzen können. Einige stellen sich dezidiert auf den Standpunkt, dass sich Privatisierung im tertiären Bildungsbereich wohl etablieren werde, der Staat jedoch seine mehr oder weniger uneingeschränkte Hoheit im obligatorischen Bereich und – in geringerem Ausmass – auf der Sekundarstufe II beibehalten werde. Auffallend häufig sind auch die Hinweise auf «typisch schweizerische» Beharrungskräfte und Widerstände, die sich der Privatisierung in den Weg stellen. Für vorstellbar hält man hingegen einen gewissen Funktionswandel des Staates in Richtung einer mehr strategischen Führung und einer geringeren direkten Beeinflussung der operativen Aspekte des Bildungsgeschäfts.

Abbildung 11: Trend «Wer ist zuständig/verantwortlich für die (Aus-)Bildung?» – Prognose der Expertinnen und Experten bezüglich künftiger Entwicklung



4.3 Konturen künftiger Herausforderungen

Die Verdichtung von Gesprächspassagen in einigen wenigen Kategorien ist stets mit Unwägbarkeiten behaftet, zumal nicht auszuschliessen ist, dass die Wahl anderer Kategorien möglicherweise zu anderen Befunden geführt hätte. Es mag auch sein, dass das im vorliegenden Fall gewählte Verfahren – ausführliche und mit zahlreichen Details angereicherte Präsentation angenommener Trends – eine gewisse Suggestivwirkung entfaltet und einen relativ hohen Expertenkonsens herbeigeführt hat, der sich in diesem Ausmass vielleicht nicht eingestellt hätte, wäre völlig offen gefragt worden. Man wird aus diesen Gründen die in diesem Kapitel dargestellten Grössenordnungen und Proportionen nicht unbesehen zum Nennwert nehmen wollen. Dennoch lassen sich begründeter Weise eine Reihe von Folgerungen ziehen:

Zunächst scheinen sich die Expertinnen und Experten weit gehend darüber einig zu sein, dass sich das Bildungssystem unter erheblichem Druck befindet, seinen Kurs neu zu bestimmen und entsprechende Umgestaltungen vorzunehmen. Diese Wahrnehmung tritt in aller Deutlichkeit zu Tage, wenn auch keine Einigkeit darüber bestehen mag, inwieweit es sich hier im Sinne der Interviewvorgabe um eine Erscheinung jüngeren Datums handelt und inwieweit sich der Umbruch bereits in vollem Gang befindet oder erst im Diskurs der Akteure verhandelt wird. An eine Situation der Ruhe und Stabilität scheinen Expertinnen und Experten jedenfalls nicht zu denken, wenn man sie zur Situation des Bildungswesens befragt.

Das Bildungssystem – auch dies kommt klar zum Ausdruck – sieht sich zurzeit Herausforderungen von verschiedenen Seiten ausgesetzt. Da sind zum einen die veränderten Ansprüche von Individuen, die sich zunehmend mit der Anforderung konfrontiert sehen, eine lebenslange Bildungslaufbahn zu gestalten und daher auf offenere, flexiblere Strukturen angewiesen sind. Die Expertinnen und Experten nehmen in dieser Hinsicht zahlreiche Entwicklungen wahr, die auf eine Öffnung in Richtung der Individuen hinweisen, und gehen davon aus, dass sich dieser Prozess weiter fortsetzen wird. Inwieweit in diesem Zusammenhang die Durchlässigkeit der Stufen, Portfolios, e-learning, Modularisierung, Bildungsgutscheine und dergleichen mehr schneller oder langsamer durchsetzen oder gar erst «probeweise» diskutiert werden, ist dabei weniger entscheidend als der Umstand, dass sie als Formen gesehen werden, den freieren Zugriff der Individuen auf das Bildungssystem zu ermöglichen.

Aber auch auf Seiten des sozialen Kontexts gibt es Erwartungen bezüglich einer vermehrten Öffnung des Bildungssystems. Aus der Perspektive anderer gesellschaftlicher Sphären, etwa der ökonomischen, erscheint es als zunehmend fraglich, inwieweit es rational ist, die Produktion und Verteilung von Bildung der Eigenlogik des Bildungswesens zu überlassen. Auf diesem Hintergrund stellt sich somit die Frage, ob man sich weiterhin damit begnügen kann, die Erwartungen an den Output des Systems – die Schulabgängerinnen und -abgänger und deren Qualifikationen – zu formulieren; ob es nicht vielmehr opportun wäre, eine Öffnung des Systems gegenüber dem Kontext voranzutreiben. Dies etwa dadurch, dass man die Produktion und Verteilung von Bildung auch unter anderen Bedingungen als denen eines eigengesetzlichen Bildungssystems ermöglicht.

Nimmt man die Expertenstatements in ihrer Gesamtheit, so sind es diese veränderten Erwartungen seitens der Individuen und des Kontexts, die das Bildungssystem unter Spannung gesetzt haben und es wohl noch für einige Zeit unter Spannung halten werden. Man könnte sich damit begnügen und sagen, dass die in den Interviewvorgaben skizzierten Grundtendenzen von den Expertinnen und Experten aufgenommen und verstärkt worden sind. Interessanterweise ist es aber nicht dabei geblieben. In den Expertenstatements lässt sich vielmehr klar ein drittes Leitmotiv ausmachen, das auf eine weitere Grundströmung hinweist, nämlich die Erwartung an das Bildungssystem, individuelle und kontextuelle Ansprüche an die Bildung im Gleichgewicht zu halten. Die Expertinnen und Experten nehmen mit anderen Worten eine starke Tendenz wahr, das Bildungssystem nicht einseitig auf die Erwartungen der Individuen oder des Kontexts hin zu orientieren, sondern es weiterhin als Ort der Integration unterschiedlicher Erwartungen auszugestalten.

5 Entwicklungsoptionen des Bildungssystems – sechs Szenarien

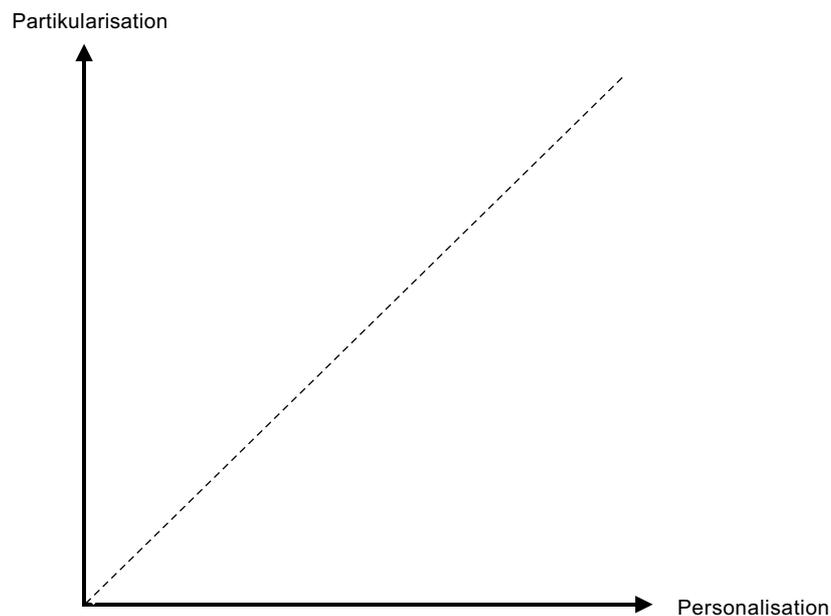
5.1 Das dynamische Feld des Bildungssystems

Am Ende des Abschnitts 3.4 wurde in Aussicht gestellt, dass die zu konstruierenden Szenarien nicht additiv nebeneinander gesetzt, sondern miteinander in einen Organisationszusammenhang gebracht würden. Gestützt auf die Expertenaussagen sollte ein dynamisches Feld identifiziert werden, in dem sich jedes Szenario durch eine ihm eigene Dynamik charakterisieren lässt.

Dieses aus einer analytischen, abstrakten Sicht formulierte Versprechen gilt es nun einzulösen. Dabei wird darauf zu achten sein, dass die Darstellung nicht auf der analytischen Ebene bleibt, sondern auf die praktische Ebene verlegt wird. Szenarien sollen ja helfen, Entwicklungsoptionen und deren Implikationen, aber auch die zu ihrer Verfolgung erforderlichen praktischen Schritte zu überlegen. Sie richten sich nicht an Wissenschaftler, sondern an Menschen, die Entscheide über die künftige Entwicklung treffen und im Hinblick auf die Umsetzung der Entscheide handeln müssen.

Ein erster Schritt auf eine solche Konkretisierung hin ist im vorangehenden Kapitel bereits getan worden. Was in Abschnitt 3.4 noch vage als «dynamisches Feld» umschrieben wurde, hat in Abschnitt 4.3 mit der Beschreibung von «Spannungen», denen das Bildungssystem ausgesetzt ist, bereits eine gewisse Anschaulichkeit gewonnen: Unterschiedliche Erwartungen versuchen das System in ebenso unterschiedliche Richtungen zu bewegen und erzeugen dadurch ein «Spannungsfeld». Man kann dieses Feld, dem das erwähnte «dynamische Feld» entspricht, schematisch gemäss Abbildung 12 veranschaulichen.

Abbildung 12: Das dynamische Feld des Bildungssystems



Wie die Analyse der Experteninterviews deutlich gemacht hat, sind es zunächst zwei Arten von Spannungen, die das bestehende Bildungssystem in Frage stellen:

- die Spannung, die in Richtung einer Öffnung des Systems gegenüber den Individuen wirkt. Sie entsteht dadurch, dass die Idee der individuellen Selbstbestimmung und Verantwortung für die persönliche Bildung gesellschaftlich zunehmend anerkannt wird. Man kann diese Spannung denn auch als Zug in Richtung einer *Personalisation*¹⁰ von Bildung auffassen.
- die Spannung, die in Richtung einer Öffnung des Systems gegenüber dem Kontext wirkt. Sie wird namentlich dadurch erzeugt, dass vom Kontext her zunehmend Erwartungen an das System gerichtet werden, die in partikulären Interessensperspektiven begründet sind. Man kann diese Spannung daher als Zug in Richtung der *Partikularisation*¹¹ von Bildung bezeichnen.

Die beiden Spannungen sind in Abbildung 12 als Pfeile dargestellt, um sichtbar zu machen, dass sie auf eine mehr oder weniger weit gehende Anpassung des Systems an die je individuellen beziehungsweise kontextuellen Erwartungen abzielen. Dies impliziert – umgekehrt formuliert – die Vorstellung, dass das System ein mehr oder weniger grosses Mass an Eigenständigkeit preisgibt.

Wie die Auswertung der Experteninterviews ergeben hat, befassen sich viele Expertenstatements letztlich genau mit dieser Frage: Wie weit soll das Bildungssystem auf den Achsen der Personalisation beziehungsweise Partikularisation verschoben werden, um entsprechenden Ansprüchen gerecht werden zu können?

Zahlreiche andere Aussagen lassen sich in diesem einfachen, zweidimensionalen Schema allerdings nicht zuordnen. Sie thematisieren vielmehr das, was in Abschnitt 4.3 als Erwartung beschrieben wurde, «die individuellen und kontextuellen Ansprüche an das Bildungssystem im Gleichgewicht zu halten». Die Tendenz geht entsprechend dahin, das System im Bereich der Mittelachse zu halten oder doch zumindest grössere Abweichungen zu vermeiden. Die mittlere Achse ist im Schema nicht als Pfeil, sondern als unterbrochene Linie dargestellt, um anzudeuten, dass sie nicht selbst eine Spannung symbolisiert, sondern den Zielbereich einer Tendenz, die man als Tendenz der Äquilibration bezeichnen kann.

Wenn weiter oben die Frage aufgeworfen wurde, in welcher Weise das Bildungssystem auf der Personalisations- und/oder Partikularisationsachse «verschoben» werden soll, so weist diese potenzielle Bewegung auf eine wichtige Eigenschaft des Spannungsfeldes hin: Dieses erlaubt nämlich, im historischen Verlauf bereits erfolgte wie auch erst bevor-

¹⁰ Mit der Wahl des etwas künstlichen Begriffs soll dem Missverständnis vorgebeugt werden, es handle sich dabei bloss um eine Entwicklung in Richtung der Individualisierung von Unterricht. Die hier gewählte Perspektive ist breiter, indem sie in einem umfassenden Sinne die Verlagerung der Kontrolle und Steuerung der Bildung vom Bildungssystem auf die Individuen in Betracht zieht.

¹¹ Die Wahl dieses Neologismus soll darauf hinweisen, dass sich der Kontext, von dem hier die Rede ist, aus fragmentierten, gegensätzlichen Einzelinteressen (z.B. Interessengruppen, Unternehmungen usw.) zusammensetzt; dies im Gegensatz zu einem relativ homogenen «öffentlichen» Kontext.

stehende Entwicklungen des Bildungssystems als Positionsverschiebungen innerhalb des Feldes darzustellen. Solche Verschiebungen symbolisieren einen Vorgang, bei dem das Bildungssystem (S) in Bezug auf die hauptsächlichen Spannungen neu positioniert wird.

Abbildung 13: Die Bewegung des Bildungssystems im dynamischen Feld von 1960 bis 2003

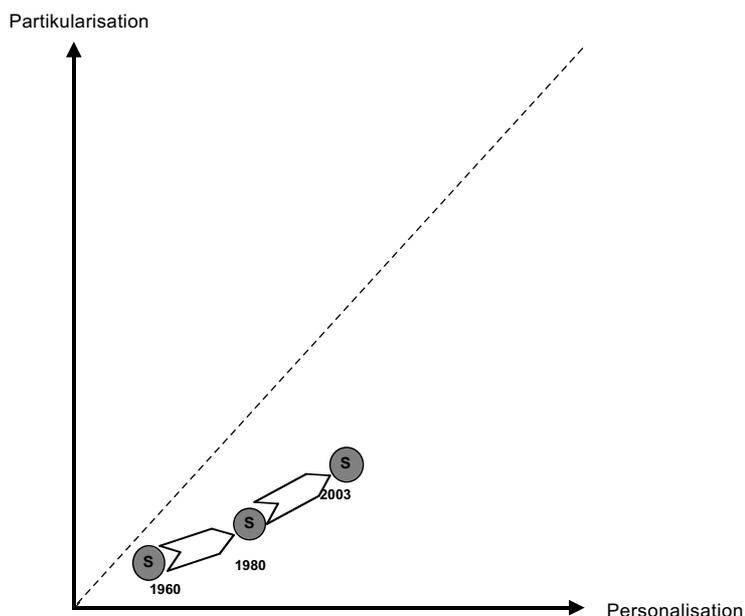
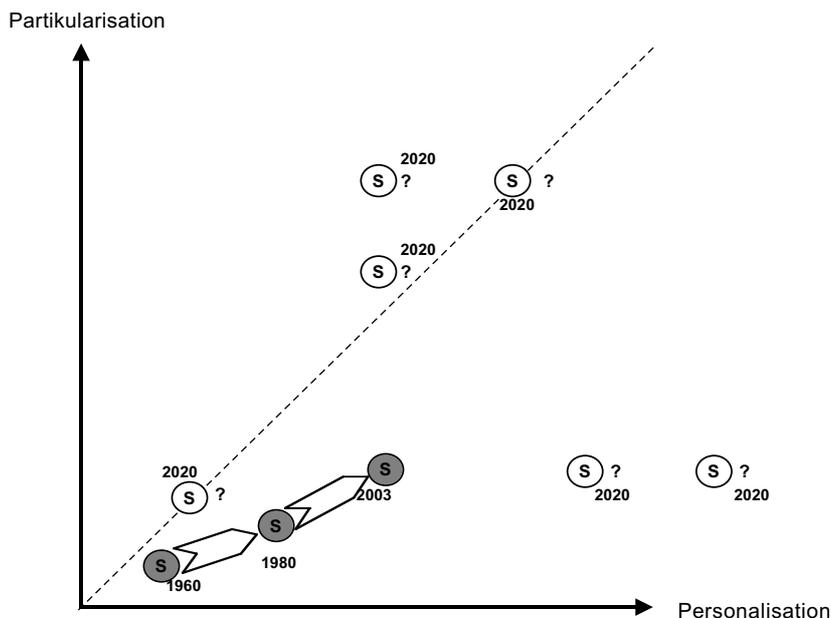


Abbildung 13 visualisiert das, was im Abschnitt 2.1 als die Entwicklung der jüngeren Vergangenheit dargestellt worden ist: Das bis in die 1960er-Jahre, also im Modus des Pensums, relativ nahe am Schnittpunkt der beiden Achsen positionierte System wurde in «Beantwortung» der sich verstärkenden Ansprüche hinsichtlich Personalisation und Partikularisation im Modus der Ausschöpfung der Potenziale und mehr noch im Modus der wechselseitigen Strukturierung von diesem Schnittpunkt wegbewegt. Diese Bewegung ist in Abbildung 13 durch breite Pfeile ausgedrückt. Ohne im geringsten eine metrische Entsprechung der grafischen Darstellung mit der Realität suggerieren zu wollen, postuliert die Darstellung für die vergangenen 40 bis 45 Jahre doch eine Verschiebung des Systems (S), die mehr in Richtung Personalisation als in Richtung Partikularisation ging. Das System hat gewissermassen dem Zug zur Personalisation mehr «nachgegeben» als dem Zug zur Partikularisation.

Als Resultat dieser historischen Entwicklung ist das Bildungssystem heute an einer Stelle im Spannungsfeld situiert, die in Abbildung 13 mit der Jahreszahl 2003 markiert ist. An diesem Punkt stellt sich die Frage nach der zukünftigen Bewegung: In welche Richtung soll das System entwickelt werden, um den Individuen optimale Voraussetzungen zur Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn zu bieten? Zur Beantwortung dieser Frage stehen grundsätzlich zahllose Optionen offen. Abbildung 14 symbolisiert einige dieser Optionen mit Kreisen, neben die ein Fragezeichen gesetzt ist. Diese Kreise bezeichnen unterschiedliche

Positionen, die das Bildungssystem – je nach der Richtung in welche die Entwicklung geht und je nach der Geschwindigkeit, in der sie sich vollzieht – im Jahr 2020 einnehmen könnte. Sie stehen jedoch auch für die sechs Szenarien, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

Abbildung 14: Mögliche Positionierungen des Bildungssystems im dynamischen Feld im Jahr 2020



5.2 Organisationsprinzipien der Szenarien

Bevor die sechs Szenarien in den Abschnitten 5.3 bis 5.5 im einzelnen präsentiert werden, ist im vorliegenden Abschnitt darzulegen, wie deren Darstellung aufgebaut und organisiert ist. Wegleitend dabei sind die im Rahmen dieser Studie definierten Kennzeichen von Szenarien, wie sie im Abschnitt 3.4 beschrieben worden sind:

- Die Szenarien sind im Rahmen eines *Modells* aufeinander bezogen. Das in der Studie durch Analyse und Verdichtung zahlreicher Expertenstatements entwickelte Modell entspricht dem Spannungsfeld, das in Abschnitt 5.1 beschrieben worden ist (vgl. Abb. 12).
- Der Rahmen dieses Spannungsfeldes oder eben Modells macht die Szenarien als *Entwicklungsoptionen*, das heisst als Möglichkeiten sichtbar, wie das Bildungssystem in Anbetracht der verschiedenen Spannungen entwickelt und dadurch im Feld verschoben werden könnte (vgl. Abb. 13 und 14).
- Die als Entwicklungsoptionen charakterisierten Szenarien sind nicht als eine mehr oder weniger zufällige Auswahl alternativer Möglichkeiten konzipiert, sondern als *theoretische Hypothesen*: Die in der Analyse des Expertendiskurses gefundenen «Brennpunkte» wurden bei der Konstruktion der Szenarien zu Idealtypen umgearbeitet. Idealtypen sind Konstrukte, die zwar in der realen Welt keine unmittelbare Entsprechung haben, die aber zahlreiche Elemente der realen Welt gemäss einer je

besonderen Logik in einem konsistenten Ganzen zu organisieren vermögen. Genau deswegen eignen sie sich dort als Orientierungspunkte und Wegweiser, wo es um die Gestaltung realer Entwicklungen geht.

- Im Falle der Szenarien der vorliegenden Studie ist es die *Dynamik des Bildungssystems*, die einer «je besonderen Logik» gehorcht. Wie in Abschnitt 5.1 gezeigt, hat diese Dynamik drei voneinander abhängige Aspekte: Sie ist zunächst als eine *Bewegung* des Systems im dynamischen Feld charakterisiert, wie dies in den Abbildungen 13 und 14 schematisch dargestellt ist. Sodann führt diese Bewegung zu einer *Neupositionierung*, die für eine bestimmte Zeit einen gewissen Grad an Stabilität haben kann. Und schliesslich ist die Dynamik durch eine Veränderung des Verhältnisses zwischen dem System auf der einen und den Individuen beziehungsweise dem Kontext auf der anderen Seite charakterisiert. Dies entspricht dem, was an einigen Stellen dieses Berichts als «*Öffnung*» in Richtung der Individuen beziehungsweise des Kontexts bezeichnet wurde. Diese kann unterschiedlich weit gehen. Es liegt auf der Hand, dass die Öffnung einen umso umfassenderen *Formwandel*, eine umso fundamentalere Strukturänderung des Systems bedingt, je radikaler sie vollzogen wird.

Die sechs Szenarien werden in den Abschnitten 5.3 bis 5.5 paarweise präsentiert. Gruppierungskriterium sind somit die Dynamiken, die gemäss Abschnitt 5.1 das dynamische Feld charakterisieren. Die Darstellung der einzelnen Szenarien orientiert sich an den eben eingeführten Charakteristika. Der *Titel* versucht die «besondere Logik» des jeweiligen Szenarios in maximal verdichteter Form zum Ausdruck zu bringen, bevor dessen wesentliche Aspekte nacheinander konkret präsentiert werden. Am Anfang steht dabei eine Umschreibung der *Entwicklungsoption* für das Bildungssystem, gefolgt von einer *grafischen Umsetzung*, aus der hervorgeht, in welcher Richtung und wie weit das System gemäss dem jeweiligen Szenario im dynamischen Feld bewegt würde. Die Entwicklungsrichtung wird in der Grafik durch graue Pfeile dargestellt, die parallel zur Personalisationsachse (Szenarien 1 und 2) zur Partikularisationsachse (Szenarien 3 und 4) oder zur mittleren Achse hin verlaufen (Szenarien 5 und 6). Unterschiedliche Längen der Pfeile verdeutlichen, dass die Entwicklung unterschiedlich weit geht, die Positionierung des Systems im Jahr 2020 sich also in unterschiedlichem Mass von seiner heutigen Positionierung (2003) unterscheidet. Wie immer man sich Bewegung und Neupositionierung des Systems (S) auch denken mag, sind sie doch kaum als völlig kontinuierlicher Prozess oder im Gegenteil als kurzer, einmaliger Umschwung vorstellbar. Die Grafik deutet dies dadurch an, dass sie die Pfeile als hintereinander gestaffelte Segmente darstellt.

Dass es zu einer Bewegung und Neupositionierung des Bildungssystems im dynamischen Feld kommen kann, bedingt nach Voraussetzung, dass die bestehenden Spannungen, das heisst der Zug in Richtung Personalisation beziehungsweise Partikularisation sowie die Tendenz zur Äquilibration, nicht nur erkannt werden, sondern man sie bei der Entwicklung des Systems berücksichtigt, ihnen gewissermassen Raum lässt. Ein kurzer Abschnitt unter der Überschrift «Dynamik» beschreibt jeweils den für ein Szenario charakteristischen Umgang mit den Spannungen und Tendenzen.

Der Aspekt des «Formwandels» wird unter dem Titel *Transformation des Systems* beschrieben. Systemtransformationen ergeben sich vielfach aus einer Verbindung kleiner,

punktuelle Veränderungsschritte und der Umsetzung zielgerichteter Entwicklungsstrategien. Im Hinblick auf letztere stellt sich auf der einen Seite die Frage der Machbarkeit, also nach den Realisierungsmöglichkeiten, aber auch den Schwierigkeiten, mit denen man es bei der Umsetzung zu tun hätte. Die Präsentation der Szenarien thematisiert sie unter dem Titel «*Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung*». Auf der anderen Seite gilt es abzuschätzen, inwieweit die Neupositionierung des Systems gemäss einem bestimmten Szenario positive oder negative Auswirkungen auf die Realisierung gesellschaftlicher Werte hätte. Solche Auswirkungen sind Gegenstand der Rubrik «*Chancen und Risiken*». Beides, die Umsetzbarkeit einer Strategie wie vor allem auch das einem Szenario innewohnende Potenzial zur Realisierung gesellschaftlicher Werte dürfte dafür entscheidend sein, ob die Neupositionierung des Systems gemäss einem Szenario einen gewissen Grad an Dauerhaftigkeit erlangen kann, ob sie mit anderen Worten einen neuen Modus zu begründen vermag.

Wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, beruhen die sechs Szenarien auf einer theoriegeleiteten Verarbeitung des in Interviews erfassten Expertendiskurses. Die Darstellung trägt dem dadurch Rechnung, dass sie den in der linken Spalte formulierten Charakterisierungen in der rechten Spalte eine Auswahl von Expertenstatements (in der Originalsprache) beistellt. Sie haben den Charakter exemplarischer Veranschaulichungen und sollten nicht als alleinige empirische Grundlage des verdichteten Textes der linken Spalte missdeutet werden.

5.3 Zwei Szenarien der Personalisation

Szenario 1

Am Horizont: Das flexibilisierte Bildungssystem

Entwicklungsoption

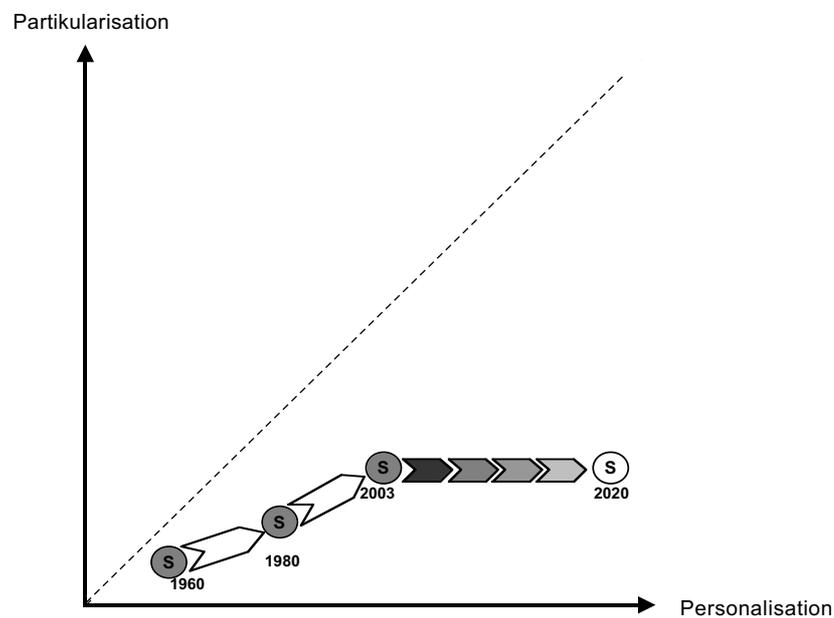


Exemplarische Expertenaussage

Vermehrte Öffnung des Bildungssystems gegenüber den Erwartungen der Individuen; Erhöhung seiner Flexibilität, um den Lernenden mehr Spielraum in der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn zu bieten; andererseits Erhaltung der Grundzüge des heutigen Systems, das weiterhin der Rahmen der Bildung und der Schlüssel zur Bildungslaufbahn sein soll.

«Varier les offres de formation et les passerelles pour permettre aux individus de bifurquer durant toute leur vie.»

Abbildung 15: Szenario 1 «Am Horizont: das flexibilisierte Bildungssystem»



Dynamik

Man lässt dem Zug in Richtung Personalisation freies Spiel, schränkt ihn allerdings dadurch ein, dass man die Tendenz zur Äquilibration mit in Rechnung stellt.

Transformation des Systems



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Strukturen des Bildungssystems diversifizieren sich. Es ergeben sich neue Möglichkeiten zur Um- und Neuorientierung. Die Strukturierung durch Bildungsgänge und Bildungsstufen bleibt jedoch erhalten. Die Durchlässigkeit entwickelt sich nur beschränkt.

«Es soll im integrierten Bildungsraum Passerellen geben.»

«Il faut limiter les passerelles à celles qui sont efficaces et évidentes et ne pas tout ouvrir par principe.»

«Die Jahrgangsklasse soll nicht allzu sehr aufgelöst werden.»

«Man muss Nachhol- und Korrekturstrategien entwickeln.»

Die Dauer von Ausbildungen wird jedoch in der Tendenz elastischer, um sie dem Rhythmus der Individuen anzupassen. Man führt die Lernzyklen ein. Die Modularisierung schreitet ebenfalls fort, allerdings im Rahmen einer klar vorgegebenen Struktur.

«Pour maintenir des repères de durée, on peut fixer des cycles de 3 ou 4 ans, avec possibilité de raccourcir ou d'allonger.»

«Modularisierung muss auf klare Ziele bezogen sein.»

«Modularisierung ohne geklärtes Teil-Ganzes-Verhältnis muss verhindert werden.»

«Il faut définir l'ordre des modules, en fonction de la nécessité, ou non, de prérequis.»

Das System lässt den Individuen mehr Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Inhalte und Formen des Lernens. Es stellt vermehrt auf die Potenziale der Lernenden ab, wodurch sich die Aufgabe der Lehrpersonen verändert. Es ist jedoch weiterhin das Bildungssystem, das die grundlegenden Ausrichtungen vorgibt.

«Das Individuum soll mehr Eigenverantwortung bezüglich Wahl der Lerngegenstände und der Form ihrer Aneignung wahrnehmen können.»

«Teile des Programms sollen weiterhin als gemeinsames Angebot in stabilen Klassen vermittelt werden.»

«Das Bildungswesen soll von der Selbstreflexion der Schüler ausgehen.»

«Il faut doter les enseignants d'une palette large d'approches didactiques.»

Die Grundbildung als solche bleibt erhalten, aber sie ist nun bestrebt, auf Selbststeuerung in anschließenden Bildungsabschnitten vorzubereiten.

«Il faut d'abord développer la rigueur et la maturité chez les jeunes pour qu'ils puissent ensuite se former à distance.»

«Il faut une formation professionnelle de base globale qui permette ensuite de construire un système de modules sur quelque chose qui tient.»

«Es muss eine optimale Form des Übergangs vom obligatorischen Pflichtprogramm zum individuellen, selbstverantworteten Lernen gefunden werden.»

«L'autonomie n'est pas naturelle, mais doit s'apprendre.»

«Bis zur Sekundarstufe I haben Heranwachsende nur begrenzte Vorstellungen von ihren Zielen.»

«Schule soll die Jugendlichen zur Selbststeuerung befähigen.»

«Il faut guider les enfants au début, puis lâcher prise petit à petit.»

«Il faut fournir les outils pour apprendre jusqu'à la maturité puis, à l'uni, on peut ouvrir à l'apprentissage à distance.»

Das Bildungssystem erweitert sein Informationsangebot und entwickelt neue Instrumente, um die Individuen in der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen.

«Ce serait bien de mettre sur pied une aide pour les jeunes pendant les périodes de transition.»

«Man muss den Jungen Sinn und Perspektiven eines Wechsels transparent machen.»

«C'est le rôle de l'institution de faire comprendre aux jeunes qu'ils ne sont pas dans un système stable, mais qu'il y a des passerelles.»

«Il faut un mode d'emploi pour que les élèves et les parents puissent prendre du recul et savoir où mènent les options.»

Die direkte Finanzierung der Individuen nimmt zu, allerdings nur in der Erwachsenenbildung.

«Le financement de la formation doit être fonction de l'âge: il ne faut pas financer directement les individus avant 20 ans.»

«Bildungsgutscheine sind im Weiterbildungsbereich durchaus sinnvoll.»

«Bildungsgutscheine werden vor allem auf den unteren und mittleren Bildungstufen kaum positive Wirkungen haben.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Das Bildungssystem kann weiterhin seiner Bahn folgen und so das vorhandene Know-how ausschöpfen.

«Il est impossible de revenir en arrière en termes d'éventail de choix.»

Das Bildungssystem kann immer mehr unter den Druck individueller Ansprüche kommen.

«Erhöhung der Wahlfreiheit bewirkt Erhöhung der individuellen Ansprüche an das Bildungssystem.»

«Trop multiplier les options crée des problèmes.»

«Des gens trop disparates de par leur parcours sont une source de problèmes pour les enseignants.»

Chancen und Risiken



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

 Die grössere Disponibilität des Systems bietet den Individuen mehr Möglichkeiten, optimale Bildungslaufbahnen zu realisieren.

«Erhöhte Durchlässigkeit erlaubt zu switchen.»

«Le développement du système modulaire permet aux personnes de changer de domaines.»

«Avec des durés fixes, certains enfants s'ennuient.»

«Une durée élastique permet aux jeunes de construire progressivement leurs projets de parcours de formation.»

 Flexibilität in der Bildung bereitet auf Flexibilität im aktiven Leben vor.

«Un système de formation souple est la condition pour avoir des personnes souples à leur arrivée dans la vie professionnelle.»

«Changer d'orientation quand on est jeune permet de changer d'orientation, par exemple de métiers, tout au long de sa vie.»

 Die Vermehrung der Übergänge kann die Selektivität erhöhen, anstatt sie zu verringern; sie kann dadurch die soziale Spaltung vertiefen.

«Les passerelles vont favoriser les malins, qui feront des bons parcours, et défavoriser les autres.»

«Das System der ungleichen Geschwindigkeiten verstärkt die soziale Ungleichheit.»

«Avec des durées souples, certains parents poussent leur enfant.»

«Rajouter trop d'options créera une élite.»

Szenario 2

Am Horizont: Bildung in eigener Regie der Individuen

Entwicklungsoption

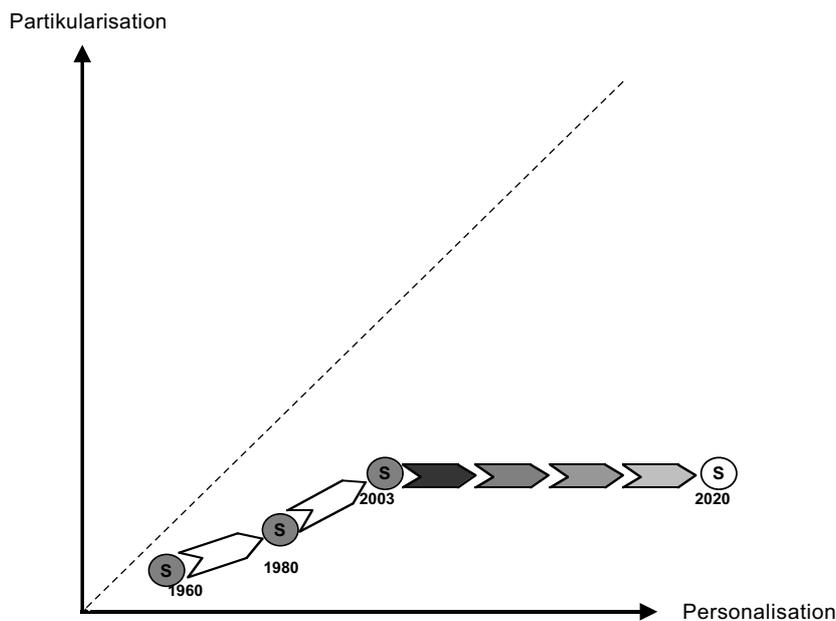


Exemplarische Expertenaussage

Tiefgreifender Umbau des Bildungssystems zu einer «Ausgabestelle» für Bildung nach Massgabe der Wünsche von Individuen, welche die volle Verantwortung für die eigene Laufbahn tragen.

«Das Konzept des lebenslangen Lernens statuiert das Individuum als verantwortlichen Akteur.»

Abbildung 16: Szenario 2 «Am Horizont: Bildung in eigener Regie der Individuen»



Dynamik

Man lässt der Tendenz zur Personalisation freies Spiel.

Transformation des Systems



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Organisation des Bildungssystems wird grundlegend verändert. Die hergebrachten Strukturen beginnen sich aufzulösen. Die Grenzen zwischen den Bildungsstufen verwischen sich. Dies erlaubt, Übergänge in der Bildungslaufbahn als eine Art von «Überblendungen» zu gestalten. Zugangsbeschränkungen durch Mindestanforderungen werden abgebaut.

«L'apprentissage à vie implique de renoncer à un découpage par années.»

«Das ganze System soll rekurrent werden.»

«L'autopilotage de la formation remet en question l'organisation en grilles-horaire.»

«Abschlüsse in einem System modularer Standards ermöglichen den Anschluss an die Weiterbildung.»

«Il ne faut pas faire dépendre l'usage d'une passerelle d'une nouvelle certification.»

«Die Individuen, nicht das System, sollen für oder gegen ein Hochschulstudium entscheiden können.»

Die Entwicklung geht in Richtung einer Verallgemeinerung des modularen Systems.

«Il faut que la modularité soit répandue vers le bas, jusqu'à l'école primaire.»

«Un système modulaire fonctionne si on déconnecte complètement la certification de la durée.»

Die Individuen können Inhalte und Modalitäten ihrer Bildung frei wählen.

«Schule soll die Gegenstände des Lernens der Eigenverantwortung der Lernenden anheimstellen.»

«Il n'y a pas une seule manière d'apprendre chez la même personne, selon les matières et selon les moments de sa vie.»

«On peut imaginer une université totalement libre, après une première année commune pour se faire une idée des champs de la matière.»

«Man muss den Individuen Bildungsangebote machen, die ihren Möglichkeiten und Dispositionen entsprechen.»

«Les élèves les plus performants ont le droit d'acquérir un maximum.»

Die Lehrpersonen übernehmen neu eine Berater- und Tutorenrolle, auf die sie

«Eine individualistische Umorientierung der Schule modifiziert die Rolle des Leh-

eine angemessene Ausbildung vorbereiten muss.

«Le rôle de tuteurs demandé aux enseignants nécessite de les former différemment.»

Selbststeuerung wird vom frühest möglichen Zeitpunkt an gefördert.

«Il faut traiter les enfants en responsables, en adultes, pour qu'ils comprennent vite qu'ils apprennent pour eux.»

«Il faut informer les enfants des programmes et des buts pour leur permettre de s'auto-piloter.»

Die Finanzierung der Individuen tritt an die Stelle der Finanzierung von Institutionen. Es entwickelt sich ein System auf der Basis von Bildungsgutscheinen.

«Il faut financer les individus par des bons de formation pour leur permettre de se former à n'importe quel moment de leur vie.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Das Bildungssystem wird von einem Teil seiner Verantwortung entlastet.

«Modularisierung erlaubt, Wiederholungen zu vermeiden.»

«Financer l'individu le responsabilise dans sa formation.»

Die Einführung neuer Steuerungselemente kann sich als kompliziert erweisen und neue Probleme nach sich ziehen.

«Le système des portfolios et des modules est bon théoriquement mais difficile à mettre en pratique.»

«Radikale Individualisierung würde der Schule neue Probleme bringen.»

«Die Auflösung der Jahrgangsklasse führt zu Konzentrationen von Problemschülern.»

«Dans un système modulaire, l'absence de prérequis conduit l'enseignant à refaire à chaque fois les éléments de base et signifie donc une perte de temps.»

Chancen und Risiken



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

😊 Dank der gezielten Ausrichtung der Bildung an den Wünschen und Möglichkeiten der Individuen erhalten diese bessere Chancen, ihre Bildungslaufbahn erfolgreich zu gestalten.

«Plus un individu a de choix, plus il fait les choix qui lui correspondent.»
«Supprimer les années scolaires et les degrés au profit d'un rythme individualisé permet d'assurer que chacun ait acquis les compétences de base.»

😊 Die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganzes profitieren von der Individualisierung der Bildung.

«La diversité des profils résultant du système modulaire est un avantage pour l'économie.»
«Le système modulaire permet à la société d'avoir des gens moins aigris, qui ont pu faire leurs choix.»

☹ Die uneingeschränkte Wahlfreiheit kann ein Bildungsdefizit und damit den Ausschluss von der Bildung nach sich ziehen; denn es ist ausgeschlossen, dass die Individuen ihre Bildungslaufbahn völlig frei gestalten und dabei stets die richtige Wahl treffen. Die mit dieser Freiheit verbundene Verantwortung kann die Individuen in unzumutbarer Weise belasten.

«Das Sammeln von Credits nach freiem Belieben erhöht die Gefahr des Abschweifens.»
«Faire des bons choix, avoir une vision d'avenir, est très difficile.»
«Quel que soit l'âge, il y a des gens qui ne sont pas autonomes et qui ont besoin d'une ligne.»
«Il faut proscrire le système des portfolios à l'école obligatoire parce que les apprenants, trop immatures, ne peuvent avoir une vue d'ensemble.»
«Le système modulaire transpose les contraintes de la société sur l'individu.»

☹ Übermäßig individualisierte Bildung kann zur Schwächung des sozialen Zusammenhalts führen und die Kontinuität gesellschaftlicher Wissensbestände gefährden.

«Les bons de formation conduiraient à un système d'école à deux vitesses.»
«Modularisierung behindert die Entwicklung von Sozialkompetenz.»
«Modularisierung gefährdet die Integration von Wissensbeständen.»

5.4 Zwei Szenarien der Partikularisation

Szenario 3

Am Horizont: Das instrumentalisierte Bildungssystem

Entwicklungsoption

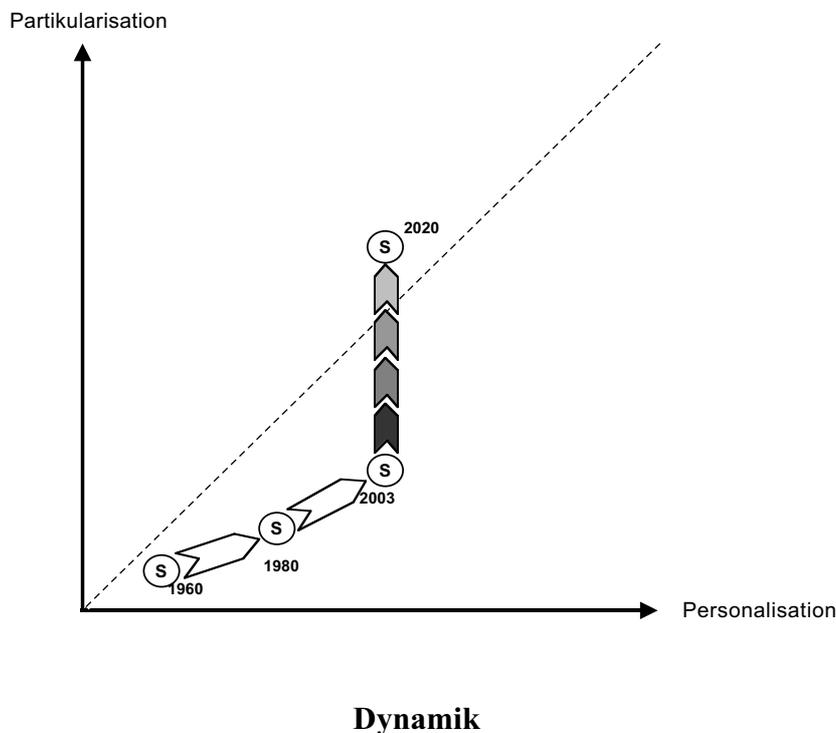


Exemplarische Expertenaussage

Vermehrte Öffnung des Systems zum wirtschaftlichen und sozialen Kontext hin; Abbau des Gefälles zwischen schulförmigem und außerschulischem Lernen; Neukonzeption von Bildung als einem Feld, das vom Bildungssystem und vom Kontext gemeinsam bestimmt wird; Gestaltung der Bildungslaufbahn als Prozess, der schulisches und außerschulisches Lernen integriert.

«Le monde de l'éducation doit tenir compte que beaucoup d'apprentissages se font et se feront en dehors de l'école.»

Abbildung 17: Szenario 3 «Am Horizont: Das instrumentalisierte Bildungssystem»



Man lässt dem Zug in Richtung Partikularisation freies Spiel, schränkt ihn allerdings dadurch ein, dass man die Tendenz zur Äquilibration mit in Rechnung stellt.

Transformationen des Systems



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Bildung wird zunehmend in Partnerschaft zwischen Bildungssystem und Kontext organisiert.

«Il faudrait un accord entre ce que l'économie va demander aux élèves et ce que propose l'école.»

«Berufsschulen und Fachhochschulen müssen bei der Entwicklung von Studiengängen mit der Wirtschaft kooperieren.»

«Berufsmittelschüler sind auf das Verständnis des Betriebs für ihre Ausbildung angewiesen.»

«Il faut donner une place, pas seulement symbolique, aux parents.»

«Il faut éduquer les parents pour qu'ils éveillent leurs enfants.»

Das System nutzt den Kontakt mit auserschulischen Milieus und fördert auserschulische Lernerfahrungen.

«Il faudrait favoriser les échanges et les contacts, y compris avec d'autres cultures, dès le plus jeune âge.»

«C'est positif de sortir du système scolaire pour pratiquer d'autres modes d'apprentissage.»

«Il faudrait inscrire dans les esprits que les stages au secondaire I sont un passage obligé.»

Die Wirtschaft übernimmt vermehrt Bildungsaufgaben und setzt Ressourcen dafür frei.

«Les entreprises doivent mettre le personnel à disposition pour les apprentis.»

«Unternehmungen sollen Erwachsenen, vor allem 20- bis 30-jährigen, Lernmöglichkeiten on the job anbieten.»

«On devrait subventionner les petites entreprises pour qu'elles puissent prendre le temps de former les gens du point de vue technique (et ne pas exiger qu'ils aient acquis la technique au préalable).»

Bildung wird situationsbezogener, indem sie die Wirklichkeit der Arbeits- und Lebenswelt vermehrt berücksichtigt.

«Es braucht auch situative, zeitlich und örtlich kontextbezogene Bildung.»

«La culture transmise doit être adaptée au contexte social dans lequel les gens (citoyens, consommateurs) vivent.»

«Die Schule muss sich auf die Realität einer multikulturell zusammengesetzten Klientele einstellen.»

«In Anbetracht der unsicheren Berufsbilder sollen Gegenstände und Inhalte von Bildung weniger verpflichtenden Charakter haben.»

Externe Kompetenzen und Erfahrungen werden in schulische Lehr- und Lernprozesse einbezogen und genutzt.

«Es sollen mehr externe Künstler, Kunstpädagogen und Psychologen mit den Schülern arbeiten.»

«L'école doit utiliser les compétences extérieures existantes, par exemple des parents.»

«Il faut s'inspirer de la diversité qui prévaut dans les entreprises pour l'instaurer dans le système de formation.»

Die Lehrpersonen verfügen über entsprechendes Wissen und Praxiserfahrungen.

«Les enseignants doivent connaître la société à laquelle ils doivent former les jeunes.»

«Les enseignants devraient avoir une expérience professionnelle autre que scolaire avant leur formation initiale.»

Das System verstärkt seine Bemühungen, über sich und sein Angebot zu informieren.

«Il faut développer la présence de l'éducation dans les médias audiovisuels.»

«Il faut des guides pour les parents, aussi en ce qui concerne les contenus.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Partnerschaft mit der Wirtschaft erhöht die Kapazität des Systems, auf den wirtschaftlich-gesellschaftlichen Wandel zu reagieren.

«L'école doit affronter le fait que l'on ne sait pas quels seront les métiers de l'avenir.»

«Prendre en compte le fait que les apprentissages se font en dehors de l'école permettra au système d'exploiter tout l'acquis venant de l'extérieur.»

Die grössere Öffnung des Bildungssystems gegenüber dem Kontext konfrontiert dieses mit unvereinbaren Erwartungen, die zu einer gewissen Lähmung führen können.

«Der Weiterbildungsbereich nimmt den längerfristigen Bedeutungsverlust von Diplomen und Berufsbildungsabschlüssen wahr.»

«Les demandes des grandes entreprises ne correspondent pas aux demandes des patrons des PME.»

«Personne ne veut décider si l'université et les HEP sont de même niveau et quelles sont les passerelles.»

Chancen und Risiken



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

 Das Abwechseln von schulischem und ausserschulischem Lernen ist sinnstiftend und erhöht den Wirklichkeitsbezug von Bildung.

«L'introduction de formes d'alternance pendant la scolarité donne du sens et permet la confrontation aux réalités.»

 Die Verknüpfung der Bildung mit den Gegebenheiten des Kontexts fördert die Handlungskompetenz.

«Situative Bildung befähigt Menschen zur Ausübung beruflicher Tätigkeit.»

«Transmettre aux individus les compétences du monde, pendant leur formation, leur permettra de survivre dans le monde.»

«Si l'école stimule l'esprit de compétition, on pourra éviter le décalage entre l'école et l'entreprise.»

«Das 1:1-Nachspielen von Arbeitssituationen schafft Grundlagen für den späteren Umgang mit Arbeitssituationen.»

 Das Überschreiten des schulischen Rahmens unterstützt die Gemeinschaftsbildung.

«Sortir du bâtiment scolaire permet de développer la vie sociale et communautaire dans la formation en général et pas seulement dans la formation professionnelle.»

 Die Öffnung auf die ausserschulische Welt ermöglicht zeitliche Flexibilisierung.

«C'est l'ouverture sur le monde extrascolaire qui permet la mise en place d'un système de formation avec des durées souples.»



Die Lehrtätigkeit von Leuten der Wirtschaft an den Fachhochschulen unterstützt den Wissenstransfer.

«Si les entreprises mettent leurs cadres à disposition pour enseigner dans les HES, cela permettra d'assurer un transfert de compétences entre la formation et l'entreprise.»



Die Angleichung zwischen Bildung und Aussenwelt gefährdet die Urteilsfähigkeit.

«La mission de l'école n'est pas de reproduire ce qui se passe à l'extérieur, mais d'apprendre aux élèves à analyser, trier et être critiques par rapport à l'information.»

Szenario 4

Am Horizont: Bildung in Ermessen des Kontextes

Entwicklungsoption

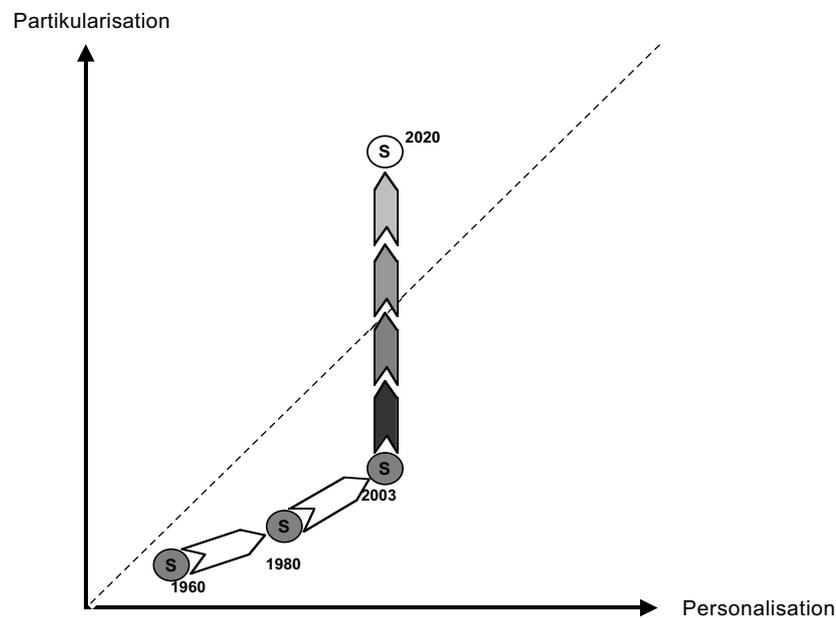


Exemplarische Expertenaussagen

Preisgabe der Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit des Systems; Steuerung der Produktion und Verteilung von Bildung durch die Gesetze von Angebot und Nachfrage; Umformung der Schulen zu Produktionseinheiten, über deren Existenzberechtigung der Markt entscheidet; Gestaltung der Bildungslaufbahn durch die Individuen als «Bildungsunternehmer».

«Il faut rompre les barrières entre formation structurée et formation informelle.»
«Il faut rompre les barrières entre formation et travail.»

Abbildung 18: Szenario 4 «Am Horizont: Bildung in Ermessen des Kontextes»



Dynamik

Man lässt der Tendenz zur Partikularisation freies Spiel.



Transformationen des Systems

Das Bildungssystem – zumindest der Tertiärbereich – wird privatisiert.

Bildungsprozesse erfolgen unter Gesichtspunkten der (kurzfristigen) Nutzbarkeit und Tauschbarkeit von Kompetenzen.

«Arbeitsmarktfähigkeit» wird zum organisierenden Prinzip der Bildungslaufbahn.



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

«On peut envisager la privatisation au tertiaire.»

«L'économie doit avoir la mainmise sur les universités.»()¹²*

«Il n'y a pas que des mauvaises choses dans le marché de la formation.»

«L'état doit financer la formation de base à 100%, puis les privés entrent en jeu, mais pas à 100%.»

«Il faut une ouverture dans la manière de financer la formation.»

«Bildung soll durch die Wirtschaft auf instrumentelle Aspekte reduziert werden.»()¹³*

«Das Bologna-Abkommen bezweckt die Lösung von Problemen der Wirtschaft mit der Rekrutierung von tertiär qualifizierten Arbeitskräften.»

«Man muss das Bildungssystem kurzfristigen Bedürfnissen anpassen.»()¹⁴*

«La formation doit répondre aux exigences du marché du travail.»

«On pourrait instituer un service civil pour les tâches qui ne peuvent pas être faites par des machines (balayer les rues, pousser les lits d'hôpital) comme contribution à la formation.»

«L'école doit former les gens à être créatifs comme le requiert l'économie.»

«Il faut fonder la formation des adultes sur l'objectif de l'employabilité.»()¹⁵*

¹² Mit (*) sind Aussagen gekennzeichnet, die in den Interviews «negativ» formuliert wurden, hier aber positiv formuliert sind, um den Zusammenhang mit dem jeweiligen Szenario deutlich zu machen. Das hier angeführte Zitat lautete im Original: «L'économie doit renoncer à sa volonté de mainmise sur les universités.»

¹³ vgl. Fussnote 11

¹⁴ vgl. Fussnote 11

¹⁵ vgl. Fussnote 11

Die Kontrolle wesentlicher Aspekte des Bildungswesens verlagert sich vom Staat auf Private.

«L'école doit former les gens à gérer le stress comme le requiert l'économie.»

«Die staatliche Mitwirkung jenseits der Kontrolle von Leistungsaufträgen und Submissionsverfahren ist gestaltungsoffen.»

«Die Betriebe sollen viel Berufs- und Betriebserfahrung vermitteln.»

«Il faut laisser les objectifs de l'école à l'économie.»()¹⁶*

«Le privé pourrait avoir un droit de regard sur les cours dans les HES, et partiellement dans les Universités, dans le cadre de contrats de prestations.»

«Avoir un subventionnement par le privé, signifie un regard sur les cours.»()¹⁷*

«Il faut laisser les banques certifier comme elles le jugent adapté.»

«Il faut que les entreprises s'emparent du marché des certificats.»()¹⁸*

«Lehrpersonen sollen geeignete Weiterbildungsangebote auf dem Markt suchen müssen.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Preisgabe des staatlich organisierten Bildungssystems ermöglicht die Etablierung eines neuen, modularen, wettbewerbsfähigen Systems.

«Bildung entwickelt sich – ähnlich wie die Armee – vom politischen zum Wettbewerbsfaktor.»

«L'évolution du monde du travail conduira à un système de formation modulaire.»

Der Markt macht die Qualität und Leis-

«Un peu de concurrence, c'est bien pour les universités.»

«L'entrée des structures publiques de la formation (universités) leur permet de prouver qu'elles sont de grande valeur.»

¹⁶ vgl. Fussnote 11

¹⁷ vgl. Fussnote 11

¹⁸ vgl. Fussnote 11

tungsfähigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen sichtbar.

Weder die Akzeptanz des neuen Systems in Politik, Öffentlichkeit und Teilen der Wirtschaft noch der langfristige Erfolg des Modells kann als gesichert gelten.

«Eine unter ökonomischen Gesichtspunkten funktionalisierte Bildung hat langfristig keinen Erfolg.»

«Les désirs des gens peuvent être contraires à ceux de l'économie.»

«Il y a un credo politique comme quoi l'éducation, au moins l'éducation de base, doit rester un bien public.»

«La concurrence qui prévaut dans les modules conduit des entreprises à offrir des modules au rabais.»



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Chancen und Risiken



Die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsorganisation verhindert qualifikatorische Sackgassen.



Die Wirtschaft wirkt direkt an der Evaluation einzelner Schulen mit: ein riskanter Systemwechsel.



Die Privatisierung der öffentlichen Bildung führt zu sozialen Folgeproblemen im Bildungswesen.

«S'ils introduisaient des tournants dans les fonctions, les entreprises éviteraient que les gens soient trop spécialisés.»

«Il est dangereux que l'économie donne des ratings sur les établissements, surtout sur l'école obligatoire.»

«La privatisation «à l'américaine» de l'école publique conduit vers une école à deux vitesses.»

«L'esprit de marché engendre la tricherie, par exemple sur les certificats.»

«Die Flexibilisierung der Bildungsbiografie gemäss einer Marktlogik hat überwiegend negative Folgen.»

5.5 Zwei Szenarien der Äquilibration

Szenario 5

Am Horizont: Die Restauration des Bildungssystems

Entwicklungsoption

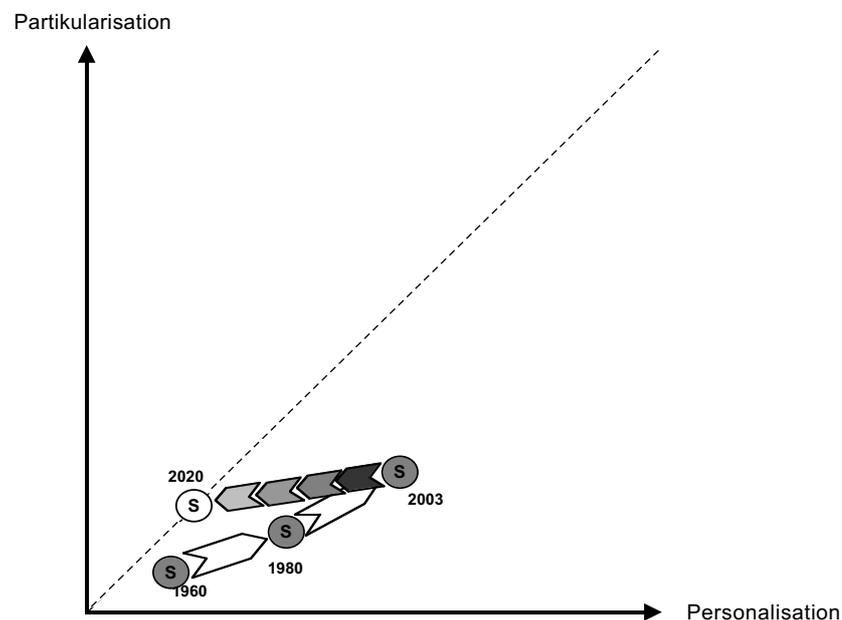


Exemplarische Expertenaussagen

Re-Zentrierung des Bildungssystems auf den traditionellen Auftrag der Wissensvermittlung und der Sozialisation; Weiterentwicklung des Systems, um es in die Lage zu versetzen, neu auch die Verantwortung für die Bildungslaufbahn zu übernehmen.

«Die Wissensvermittlung muss von der Schule geplant und organisiert werden.»
«Schule soll Sozialkompetenz entwickeln.»

Abbildung 19: Szenario 5 «Am Horizont: Die Restauration des Bildungssystems»



Dynamik

Man fördert Bestrebungen in Richtung Äquilibration und setzt damit ein Gegengewicht zu den Personalisations- und Partikularisationstendenzen.

Transformation des Systems



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Vermittlung einer möglichst breiten Allgemeinbildung wird zur vorrangigen Zielsetzung des Bildungssystems.

«Die Grundbildung soll Anker für die spätere Bildungslaufbahn setzen, die allen Jugendlichen gemeinsam sind.»

«Die pädagogische Seite muss eine Gegenteilendenz zur radikalen Individualisierung der Bildung einleiten.»

«Il faut renoncer à former des gens de manière trop spécialisée.»

«Die Berufsbildung soll nicht einseitig handwerkliche Kompetenzen entwickeln, die in anderen Berufen nicht gebraucht werden.»

Das Bildungssystem wird (wieder) zum sozialen Schmelztiegel.

«Das Bildungswesen muss ein breites Bewusstsein vom Sinn des Zusammenlebens vermitteln.»

«Il faut maintenir l'école comme lieu de mélange de populations et de préparation à la citoyenneté.»

«Die Ziele von Bildungsprozessen sollen als Verbindung von Sach- und Sozialkompetenz bestimmt werden.»

«Der Erwerb von Sozialkompetenz muss Teil der Berufsbildung sein.»

«L'école a comme rôle de réduire les inégalités.»

Das Bildungssystem diversifiziert seine grundlegenden Strukturen nicht. Es ergreift jedoch Massnahmen, um die Chancengleichheit zu verbessern.

«Die Ausbildungsstrukturen im obligatorischen Bereich sollen beibehalten werden.»

«Man muss den Hauptstrang erhalten.»

«Ce serait un progrès pour la Suisse de mettre l'accent sur le préscolaire.»

«On pourrait offrir aux gens qui veulent vraiment se former la possibilité de faire l'école obligatoire jusqu'à 20 ans.»

«Es braucht eine gymnasiale Allgemeinbildung für alle.»

«L'école doit se fixer comme objectif de mener tout le monde le plus loin possible.»

Die Inhalte und Lehrmethoden werden modernisiert.

«Man soll die Lehrpläne überprüfen und neu festlegen.»

«A l'école obligatoire, on pourrait par exemple construire un module <lecture> et un module <histoire-géo>.»

«Il faut transmettre une culture générale pour notre temps.»

Trotz der neuen Anforderungen bleibt das Bildungssystem der hergebrachten Art des Unterrichtens treu. Der Lehrberuf bleibt im Wesentlichen derselbe wie in der Vergangenheit.

«Le métier d'enseignant, c'est faire apprendre et se développer.»

«Les TIC sont un outil pédagogique parmi d'autres.»

«Die Schule muss die Kinder und Jugendlichen beim Erwerb der Kompetenz begleiten, Wissen zu akkommodieren, zu integrieren und zu kristallisieren.»

«Dans les premières années, il faut un rapport clair entre des élèves et des enseignants en qui ils ont confiance comme étant détenteurs du savoir.»

Die Schule wahrt ihre Autorität und ihre Autonomie in Sachen Bildung.

«L'école doit affirmer son pouvoir de savoir.»

Das Bildungssystem profiliert sich als Garant des Gleichgewichts zwischen den Interessen der Wirtschaft und denjenigen der Individuen.

«Es braucht eine Grundkontinuität der Ziele und Inhalte.»

«Die Bewertung der Entwicklung soll sich richten nach dem Kriterium der Qualität der Resultate für die Bedürfnisse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Individuen.»

Die öffentliche Einbettung und die politische Unterstützung des offiziellen Bildungssystems verstärken sich.

«Bund und Kantone müssen mehr Verantwortung für Erstausbildung und Weiterbildung übernehmen.»

«Il faut un effort public pour éduquer un maximum de gens à un minimum de culture générale.»

«Les politiciens devraient affirmer le rôle social de l'école pour éviter que le marché gagne.»

Es kommt zur Einrichtung neuer, gesamtschweizerischer Koordinations- und Steuerungsinstrumente.

«Die Anforderungen (Stoff, Prüfungen) sollen gesamtschweizerisch vereinheitlicht werden.»

«Es braucht einen gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan.»

«Le rapprochement dans le monde de l'éducation passe par une structure qui harmonise.»

«Un ministère de l'éducation permettra peut-être de rendre le système de formation cohérent.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Das Bildungssystem könnte dadurch zur Ruhe kommen, dass es wieder zu seinen traditionellen Zielen und Funktionsweisen zurückfindet.

«Il faut recentrer l'école sur ce qu'elle sait et doit faire.»

«Die Belastung durch Erziehungsfragen hindert die Schule an der Wissensvermittlung.»

«Le manque de lisibilité du système par les parents explique sa récupération par les milieux économiques.»

Das Bildungssystem auf seinen traditionellen Grundlagen beizubehalten, könnte sich als unhaltbare, zum Scheitern verurteilte Lösung erweisen.

«Si on ne le restructure pas, le système va implorer.»

«Un système avec les blocs successifs d'autrefois (école obligatoire, formation professionnelle, travail) mènerait à la catastrophe.»

«On ne sait pas aujourd'hui quelles seront les compétences nécessaires pour s'adapter dans dix ans.»

Chancen und Risiken



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen



Ein geführter Bildungsprozess mindestens bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit bietet den Kindern und Jugendlichen Gewähr, eine gute Bildung zu erhalten.

«Laisser trop de responsabilités aux jeunes jusqu'à 16 ans en conduirait certains à ne rien apprendre.»

«Les gens ont peur de faire les mauvais choix.»

«Les parents ne peuvent pas utiliser les bons de formation à bon escient.»

«Der Verzicht auf zeitliche Verpflichtungen beim Erwerb von Lerneinheiten würde den Minimalismus fördern.»

 Eine Standardisierung der Bildung erlaubt, die soziale Kohäsion sicherzustellen.

«Ne pas proposer et exiger des savoirs minima bien définis à l'école conduit à la fracture entre performants (préparés à tout) et non performants.»

«Die Jahrgangsklasse fördert die soziale Durchmischung.»

«Il faut maintenir la formation de culture générale pour garder le fonds commun qui est notre culture.»

 Ein allzu autonomes Bildungssystem läuft Gefahr, sich nicht rasch genug an die Entwicklung der Ansprüche anpassen zu können.

«Le système de formation doit être adaptable aux exigences et des personnes et des collectivités et du marché.»

«Former trop longtemps avec des schémas trop scolaires fait qu'on ne répond plus aux besoins de l'économie.»

Szenario 6

Am Horizont: Bildung als Gegenstand von Aushandlungsprozessen unter öffentlicher Aufsicht

Entwicklungsoption

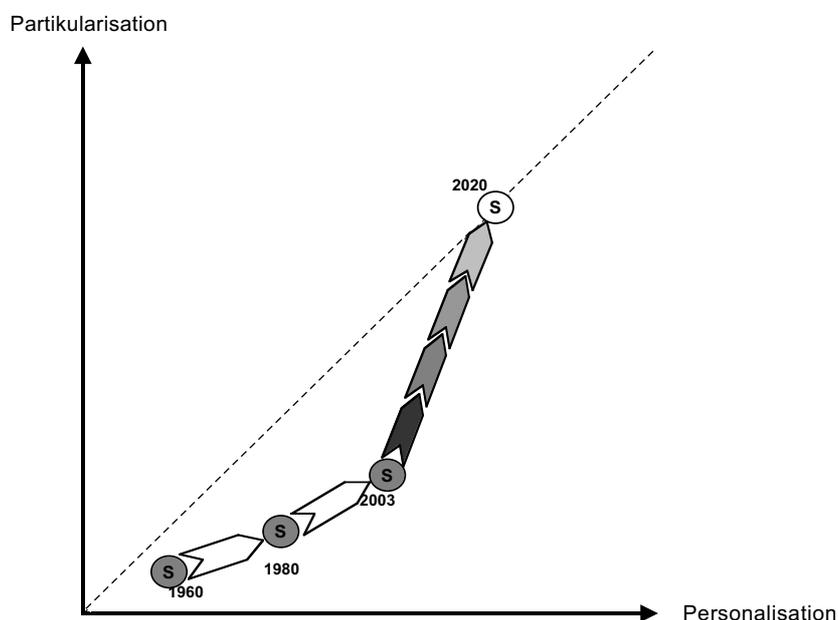


Exemplarische Expertenaussagen

Entwicklung des Bildungssystems in der Weise, dass dieses eine neue, mehr auf Vermittlung und Partnerschaft als auf Unterricht gerichtete Funktion wahrnehmen kann; gleichzeitig Stärkung seiner Rolle als Garant einer Wissensvermittlung, welche die Gestaltung von Bildungslaufbahnen fördert.

«Das Bildungswesen soll Klarheit über das Wissen und die Lernstrategien vermitteln, die für Kompetenz und Kompetenzerwerb auf einem Gebiet erforderlich sind, und weniger dieses Wissen selbst.»
«La multiplicité des formations nécessite de trouver une nouvelle forme de responsabilité de l'Etat.»

Abbildung 20: Szenario 6 «Am Horizont: Bildung als Gegenstand von Aushandlungsprozessen unter öffentlicher Aufsicht»



Dynamik

Man fördert Bestrebungen in Richtung Äquilibration, ohne den Personalisations- und Partikularisationstendenzen entgegenzuwirken.

Transformation des Systems



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die Akteure des Bildungssystems werden sich der Notwendigkeit einer radikalen Einstellungsänderung bewusst.

«L'école doit affronter le fait que l'on ne sait pas quels seront les métiers de l'avenir.»

«Il faut concevoir que les ressources, l'input, ne se limitent pas à l'argent et que les résultats, l'output, ne se limitent pas aux compétences.»

«Der Staat soll die Bildungsangebote dynamischer gestalten.»

«L'école doit s'ouvrir puisqu'elle forme des citoyens.»

«Il ne faut pas hésiter à supprimer ce qui est inutile: disciplines, filières, établissements, modes de passage.»

Die Partnerschaft zwischen allen Akteuren des Bildungssystems wird neu definiert und weiterentwickelt.

«Il faut préciser les missions de tous, institutions et personnes.»

«Pour penser à l'avenir du système de formation, il faut réfléchir au rôle des médias.»

«Il faut développer des partenariats entre les acteurs du système de formation, les politiciens, les administrateurs, les enseignants, les parents, la société civile et le monde économique.»

«Il ne faut pas seulement la consultation, mais la participation de tous les partenaires avant la mise sur pied de modèles.»

«Il faut trouver un partenariat financier avec l'économie, mais sur la base d'un code de déontologie.»

Es werden neue Steuerungs- und Kontrollinstrumente geschaffen, um den Austausch zwischen Individuen und privaten Interessen zu regulieren.

«Die EDK soll Richtlinien zur Integrationsförderung (Beispiel Sprachenportfolio) erlassen.»

«Die Umsetzung eines allgemeinen Rechts auf Bildungsurlaub könnte zwischen den Sozialpartnern ausgehandelt werden.»

«Avoir des codes pour lire les portfolios pour que l'économie puisse choisir le profil type qui lui convient.»

«Il faut garder le contrôle de la formation, par exemple sur le serveur suisse de l'éducation.»

«Staatliche Institutionen müssen eine Qualitätskontrolle der Erfüllung von Leistungsaufträgen vornehmen.»

«Kommunale change agents sollen die Unternehmungen bei der Organisation von learning on the job beraten, benchmarks definieren und den Erfolg evaluieren.»

«Dans un système par bons de formation, l'Etat doit contrôler ce qu'il en est du salaire des enseignants, du privé et du public.»

«Les bénéfices réalisés par les universités dans le marché de la formation doivent être investis en faveur des gens qui ne peuvent pas payer leur formation.»

«Il faut contrôler l'éthique de l'utilisation des portfolios.»

Um den Individuen in ihrer Realisierung lebenslanger Bildungslaufbahnen Unterstützung zu bieten, werden Informations- und Beratungseinrichtungen geschaffen.

«Laufbahnberatung soll staatliche Aufgabe sein und mit Beteiligung der Arbeitgeber realisiert werden.»

«Il faut mettre en place à tous les niveaux – local, cantonal, intercantonal – une politique d'information du grand public.»

«Es braucht mehr langfristige Laufbahnberatung.»

Es entwickeln sich neue Formen der Wissensvermittlung.

«Avoir une école unique, ouverte 24 heures sur 24, toute l'année, à toutes les classes d'âge, comme lieu de vie, où travailler en groupe ou individuellement, avec une dimension civique, pour faciliter l'apprentissage à vie.»

«Die Politik muss für die Vermittlung der Fähigkeit des Wissenszugriffs (Internet, autodidaktisches Lernen) sorgen.»

«On pourrait développer les réseaux d'échanges de savoirs pour favoriser l'apprentissage entre pairs.»

«Universitäres Wissen soll via Internet zur Verfügung stehen.»

Die neuen Modalitäten werden zum Gegenstand von Studien und Forschungen.

«Le discours actuel sur les vouchers et la privatisation est faible sur le plan scientifique.»

«Il faudrait faire un Programme national de recherche sur les compétences.»

«Il faudrait un observatoire à disposition du Conseil fédéral, constitué de gens de la recherche, de l'économie et de la formation, pour donner une vision de l'économie et des adaptations nécessaires dans la formation.»

«Il faut des résultats de recherche sur les bons de formation.»

«Gesellschaft, Politik und Wissenschaft müssen geeignete didaktische Konzepte und Angebote entwickeln.»

«Les règles de gouvernance de l'université doivent être analysées scientifiquement avant d'être décidées politiquement.»

Möglichkeiten und Hindernisse der Umsetzung



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

Die gegenwärtige Krise kann die Suche nach neuen Lösungen erleichtern.

«Les pressions sont une bonne chose pour que l'école sorte de son cocon.»

«Bei grossem Leidensdruck kann es zu einer grundsätzlichen Umgestaltung des Systems kommen.»

Der Bildungsbereich kann sich nicht auf eine ihm eigene Tradition und Kultur des Wandels stützen.

«L'habitude de la langue de bois dans les milieux de l'éducation freine l'évolution.»

«On soupçonne toujours de mauvaises intentions ceux qui proposent des changements.»

Um seine Renaissance realisieren zu können, bedarf das Bildungssystem einer guten Abstützung, die ihm die öffentliche Meinung möglicherweise nicht zugestehen wird.

«Pour réaliser l'enjeu de la cohérence sociale par la formation il n'y a pas d'autres moyens qu'un débat démocratique et de gros moyens financiers.»

«Il est difficile d'avoir un projet éducatif quand on n'a pas de projet de société.»

«Dans l'opinion publique, l'école ne devrait pas évoluer aussi vite que le reste du monde.»

Chancen und Risiken



Beispiele charakteristischer Expertenaussagen

 Die Öffnung des Bildungssystems wird diesem erlauben, sich auf künftige Anforderungen einzustellen.

«Dialoguer avec les parents permettra à l'Etat d'entendre les vrais besoins.»
«Savoir se poser des questions sur le savoir permet de s'adapter.»
«Die Zukunft der Berufslehre kann mit einer Verbesserung der Rahmenbedingungen gesichert werden.»

 Mögliche Fehlentwicklungen lassen sich dadurch vermeiden, dass man dem Bildungssystem eine zentrale Stellung einräumt und Partnerschaften entwickelt.

«Contrôler et analyser permet d'éviter la pression qui vient de l'économie.»
«Dispenser des bons de formation permet de recueillir l'adhésion des parents.»
«Accepter de vivre les tensions entre utilitarisme et humanisme permettra d'éviter de déboucher sur un conflit.»
«Ni le monde extérieur ni l'Etat ne peuvent, seuls, faire vivre et réussir le système de formation.»

 Die neue Funktion des Bildungssystems könnte dieses gänzlich von seiner Vergangenheit abschneiden.

«Ce n'est pas sûr qu'il y ait encore des écoles à la fin du siècle.»
«Il y aura des enseignants tant qu'on aura l'impression qu'ils remplissent une mission importante.»

Ausblick

Die Feststellung, dass sich die Welt in einem tief greifenden und raschen Wandel befindet, ist gewiss alles andere als neu. Und auch die Vorstellung, dass sich daraus für die Individuen die Notwendigkeit ergibt, sich ihr Leben lang zu bilden, ist weithin bekannt. In ihrer Verknüpfung lassen die beiden Feststellungen indessen eine neue Problemstellung sichtbar werden: In welche Richtung und auf welche Weise soll man das öffentliche Bildungswesen weiterentwickeln, damit es seinen Auftrag angesichts dieser neuen Situation weiterhin erfüllen kann? Anders gesagt: welche Umgestaltungen des Bildungssystems soll man ins Auge fassen? Die Antwort auf diese Frage ist zweifellos weniger offensichtlich als die Feststellungen, die sie hervorgebracht haben.

In dem eifrigen, manchmal ein wenig zur Überstürzung neigenden Aktivismus, der die Szene beherrscht, seit Bildungsfragen zur Debatte stehen, fordert das Erscheinen der vorliegenden Studie dazu auf, eine «Auszeit» zu nehmen und sie zur vertieften Reflexion und zur gemeinsamen Suche nach einer Antwort auf diese schwierige Frage zu nutzen.

Als Erstes sollte bei dieser Reflexion vermieden werden, Vergangenheit und Gegenwart für überholt zu erklären; vielmehr sollten sie als das angesehen werden, was sie sind, nämlich als Nährgrund jeglicher zukünftigen Entwicklung.

In diesem Sinne präsentiert der Bericht, der hier zu seinem Abschluss gelangt, eine Analyse der Veränderungen, die sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte bezüglich der Rolle und Stellung des Bildungssystems gegenüber den Individuen und dem Kontext ergeben haben, und zwar besonders hinsichtlich der ökonomischen und kulturellen Aspekte dieser Beziehungen. Er zeichnet auch ein Porträt der gegenwärtigen Entwicklungstendenzen, wie sie aus den Stellungnahmen hervorgehen, die bei Expertinnen und Experten aus den unterschiedlichsten Bereichen erhoben wurden.

Die Reflexion kann sodann in Form von Prognosen weiter Konturen gewinnen. Die Leserin oder der Leser hatte in diesem Sinne bereits Gelegenheit, die eigenen Wahrnehmungen und Einschätzungen mit den von den Expertinnen und Experten gestellten Prognosen darüber zu vergleichen, was in den kommenden zwanzig Jahren möglicherweise passieren wird. Die Frage, wer denn nun Recht und wer Unrecht hat, wird man erst in zwanzig Jahren beantworten können.

Einen Wettbewerb unter Propheten durchzuführen, lag nun allerdings nicht in der Absicht dieser Studie, deren von der Kommission Allgemeine Bildung formuliertes Mandat um einiges höhere Ambitionen ausdrückte: Es sollten Szenarien vorgeschlagen werden, in denen das Nachdenken über die Zukunft Haltepunkte finden könnte und die die notwendigen strategischen Entscheidungen erleichtern würden.

So gesehen, findet sich das eigentliche Übungsfeld, auf dem die Zukunft des Bildungssystems entworfen werden kann, im Schlusskapitel, in dem die Szenarien für die Entwicklung dieses Systems präsentiert werden. Wer aber soll nun auf diesem Übungsfeld «üben» kommen, das nur auf der Grundlage der reichen Fülle der von den Expertinnen und Experten artikulierten Wünsche hat präpariert werden können?

Man kann hier sicherlich andere Forscherinnen und Forscher erwarten. Sie sind eingeladen, ihre eigenen Resultate mit denen dieser Prospektivstudie zu vergleichen, für die – bedingt durch die Neuartigkeit der Problemstellung – eine Ad-hoc-Methodologie entwickelt wurde.

Aber wer immer sonst um eine eigene Bildungslaufbahn bemüht oder in einem globaleren Sinne an Bildungsfragen interessiert ist, möge hier prüfen können, welches der Szenarien ihm oder ihr entsprechen würde. Es ist hier jedoch noch einmal daran zu erinnern, dass jedes der Szenarien eine «theoretische» Entwicklungsoption darstellt, einen Typus, und nicht ein Projekt, von dem erwartet werden kann, dass es gemäss dem Szenario realisiert wird. Es ist daher möglich – und im Übrigen auch viel angemessener – dass man sein eigenes Szenario unter Verwendung des dafür vorgeschlagenen Modells konstruiert. An welcher Stelle möchte man das Bildungssystem im Jahr 2020 sehen? Wie sieht man seine Rolle gegenüber den Individuen und dem Kontext? Was könnte das in Bezug auf mögliche Veränderungen bedeuten? Und welches wären die Folgen? Es ist jedoch auch möglich, das Problem am anderen Ende anzupacken und sich zu überlegen, was einzelne konkrete Veränderungen des Bildungssystems, betreffen sie nun die Inhalte, die Strukturen oder die Organisation, unter dem Gesichtspunkt der Gesamtdynamik bedeuten würden. Anders gesagt: In welche Richtung könnte sich das Bildungssystem entwickeln, wenn man einen Aspekt in der einen oder anderen Weise modifiziert?

Sich allein dem Nachdenken über die Zukunft zu widmen, mag Befriedigung geben, ist aber sicherlich weniger interessant, als es gemeinsam zu tun. Das Modell und die Szenarien könnten dabei an Bildungswesen beteiligten Gruppen dienlich sein, die Diskussion zu konzentrieren und allenfalls zu Positionsbezügen zu gelangen. Man denke etwa an Elternorganisationen und Lehrerverbände, an die Dienststellen Leitenden im Departement einer kantonalen Verwaltung, an die Arbeitgeberverbände, an die politischen Parteien... Das Modell könnte aber auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer Verwendung finden – also in der Berufsbildung genau jener Personen, die während der kommenden Jahre von entscheidender Bedeutung für das Bildungssystem sein werden.

Es ist jedoch auch – und möglicherweise allem voran – zu wünschen, dass das von dieser Prospektivstudie zur Verfügung gestellte Instrument dem Dialog zwischen Partnern dient. So könnte man sich etwa vorstellen, dass es bei Treffen von Verantwortlichen verschiedener Dienststellen eines Departements auf den Tisch kommt (beispielsweise um die Frage zu bearbeiten: «In welche Richtung wollen wir bezüglich obligatorischer Bildung und Sekundarstufe II gehen?»); oder anlässlich interkantonalen Begegnungen (in denen man sich beispielsweise fragen könnte: «Wie lassen sich die Politiken unserer Kantone auf dem Hintergrund des Modells vergleichen?»), oder schliesslich in einem Forum, in dem Elternvereinigungen und Schulbehörden zusammentreffen.

Ihre eigentliche Daseinsberechtigung finden die Szenarien und der durch sie illustrierte Spielraum beziehungsweise Reflexionsraum erst, wenn sie einer öffentlichen Diskussion als Grundlage dienen und damit dem Willen der Initiatoren dieser Studie entsprechen.

Wenn, wie am Ende des Vorworts gesagt, von den Verantwortlichen des Bildungswesens erwartet wird, dass sie die Resultate dazu verwenden, die Zukunft des Bildungssystems in die Hand zu nehmen, dann ist auch zu hoffen, dass die selben Verantwortlichen sie dazu nutzen, den gewiss notwendigen Dialog mit allen anderen Beteiligten zu fördern.

Denn ist es nicht so, dass die Bildung, diese *res publica*, ein Anliegen der ganzen Gemeinschaft ist?

Bibliografie

- Aeberli, C. & Landert, C. (2001). *Potenzial Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*. Zürich: Avenir Suisse.
- Aeberli, C. & Praplan, P. (2002). *Ecole primaire en devenir. Plaidoyer pour une école «partenaire»*. Zurich: Avenir Suisse.
- Arnet, M. (2000). *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970: Entstehung, Geschichte, Kommentare*. Bern: EDK.
- Badertscher, H. (1997). Einleitung. Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In: H. Badertscher (Hg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung Geschichte Wirkung (173–227)*. Bern: Haupt.
- Bengtsson, J., van den Berg, A., Berstecher, D., Gras, A., Hake, B., Hecquet, I., Lister, I., Tassinari, G. & Zimmer, J. (1975). *Zukünfte der Erziehung. Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen*. München: Kösel.
- Bernath, W., Löhner, E. & Wirthensohn, M. (1980). *Die Schul- und Berufslaufbahn 18jähriger Zürcher Jugendlicher. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Anteilung gemeinsam mit dem Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Buchmann, M., König, M., Hong Li, J. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Buchmann, M. & Sacchi, S. (1998). The Transition from School to Work in Switzerland: Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? In: Y. Shavit & W. Müller (eds.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations (407–442)*. Oxford: Clarendon Press.
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (1995). *Weiterbildung in der Schweiz. Befragung 1993*. Bern: Bundesamt für Statistik (Verfasser/Verfasserinnen: M. Egloff, L. Lüscher, H. McCluskey-Cavi, D. S. Rychen, & B. Schmid).
- Bundesamt für Statistik (Hg.) (1997). *Weiterbildung in der Schweiz. Eine Auswertung der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 1996*. Bern: Bundesamt für Statistik (Verfasser/Verfasserinnen: A. Borkowsky, M. Egloff, & D. S. Rychen).
- CDIP & OFFT/EDK & BBT (Hg.) (2000). *Le secondaire II à venir. Rapport final du groupe de projet secondaire II/Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II*. Studien und Berichte 9/Etudes et rapports 9. Bern: CDIP/EDK (Redaktion: M. Zulauf, in Zusammenarbeit mit P. Gentinetta, C. Kübler & W. Nabholz).
- Credit Suisse (Hg.) (2001). *Bildungspolitik als Schlüsselfaktor der Wissensgesellschaft*. Economic Briefing 24. Zürich: Crédit Suisse.
- Donati, M. (1999). «Volevi veramente diventare quello che sei?» *La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Donati, M. (2000). Sur les traces de 1500 jeunes en formation. *Panorama*, 6 (47–48).

- Donati, M. & Solcà, P. (1999). Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail. In: H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hg.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz ?/Formation et travail. La fin d'une distinction ?* (119–130). Aarau: Sauerländer.
- EDK (Hg.) (1986). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: EDK (Redaktion: W. Heller).
- EDK (Hg.) (1988). *Bildung in der Schweiz von morgen. Literaturanalyse*. Bern: EDK, Dossier 9A (Verfasser: A. Gretler, L. Mantovani Vögeli & U. Vögeli-Mantovani).
- EDK (Hg.) (1990). *Bildung in der Schweiz von morgen. Bericht*. Bern: EDK, Dossier 13A (Redaktion: H. Zbinden).
- EDK (Hg.) (1996). *Projekt Sekundarstufe II*. Bern: EDK, Dossier 43A.
- EDK/CDIP (Hg.) (1989). *Bildung in der Schweiz von morgen. Expertenbefragung/ Education dans la Suisse de demain. Interviews d'experts*. Bern: EDK/CDIP, Dossier 10 (Redaktion: R. Stambach & M. Gather Thurler).
- EDK/CDIP/CDPE (Hg.) (1972). *Mittelschule von morgen: Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen/Enseignement secondaire de demain: Rapport de la Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain/Insegnamento secondario di domani: Rapporto della Commissione d'esperti per l'insegnamento secondario di domani*. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren «Bildungspolitik»/Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique «Politique de l'éducation»/Annuario della Conferenza svizzera die direttori cantonali della pubblica educazione «Politica dell'educazione», 58. Frauenfeld: Huber & Co.
- Egger, E. (1982). La formation des maîtres de demain. In: CDIP (Ed.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: La Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas*. Bulletin 33 (154–176). Genève: CDIP.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (1999). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der «Moderne»*. Opladen: Leske + Budrich.
- Galley, F. & Meyer, T. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE: Suisse*. Bern: EDK [etc.].
- GfS-Forschungsinstitut (2001). *Schweizer Berufsbildungs-Delphi. Bericht zur Feedback-Befragung*. Bern: GfS-Forschungsinstitut.
- Gonon, P. & Oelkers, J. (1993). Einleitung der Herausgeber: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: P. Gonon & J. Oelkers (Hg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (7–10). Bern: Peter Lang.
- Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22, (1) (111–142).

- Gretler, A., Haag, D., Halter, E., Kramer, R., Munari, S. & Stoll, F. (o.J.). *Die Schweiz auf dem Weg zur Education permanente*. Zürich/Aarau: Benziger/Sauerländer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gurny, R., Cassée, P., Hauser, H.-P. & Meyer, A. (1984). *Karrieren und Sackgassen. Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich*. Diessenhofen: Rüegger.
- Haefeli, H., Schräder-Naef, R. & Häfeli, K. (1979). *Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule*. Bern/Stuttgart: Haupt.
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*. Olten: Walter.
- Hügli, A. (1997). Lehrerbildung. In: H. Badertscher (Hg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung Geschichte Wirkung* (269–272). Bern: Haupt.
- Hutmacher, W. (1982). Ecole et société. Changements quantitatifs et structurels, Genève 1960–1978. In: CDIP (Ed.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: La Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas*. Bulletin 33 (19–66). Genève: CDIP, Secrétariat.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille. In: OCDE/CERI (Ed.), *Les enfants des migrants à l'école* (228–256). Paris: OCDE/CERI.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier No. 36.
- Hutmacher, W. (2001). Quel rêve d'école de demain habite donc la communauté éducative? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE. In: OCDE/CERI (Ed.), *Quel avenir pour nos écoles?* (257–269). Paris: OCDE.
- Jenzer, C. (1998a). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern: Peter Lang.
- Jenzer, C. (1998b). Dealing with change. The making of curriculum-making. In: B.B. Gudem & S. Hopmann (eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (183–194). New York: Peter Lang.
- Kiener, U. & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse. Développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle*. Genève: BIE; Berne: CDIP. (Rédigé sur mandat de la CDIP).
- Künzli, R. (2002). Curriculum Policy in Switzerland. In: M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (213–229). Bern: Peter Lang.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Ottawa: Editions Agence d'ARC inc.

- Luisoni, P. (1997). La CDIP et les relations internationales. In: H. Badertscher (Hg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung Geschichte Wirkung* (131–136). Bern: Paul Haupt.
- Marina Decarro, N. (1995). *Après le certificat de maturité. Parcours, études et activité professionnelle. Enquête sur l'orientation des titulaires de maturité cinq ans après la fin des études au Collège de Genève, à l'Ecole supérieure de commerce et au Collège pour adultes*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier No. 38.
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten. Stationen der Debatte 1968–1995. In: EDK/CDIP (Hg.), *Von der «Mittelschule von Morgen» zur Maturitätsreform 1995/De l'«Enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995*. Bern: EDK/CDIP, Studien und Berichte 8/Etudes et rapports 8. Bern: EDK/CDIP.
- Müller, F. (Hg.) (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius (Herausgegeben von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser & A. Strittmatter).
- OCDE (Ed.) (2000). *De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*. Paris: OCDE.
- OCDE/CERI (Ed.) (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.
- Ochsenbein, H. (1982). Nouvelle planification de l'éducation? In: CDIP (Ed.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: la Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas*. Bulletin 33 (7–17). Genève: CDIP, Secrétariat.
- OECD (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: EDK, Studien und Berichte 5.
- OECD (2001). *Bildungspolitische Analyse*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (Hg.) (2001). *Futures of Education. Essays from an Interdisciplinary Symposium*. Bern: Peter Lang.
- Poglia, E. (1993). Introduction du président de la SSRE: L'Etat et l'éducation – quelques questions actuelles. In: P. Gonon & J. Oelkers (Hg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (11–19). Bern: Peter Lang.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Schäfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz. Situation und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (erstellt im Auftrag des BBT und des BAK).
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Trier, U. P. (Hg.) (1995). *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Trier, U. P. (1997). SIPRI – Situation der Primarschule. In: H. Badertscher (Hg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung Geschichte Wirkung* (261–263). Bern: Haupt.
- Trier, U. P. (1999). *Was bringt unsere Bildung? Zum Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»* NFP 33. Chur/Zürich: Rüegger.
- Trier, U. P. (2001). *Switzerland*. Report prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Projects (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations). www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_country.htm.
- Wieringen, A. M. L. van (1999). Strategien und Szenarios für die Entwicklung der Berufs- und Weiterbildung. In: CEDEFOP (Hg.), *Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Band II* (472–501). Thessaloniki: CEDEFOP.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.
- Zulauf, M. (2002). La démarche prospective en éducation. Réfléchir à demain ne date pas d'aujourd'hui. *Educateur, no spécial 02 «Un siècle d'éducation en Suisse romande (1)»* (61–63).
- Zulauf, M. (in Vorb.) Faciliter la formation tout au long de la vie. Le rôle des systèmes nationaux de qualification. Rapport national: Suisse [à l'intention de l'OCDE].

Anhang

Anhang 1: Mandat der Kommission Allgemeine Bildung (28.04.2000)	106
Anhang 2: Befragte Expertinnen und Experten	111
Anhang 3: Gesprächsleitfaden der Experteninterviews	113

Anhang 1: Mandat der Kommission Allgemeine Bildung (28.04.2000)

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

GENERALSEKRETARIAT: ZÄHRINGERSTRASSE 25, POSTFACH 5975, 3001 BERN
TEL. 031-309 51 11 FAX 031-309 51 50 [HTTP://WWW.EDK.CH](http://www.edk.ch)

KAB-Projekt A.1.1 – Prospektivstudie zu Grundfragen der Bildungslaufbahn

A Ausgangslage und Zielsetzung

In den letzten Jahren weichen die individuellen Bildungsverläufe zunehmend von den Mustern ab, wie sie durch das überkommene Bildungssystem vorgegeben werden. Dazu tragen eine Reihe von sozialen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen ursächlich bei:

- eine erhöhte berufliche Mobilität,
- eine zunehmende Entstandardisierung von Lebensläufen und Berufslaufbahnen
- veränderte Erfordernisse einer Lern- und Informationsgesellschaft und andere mehr.

Entsprechend hat sich die relative Bedeutung der Grundausbildung und die einzelner Ausbildungstypen stark verändert. Das traditionell reichhaltige Bildungsangebot in der Grundausbildung auf der Sekundarstufe I und II verliert vielfach seine logische Fortsetzung in weiterführenden Ausbildungen und der Stellenwert der einzelnen Bildungsabschlüsse wird diffuser. Das erschwert die schulische wie die berufliche Karriereplanung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunehmend, die gleichzeitig anspruchsvoller und bedeutsamer wird. Es erschwert aber auch eine zielgerichtete Bildungspolitik und wird deshalb immer schwerer, zumal bei knapper werdenden Ressourcen. Es scheint deshalb sinnvoll und nötig, künftige Entwicklungsmöglichkeiten ausgehend vom gegenwärtigen Stand zu skizzieren und eine öffentliche Debatte über die Ziele und Prioritäten schweizerischer Bildungspolitik anzuregen.

B Auftrag

In einer Prospektivstudie sollen die folgenden Hypothesen, Fragen und Probleme geklärt und präzisiert werden. Es sollen dann Szenarien für ihre Bewältigung entwickelt und diese in eine öffentliche Diskussion eingebracht werden:

Hypothese 1:

Die Verhältnisse von Bildungszeit, Erwerbsarbeitszeit und Eigenzeit werden individuell wie gesellschaftlich neu organisiert. Daraus erwachsen dem Bildungssystem neue Bildungsbedürfnisse und neue Möglichkeiten und Herausforderungen.

Begründungen und Folgerungen:

Die Verlängerung der Adoleszenzphase geht vielfach einher mit einer Verlängerung der Dauer der Grundausbildung. Der relativ späte Eintritt ins Berufsleben ist in den letzten Jahren zunehmend zu einem Thema geworden. Die mit der Verknappung der Erwerbsarbeit einher gehenden Massnahmen zu vorzeitiger Pensionierung haben insgesamt zu relativ kürzeren Phasen der traditionell produktiven Lebensarbeitszeit geführt. Die Berufsarbeit wird zunehmend unterbrochen, freiwillig oder gezwungenermassen. Beruflich erforderliches Umlernen und Verlagern von Qualifikationsprofilen hat zugleich an Bedeutung gewonnen. Solches Umlernen ist zudem oft mit Problemen, Chancen und Erfordernissen persönlicher Neuorientierungen und Entwicklungen der eigenen Persönlichkeit verbunden. Aus beiden heraus entstehen mannigfache Bildungsbedürfnisse ebenso wie eine grundsätzliche Neubewertung der Berufsarbeit einerseits und der individuellen Eigenzeit andererseits. Mit der Freisetzung und den Unterbrüchen entstehen aber auch neue zeitliche Räume, die für Bildungsprozesse genutzt werden können.

Es erscheint wünschenswert, diese Chancen für den Bildungsbereich zu nutzen und entsprechende Szenarien und Modelle zu entwerfen, die die traditionelle Phasen Verteilung von Ausbildung – Berufstätigkeit – Fortbildung – Pensionierung durch realitätsgerechtere und diskontinuierlichere ersetzen. Solche Szenarien sollten Formen des Bildungsurlaubs ebenso berücksichtigen wie die Ausrichtung der Fort- und Weiterbildungsangebote auf eine stärkere Vermischung und Vernetzung von produktiver Erwerbsarbeit und unbezahlte Sozialarbeit.

Fragen:

- a) Welche Auswirkungen haben oder sollten die häufiger werdenden Unterbrechungen der Erwerbsarbeit (Arbeitslosigkeit, Freistellungen) und Teilzeitbeschäftigungen auf das Bildungssystem haben?
- b) Welche Bildungsbedürfnisse erwachsen aus der verlängerten Lebensphase nach Abschluss der Erwerbsarbeitszeit, und wie und mit welchen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen kann oder soll ihnen bildungspolitisch entsprochen werden?
- c) Wie kann sich ein früherer Beginn schulischer Grundbildung auf die Dauer und Zeitstruktur obligatorischer und nachobligatorischer Bildungsgänge auswirken?

Hypothese 2:

Die Struktur schweizerischer Bildungsabschlüsse ist qualitativ wie quantitativ künftigen Anforderungen nicht angemessen.

Begründungen:

Global kann man zwischen zwei Typen von Bildungssystemen unterscheiden: Im ersten Typ ist ein allgemeiner Abschluss auf der Sekundarstufe II die Norm (vor allem USA und Japan); im zweiten Typ bleibt der allgemeinbildende Abschluss auf der Sekundarstufe II traditionell einer Elite vorbehalten und daneben werden verschiedene Berufsausbildungen auf der Sekundarstufe II angeboten, die nach wie vor ein deutlich abgestuftes Sozialprestige haben (zahlreiche europäische Länder inkl. die Schweiz). Gegenwärtig können zwei Entwicklungstendenzen ausgemacht werden:

1. Eine Annäherung traditionell «elitärer» Systeme an das «Modell USA-Japan».
2. In vielen Ländern werden grosse Anstrengungen unternommen, um den Gegensatz Berufsbildung – Allgemeinbildung zu überwinden (auch in der Schweiz: siehe Berufsmaturität und z.B. Projektgruppe Sek II der EDK und des BBT).

Eine Entwicklung zu mehr egalitären Bildungsstrukturen würde grosse Mentalitätsänderungen bedingen, wie sich am Widerstand gegen eine weitere Erhöhung der Maturitätsquote und der Studierendenquote auf der Tertiärstufe zeigt. In bildungspolitischer Konsequenz wäre die Rivalität zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II und der Verdrängungswettbewerb ihrer Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu bearbeiten, die Berufsmaturität auf eine grössere Anzahl von Absolventinnen und Absolventen von Berufslehren auszudehnen und die Funktion der (Gymnasial-)Maturität über die Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium zu erweitern. Hier sind Strategien zu entwickeln, wie das traditionell klassische Muster von Misslingen und Selektion durch Modelle der Kompetenzverwertung, Karriereplanung und -management ersetzt oder mindestens ergänzt werden können.

Fragen:

Welches ist die längerfristig wünschbare Struktur von Bildungsabschlüssen im schweizerischen Bildungswesen? Insbesondere sollen die beiden folgenden Hypothesen genauer geprüft werden:

- a) Abschluss auf der Sekundarstufe II für alle.
- b) Die Struktur der Bildungsabschlüsse im schweizerischen Bildungswesen besteht zu je einem Drittel aus Absolventinnen und Absolventen einer Berufslehre ohne Berufsmaturität (Sekundarstufe II A), Absolventinnen und Absolventen einer Berufslehre mit Berufsmaturität oder einer Maturität ohne anschliessendes Hochschulstudium (Sekundarstufe II B und C) und Absolventinnen und Absolventen der Tertiärstufe (Universität inkl. ETH und Fachhochschule).

Hypothese 3:

Das Nebeneinander von beruflicher und allgemeiner Bildung in der gegenwärtigen Struktur vermag angesichts der neuen Vielfalt von Bildungskarrieren nicht mehr zu befriedigen. Parallele Angebote wie Übergänge sind gleichermaßen zu überprüfen.

Begründungen:

Der lebenslange Bildungsprozess wird hier als Bildungslaufbahn verstanden, der sich über das ganze Leben eines Menschen erstreckt. Lebenslange Bildung hat deshalb den verschiedenen Bedürfnissen und Interessen der Individuen in ihren wechselnden Lebenslagen Rechnung zu tragen und die kollektiven Ansprüche von Arbeitswelt, Gesellschaft und Politik ebenso wie die mehr individuellen der Persönlichkeitsentwicklung und der Freizeit zu befriedigen. Verschiedene Partner und Akteure befriedigen die verschiedenen Bildungsbedürfnisse, neben dem Staat und den Wirtschaftsunternehmen sind es Verbände und Vereine ebenso wie das gesamte Feld privater Anbieter. Lebenslange Bildung für eine Gesamtbevölkerung kann sich nicht nach dem Muster linearer und fester Lehrgänge organisieren. Creditsysteme und modulare

Gliederungen könnten den lebenslangen, aber diskontinuierlichen Prozess der «éducation/formation permanente» strukturieren.

Fragen:

Wieweit sollen und können die verschiedenen allgemeinen und beruflichen Bildungselemente und -angebote in einer «éducation permanente» aufeinander abgestimmt und organisiert werden? Geprüft werden soll hier insbesondere

- a) der erforderliche und mögliche Grad einer Regulierung der Kooperation der Anbieter (öffentliche und private), der Angebote und Zertifikate (berufliche und allgemeine) im Prozess lebenslangen Lernens;
- b) der spezifische Beitrag der Grundbildung dafür, dass Bildung als dauerhaftes und vitales Bedürfnis individueller Entwicklung erfahren und begriffen wird,
- c) Modelle/Strategien der lebenslangen Bildung, die den wechselnden Interessen und Bedürfnissen ebenso wie den verschiedenen Lebens- und Berufsphasen der Individuen Rechnung tragen.

C Arbeitsweise

1. Die Prospektivstudie ist nach Art eines erweiterten Delphi-Verfahrens durchzuführen. Dabei sind insbesondere folgende Phasen (Stufen) vorzusehen:
 1. Stufe: Bestandesaufnahme der verschiedenen Aspekte
 2. Stufe: Formulierung von Forschungsfragen und Hypothesen für eine Delphi-Studie zur Zukunft der Bildung
 3. Stufe: Eröffnung einer öffentlichen Diskussion (z.B. im Internet)
 4. Stufe: Auswahl und schriftliche Befragung von Bildungsexperten nach entsprechendem öffentlichem Aufruf
 5. Stufe: Analyse und Synthese der eingegangenen Antworten, Entwurf von Szenarios
 6. Stufe: Kommentar zu den aufbereiteten Ergebnissen und Szenarios durch die Expertinnen und Experten
 7. Stufe: 2. Konzentration und Überarbeitung der Szenarios
2. Bei der Erarbeitung der Vorschläge sind Dokumente (z.B. Bichmo), Beschlüsse und Empfehlungen der EDK der letzten 20 Jahre mitzubedenken.

D Auftraggeber

Kommission Allgemeine Bildung (KAB) in Absprache mit der Kommission Berufsbildung (KBB)

E Auftragnehmer

Das Pestalozzianum Zürich und das Centre vaudois de recherche pédagogique Lausanne übernehmen als Arbeitsgemeinschaft die Durchführung der Prospektivstudie. In den

Auftrag eingeschlossen ist auch die Führung des Projektsekretariates. Die Aufträge an die Auftragsnehmer werden in speziellen Vereinbarungen geregelt.

F Begleitgruppe

Sieben Mitglieder der KAB und KBB übernehmen die direkte Steuerung und Begleitung des Projektes. Es sind dies:

- Alois Bürli, Mitglied KAB (Vorsitz)
- Simon Darioli, Mitglied KBB
- Christine Davatz-Höchner, Mitglied KBB
- Jean-Jacques Forney, Mitglied KAB
- Ruedi Jörg, Mitglied KBB
- Rudolf Künzli, Mitglied KAB
- François Laville, Mitglied KAB

Frau Monika Schneider, Sekretariat EDK, nimmt an den Sitzungen der Begleitgruppe mit beratender Stimme und Antragsrecht teil und führt das Sekretariat der Begleitgruppe.

G Termine

1. Der Schlussbericht der Prospektivstudie von max. 60 Seiten (ohne Beilagen) muss spätestens Ende März 2002 der KAB zugestellt werden. Er muss bei der Abgabe nicht vollständig in französisch und deutsch vorliegen.
2. Ende April 2001 ist der KAB und der KBB ein Zwischenbericht zur Diskussion vorzulegen.

Anhang 2: Befragte Expertinnen und Experten (August 2001 bis März 2002)

Agirbas Hatice	Sozialarbeiterin, Zürich
Amiet Marianne	Juristin, Geschäftsführerin Schweizerische Modulzentrale, Langnau i.E.
Baumeler Thomas	Leiter Ressort Institutionelle Partner im Leistungsbereich Fachhochschulen, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Bern
Chassot Marc	Chef de service de l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle du Canton de Fribourg, Chargé des questions de formation des adultes au sein de la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du Canton de Fribourg, Fribourg
Donati Laura	Direttrice, Liceo cantonale di Locarno, Commissione svizzera di maturità (CSM), Locarno
Epprecht Christoph	Laufbahnberater, Zürich
Forster Simone	Collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Enseignante en histoire économique à la Haute Ecole de Gestion de Neuchâtel, Neuchâtel
Fossati Mario	Journaliste, Producteur de l'émission «A bon entendeur», Télévision Suisse romande (TSR), Genève
Gilomen Heinz	Vizedirektor und Leiter Abteilung Gesellschaft und Bildung, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel
Grin François	Spécialiste en économie de l'éducation, Professeur à l'Université de Genève, Directeur adjoint du Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
Hagenbüchle Walter	Redaktor Inland und Beilage «Bildung und Erziehung», Neue Zürcher Zeitung, Zürich
Hohler Franz	Kabarettist und Schriftsteller, Zürich
Hostettler Konrad	Student HSW/FH, ehemaliger Jugendparlamentarier, Bern
Langenberger Christiane	Conseillère aux Etats, Membre de la Commission de la science, de la formation et de la culture, Romanel-sur-Morges
Luisoni Pierre	Spécialiste principal de programme, Secrétaire du Conseil du Bureau International d'Education (BIE), Genève

Maradan Olivier	Adjoint au Secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Chef de projet du «Plan d'études cadre pour la Suisse romande» (PECARO), Neuchâtel
Munari Alberto	Professeur de psychologie de l'éducation et de la formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Genève
Ollagnier Edmée	Spécialiste en «Gender studies», Maître d'enseignement et de recherches en éducation des adultes, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Genève
Pichard Alain	Journaliste, rubrique Suisse du quotidien «24 Heures», Lausanne
Sauter Otto	stv. Direktor, Swissmem, Zürich
Schläfli André	Direktor Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Geschäftsleiter Forum Weiterbildung, Zürich
Schultheis Franz	Professor für Soziologie, Université de Neuchâtel, Faculté des sciences économiques, Neuchâtel
Sepey Olivier	Conseiller Ressources Humaines, Union de Banques Suisses (UBS), Lausanne
Seydoux Anne	Juriste, Présidente des associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin, Delémont
Siegerist Peter	Sekretär für Bildungsfragen, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Bern
Spiess Dieter	Zentralpräsident Schweizerischer Schuhhändlerverband, Projektteam der neuen Grundbildung Verkauf, Gelterkinden
Tenthorey Francine	Spécialiste en pédagogie compensatoire, Chargée de recherches à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes (URSP), Lausanne
Ulich Eberhard	em. Professor ETH für Arbeits- und Organisationspsychologie, Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich
Zbinden Hans	Nationalrat, Vizepräsident Lehre, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Baden

Die erwähnten Funktionen entsprechen denen, welche die Expertinnen und Experten zum Zeitpunkt des Interviews erfüllten. Es sind Funktionen in denjenigen Arbeitsbereichen aufgeführt, auf Grund derer die Expertinnen und Experten ausgewählt worden sind.

Anhang 3: Gesprächsleitfaden der Experteninterviews

Gesprächseröffnung

In diesem Gespräch möchte ich gerne 5 Themen zur Sprache bringen:

- Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?
- (Aus-)Bildung: wozu?
- (Aus-)Bildung: wie?
- (Aus-)Bildung: wann?
- (Aus-)Bildung: wer ist zuständig/verantwortlich?

In unserer Untersuchung geht es darum, mögliche Entwicklungen der Zukunft aufzuzeigen. Deshalb ist es wohl richtig, bei jeder dieser Fragen mit einer Trendeinschätzung einzusteigen. Ich werde deshalb versuchen, die Entwicklung zu skizzieren, die bei uns in den letzten 20 Jahren zu beobachten gewesen ist. Und ich werde Sie dann fragen,

- ob Sie unsere Einschätzung teilen: was dafür oder dagegen spricht;
- mit welchen Entwicklungen Sie in den kommenden 20 Jahren rechnen: ob sich die jetzigen Trends fortsetzen werden; ob sie sich verstärken oder abschwächen werden;
- wie Sie als [.....] derartige Entwicklungen bewerten: Was wäre wünschbar; was sollte vermieden werden?
- was Ihres Erachtens zu tun ist, damit erwünschte Entwicklungen möglich werden und unerwünschte vermieden werden können.

Dabei interessiert uns in erster Linie, wie Sie die Entwicklung als [.....] einschätzen und bewerten. Aber Sie haben natürlich auch eine Vorstellung davon, wie andere Teile der Gesellschaft, etwa [die Wirtschaft, bestimmte gesellschaftliche Gruppen und natürlich die Individuen] davon betroffen sind. Dies darf durchaus auch zu einem Thema dieses Gespräches werden.

Welche (Aus-)Bildung in der Schweiz?

Versuchen wir zunächst, einen Blick auf die schweizerische Bildungslandschaft als Ganzes zu werfen. Und versuchen wir dabei auch, nicht nur die verschiedenen Bildungseinrichtungen und -angebote zu sehen, sondern auch die Menschen unterschiedlichen Alters, die sich in diese Einrichtungen hineinbegeben und nach einer gewissen Zeit in eine andere übertreten. Wenn wir nun die Bildungslandschaft, die wir heute haben, mit derjenigen vor 20 Jahren vergleichen, so zeigen sich einige klare Unterschiede.

Früher war das Bildungswesen in der Schweiz noch *verhältnismässig einfach organisiert*. Die meisten Jugendlichen haben nach Abschluss der Volksschule entweder eine Lehre angefangen und haben in Betrieb und Berufsschule ihren Beruf erlernt; oder sie haben den akademischen Weg beschritten, der sie über eine Matur zur Hochschule und zu einem Hochschulabschluss führte.

Heute ist an die Stelle dieser zwei parallelen «Hauptstrassen» ein viel *weniger übersichtliches* Netz von Wegen geworden. Dies hat auch zur Folge, dass sich die einzelnen Schultypen heute weniger klar voneinander unterscheiden als früher.

Denken Sie etwa an die *Berufsmaturität*, durch die der Anteil der Allgemeinbildung in der Berufsbildung verstärkt wird; denken Sie an die Gymnasien, welche die «saubere» Trennung zwischen den *Maturitätssypen A bis E* zu Gunsten flexibler Studienprofile aufgegeben haben.

Und auch die Wirtschaft versucht zuweilen, die traditionelle Ausrichtung einzelner Schultypen zu relativieren – zum Beispiel dann, wenn der Verband der Metall- und Maschinenindustrie (*SWISS-MEM*) Gymnasiasten via (*verkürzte*) *Berufslehren* in ein Fachhochschul-Studium zu pilotieren versucht (*way-up*). Das deckt sich durchaus mit Postulaten, die kürzlich an einer Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation (*ILO/BIT*) erhoben worden sind, gewisse *Aspekte der Berufsbildung bereits in das Programm der obligatorischen Bildung einzubauen, das heisst sie zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung zu machen*.

Und wenn die Jugendlichen früher in der Regel auf dem einmal gewählten Weg geblieben sind und sozusagen «automatisch» ans Ziel geführt wurden, so gelangen sie heute immer wieder an Verzweigungen und Kreuzungen, an denen sie sich entscheiden müssen, wo es für sie weitergehen soll. Die Eltern können ihnen dabei nicht immer helfen, weil auch sie das Schulsystem nicht mehr ganz überblicken. Das hat kürzlich eine Umfrage der *UNIVOX* gezeigt: Für manche Eltern ist die Unübersichtlichkeit das grösste Problem, das ihnen das schweizerische Schulwesen heute stellt.

Auch das erwähnte «Ziel» hat nicht mehr die selbe Bedeutung wie früher: Wenn man einst mit dem erfolgreichen Lehr- oder Hochschulabschluss im Wesentlichen am Ziel des Bildungsweges angekommen war, muss man heute realistischerweise damit rechnen, einen Teil seines Arbeitslebens mit Weiterbildungen oder gar Umschulungen zu verbringen: Die Abschlussdiplome attestieren nicht mehr die umfassende und lebenslängliche Befähigung zur Ausübung eines bestimmten Berufes, sondern in zunehmendem Masse nur noch die Voraussetzungen für den weiteren Verlauf der Bildungslaufbahn.

Diagnose

Das also wäre unsere Skizze einer Entwicklung, die von einer vergleichsweise einfachen und übersichtlichen zu einer komplexen, schwer zu überblickenden und irgendwie diffuseren Bildungslandschaft geführt hat.

Uns würde nun als Erstes interessieren, wie Sie das als [.....] sehen: Ist es richtig, von einem allgemeinen Trend in Richtung zunehmender Komplexität, Diffusität und Unübersichtlichkeit zu sprechen?

Fallen Ihnen Beispiele ein, die unsere Darstellung bestätigen? Kennen Sie vielleicht auch Gegenbeispiele?

In welcher Weise sind Sie [in Ihrer politischen Arbeit; in Ihrer Arbeit als Expertin für [.....]] konkret mit dem Problem konfrontiert, dass sich das Bildungswesen immer weniger leicht überblicken lässt?

Prognose

Wenn wir nun nach vorne in die Zukunft blicken: Denken Sie, dass sich die von Ihnen beobachtete Tendenz einfach fortsetzen, eher abschwächen oder gar noch verstärken wird?

Welche Kräfte tragen zur Unterstützung und Verstärkung des Trends bei?

Gibt es Gegenkräfte, die ihm entgegen wirken und ihn bremsen?

Wunsch

Welche Entwicklung ist aus Ihrer Sicht wünschenswert? Und was sollte auf keinen Fall passieren?

Vorschläge

Sie haben nun ein Bild einer denkbaren, wünschenswerten Zukunft skizziert: Was wäre zu unternehmen, damit die wirkliche Entwicklung damit übereinstimmt?

Und was müsste getan werden, um Fehlentwicklungen rechtzeitig entgegenwirken zu können?

(Aus-)Bildung: Wozu?

In Bezug auf die Zweckbestimmung von Bildung und Ausbildung, also auf die Ziele und Inhalte, haben sich die Gewichtsetzungen in den vergangenen Jahren verschoben.

Früher hatte das öffentliche Bildungswesen seine *eigene, unbestrittene Stellung* als der Ort, wo für bedeutsam erachtetes Wissen und Können mit Blick auf die Erfordernisse der Zukunft weitergegeben wurde. Die obligatorische Schule konnte praktisch unwidersprochen für sich in Anspruch nehmen, selber am besten zu wissen, welche Allgemeinbildung die Heranwachsenden benötigten. Und auch die Berufsschule hatte klare, allgemein anerkannte Vorstellungen davon, welche beruflichen Kompetenzen die Jugendlichen erwerben sollten, um vollwertige Mitglieder eines Berufsstandes zu werden.

Diese Gewissheit scheint dem Schulwesen mehr und mehr abhanden gekommen zu sein. Es richtet sich entsprechend zunehmend am kurzfristigen Nutzen bestimmter Wissensinhalte, an unmittelbar verwertbaren Kompetenzen aus. *Frühenglisch* ist eine gute Veranschaulichung dafür, aber auch etwa *Versuche, in der Schule selbst Arbeitswirklichkeit zu «spielen»*. In Berufsschulen, Hochschulen und Fachhochschulen sowie in Kursen für Arbeitslose geschieht dies etwa dadurch, dass die Studierenden in *fiktiven Unternehmungen* betriebliche Abläufe 1:1 simulieren und einüben. Da reduziert sich Bildung praktisch auf die Vermittlung von Wissen, das im Arbeitsleben unmittelbar verwertbar ist. Es geht dann kaum mehr um Bildung als Eigenwert, um Bildung als Formung menschlicher Potenziale jenseits von kurzfristigem Nützlichkeitsdenken.

Solche Beispiele deuten darauf hin, dass das Bildungswesen *reaktiver* wird, dass es sich stärker von den unmittelbaren praktischen Erfordernissen seines wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexts leiten lässt. Man kann das auch an der Entwicklung der *Lehrpläne* ablesen. Sie konnten sich früher darauf beschränken, die zu behandelnden Themen aufzuzählen, und konnten sich im

Übrigen darauf verlassen, dass ein breiter impliziter Konsens darüber bestand, welche Bildungsziele mit der Behandlung dieser Themen erreicht werden sollten. Im Laufe der letzten 2 Jahrzehnte fühlten sich die Lehrplanverfasser mehr und mehr verpflichtet, die allgemeinen Ziele zu *Kompetenzen* umzuformulieren, welche die Studierenden in der Schule erwerben und über die sie sich am Ende eines Bildungsgangs ausweisen sollten.

Ob solche Kompetenzen ein Ganzes ergeben, entscheidet sich immer weniger innerhalb des Bildungswesens, sondern zunehmend daran, ob verschiedene Teilkompetenzen ein bestimmtes, momentan aktuelles Berufsprofil ergeben. Solche Berufsprofile werden heute – im Zusammenhang mit den Informatikberufen – im *Projekt I-CH des BBT* auf dem Reissbrett entwickelt und zu entsprechenden Ausbildungsgängen zusammengefügt. Und wenn heute Stellen ausgeschrieben werden, verlassen sich die Arbeitgeber weniger als früher auf einen Berufsbildungsabschluss, sondern verlangen darüber hinaus oft noch allgemeine betriebliche Kompetenzen, Branchenerfahrungen, Kenntnisse bestimmter Informatik-Applikationen oder produktspezifische Weiterbildungen, die nur noch locker an ganz bestimmte Berufsbilder gebunden sind.

Diagnose

Alles in allem ergibt sich aus dem Gesagten das Bild einer Schule, die das Heft aus der Hand verliert, die immer mehr auf die unmittelbaren und sich laufend verändernden Gegebenheiten in Wirtschaft und Gesellschaft reagiert und ihre ureigenste Funktion zunehmend aufgibt: die Schaffung einer gemeinsamen Kultur durch Vermittlung von Allgemeinbildung und die Vorbereitung auf das Berufsleben durch Vermittlung von Grundlagen in der Berufsbildung. Unsere Frage ist nun, ob sich Ihnen in Ihrer Tätigkeit im Feld [.....] ein ähnliches Bild präsentiert, oder ob Sie da andere Tendenzen feststellen.

Wo treffen Sie auf Hinweise, die den skizzierten Trend bestätigen?

Wo sehen Sie Hinweise darauf, dass der Trend nicht so eindeutig ist oder dass es sogar Gegenteiligkeiten gibt?

Prognose

Wird sich die von uns skizzierte Tendenz in den kommenden 20 Jahren weiter fortsetzen, wird also das Bildungswesen zunehmend in den Dienst der jeweils aktuellen kurzfristigen Bedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft genommen werden? Oder wird es sich wieder vermehrt eine eigenständige Funktion unabhängig von diesen kurzfristigen Bedürfnissen erwerben können?

Welche Kräfte und Gegenkräfte wirken in die eine und andere Richtung?

Versuchen wir einmal eine Prognose: Welche Situation dürften wir in 20 Jahren in Bezug auf Eigenständigkeit oder eben Funktionalisierung der Bildung haben?

Welche Szenarien halten Sie für besonders unwahrscheinlich?

Wunsch

Wie würden Sie den künftigen Auftrag des Bildungswesens in seiner Gesamtheit umschreiben?
An welchen Leitideen soll es sich orientieren?

An welchen Zwecksetzungen sollten sich die einzelnen Stufen – obligatorische Schule, Sekundarstufe II, tertiäre Bildung (Hochschulen und Fachhochschulen) und schliesslich die Weiterbildung – orientieren?

Vorschläge

Ich versuche noch einmal zusammenzufassen, mit welcher Entwicklung Sie in Bezug auf die Zweckbestimmung des Bildungswesens rechnen und welche Ausrichtung Sie für wünschbar oder weniger erwünscht halten. Sie ... (kurze Zusammenfassung). Was ist zu tun, damit die Entwicklung in die richtige Richtung geht und nicht einen Weg nimmt, der niemandem oder nur einigen Wenigen nützt?

(Aus-)Bildung: wie?

Als nächstes Thema möchte ich die Frage aufgreifen, *wie* die Inhalte zu den Heranwachsenden gelangen, in welchem Rahmen und nach welchen didaktischen Grundsätzen sie vermittelt werden.

Die Vermittlung der Lerninhalte fand früher in einem *hoch reglementierten Rahmen* statt: in einer fixen Anzahl von Schuljahren und in einem Unterricht, der sich fast immer an die ganze Klasse richtete und in dem der *Lehrer als Einziger über das Wissen verfügte*.

Wir wollen nicht behaupten, dass die *Schulwirklichkeit* heute völlig anders aussieht. Aber es gibt doch manche Hinweise darauf, dass man sich den Bildungsprozess heute zumindest anders *vorstellt*: Man anerkennt mehr und mehr, dass der *Lehrer nicht mehr der einzige Träger des Wissens* ist, sondern die *Neuen Informations- und Kommunikationstechnologie (NIKT)* den Heranwachsenden Wissensquellen erschliessen, die das Bildungssystem nicht mehr kontrollieren, sondern allenfalls produktiv nutzen kann. Dies gilt nicht mehr nur für die Hochschulbildung, bei der man sich eine Erhöhung der Effektivität durch vermehrte Nutzung der NIKT, durch *distant learning* im Rahmen eines *Virtuellen Campus*, erhofft. Es gilt auch für die Bestrebungen, selbst die *Primarschulen ans Netz* anzuschliessen. Und daneben gibt es ja den wachsenden Markt für *Bildungssoftware*, der es den Eltern – ausserhalb der Schule – erlaubt, ihre Kinder individuell mit selbst gewählten Lerngegenständen zu konfrontieren, anstatt wie früher Nachhilfestunden zu bezahlen, damit sie die von der Schule einseitig gesetzten Leistungsziele erreichen.

Dem entspricht die Tendenz, den Lernenden eine erheblich aktivere und eigenständige Rolle bei der Gestaltung des eigenen Bildungsganges zuzuweisen. Bereits auf der Stufe der obligatorischen Schule werden sie vermehrt aufgefordert, die Wahl von Lerngegenständen gemäss eigenen Interessen selbst zu treffen. Dadurch werden die Lehrpersonen von Vermittlern eines vorgegebenen Wissenskanons mehr und mehr zu *Lernbegleitern*, die den Aufbau individueller *Portfolios* begleiten und unterstützen. Noch viel stärker manifestiert sich diese Tendenz im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung, indem viele Unternehmungen davon ausgehen, dass die Angestellten ihre permanente Weiterbildung in Eigenverantwortung gestalten.

Diagnose

Halten Sie eine Trendbeschreibung dieser Art im Hinblick auf das schweizerische Bildungswesen für angemessen, in einzelnen Aspekten angemessen oder gar völlig verkehrt?

Welche heute zu beobachtenden Erscheinungen sprechen dafür, welche dagegen?

Sind Sie in Ihrer Praxis als [.....] schon Situationen begegnet, in denen individuelle, flexible Ausbildungsgänge als zeitgemässe Alternative zu den bisherigen, relativ festgefühten Bildungsprogrammen dargestellt wurden?

Prognose

Haben Sie den Eindruck, die Entwicklung der kommenden 2 Jahrzehnte könnte in die skizzierte Richtung gehen, oder würden Sie das eher ausschliessen?

Welche heute feststellbaren Bestrebungen könnten einen solchen Trend unterstützen, welche wirken ihm entgegen?

Welche Entwicklungslinie, wenn nicht die von uns beschriebene, wird sich Ihrer Auffassung nach durchsetzen?

Wunsch

Entspricht das dem, was Sie sich für die Bildung der Zukunft wünschen, oder würde sich Ihre Zielvorstellung davon unterscheiden?

Was liegt Ihnen in diesem Zusammenhang besonders am Herzen: Was würden Sie besonders unterstützen? Gegen welche Entwicklung würden Sie sich wehren?

Vorschläge

Welche Schritte wären geeignet, die Entwicklung in die gewünschte Richtung zu lenken?

Was ist zu tun, um unerwünschten Entwicklungen vorzubeugen?

(Aus-)Bildung: wann?

Während langer Zeit hat man es als sozusagen selbstverständlich hingenommen, dass ein Bildungsabschluss zwingend an eine bestimmte Dauer, eine bestimmte Anzahl Schuljahre gebunden ist (z.B. 9 Jahre Pflichtschule und dann, je nach Beruf, 3 bis 4 Jahre Berufsbildung).

Diese *starre zeitliche Ordnung* steht seit einiger Zeit in Diskussion:

Ein weniger starres Zeitregime würde erlauben, individuellen Unterschieden des Entwicklungs- und Lerntempos besser Rechnung zu tragen. Dieser Überlegung gemäss werden heute z.B. Modelle einer *Basis- oder Grundstufe* – Kindergarten plus erste 2 Schuljahre – diskutiert, die in

der Regel in 4 Jahren durchlaufen würde, aber auch in 3 oder 5 Jahren absolviert werden könnte. Und man kann sich auch besser als früher mit dem Gedanken anfreunden, dass *Hochbegabte* eine Klasse überspringen und damit vom Grundsatz der *Jahrgangsklasse* abgewichen wird.

Ein Umdenken ist auch – sogar schon etwas früher – in Bezug auf die Fähigkeitsausweise und Diplome in Gang gekommen. An die Stelle der herkömmlichen Abschlusszeugnisse könnte ein System mit *credit*-Punkten treten. Dies würde den Studierenden erlauben, sich vermehrt in individuell variierender Reihenfolge mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen, die ihren besonderen Interessen und Begabungen entsprechen. Sie könnten sich dabei die Aneignung bestimmter Kompetenzen fortlaufend attestieren lassen und damit ihr persönliches Ausbildungsportefeuille zusammenstellen – bis zum Erreichen einer Punktezahl, die zum Erwerb eines Zertifikats berechtigt, das den Zugang zu einer weiter führenden Schule öffnet oder das zur Übernahme bestimmter beruflicher Aufgaben berechtigt.

Es ist offensichtlich, dass ein solches System vor allem dann Sinn macht, wenn man eine Ausbildung nicht mehr als festes, vorgegebenes, für alle Studierenden identisches Programm begreift, sondern als ein Gefüge von Elementen – oft «Module» genannt –, die sich von Fall zu Fall zu Ausbildungen «nach Mass» kombinieren lassen. Eine solche Sichtweise war früher weitgehend dem Hochschulbereich vorbehalten, und es kann daher nicht erstaunen, wenn die *Neukonzeption der Lehrerbildung* auf der tertiären Ebene da und dort nach dem Prinzip der *Modularisierung* erfolgt.

Die Modularisierung erlaubt auch, innerhalb einer Ausbildung zwischen Grundqualifikationen, weiterführenden Qualifikationen und Spezialisierungen zu unterscheiden und entsprechende Zwischen-Abschlüsse zu zertifizieren. Diese Entwicklungsrichtung ist – mit Bezug auf die Hochschulbildung – anlässlich einer Konferenz europäischer Bildungsministerien mit Einschluss der Schweiz in *Bologna* festgelegt worden. Das Denken in Modulen und Portfolios scheint jedoch auch auf unteren Stufen des Bildungswesens Fuss zu fassen; denken Sie etwa an das im Bereich des Fremdsprachen-Erwerbs schon sehr weit ausgearbeitete *Sprachen-Portfolio*.

Die Lockerung der zeitlichen Fixierung von Ausbildungsphasen mit festgelegtem Lehrplan kommt den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes in jenen Bereichen entgegen, in denen in hohem Tempo neue Berufsbilder entstehen und bestehende verändert werden, also etwa im Bereich der Informatik.

Diagnose

Alles in allem: Ein Trend weg von zeitlich fixierten Bildungs- bzw. Ausbildungsabschnitten mit festem Lehrplan und Abschlusszertifikaten und hin zu zeitlich flexibleren, modular aufgebauten Lernangeboten mit Zertifizierung individuell variabler Portefeuilles. Was halten Sie von einer solchen «Trendmeldung»:

Trifft sie zu?

Deckt sie sich mit Erfahrungen, die Sie in ihrer [.....] Arbeit machen?

Was spricht dafür, was dagegen?

Prognose

Was denken Sie, wie es weitergehen wird?

Mit welcher Situation rechnen Sie für 2020 bezüglich der zeitlichen Gliederung des Schulwesens: Wird es die Gliederung in die Primar- und Oberstufe der Volksschule sowie Sekundarstufe II (Berufs- und Mittelschulen) überhaupt noch geben? Und wird man sie weiterhin in einer vorgegebenen Anzahl Jahre durchlaufen?

Wunsch

Entspricht das eben skizzierte Szenario dem, was Sie sich wünschen, oder würden Sie ein anderes Szenario vorziehen? Wie würde das aussehen?

Auch wenn Wirklichkeit oft anders ist als die Wunschscenarien, mag es doch verschiedene andere Szenarien geben, mit denen Sie leben könnten. Gibt es aber Entwicklungen und Szenarien, die Ihrer Auffassung nach inakzeptabler wären und die man verhindern müsste?

Vorschläge

Wo müsste man den Hebel ansetzen, um Fehlentwicklungen zu vermeiden?

Und was müsste man unternehmen, um die von Ihnen gewünschte Entwicklung zu fördern?

(Aus-)Bildung: Wer ist zuständig/verantwortlich?

Die öffentliche, in weiten Bereichen als *Staatsmonopol* organisierte Schule, wie sie im 19. Jahrhundert aufgebaut worden ist, ist in der Schweiz zu einer lange andauernden «Erfolgsstory» geworden. Heute mehren sich aber die Anzeichen dafür, dass der Einfluss des Staates und der Allgemeinheit zu Gunsten *privater Interessen* abnimmt.

Innerhalb des Bildungswesens beobachtet man eine vermehrte *Delegation von Kompetenzen an die Schulen*. (Stichworte: «Teilautonome Volksschule» und «Autonomie der Universitäten»). Die Schulen sind aufgefordert, ihre Besonderheiten und Stärken im Rahmen von *Schulleitbildern, Internet-Websites etc.* zu profilieren und als «Anbieter» auf einer Art Bildungsmarkt aufzutreten.

Die Frage, ob weiterhin in erster Linie der Staat für die Organisation des Bildungsangebots zuständig sein soll und ob die staatliche Schule die Anforderungen an ein wirkungsvolles Bildungssystem noch zu erfüllen vermag, wird heute auch *ausserhalb* des Bildungswesens – z.B. in Zeitungen, Radio und Fernsehen – gestellt und zum Teil verneint. Dabei wird einerseits gesagt, dass Schulen, die auf dem Bildungsmarkt bestehen müssen, schneller und flexibler auf die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft reagieren. Gestützt auf dieses Argument ist denn auch schon – zum Beispiel kürzlich im Tessin – gefordert worden, der Staat müsse *Privatschulen* den Staatsschulen bezüglich Subventionierung gleich stellen. Noch konsequenter in diese Richtung geht die Forderung nach *Bildungsgutscheinen*: Der Staat soll demgemäss nicht mehr Schulen finanzieren, sondern den Individuen bzw. Familien die Mittel geben, frei diejenigen Schulen zu wählen, die ihren Bedürfnissen entsprechen.

Wenn aber die Staatsschule nur noch als ein Anbieter unter mehreren auftreten würde und den Alleinanspruch auf die Festlegung der Schulprogramme und Bildungsinhalte aufgeben müsste, dann wäre es nicht mehr gleich selbstverständlich wie früher, dass Bildungsleistungen und -abschlüsse durch staatliche Instanzen geprüft und gegebenen Falles anerkannt werden. In der Tat besteht heute – namentlich im Bereich der beruflichen Weiterbildung – eine Tendenz, *Bildungszertifikate ohne staatliche Mitwirkung* zu schaffen und sie – zum Beispiel in Dienstleistungsbetrieben, wie Banken oder Versicherungen, – in ähnlicher Weise anzuerkennen wie staatliche Diplome.

Diagnose

Alles in allem könnte man also ein Trend in Richtung Zurückdrängen des Staates in Bezug auf Organisation des Schulwesens, Festlegung der Bildungsinhalte, Kontrolle der Schulleistungen und Verleihung von Bildungstiteln behaupten. Deckt sich dies mit Ihrer eigenen Wahrnehmung, oder wird da etwas herbeigeredet, das sich mit der wirklichen Entwicklung nicht deckt?

Wie beurteilen Sie das aus der Sicht des [.....]: Wo begegnen Sie da einer solchen Gewichtsverlagerung vom Staat auf Private? Wo begegnen Ihnen vielleicht auch Gegenteilstendenzen?

Prognose

Wie wird sich Ihrer Meinung nach im Bildungsbereich das Kräfteverhältnis zwischen staatlicher Kontrolle und Freiheit der Privaten – Individuen und Familien auf der einen Seite, Bildungsanbieter auf der anderen – in den kommenden 20 Jahren entwickeln? Verschiebt sich das Gewicht zunehmend zu Gunsten der Privaten? Wird der Staat sein Schulmonopol verteidigen?

Welche Kräfte und Gegenkräfte werden die weitere Entwicklung des «Kräftemessens» zwischen Staat und Privaten besonders beeinflussen?

Mit welcher Aufteilung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen staatlichem und privatem Bereich rechnen Sie für das Jahr 2020?

Wunsch

Wie wären die Gewichte im Bildungswesen der Zukunft verteilt, wenn es rein nach Ihnen ginge? Inwieweit sollte in der Schweiz die Zuständigkeit und Verantwortung für Bildung beim Staat liegen, wie weit bei den Privaten, d.h. beim Individuum beziehungsweise bei privaten Trägern und Anbietern?

Welches Szenario oder welche Szenarien für 2020 wären aus Ihrer Sicht unerwünscht?

Vorschläge

Was sollte konkret unternommen werden, um den Gang der Dinge in die richtige Richtung zu lenken?

Und was ist zu tun, um schädliche Entwicklungen zu verhindern?

Ich danke Ihnen für dieses Gespräch.