
Dossier

Das Versprechen der Bildung



La promesse de la formation

(mi) Dans l'opinion publique, la formation formelle et informelle joue un rôle fondamental pour un bon développement personnel et sociétal dans tous les domaines de la vie et de la société. Quels savoirs, quelles compétences et quelles aptitudes, mais également quelles valeurs, normes et orientations importantes aux yeux de l'Etat, du marché et de la société civile sont à promouvoir et dans quels buts?

Cette question donne lieu à des discussions controversées dans les sociétés démocratiques. Evidemment, le système de formation et ses institutions ne peuvent pas remplir toutes les différentes attentes, parfois contradictoires, et les revendications justifiées. Malgré de nombreuses réformes, les différences concernant les conditions d'apprentissage des enfants et des jeunes, causées par des inégalités sociales, n'ont pas pu être compensées. Fondamentalement, la question des conditions hors système scolaire – c'est-à-dire dans la famille et l'environnement de vie, dans le monde du travail ou encore dans le système social – se pose: quelles conditions doivent être réunies afin que la «promesse de la formation», promesse peu questionnée ou encore articulée, puisse être tenue?

Ce dossier «La promesse de la formation – buts, résultats et déficits» est la trace écrite d'un atelier auquel 35 expert-e-s de l'éducation ont participé début juillet. La discussion avait pour but de refléter, à partir de quatre domaines du système de formation (école obligatoire, formation professionnelle, gymnase et formation continue), les différentes conceptions de la formation ainsi que les concepts qui leur sont liés et d'explicitier ainsi les priorités, les appréciations et les hiérarchies définies.

Dossier

Das Versprechen der Bildung

31

-
- 31 La promesse de la formation
 - 32 Das Versprechen der Bildung – Ziele, Befunde und Defizite
 - 34 Worin besteht das «Versprechen der Bildung»?
Roland Reichenbach
 - 36 Continuer le long et lent travail de réforme pour se rapprocher des séculaires promesses de l'éducation, nécessaires pour la démocratie
Bernard Schneuwly
 - 38 Was die Gesellschaft von der Schule erwartet und wie sich ihr Verhältnis verändert.
Rudolf Künzli
 - 40 Le défi de l'égalité des chances à l'école obligatoire – Situation à Genève
Odile Le Roy-Zen Ruffinen
 - 44 Citoyenneté, orientation et égalité
Laura Perret Ducommun
 - 46 Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre
Daniel Oesch und Mailys Korber
 - 48 Berufsbildung – mehr als nur ein Ausbildungsprogramm.
Sandra Hupka-Brunner
 - 50 Organisationen der Arbeitswelt und Unternehmen als zentrale Berufsbildungsakteure
Carmen Baumeler
 - 52 Aufgaben des Gymnasiums – aktuelle Herausforderungen.
Dorit Bosse
 - 54 Ziele gymnasialer Bildung und ihre Umsetzung – unerwartete Folgen der Gymnasialreform 1995
Lucien Criblez
 - 56 Un gymnase sous le feu des critiques.
Carole Siervo
 - 58 Höhere Berufsbildung und Weiterbildung – Zur Zukunftsfähigkeit des Entwicklungspfades
Karl Weber
 - 60 Erwachsene und der Zugang zur Bildung
Bruno Weber-Gobet

Einführung ins Thema

Das Versprechen der Bildung – Ziele, Befunde und Defizite

32

(mi) Am 4. und 5. Juli 2016 trafen sich rund 35 Akteure aus Wissenschaft, Arbeitswelt und wichtigen Bildungsbehörden in Thun, um sich im Rahmen eines wissenschaftlichen Workshops mit der Bedeutsamkeit, möglichen Widersprüchlichkeiten und Einflussgrössen von verschiedenen koexistierenden Bildungsverständnissen auseinanderzusetzen.

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit stellen zweifellos ein konsensuelles Bildungsziel dar, können jedoch trotzdem in einem Zielkonflikt mit anderen Bildungsversprechen stehen. Die Maturitätsquote etwa kann sich mit Blick auf die Chancengleichheit als problematisch erweisen, hat jedoch unter anderem die Funktion, im Namen eines gut funktionierenden Systems einen zu grossen Zulauf auf Kosten anderer Bildungswege zu vermeiden. Bildungsversprechen sind nur so gut wie das darauf abgestützte System, das wiederum aus der Sicht der geleisteten Bildungsversprechen nur so kohärent ist wie der Einklang der Bedürfnisse seiner Akteure mit den für sie geplanten Bildungswegen – oder vereinfacht gesagt: die Gesellschaft und das Individuum verfolgen oftmals nicht die gleichen Ziele. Welche Erwartungen an das Bildungssystem sollen also in der strategischen Planung gewichtet werden? Welche Voraussetzungen ausserhalb des Bildungssystems müssen gegeben sein, damit die konsensfähigen und gesamthaft kompatiblen Ziele erfüllt werden können? Welche Hierarchien, Schwerpunktsetzungen und Wertungen werden vorgenommen und wie begründen sie sich?

Einführung ins Thema

In diesem Dossier führen die Autorinnen und Autoren in der gegebenen Kürze ihre Perspektive zu den für den jeweiligen Bildungsbereich verfolgten Bildungszielen, deren Erreichung und etwaigen Baustellen sowie mit anderen (Bildungs-)Zielen ungenügend vereinbarten Aspekten aus. Roland Reichenbach erinnert daran, dass Bildung sowohl als Mittel zum Zweck als auch als Selbstzweck zu verstehen ist (Seite 34). Bernard Schneuwly

widmet sich einem historischen Rückblick auf die gesellschaftlichen Bildungsversprechen, wobei er explizit im 19. Jahrhundert mit der intendierten Vermittlung einer moralisch und national geprägten Weltanschauung Widersprüchlichkeiten zu dem seit Comenius geltenden Leitgedanken, «alles allen zu lehren», ausmacht (Seite 36).

Obligatorische Schule

Im Fokus auf die obligatorische Schule bringt Rudolf Künzli den Aspekt der zunehmenden Distanz zwischen Bildungsinstitutionen und Zivilgesellschaft in die Diskussion, indem er auf die Verlagerung von Erwartungen und Bildungsversprechen und deren Überprüfung weg vom öffentlichen Raum auf einen stetig sich entwickelnden professionalisierten Dienstleistungsbereich hinweist. Ein Beispiel einer solchen empirischen Überprüfung des Bildungsversprechens der Chancengleichheit liefert Odile Le Roy-Zen Ruffinen (Seite 40). Die Chancengleichheit wird ebenfalls als eines der elementaren Bildungsziele der obligatorischen Schule von Laura Perret (Seite 44) problematisiert, wobei ein Augenmerk auf die Reproduktion von Geschlechterrollen gelegt wird.

Berufsbildung

Im Themenblock Berufsbildung illustrieren Daniel Oesch und Mailys Korber (Seite 46) folgende Erkenntnis: Wenn ein Bildungsversprechen sich auf Integration im Arbeitsmarkt und gute Lohnperspektive ausrichtet, dann verkörpert die schwache Lohnkurve die Achillesferse der Berufslehre. Sandra Hupka-Brunner (Seite 48) nimmt die Berufsbildung mit einem umfassenden Bildungsverständnis unter die Lupe, welches Sozialisierungsfunktionen, Integration, Umgang mit Misserfolgen etc. mit einschliesst, wobei deutlich wird, dass die Lehre weit mehr als ein Mittel zum Zweck verstanden wird. Den Herausforderungen der privaten Lehrstellenanbieter, die in einer stark heterogenen Bildungslandschaft aus begrifflichen Gründen Inkompatibilitäten ihrer Erwartungen zu denje-

nigen der Bildungssteuerung aufweisen, widmet sich Carmen Baumeler in ihrem Beitrag (Seite 50).

Gymnasium

Mit Blick auf das Gymnasium dürfte das damit einhergehende Bildungsversprechen weit subtiler sein als das in den vergangenen Jahren priorisiert debattierte Bildungsziel der Studierfähigkeit. Dorit Bosse nimmt sich unter Hinweis auf eine in der Schweiz tiefe Maturitätsquote (gekoppelt an erwiesene primäre und sekundäre Herkunftseffekte) des Bildungsversprechens der freien Wahl des Bildungswegs als Grundwert einer Demokratie an (Seite 52). Dass das Gymnasium und seine Bildungsziele im Bildungsdiskurs nicht einfach nur auf den Abschluss in den gewichteten Fächer reduziert werden soll, wird von Lucien Criblez in Erinnerung gerufen (Seite 54). Auch Carole Sierro (Seite 56) unterstreicht die Notwendigkeit, sich vermehrt auch der pädagogisch-didaktischen Konzeption des Gymnasiums zuzuwenden – auch mit Blick auf die unterschiedlichen Maturitätstypen.

Weiterbildungsgesetz

Mit dem neuen Weiterbildungsgesetz bewegt sich auch einiges in diesem Bildungsbereich. Karl Weber fragt vor dem Hintergrund einer vorangetriebenen Verlagerung auf die dienstleistungs- und wissensorientierten Berufe nach der Zukunftsfähigkeit des bildungsprogrammativen Entwicklungspfad, der aktuell stark auf eine «Just-in-time-Qualifizierung» setzt (Seite 58). Bruno Weber-Gobet bezeugt die aktuelle Dynamik in den Bereichen der Weiterbildung mit der entscheidenden Frage, wie der Tatsache, dass unter den Erwachsenen die Schere zwischen den Bildungsschichten mehr zu- als abnimmt, entgegengewirkt werden kann, und appelliert dabei etwa an das Fürsorgeprinzip der Betriebe (Seite 60). Janine Voigt unterstrich anlässlich des Workshops die Problematik des bekannten Matthäus-Effekts (wer hat, dem wird gegeben), indem sie unter Verweis auf ihre Studienergebnisse aufzeigte, dass im informellen Bereich auch nur diejenigen Kenntnisse und Kompetenzen überhaupt zer-

tifiziert werden können, die als solche erkannt werden. Es überrascht nicht, dass diese Erkenntnisfähigkeit nicht bei allen Personen gegeben ist, sondern erlernt werden muss (aus zeitlichen Gründen liegt im Dossier kein Beitrag vor).

Fazit

Allgemein herrscht Konsens – und das wird auch durch die Statements der eingeladenen Bildungsakteure deutlich – dass in jedem Bildungsbereich Bildung sowohl als Mittel zum Zweck als auch Selbstzweck gedacht werden muss. So ist es auch in den Gesetzestexten festgehalten. Aber ist dies auch so bei der Zuschreibung von Bildungswertungen im Zeitalter von Bildungsscheinen?

Das Dossier ist als Auslegeordnung zu lesen: Die eingangs skizzierten Fragen sind damit noch nicht beantwortet. Mit der Benennung der verschiedenartigen Bildungsversprechen und Bildungsverständnisse ist jedoch ein wichtiger Schritt zur Identifizierung von allfälligen Widersprüchlichkeiten, Inkompatibilitäten und Werthierarchisierungen getan. Denn, um an den Aphorismus von Theodor Fontane zu erinnern, «alles im Leben hat seinen Preis». Und dieser lässt sich nicht mit einem einfachen Währungsrechner berechnen. Wer denkt, dass arbeitsmarktorientierte Ausbildungen allein für Prosperität und eine funktionierende Wirtschaft sorgt, täuscht sich genauso sehr wie derjenige, der allein die formelle Bildung als Schlüssel zur persönlichen Entfaltung im gesellschaftlichen System erachtet. Der mit diesem Dossier beauftragten Arbeitsgruppe bleibt daher noch einiges zu tun. In der Auslegeordnung deutlich werden jedoch Anhaltspunkte und Wertgrößen für die Beurteilung darüber, was erfolgreich verläuft und welche Befunde als problematisch gewertet werden.

Weitere Informationen

<http://akademien-schweiz.ch/index/Schwerpunktthemen/Wissenschaftlicher-Nachwuchs-und-Bildung.html>

Einführung ins Thema

Worin besteht das «Versprechen der Bildung»?

Roland Reichenbach, Universität Zürich

34

Ob Abmachung oder Vertrag, beide sind einzuhalten. Es sind Formen des Versprechens im Dienste der Regelung des Sozialverhaltens durch gegenseitige Selbstverpflichtung. Ein Versprechen sollte unter der Erfüllung des Wahrhaftigkeitsanspruches abgegeben und Wahrhaftigkeit unterstellt werden können. Doch beide Ansprüche, Wahrhaftigkeit und Vertrauenswürdigkeit, können diskursiv nicht eingelöst werden (Habermas 1983).

Das affektive Band zwischen den Generationen und Epochen wird im Gewebe der menschlichen Angelegenheiten mit zwei grundlegenden Praxen der Bemächtigung gefestigt, nämlich mit dem in die Zukunft gerichteten Versprechen und mit dem rückwärts in die Vergangenheit gerichteten Verzeihen. Beide Praxen erfordern Vertrauen. Dasselbe ist auch Quelle von Autoritätsanerkennung. Mit dem Versprechen wird die unsichere Zukunft ein Stück weit kontrollierbar, während das Verzeihen der Vergangenheit etwas von ihrer Macht nimmt (Arendt 1996). Annette Baier (1998) fand für diese beiden Grundpraxen die schöne Formel: promising is «fixing a unfixed future», forgiving is «unfixing a fixed past» (S. 253).

Autorität des Versprechens

Wie verhalten sich die Lebensalter zu diesen beiden menschlichen Praxen? Verzeihen und versprechen zu können, setzt eine gewisse Erfahrung, eine Art Zuversicht und ein Mass an Selbstsicherheit voraus. Die Quelle der Autorität des Versprechens liegt letztlich darin, individuell attraktive Zukunft versprechen zu können: z.B. Besitz, Position, Heilung, Zufriedenheit, Glück, Freiheit. In gewisser Weise kommt im Versprechen eine Tauschmoral zum Ausdruck. Wer nichts zu versprechen hat, hat letztlich auch nichts zu sagen. Er kann zwar so tun, als ob er etwas zu versprechen hätte, aber die Konsequenzen werden sich zeigen, vielleicht in bitterer Form für die Betroffenen. Pierre Bourdieu benützte den Ausdruck der

«geprellten Generation» (1982, S. 241 ff.). Diese Überlegungen führen zur Behauptung, dass die Rede des Versprechens der Bildung als Mittel zum Zweck nur dann Sinn macht, wenn es etwas zu geben und zu verteilen gibt, es handelt sich um eine ökonomische oder tauschtheoretische Deutung. Pädagogisch führt sie zur Einsicht, dass die grösste Aufgabe der älteren Generation darin besteht, der jüngeren Generation individuell attraktive Zukunft glaubhaft in Aussicht stellen zu können.

Bildung als Zweck

Doch Bildung ist sowohl als Poiesis als auch als Praxis zu verstehen, als Mittel zum Zweck und als Selbstzweck. Man sieht es der Tätigkeit selbst nicht immer an, ob sie Praxis oder Poiesis ist. Man kann ein Musikinstrument spielen, weil es Sinn und Freude macht, aber auch, um damit andere zu beeindrucken oder weil es einem nachher besser geht. Spätestens mit John Dewey kann man erkennen, wie kurzsichtig es ist, die Dichotomie zwischen Mittel und Zweck im Bereich der Bildung absolut zu setzen. Aus Mitteln können Ziele, aus Zielen können Mittel werden.

Die empirische Bildungsforschung geht heute vor allem von der Deutung des Versprechens der Bildung als Mittel zum Zweck aus (poiesis). Das erstaunt angesichts der ökonomischen Bedeutung und Last der Bildungssysteme nicht. So berechtigt diese Sicht tatsächlich ist, so einseitig und reduziert ist sie ebenfalls. Die Defizite dieser Reduktion werden wieder vermehrt beklagt. Die Bildungsforschung ist damit auch ganz staatsnah geworden, eine «embedded science»; in friedlicher Ökumene mit der Bildungsverwaltung geht sie scheinbar gemeinsamen Interessen nach. Und das Versprechen der Bildung ist hier klar gefasst: der formale Bildungsabschluss, der officialisierte Bildungsschein. «Bildungsschein» – wahrscheinlich hätte Sokrates an der unfreiwilligen Ironie dieses Wortes seine Freude gehabt.

Bildung als Selbstzweck

Bildung kann (und muss auch) als Selbstzweck (Praxis) thematisiert werden: als Aufklärung (z.B. Sokrates), als Ausdruck der Kulturnatur des Menschen (z.B. Humboldt), als Dezentrierungsprozess (z.B. Piaget) und als Suchbewegung (z.B. Menzius). Man könnte nun fälschlicherweise vermuten, dass die ökonomische Deutung des Versprechens die realitätstaugliche Variante ist, während die Selbstzweck-Deutung sozusagen die Luxusvariante darstellt. Man könnte die beiden Deutungen ebenso fälschlicherweise mit besonderer Bildung (z.B. Berufsbildung) und Allgemeinbildung in Verbindung bringen. Diese und ähnliche Verständnisse entsprechen nur der dichotomisierenden Rede über Bildung.

Unwürdige Gräben

Wer Bildung und das Bildungsversprechen sowohl als Mittel zum Zweck als auch als Selbstzweck verstehen will, sieht sich institutionellen Hürden des Bildungssystems gegenübergestellt: als ob etwa in der Berufsbildung die Mittel-zum-Zweck-Variante und in der akademischen Bildung die Selbstzweck-Variante betont würden. Dies führt vom Verstehen der tatsächlichen Bedeutung von Bildungsprozessen der einzelnen Menschen für das Zusammenleben weit weg und vertieft und stabilisiert nur die Gräben des kulturellen Kapitals. Diese Gräben sind einer demokratischen Bildungskultur unwürdig. Leider werden sie auch durch das fehlende Nachdenken über Bildung gerade in der und durch die Bildungsforschung zementiert.

Literatur

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: «The human condition» 1958).
- Baier, A. (1998). Ethics in many different voices. In J. Adamson, R. Freadman, & D. Parker (Eds.), *Renegotiating Ethics in Literature, Philosophy, and Theory*. Cambridge UK: Cambridge University Press, S. 247–268.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Eine ausführliche Version dieses Artikels finden Sie auf der Website unter: www.sagw.ch/bulletin

Zum Autor

Roland Reichenbach



Roland Reichenbach ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Seine Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte sind: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Pädagogische Ethik, Politische Bildung, Verhandlungs- und Einigungsprozesse.

Einführung ins Thema

Continuer le long et lent travail de réforme pour se rapprocher des séculaires promesses de l'éducation, nécessaires pour la démocratie

Bernard Schneuwly, Université de Genève

36

Les promesses de l'éducation sont intimement liées au long processus de démocratisation de nos sociétés. Elles ont été élaborées dans le long cours de l'histoire dont voici quelques figures emblématiques.

Comenius (1657/1992) proposait un système scolaire articulé global accessible à tous, donnant accès à tous les types de savoirs, les «savoirs» étant au cœur du système. Pour garantir la démocratie, Condorcet (1791/1994) défendait la nécessité d'une instruction publique rattachée à la République pour fonder le suffrage universel sur une souveraineté éclairée incluant le droit des hommes et des femmes à l'égalité. Humboldt quant à lui affirme que toutes les écoles, pour lesquelles non pas une classe sociale mais toute la nation ou l'Etat est responsable, n'ont pour seul but que la formation générale de l'être humain (Bildung), à travers une «Mannigfaltigkeit der Situationen» (1809/2010).

Une réalisation contradictoire

La 19^e siècle voit la réalisation contradictoire de ces promesses en créant une forme scolaire moderne (Hofstetter & Schneuwly 2009; Hofstetter & Bagnoud 1998). Il y a d'un côté des promesses éducatives comme droit et obligation d'une formation accessible à tous, universelle, organisée en disciplines dans plusieurs domaines: connaissances langagières, sciences naturelles et sociales, disciplines artistiques, activités sportives. De l'autre côté, des exigences limitent les promesses: une éducation morale et nationale qui impose une seule vision du monde; une formation utilitariste, loin de l'idée de la Bildung; et une distinction de l'accès au savoir en fonction des classes sociales.

Nouvelles formes, mais les contradictions restent

Ces contradictions se perpétuent aujourd'hui sous de nouvelles formes. L'école est considérée comme agence d'éducation pour résoudre moult problèmes sociaux à travers l'imposition de normes en dernière instance morales: «éducation à l'environnement durable, à la santé, à la sexualité, à la citoyenneté», mais aussi, l'éducation à des compétences-clé pour «produire» des individus «novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes» (in ASS 2009). L'école est soumise à un utilitarisme croissant: dans le projet Harnos, seules les disciplines considérées comme utiles sont standardisées, tout comme dans le PISA qui promeut explicitement une définition utilitariste des compétences (Bart & Daunay 2016). La notion des compétences est à cet égard intéressant (Schneuwly 2015). Il s'agit d'un côté d'une notion pédagogique qui contribue à clarifier les tentatives séculaires de passer de la mémorisation de savoirs à la compréhension du sens des savoirs dans leur contexte.

D'un autre côté, il s'agit d'un outil de contrôle du travail des enseignants et de l'école qui a pour effet un morcellement des savoirs avec une visée souvent utilitariste, une confusion des niveaux mêlant compétences cognitives, sociales et affectives, contribuant à la moralisation de la tâche de l'école. Mais surtout, ce concept a pour fonction ultime la mesure de l'acquis des compétences visant la standardisation des savoirs pour le contrôle de l'*output* de l'école et du travail des enseignants. Les inégalités finalement persistent, comme le montrent par exemple Felouzis et Charmillot (2012) pour des cantons suisses, mettant en évidence le rapport entre la ségrégation en filières scolaires et les inégalités de performance.

Quel choix stratégique pour continuer le long travail afin de limiter les effets des contradictions?

Défendre l'instruction publique pour tous; mettre au centre les savoirs avec un canon large de disciplines; renforcer le statut et l'autonomie de la profession enseignante. Ce dernier choix, crucial, implique

- des plans d'études cadre plus ouverts, laissant une grande liberté aux enseignants; une formation continue plus poussée et régulière;
- des modalités d'évaluation du système scolaire plus variées, intégrant plus de domaines et plus de place aux enseignants;
- une place centrale à la profession dans toutes les décisions concernant l'école.

L'auteur

Bernard Schneuwly



Bernard Schneuwly est professeur de didactique des langues à l'Université de Genève. Il travaille sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, la construction des objets d'enseignement dans les classes de français, l'histoire de l'enseignement de la langue première, le rapport entre enseignement et apprentissage dans une perspective

historico-culturelle et l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation.

Références

- Académies suisses des sciences (ASS) (2009). Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030, Berne: Académie suisse des sciences.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016). Les blagues à PISA. Paris: Editions du Croquant.
- Comenius, J.A. (1657/1992). *Didactica magna*. Paris: Klincksieck.
- Condorcet (1791/1994). Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris: Flammarion.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland, *Comparative Education*, 49, 181-205.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). (2009) *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (1998). L'école de la démocratie: «Education nationale» ou «Instruction publique»? Les projets pédagogiques de Genève et du Valais (1838-1874) questionnés à partir du modèle théorique de Condorcet. *Education et recherche*, 20, 402-418.
- Humboldt, W. (1809/2010). *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*. In *Werke* (Bd. 1; pp. 168-195). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Schneuwly, B. (2015). *Der Inhalt der Kompetenz ist ihre Form*. *Lehrplanforschung. Curriculare Planungen*. <http://www.lehrplanforschung.ch/?p=4485>

Obligatorische Bildung

Was die Gesellschaft von der Schule erwartet und wie sich ihr Verhältnis verändert

Rudolf Künzli, Universität Zürich

38

Das öffentliche Gespräch über die Schule ist, solange es sie gibt, intensiv und kontrovers. Und es hat seine eigene Logik. Das heisst, es zeichnet kein unmittelbares Bild der schulischen oder gar der unterrichtlichen Wirklichkeit. Vielmehr macht es sich an einzelnen Erscheinungen fest, deren Wahrnehmung es wie in einem Brennglas vergrössert.

Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen verbinden sich mit Berichten und Erfahrungen. Sie sind Teil der Wirklichkeit von Schule und Bildung. Darin formieren sich Erwartungen und Bildungsversprechen zu herrschenden Schul- und Bildungsverständnissen. Neben Traditionen, Gesetzen und Verordnungen bestimmen sie das Handeln aller für Schule verantwortlichen Akteure, Politiker, Administratoren und Lehrerschaft mit. Schulreformen sind dann einerseits Kristallisationsforen dieses Gesprächs und andererseits immer auch Antworten auf dessen dominante Themen und Meinungen. Man hat deshalb zu Recht schon davon gesprochen, dass Schulpolitik, zumal im Bereich der obligatorischen Schule, in ihrem Kern eine Art «Erwartungsmanagement» betreibt.

Hohe Stabilität der gesellschaftlichen Erwartungen

Ein Blick in die Geschichte der obligatorischen staatlichen Schule zeigt eine hohe Stabilität der gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule. Sie zeigt ein recht stabiles Erwartungsdispositiv von vier grossen Motiven und Interessenclustern:

1. ein humanistisch-aufklärerisches Versprechen durch Vermittlung einer Grundbildung zur selbstbestimmten Lebensführung,
2. ein staatspolitisch-republikanisches Versprechen der Gleichbehandlung aller und die Formierung loyaler Staatsbürger,

3. ein Sicherheits- und Integrationsversprechen durch Erziehung als Ergebnis einer gemeinsamen verhaltensregulierenden Sozialisation und
4. ein Wohlfahrtsversprechen durch Vermittlung gesellschaftlich brauchbarer Kompetenzen.

Diese Wirkungserwartungen an eine allgemeine obligatorische schulische Bildung finden sich in praktisch allen heute geltenden Bildungsartikeln und Schulgesetzen in unterschiedlicher Formulierung und Akzentuierung. Traditionell wurde das Gesamtpaket dieser Erwartungen «Bildung» genannt. Dass dafür heute vermehrt der Ausdruck «Kompetenz» steht, zeigt eine charakteristische Akzentverschiebung in dem Erwartungsdispositiv an. Die Rangordnung der Gründungsversprechen hat sich weitgehend umgekehrt: individuelle wie gesellschaftliche Wohlfahrt stehen nun an erster Stelle, Aufklärung und Selbstbestimmung sind eher nachrangig.

Standardisierung der Leistungserwartungen

Eine zweite Verschiebung betrifft das öffentliche Gespräch über die Schule selbst, in welchem sich Erwartung und Bildungsversprechen formieren. Die Bildungswissenschaften sind in Öffentlichkeit und Verwaltung zu einem eigenständigen schulpolitischen Akteur mit wachsendem Gewicht geworden. Gleichzeitig hat sich ein internationaler Bildungsdiskurs auf der Grundlage vergleichender Länderberichte und vergleichender Studien zum Stand und zur Wirksamkeit der nationalen Bildungseinrichtungen etabliert. Dessen Befunde und Empfehlungen bestimmen mehr und mehr die nationalen Schuldiskurse und -politiken und verstärken den nationalen Bedarf an vergleichbaren Bildungsdaten. Die Leistungserwartungen an die Schule werden deshalb zu Vergleichszwecken zunehmend standardisiert und messbar präzisiert.

Zunehmende Bürokratisierung, abnehmendes Commitment

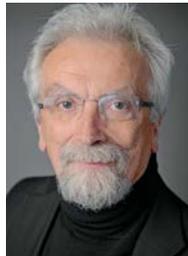
Schule als lernende Institution gerät unter andauernden Reflexions-, Dokumentations- und Reformdruck. Nicht bloss Entwicklungs- und Reformprojekte befördern eine zunehmend wissenschaftliche Planungs-, Implementations- und Evaluationsarbeit. Die Schulpraxis insgesamt wird zu einer Tätigkeit, die wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden muss. Ihr Bedarf an externem Support wächst, zugleich wächst die innerbetriebliche Bürokratie. Die Rationalisierung und Professionalisierung von Administration und Schulpraxis schwächt tendenziell die traditionelle Verankerung der Schule in der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit. Der Rückbau der Schulpflegen und die Schwierigkeiten ihrer Rekrutierung zeigen dies an. Das zivilgesellschaftliche Commitment mit der Schule nimmt tendenziell ab. Das öffentliche Gespräch über Schule und das professionelle Management seiner operativen Auslegung treten zunehmend weiter auseinander.

Fazit

Im Ergebnis kann man sagen, dass Erwartung und Bildungsversprechen sich heute weniger im öffentlichen als im professionellen Raum der Institution Schule und ihrer Verwaltung formieren und dass ihre Einlösung einer laufenden internen wissenschaftlichen Kontrolle unterliegt. Beides geschieht um den Preis einer zunehmenden Distanz zwischen Schule und Bevölkerung. Ihr Verhältnis transformiert sich in dasjenige eines Anbieters professioneller Dienstleistungen und seiner Abnehmer.

Zum Autor

Rudolf Künzli



Dr. phil. habil. Rudolf Künzli ist Titularprofessor für Pädagogik der Universität Zürich und ehemaliger Direktor des Didaktikum, der PH Aargau sowie Gründungsdirektor der PH FHNW. Seit September 2006 ist er pensioniert. Arbeitsschwerpunkte und Publikationen sind: Lehrplanforschung und Bildungstheorie, Didaktik und Schulpädagogik, Lehrerbildung.

Obligatorische Bildung

Le défi de l'égalité des chances à l'école obligatoire – Situation à Genève

Odile Le Roy-Zen Ruffinen,
Service de la recherche en éducation

40

Depuis longtemps, la loi sur l'instruction publique du canton de Genève vise à «donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures compétences et à réduire les inégalités de chances de réussite scolaire». Récemment, dans un contexte budgétaire tendu, avec une dette importante de l'Etat limitant l'action publique, des objectifs stratégiques ont été définis pour chaque département de l'administration.

Deux objectifs sont analysés, en abordant les défis se posant à Genève, les actions mises en place pour tenter de les relever, et enfin les constats établis à partir d'éléments chiffrés.

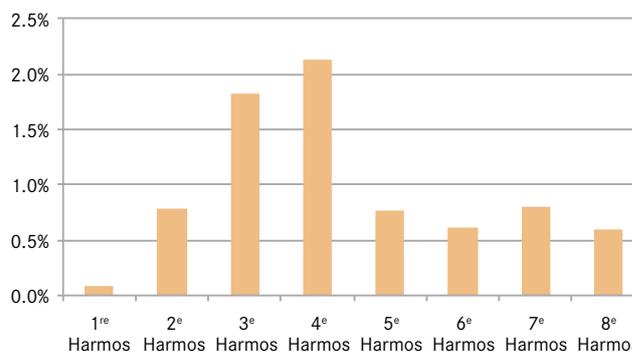
«Permettre à chaque élève d'atteindre le seuil de maîtrise des attentes fondamentales définies dans le plan d'études romand (PER)»

Comme d'autres grandes villes, Genève connaît une augmentation de la diversité linguistique et de la précarité sociale (enclaves de pauvreté côtoyant des quartiers plus favorisés).

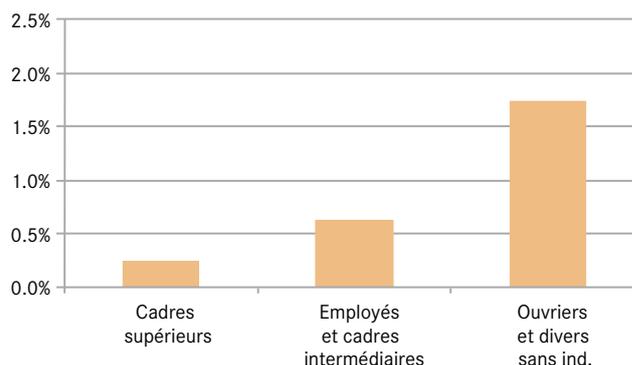
Signe que les enjeux se situent dès le cycle élémentaire du primaire, l'apprentissage de la lecture se passe mal pour certains élèves: redoublement deux à trois fois plus fréquent en fin de 3^e ou 4^e Harmos et très marqué socialement. En fin de primaire, 17% des enfants d'ouvriers sont en retard dans leur scolarité contre moins de 5% des enfants de cadres supérieurs.

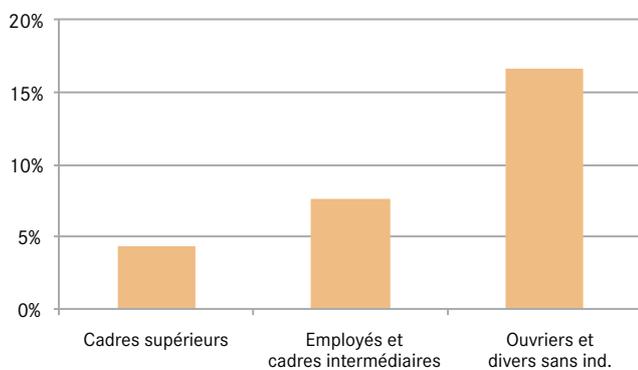
Proportion de doubleurs et d'élèves en retard dans l'enseignement primaire, Genève, 2015

Proportion de doubleurs



Proportion de doubleurs



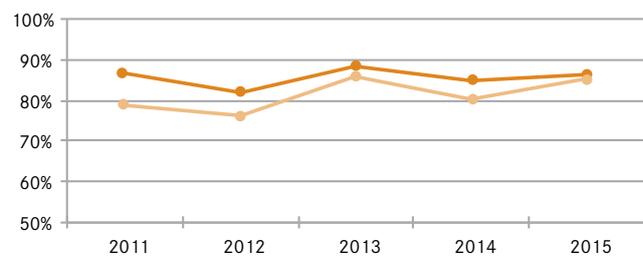
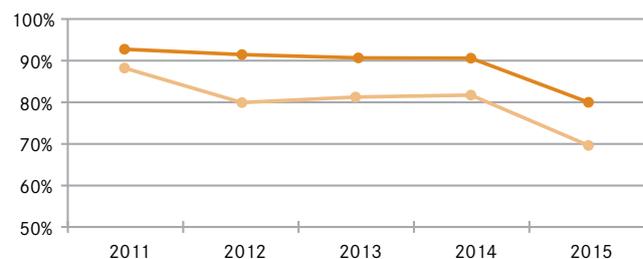
Proportion d'élèves en retard en 8^e Harmos

Source: SRED/nBDS - état au 31.12.

Un réseau d'enseignement prioritaire (REP), donnant plus de moyens aux établissements accueillant une population scolaire défavorisée, a été mis en place pour compenser certains désavantages sociaux. Dix ans après la mise en place du REP, peut-on voir une réduction des inégalités sociales de réussite scolaire?

En 2015, le niveau de compétences atteint par les élèves est toujours différencié selon la langue et le milieu social. En 4^e Harmos, les écarts de réussite ont diminué au cours des dernières années mais les inégalités sociales de réussite semblent se creuser entre la 4^e et la 8^e Harmos.

Taux de réussite aux épreuves cantonales de français (compréhension de l'écrit), 2011-2015

4^e Harmos8^e Harmos

— Hors REP
— REP

Source: Direction générale de l'enseignement obligatoire/SRED

42

«Mieux orienter les élèves en cours et à l'issue de l'enseignement secondaire I»

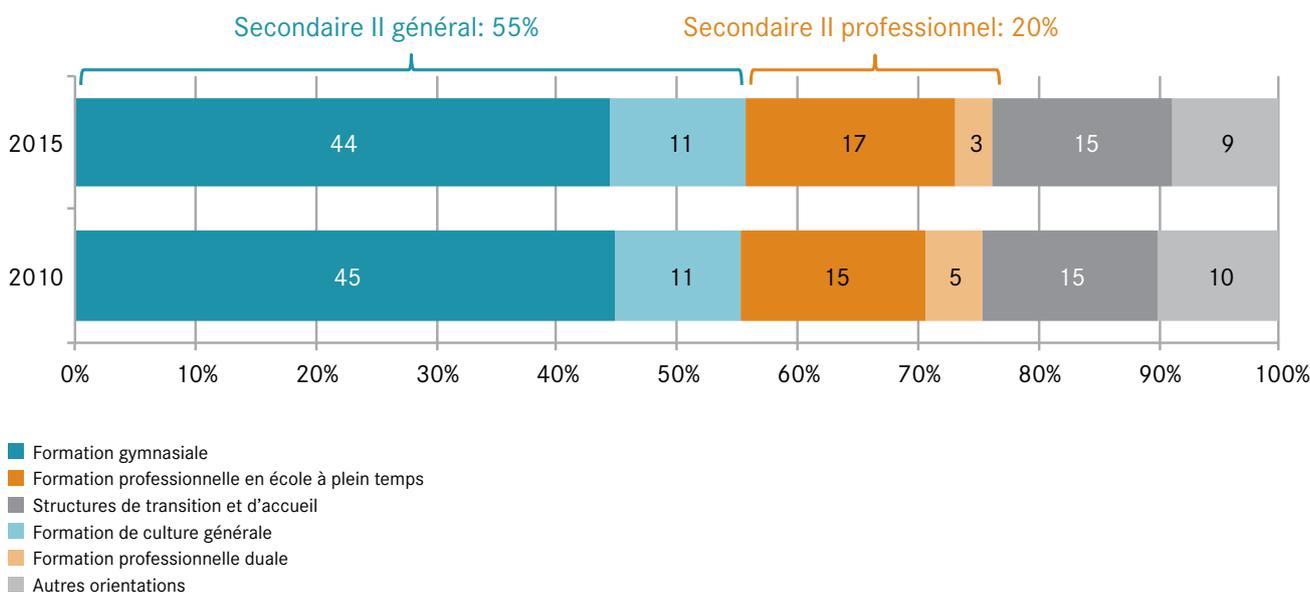
Après l'école obligatoire, les élèves genevois préfèrent les formations générales, certains d'entre eux se réorientant ensuite vers la formation professionnelle. L'allongement des parcours scolaires qui en découle est attribué au fait que les élèves ont été mal orientés pendant et à l'issue du secondaire I. Par ailleurs, en raison de leurs trop faibles résultats scolaires, environ 15% des jeunes terminant l'école obligatoire ne peuvent pas entrer dans une école secondaire II ou trouver une place d'apprentissage et doivent passer par une structure de transition.

Revaloriser la formation professionnelle est donc l'un des objectifs prioritaires du Conseil d'Etat, tout comme réduire la durée des parcours scolaires.

Suite à une votation populaire, le secondaire I a connu une réforme en 2011, qui associe une sélection plus précoce qu'avant (basée sur les moyennes en français et mathématiques en 8^e Harnos) et une plus grande perméabilité avec un système de passerelles entre les trois sections à exigences scolaires différenciées.

La moitié seulement des enfants de milieu modeste sont orientés dans la section la plus exigeante scolairement contre près de 90% des enfants de cadres supérieurs. Par ailleurs, le mécanisme des réorientations semble accentuer les inégalités sociales de parcours, puisque les enfants de milieu modeste sont proportionnellement plus concernés que les autres par une réorientation vers une section moins exigeante scolairement.

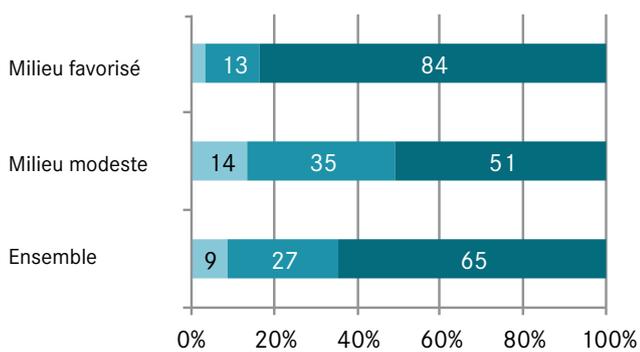
Formation suivie après la scolarité obligatoire, Genève, 2010 et 2015



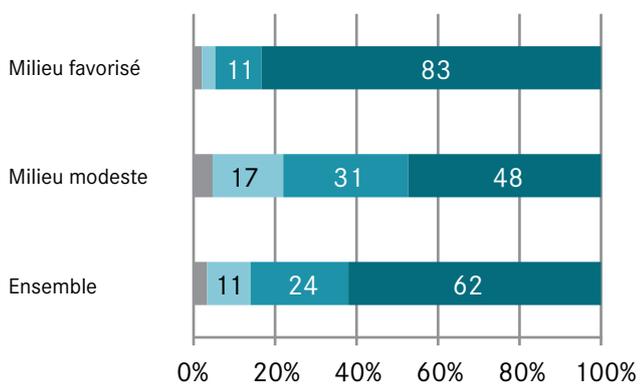
Source: SRED/nBDS - état au 31.12.

Section fréquentée en 2013 et 2015, selon le milieu social (cohorte d'élèves)

9^e Harmos en 2013



11^e Harmos (ou 10^e) en 2015



- Autre situation
- Exigences scolaires élémentaires
- Exigences scolaires moyennes
- Exigences scolaires élevées

Source: SRED/nBDS - état au 31.12.

La légère augmentation des orientations vers la formation professionnelle à plein temps en école à la rentrée 2015 provient probablement autant d'une revalorisation de l'image de la formation professionnelle que du durcissement des conditions d'admission au Gymnase et à l'École de culture générale. Ceci concerne essentiellement les élèves de milieu modeste qui, en 11^e, sont non seulement sous-représentés dans la section la plus exigeante scolairement mais y ont aussi une réussite plus faible en moyenne.

Conclusion

En conclusion, en 2015 les inégalités sociales de parcours persistent pendant et à l'issue de la scolarité obligatoire et sont liées en grande partie au fait que l'acquisition des compétences est socialement marquée. La diminution du différentiel de réussite des élèves du REP en 4^e Harmos, même si elle est à confirmer, apparaît alors prometteuse quant aux effets de la politique volontariste pour réduire les inégalités sociales face à l'école.

L'auteure

Odile Le Roy-Zen Ruffinen



Odile Le Roy-Zen Ruffinen a étudié l'ethnologie et la sociologie à l'Université d'Aix-Marseille (France) et est diplômée de l'École nationale de la statistique et de l'administration économique (ENSAE, Paris). Depuis 2001, elle est collaboratrice de recherche au service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève où elle coordonne

notamment la production d'indicateurs statistiques sur le système d'enseignement genevois.

Obligatorische Bildung

Citoyenneté, orientation et égalité

Laura Perret Ducommun, Union syndicale suisse

44

Qu'attend-on de la formation? Quelle est sa mission? Il s'agit de développer des compétences civiques et culturelles, dont la maîtrise de plusieurs langues, qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable. Par ailleurs, il s'agit de mieux informer sur le système de formation de sorte qu'un choix professionnel selon les compétences soit possible. Finalement, mais non des moindres, l'école doit contribuer à l'égalité des chances.

Citoyenneté

Parmi ses missions, l'école obligatoire vise à doter les élèves des compétences nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle et à l'exercice de la citoyenneté. Selon le Plan d'études romand (PER), l'école entraîne les élèves à la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions. L'éducation à la citoyenneté permet de découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps et d'identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Il s'agit aussi de développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. Pour répondre à cette mission, il est indispensable d'instaurer une véritable culture du débat, de l'échange d'idées afin d'entraîner la formation de l'opinion, l'argumentation, l'expression et la participation. La culture de la tolérance à l'erreur doit être renforcée et l'apprentissage par essai-erreur encouragé. En plein débat sur l'enseignement des langues nationales à l'école primaire, il n'est pas inutile de rappeler que la maîtrise de plusieurs langues nationales contribue assurément à la cohérence sociale et nationale.

Orientation

Le choix de la formation post obligatoire et de la profession future revêt une importance primordiale. En effet, il existe encore trop de jeunes qui optent pour une voie qui ne leur convient pas et qui doivent se réorienter par la suite. Cela provoque des retards dans le parcours, des frustrations ou déceptions liées à un sentiment d'échec et des coûts pour le système. Par ailleurs, trop de prescripteurs ont une connaissance partielle des possibilités qu'offre le système de formation. De plus, la formation académique jouit toujours d'une meilleure reconnaissance sociale que la formation professionnelle, surtout en Suisse romande. Pour pallier ces difficultés, il s'agit de mieux informer sur le système de formation et ses nombreuses possibilités. Que les jeunes aient besoin de temps pour trouver leur voie est parfaitement légitime. Ce qui doit être amélioré, c'est le conseil et l'accompagnement professionnel qui leur est proposé pour effectuer ce choix. Il s'agit aussi de prendre en compte les défis de demain (industrie 4.0, digitalisation, disparition et apparition de professions, évolution des modèles de travail). D'où l'importance d'acquérir un socle de compétences solide, y compris transversales, sur lequel construire par la suite. La formation tout au long de la vie et la validation des acquis d'expérience prendront de plus en plus d'importance.

Egalité

L'école doit aussi contribuer à l'égalité des chances. Cependant, elle perpétue des inégalités sociales puisque la situation socioéconomique des parents influence le parcours de formation des enfants, et, par conséquent, leur future carrière professionnelle. L'école véhicule aussi de manière consciente ou inconsciente encore trop de clichés quant aux rôles et professions des femmes et des hommes dans notre société. Démarche consciente lors-

qu'il s'agit d'utiliser des moyens d'enseignement aux images parfois stéréotypées. Contribution inconsciente avec la proportion de femmes dans le corps enseignant, passant de 95% au degré préscolaire à 20% pour les professeurs d'université. Et ce d'autant plus lorsqu'on sait l'importance que revêt l'identification des jeunes à des modèles. Il est dès lors fondamental que l'école joue encore davantage son rôle dans la réalisation de l'égalité et de l'intégration. Elle doit éviter de reproduire les inégalités sociales et de genre, sortir des logiques de métiers de femmes ou d'hommes et promouvoir des modèles auxquels les jeunes peuvent s'identifier pour rêver leur avenir!

L'auteure

Laura Perret Ducommun



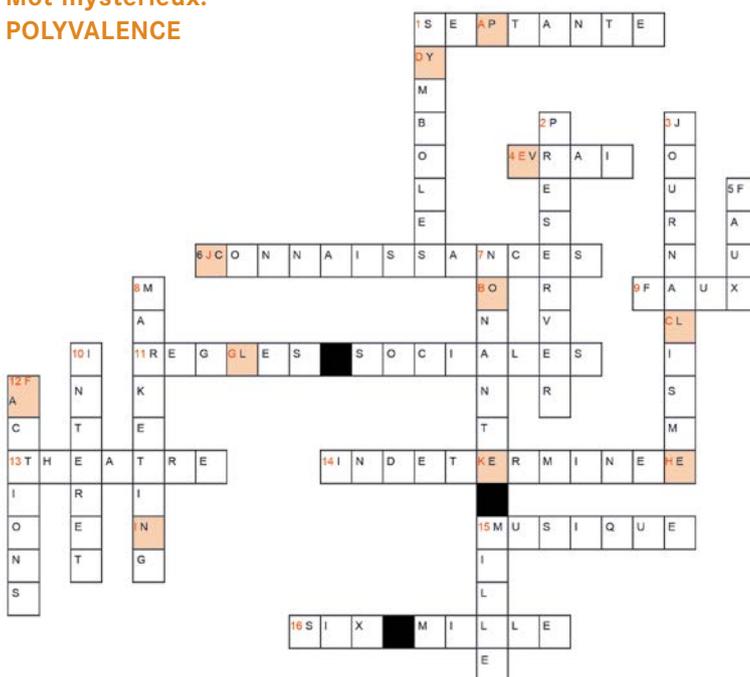
Dr. sc. Laura Perret Ducommun est secrétaire centrale à l'Union syndicale suisse (USS).

Responsable de la politique de la formation, elle représente l'USS dans la Commission fédérale de la formation professionnelle.

Depuis 12 ans, elle a occupé différentes fonctions dans la politique de la formation

(formation professionnelle supérieure, coordination universitaire, statistiques sur les hautes écoles). Docteur en informatique, Master en administration publique et formatrice d'adultes, elle a enseigné l'informatique pendant 10 ans dans des ES, HES et universités.

Mot mystérieux: POLYVALENCE



Berufsbildung

Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre

Daniel Oesch und Mailys Korber, Universität Lausanne

46

Der Berufsbildung liegt das Versprechen zugrunde, Qualifikationen zu vermitteln, die über eine ganze Erwerbskarriere hinweg eine Arbeit und einen anständigen Lohn ermöglichen. Kritiker der Berufsbildung befürchten, dass Kompetenzen, die eng auf ein Berufsbild zugeschnitten sind, schnell veralten.

Je spezifischer eine Berufslehre ist, desto reibungsloser verläuft der Einstieg in den Arbeitsmarkt – und desto grösser ist die Gefahr, dass die erworbene Qualifikation zwanzig Jahre später vom technologischen Wandel überholt wird. Die Bildungspläne der Lehren werden für enge Berufsfelder – wie etwa Uhrmacher, Innendekorateur oder Milchtechnologe – entwickelt, und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehren ist begrenzt.

Ausbildung für momentane Anforderungen

Die Berufsbildung in der Schweiz bildet den Strukturwandel nur langsam nach: In der Industrie und im Bau, wo die Beschäftigung seit 25 Jahren kaum wächst, beläuft sich der Anteil der Lehrlinge auf 12%; im Dienstleistungssektor, wo die Beschäftigung kontinuierlich zunimmt, dagegen nur auf 4%. Grundsätzlich bilden die Unternehmen ihre Lehrlinge für die spezifischen momentanen Anforderungen aus – und nicht für berufliche Aufgaben oder gesellschaftliche Fragen, die sich in einer fernen Zukunft stellen werden. Sind die Lehrlinge damit ausreichend vorbereitet?

Gute Zukunftschancen

In einer umfassenden Analyse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) von 1991 bis 2014 haben wir untersucht, wie sich die Erwerbstätigkeit und Löhne

«Jede und jeder sollte das Recht und die Möglichkeiten haben, sich seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend im Bildungssystem zu entwickeln. Bund und Kantone sorgen deshalb gut koordiniert für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Systems. Dabei ist entscheidend, wie die Übergänge und Anschlüsse ausgestaltet sind und dass akademische wie auch praxisorientierte Angebote gleichermassen und in einem guten Qualifikationsmix entwickelt werden.»

Josef Widmer, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation

mit einer Berufslehre über die gesamte Laufbahn hinweg entwickeln.¹ Dabei finden wir, dass das Versprechen der Berufsbildung in Bezug auf die Beschäftigung gehalten wird. Eine Berufslehre bereitet Jugendliche nicht nur auf den Beginn ihrer Berufslaufbahn vor, Personen mit einer Lehre werden auch in der zweiten Hälfte ihrer Erwerbskarriere nicht vom technologischen Wandel überrollt. In allen Altersgruppen ist die Erwerbsquote hoch und die Arbeitslosenquote niedrig. Ihre Beschäftigungsaussichten sind bis Anfang 30 besser als diejenigen der Leute mit einer Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II – und bleiben danach mindestens ebenso gut.

¹ Korber, M. und Oesch, D. (2016). Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre. *Social Change in Switzerland* Nr. 6 (Juni).

Durchgezogene Bilanz bei den Löhnen

Weniger rosig ist die Bilanz der Berufslehre bei den Löhnen. Zwar erleichtert eine Lehre den Einstieg in den Arbeitsmarkt, aber eine alleinige Matura führt zu einem deutlich stärkeren Lohnanstieg im Laufe der Erwerbskarriere. Vom 30. Altersjahr an verdienen Beschäftigte, die nur über eine Matura – und somit über keine tertiäre Ausbildung – verfügen, höhere Jahreslöhne als diejenigen, welche eine Berufslehre absolviert haben. Dieser Lohnvorteil für die Matura zeigt sich besonders stark bei Frauen.

Wie sieht es mit dem Lohneinkommen über die gesamte Laufbahn aus? Für die Berufslehre steht die etwas höhere Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig zu sein, dem etwas schwächeren Lohnanstieg gegenüber. Bei den Männern mit Lehre übertreffen die kumulierten Löhne über die Erwerbskarriere diejenigen der Männer mit Matura. Bei den Frauen ist es umgekehrt: Eine Matura geht mit höheren kumulierten Lohneinkommen einher als eine Lehre.

Matura für Frauen vorteilhafter

Unser System der Berufslehren eröffnet folglich den Männern Perspektiven, die auch auf lange Frist der Matura gleichwertig sind. Für Frauen ist die Matura jedoch vorteilhafter. Die geringere Attraktivität der Berufslehre für Frauen schlägt sich in der Entwicklung der Maturitätsquote nieder.

1990 erreichten die Frauen erstmals eine gleich hohe Maturitätsquote wie die Männer (13,5%). Seither ist die Quote bei den Frauen kontinuierlich gestiegen und erreicht heute 23,5%. Bei den Männern stagniert sie hingegen bei 17%.

Flache Lohnkurve schwächt Berufslehre

Unsere Resultate entkräften die Befürchtung, dass ältere Personen mit einer Berufslehre zu Opfern des Strukturwandels werden. Die Achillesferse der Berufslehre ist nicht die Beschäftigungsfähigkeit, sondern die flache Lohnkurve über die Erwerbskarriere hinweg. Dies schmälert die Anziehungskraft der Berufsbildung. Im Moment der Ausbildungsentscheidung nehmen Jugendliche und ihre Eltern die Signale des Arbeitsmarkts durchaus wahr. Wer die Berufsbildung stärken will, muss folglich bei den Löhnen ansetzen.

Zu den Autoren

Daniel Oesch



Daniel Oesch ist Professor für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Lausanne. Er forscht zu Fragen des Arbeitsmarkts und der sozialen Ungleichheit. Er ist der Autor von *Redrawing the Class Map* (2006, Palgrave Macmillan) und *Occupational Change in Europe* (2013, Oxford University Press).

Mäilys Korber



Mäilys Korber ist Doktorandin am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Lausanne und untersucht die Lohn- und Beschäftigungsperspektiven, die eine Berufsbildung im Laufe einer Erwerbskarriere eröffnet.

Berufsbildung

Berufsbildung – mehr als nur ein Ausbildungsprogramm

Sandra Hupka-Brunner, TREE-Projekt

48

Die Berufsbildung stellt ein breites Ausbildungsangebot in den verschiedensten Branchen und auf unterschiedlichen schulischen Anforderungsniveaus dar, das gerade schulisch schwachen Jugendlichen eine Chance bietet. Obwohl die duale berufliche Bildung international hohe Anerkennung erfährt, gibt es doch einige Aspekte, die es kritisch zu beleuchten gilt, wenn sie auch weiterhin erfolgreich sein soll.

Schulisch schwache Jugendliche (schlechte Noten, Besuch eines Schultyps mit Grundanforderungen) und/oder Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren auch im Bereich der Berufsbildung oftmals Benachteiligungen (Imdorf 2005). Im Vergleich mit allgemeinbildenden Ausbildungsgängen zeigt sich, dass schulisch schwache Jugendliche in der betrieblichen Berufsbildung eine Ausbildungsform finden, mit der sie im Schnitt zufriedener sind als mit den schulischen Anteilen der Berufsausbildung (Stalder 2003). Jugendliche, die sich in einer Berufsausbildung befinden, scheinen sich zudem meist ernst genommen zu fühlen, weil sie in den normalen Arbeitsalltag integriert werden und Stück für Stück Verantwortung übernehmen können. Im besten Fall sehen sie in ihren Kollegen und ihren betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen Vorbilder, die weit mehr als fachliches Wissen vermitteln. Eine Berufsausbildung stellt demnach nicht nur ein Ausbildungsprogramm dar, sondern eine Sozialisationsituation, in der weit mehr als «funktionales Wissen» vermittelt wird.

Schwieriger Übergang

Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass aufgrund der vorherrschenden Selektionsverfahren in den (in der Schweiz meist kleinen und mittleren) Betrieben schulisch schwache Jugendliche und diejenigen mit Migrationshintergrund schlechtere Karten haben (Imdorf 2005; Häber-

lin et al. 2005; Kronig 2007; Neuenschwander et al. 2012). Das heisst auch, dass zumeist gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren schulische Voraussetzung und deren familiäres Unterstützungspotenzial gering ist, ein Selektionsverfahren durchlaufen müssen, das die meisten Jugendlichen in allgemeinbildenden Ausbildungstypen nicht oder erst zu einem viel späteren Zeitpunkt erleben. In Zeiten des Lehrstellenmangels (wie bei der 1. TREE-Kohorte) bedeutet dies auch, dass die Schwächsten eine Vielzahl an Absagen erleben und verkraften müssen. In der ersten TREE-Kohorte ist rund ¼ der SchulabgängerInnen der direkte Eintritt in eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung nicht gelungen. Für Jugendliche, die heutzutage von der Schule abgehen, stellt sich die Situation anders dar, weil einerseits die Situation auf dem Lehrstellenmarkt entspannter ist und weil die Berufsbildung in den letzten Jahren etliche Massnahmen ergriffen hat, um gefährdete Jugendliche besser zu begleiten. Dennoch werden wohl die meisten bei der 1. TREE-Kohorte beobachteten Mechanismen immer noch in ähnlicher Form wirksam sein. Mit der Lancierung der 2. TREE-Kohorte besteht nun die Möglichkeit, die Ausbildungsverläufe von Jugendlichen schweizweit zu vergleichen, die die obligatorische Schule im Abstand von 16 Jahren verlassen haben (2000 vs. 2016).

Verbesserung der Durchlässigkeit

Die Berufsbildung hat grosse Bemühungen unternommen, die Durchlässigkeit zu erhöhen (Stichworte: EBA, BMS). Dabei erweisen sich u.a. der Besuch eines Schultyps mit Grundanforderungen, schlechte Noten, das Vorliegen eines Migrationshintergrundes sowie ein diskontinuierlicher Verlauf als Risikofaktoren für das Nicht-Erreichen eines Sek-II-Abschlusses (Scharenberg et al. 2014). Der Arbeitsmarkteintritt (der 1. TREE-Kohorte) war für viele Jugendliche verhältnismässig erfolgreich. Aller-

« Unser Bildungssystem zeichnet sich durch eine grosse Vielfalt und Flexibilität aus. Sorgen wir dafür, dass unsere Jungen ihren Ausbildungsweg nach ihrer Neigung und Eignung frei und mit offenstehenden Karrierewegen wählen können. Hier sind Eltern, Lehrpersonen, Arbeitgeber und auch die Politik beim Definieren der Rahmenbedingungen gefordert. Für unsere Wirtschaft ist die Zusammenarbeit mit der Bildung ganz stark in der Berufsbildung, aber auch im akademischen Bereich von zentraler Bedeutung. »

Christine Davatz,
Schweizerischer Gewerbeverband

dings erfolgte er sehr gestaffelt und für einen substanziellen Teil der Kohorte nicht ohne schwierige Phasen (Zwischenlösungen, Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit). Zudem sind Jugendliche, die eine Berufsausbildung mit geringerem schulischem Anforderungsniveau absolviert haben, überdurchschnittlich häufig von prekären Arbeitsmarktsituationen betroffen (Glauser 2010). Trotz eines steigenden Bedarfs an tertiär ausgebildeten Fachkräften, der zum grossen Teil über ausländische Arbeitskräfte gedeckt wird (SECO et al. 2015: 44), stagniert seit Jahren der Anteil derjenigen, die eine Berufsmaturität absolvieren. Zudem zeigen Analysen der schulstatistischen Registerdaten, dass nur ein sehr geringer Anteil (7–8%) aller Jugendlichen einen (Fach-)Hochschulabschluss auf dem Weg über die berufliche Grundbildung erwirbt (Berechnungsbasis: Bildungsindikatoren des Bfs). Dies deutet darauf hin, dass die «Tertiär-Fähigkeit» der Berufsbildung verbessert werden muss, da sie im Arbeitsmarkt vermehrt nachgefragt wird.

Zur Autorin

Sandra Hupka-Brunner



Sandra Hupka-Brunner arbeitet seit 2003 im TREE-Projekt (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) und ist seit 2008 in der Co-Leitung. Sie beschäftigt sich seit Jahren mit der Frage, wie junge Menschen einen erfolgreichen Einstieg ins Erwachsenenleben gestalten können.

Berufsbildung

Organisationen der Arbeitswelt und Unternehmen als zentrale Berufsbildungsakteure

Carmen Baumeler, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB

50

Die Berufsbildung in der Schweiz gilt als sehr praxisorientiert, da sie mehrheitlich «dual» organisiert ist, sprich: das Lernen am Arbeitsplatz mit dem Lernen in der Schule verbindet. Die tiefe Jugendarbeitslosigkeit wird gerne der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems zugeschrieben, besonders der Einbindung der Arbeitswelt. Nur selten thematisiert werden die Spannungsfelder, die daraus resultieren.

Die Berufsbildung soll einerseits individuelle Arbeitsmarktfähigkeit und Entwicklung sowie Integration in die Gesellschaft und Arbeitswelt ermöglichen, andererseits aber auch die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe fördern (BBG Art. 3). Sie ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und Anbieter der Berufsbildung) (Art. 1). Daher nehmen private Bildungsakteure eine zentrale Rolle ein.

Hohe Heterogenität führt zu Zielkonflikten

Die zirka 400 Organisationen der Arbeitswelt haben den gesetzlichen Auftrag, die Inhalte der beruflichen Grundbildungen zu definieren, was auch der zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe dienen soll. Diese Organisationen zeichnen sich durch eine hohe Heterogenität aus (Organisierungsgrad, Ressourcen, Kompetenzen der Mitarbeitenden etc.). Bei der Umsetzung können durchaus Zielkonflikte entstehen. Zwar sollen die Curricula den Bedarf der Mehrheit der Betriebe abdecken. Je nach Zusammensetzung der Organisationen der Arbeitswelt ist es aber möglich, dass die Wettbewerbsfähigkeit bestimmter Firmen zulasten anderer gestärkt wird – etwa, falls

Spezialistenprofile definiert werden, die aufgrund der höheren innerbetrieblichen Arbeitsteilung grösseren Firmen eher dienen als kleineren. Auch stossen gewisse Organisationen der Arbeitswelt aufgrund ihres Milizcharakters an Grenzen, da die Definition der Bildungsinhalte und ihre schweizweite Implementierung einen hohen Professionalisierungsanspruch an die Beteiligten stellen.

Spannungsfeld Produktion und Ausbildung

Ein Charakteristikum ist weiter, dass Betriebe Lehrstellen freiwillig anbieten. 2008 engagierte sich fast jede fünfte Firma in der beruflichen Grundbildung. Die Verteilung der Lernenden nach Betriebsgrösse war jedoch sehr unterschiedlich: 70% aller Lehrstellen befanden sich in Betrieben mit weniger als 50 Beschäftigten, circa 40% der Lernenden wurden in Mikrofirmen mit unter 10 Mitarbeitenden ausgebildet.

In Mikrofirmen besteht ein grosses Spannungsfeld zwischen Produktion und Ausbildung. Kleinere Firmen sind in der Regel kostensensitiver als grössere. Sie investieren weniger in die Ausbildung, die sie so organisieren, dass sie mit der täglichen Arbeit einhergeht oder in Produktionspausen stattfindet. Es ist davon auszugehen, dass sie Bildungsreformen, die die Qualität der betrieblichen Bildung oder die Allgemeinbildung innerhalb der Berufsbildung erhöhen, eher entgegentreten, da dadurch die Kosten für die Lehrlingsausbildung steigen – etwa durch die Zeitreduktion, die die Lernenden produktiv im Betrieb arbeiten. Auch sind sie aufgrund ihrer spezifischen Produktionsweise nicht durchgängig in der Lage oder willens, die bildungspolitischen Vorgaben in ihrem Alltag umzusetzen.

Kompromisse und Konsens finden

Die Berufsbildung in der Schweiz ist ein parastaatliches System, das sehr arbeitsmarktnah ist. Die Firmen leisten zweifelsohne einen grossen Beitrag zur Integration der Jugendlichen. Bei der bildungspolitischen Steuerung geht es darum, Kompromisse und Konsens zu finden, damit (Mikro-)Firmen auch weiterhin auf freiwilliger Basis Lehrstellen anbieten. Es ist naheliegend, dass aufgrund der Dominanz der kleinen und mittleren Unternehmen im schweizerischen Lehrstellenmarkt grössere Bildungsreformen schwierig umzusetzen sind, die darauf abzielen, die betriebliche Qualität der Ausbildung zu erhöhen oder die Berufsmaturität zu stärken, und damit zusätzliche Kosten für die Betriebe generieren.

« Wenn wir Bildung als einen offenen und lebenslangen Entwicklungsprozess des Menschen verstehen (vgl. auch die entsprechende Prämisse in den Grundlagen zum Lehrplan 21), dann ist offenkundig: Das formelle Bildungssystem und seine Akteure müssen ihre Rolle und ihren Beitrag an diesen Prozess im Zuge des gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und technologischen Wandels stets von Neuem überdenken. Die formelle Bildung soll dem Menschen helfen, seinen Entwicklungsprozess aktiv zu gestalten und ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben zu führen. »

Hans Ambühl, Schweizerische Konferenz
der kantonalen Erziehungsdirektoren

Zur Autorin

Carmen Baumeler



Prof. Dr. Carmen Baumeler ist die Leiterin Forschung & Entwicklung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Organisations-, Wirtschafts- und Bildungssoziologie mit spezifischem Fokus auf Berufsbildung.

Gymnasium

Aufgaben des Gymnasiums – aktuelle Herausforderungen

Dorit Bosse, Universität Kassel, Deutschland

52

Das Gymnasium muss vielen Ansprüchen gerecht werden. Die Universitäten erwarten studierfähige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit guten Kompetenzen in Sprache und Mathematik. Die Gesellschaft erwartet mündige Bürgerinnen und Bürger, und nach humanistischem Bildungsideal soll die Entwicklung des Individuums gefördert werden. Schliesslich sollen weder die Herkunft noch eine Beeinträchtigung den Zugang zu höherer Bildung erschweren.

Studierfähigkeit und Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs

Das Gymnasium hat den Bildungsauftrag, auf ein Universitätsstudium vorzubereiten. Die Studierfähigkeit ist ein zentrales Ziel, das mit der Matura erreicht werden soll. Was aber heisst «Studierfähigkeit» bei 800 verschiedenen Studiengängen, zwischen denen ein Maturand wählen kann? Es ist eine Frage der Breite und Tiefe des gymnasialen Bildungsangebots, wie EVAMAR II (Leistungstests beim Maturitätsjahrgang 2007) gezeigt hat (Eberle 2014). Entsprechend ist gerade jüngst die Anforderung festgeschrieben worden, dass für die allgemeine Studierfähigkeit basale fachliche Kompetenzen in der Erstsprache und Mathematik besonders gut erworben werden sollen (EDK 2016).

Individuelle Bildung und Gesellschaftsreife

Der weiter gefasste Auftrag des Gymnasiums besteht darin, Heranwachsende auf verantwortungsvolle Aufgaben der Gesellschaft vorzubereiten. Entsprechend lautet ein Ziel des Gymnasiums auch, eine vertiefte Gesellschaftsreife zu erlangen. Neben gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen ist mit gymnasialer Bildung – in der Tradition des humanistischen Bildungsideals – immer auch der Anspruch der Entwicklung des Individuums zu seinem höheren Selbst verbunden (Criblez 2014).

Bildungsbeteiligung

Die gymnasiale Maturitätsquote liegt bei 20%, mit grossen Schwankungen zwischen den Kantonen.¹ Dass der Besuch des Gymnasiums in erheblichem Masse mit dem sozioökonomischen Status zusammenhängt, ist wiederholt nachgewiesen worden (Combet 2013; Neuenschwander & Malti 2009). Auch das aktuelle Bildungsmonitoring für den Kanton Genf weist darauf hin, dass weiterhin ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht (Le Roy-Zen Ruffinen 2016). Es wird – kontrovers – diskutiert, wie hoch die Quote derer sein soll, denen mit dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Zugang zur Universität eröffnet wird. Im Zuge dieser Diskussion wird die Sorge artikuliert, ob sich bei einer Erhöhung der Quote noch genügend leistungsstarke Jugendliche für eine berufliche Ausbildung entscheiden würden. Von daher wäre jenseits der Diskussion um die Quote zu fragen, wie mit dem Ziel einer grösseren Bildungsgerechtigkeit primäre und sekundäre Herkunftseffekte bezüglich des Besuchs des Gymnasiums bzw. der Entscheidung zwischen Gymnasium und beruflicher Ausbildung durch gezielte Massnahmen abgemildert werden könnten.

Herausforderung Inklusion

Den eigenen Bildungsweg selbst wählen zu können, gehört zu den Grundwerten einer Demokratie. Die Frage ist, wie viel Chancengleichheit bei einer gymnasialen Maturitätsquote von 20% für den Einzelnen bei der Gestaltung seines Bildungswegs tatsächlich besteht, insbesondere wenn eine Beeinträchtigung vorliegt (vgl. dazu NZZ, 17.7.2016).

¹ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html> [Zugriff: 13.9.2016].

Literatur

- Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35/3, 447–471.
- Criblez, L. (2014). Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.) *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. Wiesbaden: SV Springer, 15–49.
- Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.) *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. Wiesbaden: SV Springer, 185–214.
- EDK (2016). Anhang zum Rahmenplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik, vom 17. März 2016.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2016). *Le défi de l'égalité des chances à l'école obligatoire. Situation à Genève*. (Vortrag auf dem Workshop «Das Versprechen der Bildung – Ziele, Befunde und Defizite» der Akademie der Wissenschaften Schweiz in Thun, 4. Juli 2016)
- Neuenschwander, M.P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *ZfE* 12, 216–232.
- NZZ, 17. Juli 2016. Donzé, R. Mehr Hilfe für schwache Schüler – Schüler mit Handicaps können an Prüfungen vermehrt auf Erleichterungen zählen.

Zur Autorin

Dorit Bosse



Dr. Dorit Bosse ist Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Universität Kassel, Deutschland. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Unterrichts- und Schulentwicklung in der Gymnasialen Oberstufe, Praxisstudien und Eignungsreflexion in der Lehrerbildung.

Gymnasium

Ziele gymnasialer Bildung und ihre Umsetzung – unerwartete Folgen der Gymnasialreform 1995¹

Lucien Criblez, Universität Zürich

54

Ausgangspunkte für die folgenden Thesen zur gymnasialen Bildung sind die aktuellen Debatten um die Schulform Gymnasium, unter anderem zur Maturitätsquote, zum mangelnden Kenntnisstand der Maturandinnen und Maturanden, zu einheitlicheren Leistungsanforderungen in Schulen und Kantonen sowie zur Neudefinition der Bestehensnormen. Ein Fokus liegt auf den im Maturitätsanerkennungsreglement 1995 (MAR 1995) allgemein definierten Zielen des Gymnasiums.

Die folgenden Thesen beleuchten die verschiedenen – auch unerwünschten – Folgen der MAR-Reform 1995. Dazu werden mögliche Entwicklungsperspektiven skizziert.

Inhalte und Prozesse statt nur Ergebnisse in den Blick nehmen

Die Diskussion um die Schulform Gymnasium hat sich in den letzten 15 Jahren vor allem mit der Matura als Abschluss der gymnasialen Ausbildung beschäftigt. Das, was im Gymnasium gelehrt und gelernt werden soll, ist ausschliesslich von den Ergebnissen her, fokussiert auf wenige Fächer (Mathematik, Erstsprache) in den Blick genommen worden. Die Diskussion um eine gymnasiale Bildungskonzeption sollte sich aber auch an Inhalten und Prozessen orientieren, nicht nur an den Resultaten in Form von Maturitätsnoten oder Kompetenzen in Mathematik und in der Erstsprache.

Studierfähigkeit ist ein wichtiges, aber nicht das einzige Ziel

Die Konzentration auf das gymnasiale Ziel der «Studierfähigkeit» hat dazu geführt, dass eine Konzeption dessen, was als Bildungsziele wie Urteils-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in Gesellschaft, Wirtschaft und Kul-

tur oder Vorbereitung auf «anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft» (MAR 1995) vorgesehen ist, vernachlässigt wurde. Um es pointiert auszudrücken: Wir brauchen nicht einfach eine «härtere» Matura (wie Bildungsminister Schneider-Amman dies forderte), sondern auch eine pädagogisch-didaktische Konzeption des Gymnasiums.

Unterschiede zwischen Maturitätstypen definieren

Eine solche Bildungskonzeption des Gymnasiums muss sich zu den anderen Schulformen der Sekundarstufe II, insbesondere zur Berufsmaturität und zur Fachmaturität, ins Verhältnis setzen, heisst: Es muss deutlich werden, was die Gemeinsamkeiten der drei Maturitätstypen sind, aber auch: Was sind legitimerweise die Differenzen? Kernfrage ist also: Was ist das Besondere an der Schulform Gymnasium?

Leistungserwartung nach Fachbereichen

Die Maturitätsreform 1995 ist mit dem Reformziel der Individualisierung der gymnasialen Programme angetreten. Für den Wahlbereich (Schwerpunktfach, Ergänzungsfach, Maturaarbeit) sehen die Vorgaben von Bund und Kantonen (MAR 1995) rund 15–25% der Unterrichtszeit vor. Alle anderen Fächer bzw. Fachbereiche sind standardisiert worden: Von allen Schülerinnen und Schülern wird, anders als vor der Maturitätsreform 1995, dasselbe erwartet. Eine optimale Förderung der schulleistungstärksten 20 Prozent der jungen Bevölkerung kann aber langfristig nur sinnvoll erfolgen, wenn die Leistungserwartungen stärker nach Fachbereichen differenziert werden. Die allgemeine Hochschulzulassung muss dadurch nicht zwingend gefährdet sein. Denn die Hochschulen haben bereits selektive Studieneingangsphasen eingeführt.

¹ Das vollständige Referat ist verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/de/research/hbs/mitarbeitende2/criblezluccien.html>

Orientierung an den Stärken

Die Idee der allgemeinen Studierfähigkeit stösst angesichts der Pluralisierung und Differenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen und Studienprogramme an den Hochschulen an ihre Grenzen, wenn sie kumulativ gedacht wird: Das Gymnasium kann gar nicht auf alle Studienrichtungen vorbereiten. Eine stärkere Orientierung der gymnasialen Programme an den Stärken der Schülerinnen und Schüler, wie dies die Maturitätstypen vor der Maturitätsreform ermöglichten, wäre deshalb wünschenswert. Wir brauchen eine gymnasiale Konzeption, die es Gymnasiastinnen und Gymnasiasten angesichts der Unmöglichkeit, «allen alles zu lehren» (Comenius, 1632), erlaubt, mindestens in den letzten beiden Jahren des Gymnasiums stärker Schwerpunkte zu setzen als bisher.

Pointiert formuliert: **Korrekturbedürftig sind die gymnasialen Programme und die Erwartungen an sie, nicht die Maturandinnen und Maturanden.**

Diskussionspunkte

Am Workshop «Das Versprechen der Bildung» wurden anschliessend an die drei Referate zum Gymnasium vor allem Fragen rund um die Verknüpfung der Matura mit einer allgemeinen Hochschulzulassung, um die Abgrenzung und Profilierung der unterschiedlichen Maturitätstypen (Anforderungen, «Allgemeinbildung», «Persönlichkeitsbildung»), um die Fächerbreite bzw. Spezialisierungsmöglichkeiten im Gymnasium – und selbstverständlich um die Maturitätsquote(n) diskutiert.

Zum Autor

Lucien Criblez



analysen und Schultheorie.

Lucien Criblez ist seit 2008 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Seine Forschungsinteressen sind Historische Bildungsforschung, insbesondere Geschichte der Volksschule, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und des Gymnasiums, Professionsgeschichte, Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bildungspolitik-

Gymnasium

Un gymnase sous le feu des critiques

Carole Sierro, Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire

56

Depuis plusieurs mois, la presse se fait l'écho d'attaques répétées contre la maturité gymnasiale. Diverses voix, issues du monde politique en particulier, prétendent qu'elle est trop facile à obtenir et de qualité médiocre. En bref, le gymnase ne respecterait pas ses promesses.

En effet, la presse romande et alémanique a relayé nombre de critiques vis-à-vis des gymnases. «Au niveau national, une élue zurichoise va interpellier le Conseil fédéral sur ce système qui présente, selon elle, de nombreuses faiblesses: compliqué, coûteux et pas assez exigeant.»¹ «Le Conseil fédéral ne veut plus que les carences en maths ou en français puissent être compensées par la gym. Trop facile à obtenir et mal adaptée aux besoins de l'économie. La rengaine est connue: pour beaucoup, la maturité semble à la racine de presque tous les maux de la société.»² Il est juste alors de se plonger dans le «Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale» (RRM) pour se rappeler quelles sont les promesses du gymnase. L'article 5 concernant l'objectif des études mentionne que le gymnase permet aux élèves d'«acquérir de solides connaissances fondamentales adaptées au niveau secondaire et de développer leur ouverture d'esprit et leur capacité de jugement (...). [La formation] confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et (...) les prépare à assumer des responsabilités au sein de la société.»³

Améliorer la motivation

Comme l'a souligné le Prof. F. Eberle dans le rapport EVA-MAR II (tests de performance effectués auprès des jeunes ayant obtenu leur maturité en 2007), la formation gymnasiale n'est pas parfaite, mais son niveau est globalement bon. Ce constat l'a amené à proposer des pistes permettant de combler les lacunes dont souffrent certains élèves. Ainsi, en mars de cette année, la CDIP a délivré ses recommandations suite aux travaux sur les quatre sous-projets visant à garantir aux titulaires d'une maturité gymnasiale l'accès sans examen préalable aux hautes écoles universitaires. En particulier, l'acquisition des compétences disciplinaires de base requises pour les études (sous-projet 1) ainsi que les épreuves communes (sous-projet 2) devraient permettre d'améliorer la qualité des études gymnasiales. Mais cela suffira-t-il à élever le niveau des plus faibles? Il faudrait surtout offrir à ces élèves-là un encadrement plus intense ainsi que du temps, ceci au sein de classes moins chargées, et dans l'objectif d'améliorer leur motivation. Pour cela, un sous-projet supplément, temps et motivation, serait nécessaire. Ce nouveau sous-projet devrait inciter les cantons à doter le gymnase d'un nombre suffisant de leçons et ainsi d'offrir aux jeunes un cursus leur donnant le temps de «digérer» les concepts. La motivation des élèves pourrait aussi être améliorée par davantage d'informations sur les attentes qui leur sont faites ainsi que, dans certains cas, par une amélioration de l'enseignement. Ainsi, nous proposons

¹ Aurélie Toninato, *L'Etat veut simplifier la maturité gymnasiale*, in Tribune de Genève, 17 février 2015.

² Raphaël Pomey, *Trop facile, la maturité?* in Le Matin, 25 avril 2016.

³ CDIP, *Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*, 15 février 1995, Art. 5, al. 1.

une réflexion sur la didactique des branches enseignées dans les gymnases, non pas en fonction des contenus, mais avant tout en lien avec la motivation tant des enseignants que des élèves.

Quoi qu'il en soit, l'un des objectifs premiers du gymnase restera de garder sa place dans le paysage de la formation, ceci en offrant aux jeunes une culture générale de qualité et en les rendant capables de faire preuve d'esprit critique et de flexibilité face aux défis d'une société en perpétuel mouvement.

L'auteure

Carole Sierro



Carole Sierro est présidente de la Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire SSPES et enseignante de français et d'histoire au Kollegium Spiritus Sanctus Brig.

« Über Bildung und Bildungspolitik nach- und vorzudenken, scheint mir ein sehr wichtiges Unterfangen angesichts der globalen Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft. Ein bereichsübergreifender und integraler Blick über einzelne Sektoren des Bildungssystems ist gerade in der pragmatischen, oft aber auch visionsarmen Schweiz bedeutsam. In diesem Sinne hat mir die diskussionsbasierte Tagung gut gefallen und ich hoffe auf Wiederholungen. »

Prof. Dr. Philipp Gonon,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Weiterbildung

Höhere Berufsbildung und Weiterbildung – Zur Zukunftsfähigkeit des Entwicklungspfades

Karl Weber, Universität Bern

58

Zahlreiche Reformen in der Berufs- und Hochschulbildung haben seit 1990 nicht nur die positionalen Verhältnisse zwischen den Bildungsorganisationen und ihren Absolventen- bzw. Absolventinnengruppen dynamisiert. Unter programmatischen Gesichtspunkten haben sie auch die weitere Verberuflichung in der nachobligatorischen Bildung vorangetrieben: Die Bildungsabschlüsse wurden vertikal differenziert.

In der beruflichen Grundausbildung gibt es nun drei Abschlussmöglichkeiten: das eidg. Berufsbildungsattest, den eidg. Fähigkeitsausweis sowie die Berufsmaturität; auf der Allgemeinbildenden Sekundarstufe II wurde die Fachmaturität eingeführt; mit der Bologna-Reform haben die universitären Hochschulen den Praxisbezug der Ausbildung verstärkt und die Fachhochschulen ihre Ausbildungsprofile wissenschaftlich besser fundiert. Alle in diese Bildungsreformen einbezogenen Akteure orientieren ihr Handeln an der Berufsförmigkeit der Qualifikationen als gemeinsamer Leitvorstellung. Berufe stellen institutionalisierte Strukturen dar, die das in einer Gesellschaft vorhandene Arbeitspotenzial inhaltlich bestimmen und gliedern. Sie bündeln und profilieren normiertes, standardisiertes, auf Dauer angelegtes Wissen und Können. Berufe tendieren zu fortschreitender Arbeitsteilung. Der Abschluss bestimmt den Statusanspruch der Ausgebildeten in der vertikalen Struktur der Gesellschaft.

Praxisnahe Ausbildung

Mit den erwähnten Reformen hat sich die Konkurrenzsituation für die Absolventen und Absolventinnen der Höheren Berufsbildung (HBB) auf dem Arbeitsmarkt verschärft. Die Höheren Fachschulen und die berufsbegleitenden Lehrgänge mit den gestuften Berufsprüfungen, somit die HBB allgemein, sind traditionell stark verberuflicht. «Von der Praxis für die Praxis» heisst hier

« Bildung muss heranwachsende Jugendliche bzw. Erwachsene befähigen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dazu gehört das Verdienen des eigenen Lebensunterhaltes, aber auch das Hinterfragen von gängigen Meinungen, Normen, Informationen oder Institutionen sowie die Partizipation am politischen System. »

Dr. Stefan Vannoni, *economiesuisse*

das Motto. Berufserfahrene Praktiker und Praktikerinnen sind in diesem Bildungsbereich als Dozierende engagiert. Gemäss den Versprechen der Bildungsanbietenden erwerben die Lernenden in der HBB ein Wissen und Können, das sie in der Arbeit sofort nutzen können.

Qualifizierung «just in time»

Unter dem Dach der HBB werden heute vielfältige Angebote bereitgestellt: drei bzw. vier Abschlüsse, schulische und nicht schulische Kurse, eigentliche Weiterbildungen neben Basisausbildungen, verschiedene Angebote nach Sprachregionen wie nach Branchen, unterschiedliche Trägerschaften etc. Gemeinsam ist, dass die Lernenden in der Regel einen Fähigkeitsausweis erworben haben. Die Angebote stützen sich auf identische Annahmen: Die berufliche Arbeitsteilung im Sinne Taylors wird zügig fortschreiten, und die Ausbildungsprofile in der HBB spiegeln die Bedarfsprofile in den Betrieben. Damit fallen berufliche und betriebliche Reproduktionsinteressen gewissermassen zusammen. Entscheidend ist, dass die Qualifizierung «just in time» erfolgt.

Die Grenzen des bildungsprogrammatischen Entwicklungspfades

Mit ihrem Leistungsprofil gelingt es der HBB, der Nachfrage im traditionell industriellen und gewerblichen Bereich, in staatlich reglementierten Berufsfeldern wie etwa der Pflege und in bestimmten kaufmännischen Berufen zu entsprechen. Die Standardisierung der Abschlüsse in den einzelnen Berufen zeigt den Arbeitgebenden, über welche Kompetenzen die Absolventen und Absolventinnen verfügen. Sie trägt zur Diffusion und Stabilisierung des kollektiven Wissens und Könnens bei. Diese Ausbildungen werfen auch für die Absolventen und Absolventinnen angemessene Bildungsrenditen ab. Allerdings stösst heute die Leistungsfähigkeit dieses bildungsprogrammatischen Entwicklungspfades an Grenzen: die «Just-in-time-Qualifizierung» beinhaltet das Risiko, ein begrenztes individuelles Entwicklungspotenzial zu vermissen. Die Ausbildungsprofile in der HB sind teilweise zu spezialisiert. Und vor allem: Langfristig nehmen die gewerblich-industriellen Berufe ab und die dienstleistungs- und wissensorientierten Berufe gewinnen an Bedeutung. Auch die Qualifikationsanforderungen steigen und die sogenannten «soft skills» werden seit Mitte der 1950er-Jahre immer wichtiger. Gegenüber den an Hochschulen Ausgebildeten sind die Absolventen und Absolventinnen der HBB daher nur begrenzt konkurrenzfähig.

Weiterbilverständnis mit ökonomischem Akzent

Die Weiterbildung ist strukturell, organisational und sprachregional noch differenzierter als die HBB. Um in der Weiterbildung Förderungsaktivitäten initiieren zu können, hat der Bund kürzlich gesetzliche Grundlagen geschaffen. Diese stützen sich auf ein Weiterbilverständnis, das in einem doppelten Sinne einen ökonomischen Akzent aufweist: Die Weiterbildung wird als Markt

verstanden, und förderungswürdig sind Tätigkeiten, die einen ökonomischen und berufsbezogenen Fokus haben. Dass demgegenüber eine nicht ökonomische, kulturbezogene Weiterbildung zivilgesellschaftliche Prozesse stärken kann und deswegen für eine offene Gesellschaft unverzichtbar ist, haben die politischen Akteure nicht im Blick. Dies ist unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten problematisch.

Zum Autor

Karl Weber



Dr. Karl Weber, Prof. em. der Universität Bern, war Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung. Gegenwärtig ist er freiberuflich tätig in Forschung, Beratung und Lehre. Er hat Publikationen zu Fragen der Hochschulen, der Weiter- und Berufsbildung sowie der Entwicklung der Wissenschaften veröffentlicht.

Weiterbildung

Erwachsene und der Zugang zur Bildung

Bruno Weber-Gobet, Travail Suisse

60

Die Höhere Berufsbildung (formal), die Weiterbildung (non-formal) und die informelle Bildung sind wichtige Bereiche der Bildung von Erwachsenen. Alle drei Bereiche sind in Bewegung, sei es in Bezug auf die rechtlichen Regelungen, die Finanzierung oder die Verantwortlichkeiten. Die Gemeinsamkeit der Reformen in den drei genannten Bereichen ist, dass der Zugang der Erwachsenen zu diesen Bildungsbereichen verbessert werden soll. Denn nicht alle Erwachsenen können in genügendem Masse an der für sie vorgesehenen Bildung teilnehmen. Gerade unter den Erwachsenen nimmt die Schere zwischen den Bildungsschichten eher zu als ab.

Eine grosse Menge von Kompetenzen eignen sich die Erwachsenen informell an. Die Frage stellt sich: Wer hat Zugang zu den interessanten informellen Bildungsräumen, zum Beispiel in den Betrieben? Üblicherweise haben dies eher die gut qualifizierten Personen und weniger die gering qualifizierten. Ist der Tätigkeitsbereich einer Person zudem noch stark eingeschränkt, so besteht sogar die Gefahr, dass Erwachsene Einbrüche bei den Grundkompetenzen erleiden, so dass sie zum Beispiel immer schlechter lesen und rechnen können und den Zugang zu den neuen Grundkompetenzen (ICT) nicht finden. Zudem hängt die Evaluierung der informell erworbenen Kompetenzen stark von der Sprachfähigkeit der involvierten Personen ab. Dadurch sind auch in Bezug auf die Validierung der informellen Bildung die besser gebildeten Personen im Vorteil. Ein neuer Leitfaden soll der Zugang von gering qualifizierten Erwachsenen zur Validierung von informellen Bildungsleistungen verbessern.

Teilnahme an Weiterbildung erleichtern

Auch beim Zugang zur nonformalen Bildung (Weiterbildung) zeigen sich zwischen den Bildungsschichten grosse Unterschiede. Je besser jemand qualifiziert ist, umso grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie (regelmässig) an einer Weiterbildung teilnimmt. Das hängt mit folgendem Setting zusammen: Besser qualifizierte Erwachsene verfügen meistens über mehr eigene Ressourcen, können mit grösseren Unterstützungsleistungen von Dritten (z.B. Betrieben) rechnen und sehen von ihrer Position her mehr Karrieremöglichkeiten. Ab 1. Januar 2017 gilt das neue Weiterbildungsgesetz WeBiG, welches Voraussetzungen schaffen möchte, die allen Personen die Teilnahme an Weiterbildung ermöglichen (Art. 4b WeBiG). Dazu fördern z.B. Bund und Kantone die Grundkompetenzen Erwachsener (Art. 13 ff. WeBiG) und die Arbeitgeber sind aufgefordert, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu begünstigen (Art. 5.2 WeBiG). Folgende Fragen stellen sich allerdings: Wird die öffentliche Hand genügend Geld für ihren Förderauftrag zur Verfügung stellen? Angesichts der finanzpolitischen Grosswetterlage ist dies eher fraglich. Und werden in Zukunft mehr Betriebe nicht nur ihr Interesse, sondern auch dasjenige der Mitarbeitenden in ihrer betrieblichen Weiterbildungspolitik berücksichtigen (Fürsorgeprinzip), was ja das Wort «begünstigen» verlangen würde? Und werden aufgrund der gesetzlichen Neuregelung mehr Mitarbeitende ihr Interesse an Weiterbildung anmelden? Auch wenig qualifizierte Personen? Ein Monitoring sollte in Zukunft darüber Auskunft geben (Art. 19 WeBiG).

Höhere Berufsbildung fördern

Die Höhere Berufsbildung (formal) gehört gegenwärtig zu den Prioritäten der Bildungspolitik. Sie ist auf der Tertiärstufe angesiedelt und orientiert sich stark am Arbeitsmarkt. Sie wird als wichtiger Teil einer Antwort auf die steigenden Anforderungen in der Wirtschaft verstanden (Spezialisierung, Höherqualifizierung, Führungskompetenzen), gedacht insbesondere auch für Personen mit einem Lehrabschluss, mit Praxiserfahrung, aber ohne Matura. Sie soll gestärkt werden durch eine verbesserte Freizügigkeit der Studierenden, eine bessere Finanzierung zur Entlastung der Studierenden, die Einordnung in den europäischen Qualifikationsrahmen EQF, ein aussagekräftiges Diploma Supplement, sprechende Berufstitel in den Landessprachen und in Englisch und auch durch Kampagnentätigkeiten. Die Zukunft wird zeigen, ob all die angestossenen Reformen insbesondere die Qualität, aber auch die Zugänglichkeit und das Prestige dieser Ausbildungen steigern können.

Zum Autor

Bruno Weber-Gobet



Bruno Weber-Gobet ist Leiter Bildungspolitik und Mitglied der Geschäftsleitung bei Travail Suisse. Zudem ist er Direktor des Bildungsinstituts für Arbeitnehmende ARC.