

Urs Kiener • Philipp Gonon

Die Berufsmatur als
Fallbeispiel
schweizerischer
Berufsbildungspolitik

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Impressum:

Bern und Aarau, 1998

Herausgeber: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

ISBN 3-908117-20-8

Gestaltung: Harriet Höpner, Grafikerin, Zürich

Umbruch: Miriam Dalla Libera, Basel

Druckerei: Fasler Druck AG, Aarau

NFP 33

Pädagogisches Institut der Universität Bern

Muesmattstrasse 27

CH-3012 Bern

SKBF

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau

Urs Kiener • Philipp Gonon

Die Berufsmatur als
Fallbeispiel
schweizerischer
Berufsbildungspolitik

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Die Umsetzungsberichte des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» wollen einem breiten Publikum die wichtigsten Ergebnisse, vor allem aber die Folgerungen und Umsetzungsperspektiven der einzelnen Projekte verdeutlichen.

Sie gliedern sich in die folgenden Kapitel:

- 1 Projektkoordinaten
- 2 Ziele und zentrale Fragestellungen
- 3 Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems
- 4 Vorgehen und Methoden
- 5 Wichtigste Ergebnisse
- 6 Umsetzungstätigkeiten
- 7 Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge
- 8 Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit
- 9 Veröffentlichungen aus dem Projekt
- 1 0 Kontaktinstitutionen und -personen
- 1 1 Buchveröffentlichungen des NFP 33
- 1 2 Umsetzungsberichte

Wer vertiefte Information will, greife zum Buch:

Urs Kiener, Philipp Gonon:
«Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik»
Nationales Forschungsprogramm 33
Rüegger Verlag Chur/Zürich 1998

Dieser Umsetzungsbericht ist auch in französischer Sprache unter dem Titel
«La maturité professionnelle come illustration de la politique suisse en
matière de formation professionnelle» erhältlich.

1. Projektkoordinaten

Titel: Kriterien der Berufsbildungsreform. Eine exemplarische Wirksamkeitsuntersuchung am Beispiel der Berufsmaturität

technischer Richtung (SNF Nr. 4033-035623)

Institution: Urs Kiener Sozialforschung, 8400 Winterthur

Bearbeiter: Urs Kiener, lic. oec. publ., und

Philipp Gonon, ED Dr. phil. I

Laufzeit: November 1993 bis Juni 1997

2. Ziele und zentrale Fragestellungen

In den 90er Jahren wird als neuer Bildungsabschluss die Berufsmatur eingeführt - die schweizerische Bezeichnung für die Fachhochschulreife. Die Schulen, an denen - im gewerblich-industriellen Bereich - dieser Ausweis erworben werden kann, sind weitgehend schon vorhanden: Es sind die Berufsmittelschulen (BMS), die ihrerseits Ende der 60er Jahre gegründet wurden, um auch in der Berufsbildung die Möglichkeit zu schaffen, mehr Allgemeinbildung zu vermitteln bzw. anzubieten. Bestehende Berufsmittelschulen werden nun aufgewertet bzw. neue Schulen werden geschaffen.

Ihr Besuch erfolgt in der Regel im Rahmen der regulären Berufsschulen, die in der Schweiz bekanntlich nach dem dualen System strukturiert sind, sich also in eine berufspraktische Ausbildung im (meist privaten) Lehrbetrieb und eine schulische Ausbildung (meist in öffentlichen Schulen) gliedern. In den neuen Berufsmittelschulen nun soll mehr Allgemeinbildung auf höherem Niveau

vermittelt werden, als das in der «normalen» Berufsausbildung der Fall ist und auch in den bisherigen Berufsmittelschulen der Fall war. Nach wie vor aber ist die berufspraktische und -kundliche Ausbildung in Betrieb und Schule - zeitlich gesehen - der Hauptpfeiler der Ausbildung. Nur erfolgreiche Abschlüsse des berufsspezifischen und zugleich des allgemeinbildenden Bildungsgangs (letzterer in der Berufsmittelschule) führen zur Berufsmatur. Weil der Abschluss gesamtschweizerische Zugangsberechtigung verschaffen soll, müssen Bedingungen seines Erwerbs und Aspekte seiner Inhalte und deren Prüfung zentral festgelegt und überprüft werden. Diese Festlegung erfolgte in Regelungen des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA¹), zur Hauptsache in einer Verordnung und in Rahmenlehrplänen. Deren Verabschiedung geschah wie üblich nach Durchführung von Vernehmlassungen, die den «interessierten Kreisen» die Möglichkeit geben, sich zu äussern.

Mit der Einführung der Berufsmatur und der Schaffung von Fachhochschulen entsteht ein gesamtschweizerisch geregelter, sowohl Sekundar- wie Tertiärstufe umfassender neuer Bildungsbereich. Er kommt eigenständig und parallel neben den Bereich der allgemeinbildenden Vollzeitschulen (Gymnasien) und den universitären Hochschulen zu stehen. Hauptziel dieser Reform ist - ganz allgemein formuliert - eine Stärkung der Berufsbildung. Zur Zeit steht die Berufsbildung in der Schweiz unter wachsendem Reformdruck und vor zunehmenden Orientierungsproblemen. Stichworte dafür sind etwa der sinkende Anteil der Jugendlichen, die eine Berufsbildung durchlaufen, neue Qualifikationsanforderungen, die veränderte Stellung der Grundausbildung in der (Aus-)Biographie, die europäische Anerkennung der Abschlüsse, neuerdings der Rückgang der Zahl angebotener Lehrstellen usw. Damit

1 Als Folge einer Reorganisation der Bundesverwaltung ist die Berufsbildung seit Anfang 1998 dem neu geschaffenen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zugeordnet; der Rest des BIGA trägt nun den Namen «Bundesamt für Wirtschaft und Arbeit» (BWA).

ist eine wachsende Vielzahl von zum Teil widersprüchlichen Anforderungen an die Berufsbildung verbunden. Unterschiedlichste Reformen werden diskutiert. Deshalb stellen sich folgende Fragen:

- Wie kam es zur Einführung der Berufsmatur? Welche Ziele, Ansprüche, Vorstellungen wurden auf welche Weise in die getroffenen Massnahmen gebündelt?
- Wie verläuft der Prozess der Einführung der Berufsmatur? Wie wird die Reform in die kantonalen und Schul-Politiken umgesetzt, wie wird sie dabei jeweils interpretiert?
- Was sind die Ergebnisse der Reform?
- Was ergibt sich daraus für die Beurteilung der Reform-Wirk-samkeit?
- Welche Schlüsse können daraus für andere Reformen im Berufsbildungsbereich gezogen werden?

Das sind grosse, ambitionierte Fragen, die mit dieser Unters-
chung selbstverständlich nicht hinreichend beantwortet werden
können. Weil in der Schweiz bislang nur wenige Studien zur
Berufsbildungspolitik vorliegen, ist die Zielsetzung des Projektes
eine doppelte: Es sollen erste Antworten auf die formulierten
Fragen gefunden und gleichzeitig auch – im Hinblick auf weitere
Studien – sozialwissenschaftliche Konzepte und Vorgehensweisen
erprobt werden. Weiter sollen aus den Ergebnissen zur
Einführung der technischen Berufsmatur bildungspolitisch bedeut-
same Vermutungen und Verallgemeinerungen angestellt werden.

3. Untersuchungsfeld und betroffene Stufe(n) des Bildungssystems

Die Untersuchung befasst sich in erster Linie mit der technischen Berufsmatur als einem Fallbeispiel für schweizerische Berufsbildungspolitik. Dieser Abschluss der Sekundarstufe II des Bildungssystems wurde hauptsächlich als Zugangsberechtigung zu den Fachhochschulen geschaffen. Insofern steht neben der Sekundarstufe II auch der Übergang zur Tertiärstufe im Zentrum.

4. Vorgehen und Methoden

Im Zentrum der Studie stehen zwei empirische Teile:

1. eine Untersuchung der Entstehung der (technischen) Berufsmatur, also des politischen Prozesses bis hin zur Verabschiedung der entsprechenden gesetzlichen Massnahmen auf Bundesebene im Jahr 1993;

2. eine Untersuchung der Einführung der (technischen) Berufsmatur in den Kantonen, also des Vollzugs, der Implementierung oder der Interpretation der Bundesvorgaben.

Für beide Teile wurden Dokumente (Erlasse, Arbeitspapiere, Konzepte, Protokolle usw.) analysiert und Gespräche mit Akteuren und Experten durchgeführt.

Der erste empirische Teil ist eine Rekonstruktion des Prozesses aus der Rückschau (die Untersuchung begann, nachdem die Berufsmatur beim Bund bereits «eingeführt» war). Die Analyse des Vollzugs hingegen erfolgte weitgehend prozessbegleitend, und zwar in zwei Kantonen (Baselland und Zürich). Die Untersuchung hat hier weitgehend den Charakter eines Vergleichs zweier kontrastierender

Fallstudien.

Die Resultate der beiden empirischen Teile werden schliesslich neu aufbereitet und interpretiert, um Fragen der Wirksamkeit der Reform genauer zu diskutieren. Und zwar geht es um die Wirksamkeit der Reform als eines politischen Prozesses, um die Wirksamkeit einer bestimmten Berufsbildungspolitik.

5. Die wichtigsten Ergebnisse

Die Entstehung der (technischen) Berufsmatur:
Die Reform auf Bundesebene

Die Geschichte der Berufsmaturität ist mit der Entstehung der Berufsmittelschulen verknüpft. Als in den 60er Jahren der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer mit dem Projekt einer Diplomschule für zukünftige Kader in der Industrie vor die Öffentlichkeit trat, fürchteten Berufsbildungskreise wohl nicht zu Unrecht negative Auswirkungen auf das Prestige der beruflichen Bildung, zumal nach entsprechenden Untersuchungen sich 18% der Lehrlinge nach der Lehre in einer Fachschule, an einem Technikum oder durch den Erwerb der Matura weiterbilden wollten. Dieses Vorhaben von gymnasialer Seite setzte auch im Berufsbildungsbereich bildungspolitische Energien frei. Die Berufsbildung sollte auch für «schulbegabte» Lehrlinge interessant sein und ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen. Die «Berufsmittelschule» (BMS) wurde geschaffen, zunächst in

einzelnen Kantonen, bevor sie sich im Laufe der 70er Jahre gesamtschweizerisch durchsetzte. Die Berufsmittelschulen waren meist als Abteilungen den bestehenden Berufsschulen zugeordnet. Sie konnten jedoch – mit allerdings grossen Schwankungen je nach Beruf – bis zum Jahre 1991 kaum mehr als 3% der Lehrlinge erfassen. Bildungspolitisch wurde diese Institution von verschiedenen Seiten als elitär beargwöhnt; auch die einzelnen Betriebe waren zunächst wenig erfreut über eine durch den Zusatzunterricht vermehrte Abwesenheit der Lehrlinge. Als weiteres Problem trat hinzu, dass die lokalen BMS unterschiedliche Leistungsstandards aufwiesen (Lektionenzahl zwischen 600 und 1100) und dass der BMS-Abschluss keine generellen Übertrittsberechtigungen in die Höheren Berufs- und Fachschulen einschloss.

Es ist wiederum Impulsen von dritter Seite zu verdanken, dass die Berufsmittelschulfrage Ende der 80er Jahre eine erneute Dynamik erhielt. Zu nennen ist hauptsächlich die generelle Infragestellung der Schweiz in einem internationalen Kontext im Zusammenhang mit der «europäischen Integration». In einem bis dazumal kaum vorstellbaren Ausmass wurden legislative und institutionelle Einrichtungen im Hinblick auf ihre «Eurokompatibilität» überprüft. Kaum zufällig fand auch die Bildung Aufmerksamkeit, indem etwa durch das föderale System verursachte Mobilitätshemmnisse (z. B. für Lehrerinnen und Lehrer) kritisch hinterfragt und mit neuen Regelungen angegangen wurden. Auch die 1990 veröffentlichte OECD-Expertise «Bildungspolitik in der Schweiz» behandelte Fragen der beruflichen Bildung – bereits die Tatsache, dass sich das schweizerische Bildungswesen internationaler Evaluation durch die OECD zugänglich machte, war ein Novum. Das schweizerische Bildungswesen, und insbesondere die Berufsbildung, galt lange Zeit als mustergültig und vorbildhaft; nun wurde es auch von heimischen Beobachtern und bildungspolitischen Akteuren mit zunehmend kritischer Optik wahrgenommen.

Die Diskussion, die 1993 zur Einführung der Berufsmatur durch die Verabschiedung der revidierten BMS-Verordnung geführt hat, lässt sich bis ins Jahr 1984 zurückverfolgen. Einen eigentlichen

Schub erhielt die Reform freilich mit den Forderungen der Ingenieurschulen HTL nach einer Aufwertung zu Fachhochschulen, die in den «6 Thesen» der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) 1990 prägnant zusammengefasst wurden. In diesem Zusammenhang wurden mehr Allgemeinbildung in den BMS und eine Vereinheitlichung und Anhebung des BMS-Leistungsniveaus verlangt. Begründet wurde dies mit der internationalen Benachteiligung der schweizerischen HTL-Ingenieure. Den Ingenieurschulen mit ihrem Anliegen nach grösserer Unabhängigkeit und nach Zugehörigkeit zum Tertiärbereich standen die Berufs(mittel)schulen gegenüber, denen es hauptsächlich um eine Aufwertung der BMS, d. h. um die Anerkennung des BMS-Abschlusses als generelle Zugangsberechtigung in die Ingenieurschulen ging. Ihr Anliegen wurde vom BIGA unterstützt, das eine Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung anstrebte, während die Ingenieurschulen Unterstützung von der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) erhielten, der an einem Gesamtkonzept gelegen war. Die treibende Kraft hinter der Reform waren die Ingenieurschulen mit dem Argument der europäischen Anerkennung ihrer Abschlüsse. Sie haben sich mit ihrem Anliegen im politischen Prozess weitgehend durchgesetzt. Man darf auch festhalten, dass die EDK ihren Gestaltungseinfluss erhöht hat, während das BIGA Einfluss im Bereich der Fachhochschulen und der Fachhochschulvorbereitung abgegeben hat. Es ist interessant, dass auch aufgrund von ausführlichen Dokumentenanalysen und Gesprächen mit beteiligten Akteuren nicht genau rekonstruiert werden kann, wer wann die Bezeichnung «Berufsmatur» in die Diskussion eingebracht hat. Im gleichen Jahr wie die revidierte Verordnung (1993) wurde ein Rahmenlehrplan für die technische Berufsmatur erlassen. Er verlangt den Besuch von 1440 Lektionen in der BMS (in der Regel in vierjährigen Lehren) neben dem Fachunterricht und neben drei Wochentagen betrieblicher Ausbildung.

Die Implementierung der technischen Berufsmatur -
Die Reform auf Kantonsebene

Die Reformverordnung und der Rahmenlehrplan lassen unterschiedliche Ausformungen der Berufsmatur zu. Tatsächlich geschieht die Einführung der Berufsmatur in den Kantonen auf sehr vielfältige Weise. In der Untersuchung wird das anhand der beiden Fallbeispiele Baselland und Zürich deutlich, zwei Kantone, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer Grösse und Struktur unterscheiden, sondern ebenfalls hinsichtlich ihrer Berufsbildungspolitik.

Grösse und Struktur

Der Schülerbestand in den Bereichen Industrie, Handwerk, Technik ist an den gewerblich-industriellen Berufsschulen in Zürich mehr als sechsmal so gross wie in Baselland; ähnlich sind die Grössenverhältnisse in den BMS. Nicht nur die Bevölkerungszahl spielt dabei eine Rolle, sondern auch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II: In Baselland absolviert nur rund die Hälfte eines Jahrgangs eine Berufslehre, während es in Zürich drei Viertel sind. Oder, umgekehrt betrachtet: in Baselland besucht rund die Hälfte eine allgemeinbildende Schule, im Kanton Zürich nur etwa ein Viertel.

In beiden Kantonen kämpft die Berufsbildung um mehr Attraktivität, um den langsamen Rückgang ihres Anteils aufzufangen. Die Situationen aber, in denen sie das tut, sind sehr unterschiedlich. Hier ist die Berufsbildung (noch) der statistische Normalfall, dort (bereits) nicht (mehr). Baselland hat vor allem mit den Diplommittelschulen eine in schweizerischer Perspektive eigenwillige Politik betrieben, was sich in einem überdurchschnittlich hohen Anteil dieses Schultyps auswirkt.

Die Berufsbildung gehört in Baselland zusammen mit den anderen Bildungszweigen zur Erziehungs- und Kulturdirektion, in Zürich hingegen ist sie der Volkswirtschaftsdirektion zugeordnet und damit von den anderen Bildungszweigen abgetrennt; ein Wechsel in die neu zu schaffende Bildungsdirektion steht allerdings bevor.

Schliesslich sollte die unterschiedliche Wirtschaftsstruktur der beiden Kantone nicht vergessen werden: eine grossindustrielle, international orientierte Branche - die Chemie - dominiert in Baselland, während Zürich eine sehr vielfältige Branchen- und Grössenstruktur aufweist. Das will heissen: In Zürich sind grössere Divergenzen über die gewünschte Entwicklung der (Berufsbildung) zu erwarten als in Baselland.

Mit diesen wenigen Hinweisen auf die Kontexte der Reform sollte deutlich werden, dass Basis und Bedingungen dafür nicht überall gleich sind. Die Berufsbildung in der Schweiz ist heterogen. Wenn die Wirklichkeiten, in die hinein eine Neuerung gesetzt wird, voneinander differieren, dann werden auch die Neuerungen selbst sich unterscheiden.

Die Reformpolitik

Der Kanton Baselland löst seine zentrale BMS auf und gliedert an die beiden öffentlichen und die beiden privat getragenen industriellen Berufsschulen je eine Abteilung BMS an. Die Integration der BMS in die einzelnen Berufsschulen soll diese als Handlungszentren stärken und die Entstehung einer «Eliteschule» verhindern. Auf eine kantonale Berufsmaturitätskommission wird verzichtet; stattdessen wird die Koordination

der Berufsschulrektorenkonferenz und die Aufsicht den Aufsichtskommissionen der Schulen übertragen. Als Voraussetzung der Dezentralisierung gilt die Schaffung einer «unité de doctrine» im Kanton. Die Schulen verfügen somit über ein beträchtliches Mass an Autonomie gegenüber der Verwaltung, sind aber gezwungen, sich untereinander zu koordinieren.

Die BMS beginnt - um den Schülerinnen und Schülern nach dem Abschluss der Volksschule Raum für Orientierung zu geben - erst im zweiten Semester der vierjährigen Berufslehre und spezialisiert sich möglichst spät nach Berufsmaturtypen, da die Berufsmatur kein «Zulieferkurs» für die Fachhochschulen sei.

Der Kanton Zürich lässt die Struktur unangestastet: Weiterhin führen drei der insgesamt neun gewerblich-industriellen Berufs-

schulen eine BMS. Die Konzentration gilt als Voraussetzung für eine effiziente und qualitativ hochstehende Ausbildung. Die neue BMS soll ein klares Profil als Leistungsschule im Hinblick auf die Fachhochschulreife bekommen und auf diese Weise die Berufsbildung attraktiver machen. Die Aufsicht über die BMS obliegt einer kantonalen Berufsmaturitätskommission. Die BMS beginnt im ersten und dauert acht Semester, um eine bruchlose Fortsetzung des Unterrichtes zu gewährleisten. Die Klassen werden soweit als möglich «berufrein» zusammengesetzt. Das Modell der Berufsmatur ist im Kanton Zürich höchst umstritten; die Berufsschulen ohne BMS verlangen eine Dezentralisierung und bezweifeln die Richtigkeit des Modells. Im Gegensatz zum Kanton Baselland ist es im Kanton Zürich bis anhin nicht gelungen, einen stabilen Konsens über die Berufsmatur zu erhalten bzw. neu zu schaffen.

Zur Wirksamkeit der Reform

Nur auf den ersten Blick erscheint die Reform als längst überfällige Lösung, die allen Beteiligten gleichermassen nützt. Denn es bestehen tatsächlich sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was die Berufsmatur ist und was sie sein soll - oder, anders formuliert: auf welches Problem sie eine Antwort ist. Was von der einen Seite her als wirksam erscheint, braucht es von einer anderen nicht zu sein. Deshalb kann man die Einführung der Berufsmatur sowohl als gelungene wie auch als misslungene Reform betrachten. Gelungen ist die gesamtschweizerische Regulierung des Übergangs zwischen Berufsmittelschulen (BMS) und Ingenieurschulen HTL (für die Ingenieurschulen: mehr verbindlich geregelte Allgemeinbildung in ihrer Vorstufe; für die BMS: erhöhte Durchlässigkeit nach oben durch die Anerkennung der Berufsmatur als Zugangsberechtigung). Misslungen ist die Einführung für die Berufs(mittel)schulen insofern, als der Anspruch der Berufsmatur, (vor allem lehrbegleitend erworbener) Normalzugang zu den Ingenieurschulen zu sein, nicht

erfüllt wurde – weder formell, wie die spätere Regelung im Fachhochschulgesetz zeigt, noch faktisch, wie die Zulassungspolitik der Ingenieurschulen vermuten lässt. Ausserdem zeigt sich in Revisionsbemühungen (so in der neuen «Verordnung über die Berufsmaturität») eine Gewichtsverschiebung, indem neu eine gewisse

Integration der Berufsmaturtypen erreicht werden soll, was zunächst dezidiert abgelehnt worden war. Das verweist auf die Vorstellungen oder Interpretationsmuster, die bei der Reform eine Rolle spielen. Drei grosse Interpretationsmuster lassen sich unterscheiden:

Typus A konzentriert sich auf die vertikale Achse im Bildungssystem. Er strebt eine reibungs- und bruchlose Versäulung an und kümmert sich deshalb um saubere Schnittstellen und Einpassungen. Das Wesentliche ist die Anerkennung der Zertifikate bzw. der Leistungsfähigkeit, die mit ihnen eng indiziert ist. Dafür ist, mit dem Ziel der Homogenisierung, eine Ausdifferenzierung der BMS bzw. des Unterrichts der BMS-Schülerinnen und -Schüler notwendig. Das System der Lehrberufe und des Fachunterrichts bleibt unangetastet – die Berufsmatur baut additiv auf ihnen auf, ohne sie zu verändern. Die Steuerung dieses Teils der Berufsbildung hat Einheitlichkeit und Gleichmässigkeit zu gewährleisten; sie hat folglich straff von oben nach unten zu erfolgen.

Auch Typus B positioniert sich primär im schulischen Bildungssystem. Anders als Typus A aber orientiert er sich auf der horizontalen Achse, indem er sich hauptsächlich von den Vollzeitmittelschulen, also der gymnasialen Alternative zur Berufsbildung, abgrenzt. Unter Etablierung analoger Organisationsstrukturen – was die Schulen betrifft – wird in diesem Typus Gewicht auf andere Unterrichtsinhalte und -formen gelegt. Die Berufsbildung gilt als vielfältiger und anschlussöffener («fortschrittlicher») als die gymnasiale Allgemeinbildung. Die Schule schafft sich einen Binnen-Handlungsraum, den sie innerhalb eines Rahmens selbst differenzieren kann. Die Steuerung basiert auf starken Rahmen von oben und starker Koordination von unten. Es ist das zur Zeit dominierende Muster in der schweizerischen

Bildungspolitik.

Das grosse Gewicht auf andere Unterrichtsinhalte und -formen verbindet den Typus B mit dem Typus C. Ebenfalls gemeinsam postulieren die beiden Typen eine möglichst grosse Autonomie für die Akteure auf der untersten Systemebene. Der Typus C aber löst sich von der Dualität zwischen Schule und Betrieb und propagiert lokale/regionale Kooperationen. Er strebt umfassende Öffnung an, die er durch bewegliche lokale Aushandlungen strukturieren will. Dafür ist für die Schule weitgehende Autonomiegewährung nötig und das Vertrauen in eine Leistungserbringung, die nicht bürokratisch standardisiert ist. Damit steht Typus C in starker Gegenposition zum Typus A, der eher die formalen Systemaspekte betont.

Man könnte rückblickend interpretieren: Die Integration «nach oben» (Typus A) war nur möglich durch eine erhebliche horizontale Integration (Typus B), die von den Berufsschulen und dem BIGA zunächst nicht vorgesehen war.

In den Kantonen sind sehr unterschiedliche Kombinationen und Beziehungen dieser Muster zu finden. Sie reichen von einer weitgehenden Entkoppelung der BMS von der Wirtschaft (und der Erstarkung von Gegenbewegungen dazu) bis zur flexiblen Bilanzierung von Bezügen im Innern der Berufsbildung. Selbstverständlich strukturieren diese Muster nicht nur die Reform, sondern auch die spezifische Ausprägung der Berufsbildung, in die hinein die Reform eingebaut wird.

Wirksamkeitskonzepte

Unter Wirksamkeit versteht man in der Regel das Verhältnis zwischen angestrebter und eingetretener Wirkung, also eine Wirkung, die an einem Bezug (einer Norm, einem Ziel usw.) gemessen wird. Im Fall der hier untersuchten Reform ist es naheliegend, die Wirksamkeit des

Reform-Vollzugs an den BIGA-Erlassen (Verordnung und Rahmenlehrplan) bzw. an den Zielsetzungen hinter diesen Erlassen zu messen.

Allerdings ist es höchst fragwürdig, diesen Massstab der Wirksamkeitsmessung als unabhängig davon, was er messen soll, zu definieren. Denn

der politische Reformprozess muss als Teil eines breiteren Veränderungsprozesses aufgefasst werden: er wird von diesen Veränderungen hervorgebracht, sucht sie aber gleichzeitig auch zu steuern. Mit anderen Worten: Die Massstäbe der Wirksamkeitsmessung verändern sich in der Zeit und mit der Reform.

Interdependenz, Uneindeutigkeit und Simultaneität zeichnen den Politikprozess aus. Daraus kann die Folgerung gezogen werden, dass es nicht (mehr) möglich ist, von der Wirksamkeit im Singular zu sprechen. Wirksamkeit hat viele Gesichter, ja, es ist eine Pluralität von Wirksamkeiten (nicht nur von Wirkungen!), die bei der Reform eine Rolle spielt. Es zeigt sich, dass die Reform unterschiedlichen Wirklichkeiten entspricht. Das hat Folgen für die Steuerung der Berufsbildung. Und in der Tat stellt unsere Untersuchung erhebliche Steuerungsprobleme in der Berufsbildung fest.

6. Umsetzungstätigkeiten

Die Ergebnisse des Projektes wurden in verschiedenen bildungspolitischen Gremien vorgestellt und diskutiert, nämlich der Deutschschweizerischen Berufsbildungsämterkonferenz (DBK), der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission (EBMK), dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP), der Konferenz der Regionalleiter der BMS und dem Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich.

7. Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge

Allgemein zeigt die Rekonstruktion des Politikprozesses, dass er weit komplexer ist, als man zunächst annehmen könnte. Wenn in der Literatur gängigerweise von einer unübersichtlichen, ja chaotischen Struktur der Berufsbildung die Rede ist, dann kann dieser Befund auch auf die Berufsbildungs-Politik ausgedehnt werden. Die Phasen des Politikprozesses überlagern sich, die Kontexte multiplizieren sich, es bilden sich vielfältige Koalitionen. In der schweizerischen Berufsbildung resultieren daraus niedrige Steuerbarkeit und reduzierte Steuerungsfähigkeit. Drei Punkte sollen dieses allgemeine Fazit verdeutlichen:

- In der Analyse des Reformprozesses erscheint das Vorhaben «Berufsmatur» nicht nur als mehrdeutig, sondern auch als stark «von aussen» gesteuert. Zugespitzt: Die technische Berufsmatur ist nur in geringem Mass eine konzeptionelle Eigenleistung der Berufsbildung. Es gelingt der Berufsbildung im schweizerischen Rahmen nicht, (alte und neue) Bezüge und Interpretationsmuster (auf neue Weise) zu integrieren. Stattdessen dominiert die Orientierung an diesem (oder an jenem) Aussen-Bezug, an dieser (oder an jener) Umwelt und deren Anforderung. Die Berufsbildung ist relativ «unselbständig». Das macht sie anfällig dafür, von äusseren Kräften «vereinnahmt» zu werden bzw. sich an wechselnde äussere Entwicklungen «anzuhängen».
- Gemäss unseren Untersuchungen auf Bundes- wie auf Kantonsebene ist das Akteurgefüge in der Berufsbildungspolitik komplexer geworden und haben sich ihre Kontexte pluralisiert. Zugespitzt: Die traditionellen Akteure auf Bundes- und Kantonsebene sind nur

beschränkt in der Lage, die Berufsbildung nach ihren Vorstellungen zu steuern. Die gewohnte Politik dieser Akteure – die man als Input-Steuerung bezeichnen kann – scheint der Komplexitätssteigerung der Umwelt der Berufsbildung und der Berufsbildung selbst nicht mehr angemessen.

- Die Untersuchung ging davon aus, dass Politik nicht einfach ein Bearbeitungsprozess objektiver Probleme sei. Der Politikprozess bewege sich innerhalb von Interpretationsmustern und verändere diese zugleich. Die Berufsbildungspolitik – ohne Tradition darin, über ihre eigenen Grundlagen nachzudenken – fand es nicht notwendig bzw. hat es nicht vermocht, solche Interpretationsmuster zu reflektieren, zueinander in Beziehung zu setzen, ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten zu bestimmen. Stattdessen hat sich die Steuerung des Politikfeldes «Berufsbildung» weitgehend darauf beschränkt, nach der formellen Verabschiedung einer Verordnung den Politikprozess sich selbst zu überlassen.

Aufgrund dieser Ergebnisse drängen sich folgende Empfehlungen auf: Die Berufsbildungspolitik muss sich komplexeren Steuerungsverfahren zuwenden. Input-Steuerung genügt nicht mehr. Notwendig sind auch in der Berufsbildung Steuerungsverfahren, welche die Existenz unterschiedlicher Interpretationsmuster akzeptieren und sie in einen Einigungsprozess zusammenführen können, an dessen Ende eine – vorläufige, punktuelle und beschränkte – gemeinsame Wirklichkeit steht. Damit zusammenhängend muss sich die Berufsbildungspolitik gegenüber anderen Bildungsbereichen öffnen, darf gleichzeitig aber auch ihre Verbindung zur Wirtschaft nicht vernachlässigen.

8. Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit

Es ist nur wenig bekannt über das tatsächliche Funktionieren der Berufsbildung. Gerade der aktuelle Reformbedarf lässt diesen Mangel deutlich hervortreten. Besonders in zwei Richtungen scheint uns weitere Forschung dringlich. Die eine Richtung meint vertiefte Fallstudien über konkrete Reformprozesse. Ihr Ziel ist es, mehr zu erfahren über die Bedingungen für die Möglichkeit erfolgversprechender Steuerungsverfahren. Die andere Richtung konzentriert sich auf das Wissen im weitesten Sinn, das dem Handeln in der Berufsbildung zugrunde liegt, also die Vorstellungen, Werte, Deutungsmuster, impliziten Theorien usw. Unsere Ergebnisse zeigen, dass solchen «Interpretationsmustern» eine sehr grosse Bedeutung zukommt. Um sie herum organisieren sich informelle Koalitionen zwischen Akteuren, sie bezeichnen (bildungs-)politische Fronten, sie enthalten die Massstäbe der Messung von Wirksamkeit einer Reform usw. «Wissensorientierte» Studien könnten Wissen schaffen, das die in der Berufsbildung vorherrschenden Betrachtungsweisen relativiert und erweitert.

9. Veröffentlichungen aus dem Projekt

Buchpublikation:

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur/Zürich: Rüegger, 1998

Aufsätze:

Gonon, Philipp: Die Einführung der «Berufsmatura» in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und

Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1994

Gonon, Philipp: Berufsmatur: wie kam's dazu? Eine bildungspolitische Rekonstruktion. In: Schweizer Schule, 11/1997

Kiener, Urs: Von aussen nach innen, von oben nach unten? Die Berufsmatur in den Kantonen als Beispiel einer Innovation in der Berufsbildung. In: Schweizer Schule, 11/1997

Kiener, Urs: The vocational matura. A policy analysis in Swiss vocational education. (Under review.)

10. Kontaktpersonen

Urs Kiener, Sozialforschung
Steinberggasse 2, 8400 Winterthur
Tel./Fax: (052) 212 06 02
e-mail: ukiener@access.ch

PD Dr. Philipp Gonon, Institut für Pädagogik, AAP, Universität
Bern
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern,
Tel. (031) 631 82 90, Fax (031) 631 85 81
e-mail: gonon@sis.unibe.ch

11. Buchveröffentlichungen des NFP 3 3

Stand: Juni 1998

Aebi, Doris: Weiterbildung zwischen Markt und Staat
Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen

Bildungsspirale

Chur/Zürich, Rüegger, 1995

Balthasar, Andreas: Vom Technologietransfer zum Netzwerkmanagement

Grundlagen zur politischen Gestaltung der Schnittstelle zwischen
Wissenschaft und Industrie

Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Grin, François: L'économie de l'éducation et l'évaluation des
systèmes

de formation

Aarau, SKBF/CSRE, 1994

Grin, François; Sfreddo, Claudio: Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse

Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Grob, Alexander (Hrsg.): Kinder und Jugendliche heute:
belastet - überlastet?

Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: Lehrlingsausbildung in
der Schweiz

Kosten und Finanzierung

Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: Die Berufsmatur

Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik

Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird
Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Leu, Andrea; Rütter, Heinz; de Bary, Antoine: Die Wirksamkeit der
Ingenieurausbildung in der Schweiz
Chur/Zürich: Rüegger, 1996

Mendelsohn, Patrick; Jermann, Patrick: Les technologies de l'in-
formation
appliquées à la formation/Die Informationstechnologien im
Bildungswesen
Rapport de tendances/Trendbericht
Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Meyer, Thomas: Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen
Eine Strukturanalyse
Bern, Bundesamt für Statistik, 1996

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja:
Schule auf dem
Prüfstand
Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third
International Mathematics and Science Study»
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin: Leitfaden
Bildungsqualität/
Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro
(inkl. Mappe mit 35 Arbeitsblättern)
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schöni, Walter; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: Arbeit und
Bildungsqualität

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte.

An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum Projekt «Kriterien der Berufsbildungsreform. Eine exemplarische Wirksamkeitsuntersuchung am Beispiel der Berufsmaturität technischer Richtung» greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere

Zu diesem Projekt ist das Buch erschienen:

Urs Kiener, Philipp Gonon:

«Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik»

Verlag Rüegger, Chur/Zürich, 1998

Studien in der Textil- und Chemieindustrie
Chur/Zürich: Rügger, 1996

Schräder-Naef, Regula: Warum Erwachsene (nicht) lernen
Chur/Zürich, Rügger, 1997

Sheldon, George: Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich
mit Hilfe der Data Envelopment Analysis
Basel, WWZ, 1995 (WWZ-Studie, Nr. 47)

Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Favre, Bernard: Schulqua-
lität und Schulentwicklung/Qualité et développement
Trendbericht/rapport de tendances
Aarau, SKBF/CSRE, 1996

Trier, Uri Peter (Hrsg.): Wirksamkeitsanalyse von Bildungssy-
stemen/Analyse de l'efficacité des systèmes de formation
Aarau, SKBF/CSRE, 1995 (2. Auflage: 1997)

12. Umsetzungsberichte

Stand: Juni 1998

Balthasar, Andreas: Funktionen von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen im Innovationsprozess, 1998.

Py, Bernard; Matthey, Marinette; Gajo, Laurent : L'école, les copains, la famille ... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande, 1997.

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen, 1997.

Schräder-Naef, Regula: Bildungsbiographien Erwachsener, 1997.

Alle herausgegeben von der Programmleitung NFP 33 Bern in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Zu beziehen bei:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 062/835 23 90, Fax 062/835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch