

# Wissensregion Oberrhein – Vergleich der Bildungs-, Hochschul- und Forschungssysteme

Joachim Beck, Margot Bonnafous, Manuel Friesecke, Eric Jakob (Hrsg.)

REGIO  
BASILIENSIS



12. Dreiländerkongress  
Bildung, Forschung und Innovation  
Formation, Recherche et Innovation  
12ème Congrès Tripartite



Die vorliegende Publikation wird gemeinsam vom Euro-Institut und der Regio Basiliensis anlässlich des 12. Dreiländerkongresses Bildung, Forschung und Innovation am 2. Dezember 2010 in Basel herausgegeben. Sie erscheint in deutscher und französischer Sprache

Die in französischer Sprache vorliegenden Beiträge wurden im Auftrag der Herausgeber ins Deutsche übersetzt.

Redaktionelle Mitarbeit sowie Auswahl bzw. Erarbeitung der Grafiken:

Katharina Langner, Euro-Institut

Basel / Kehl, 2.12.2010

**REGIO BASILIENSIS**

Freie Strasse 84

Postfach

CH-4010 Basel

Fon +41 61 915 15 15

Fax +41 61 915 15 00

E-Mail: [info@regbas.ch](mailto:info@regbas.ch)

[www.regbas.ch](http://www.regbas.ch)

**EURO-INSTITUT**

Postfach 19 45

D-77679 Kehl

Tel. + 49 7851 7407-0

Fax + 49 7851 7407-33

E-Mail: [euroinstitut@euroinstitut.org](mailto:euroinstitut@euroinstitut.org)

[www.euroinstitut.org](http://www.euroinstitut.org)

## Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT .....</b>	<b>5</b>
<b>TEIL 1 DIE BILDUNGSSYSTEME DER PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE DEUTSCHLANDS, DER SCHWEIZ UND FRANKREICHS IM VERGLEICH .....</b>	<b>7</b>
<i>Margot Bonnafous</i> Einleitung .....	8
<i>Verena Bodenbender</i> Das deutsche Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich.....	10
<i>Beat Wirz</i> Das Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich in der Schweiz.....	23
<i>Bernard Rollet</i> Das französische Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich.....	36
<i>Margot Bonnafous</i> Zusammenfassung.....	53
<b>TEIL 2 DIE HOCHSCHUL- UND FORSCHUNGSSYSTEME DEUTSCHLANDS, DER SCHWEIZ UND FRANKREICHS IM VERGLEICH .....</b>	<b>58</b>
<i>Joachim Beck</i> Einleitung .....	59
<i>Peter Nenniger / Axel Koch</i> Die Struktur des Hochschulsystems in Deutschland.....	62
<i>Beat Münch</i> Die Struktur des Hochschulsystems in der Schweiz .....	71
<i>Françoise Stoeffler-Kern / Jean-Alain Héraud</i> Das französische Hochschulsystem .....	78
<i>Denise Rüttinger / Dennis Nitsche</i> Die Struktur des Forschungssystems in Deutschland .....	89
<i>Beat Münch</i> Die Forschungslandschaft der Schweiz.....	97
<i>Jean-Alain Héraud</i> Die Struktur des Forschungssystems in Frankreich.....	104
<i>Rainer Füeg</i> Ökonomische Aspekte der Forschung und Entwicklung in der Oberrheinregion .....	115
<i>Joachim Beck</i> Zusammenfassung.....	128

**TEIL 3 DIE WEITERBILDUNGSSYSTEME DEUTSCHLANDS, DER SCHWEIZ  
UND FRANKREICHS IM VERGLEICH..... 135**

*Margot Bonnafous*

Einleitung ..... 136

*Margot Bonnafous*

Weiterbildung in Deutschland – die vierte Säule des Bildungssystems ..... 138

*Veronika Lévesque / Béatrice Kunovits*

Weiterbildung in der Schweiz ..... 148

*Anne Thevenet*

Die Weiterbildung in Frankreich..... 156

*Margot Bonnafous*

Zusammenfassung: Weiterbildung am Oberrhein – aktuelle Situation und Perspektiven 165

Anhänge ..... 169

Autorenverzeichnis..... 175

## **Vorwort**

Der Oberrhein weist mit den Universitäten Strasbourg, Mulhouse, Karlsruhe, Freiburg und Basel sowie über 60 Fachhochschulen und höheren Bildungseinrichtungen und zahlreichen Forschungseinrichtungen ein sehr hohes Potential auf. Im Bereich der Bildung, Forschung und Innovation existieren über 100 grenzüberschreitende Projekte und Massnahmen wie zum Beispiel zahlreiche bi- oder trinationale Studiengänge oder thematische Kooperationen im Bereich der Lehre und Forschung. Bildung ist eine Grundvoraussetzung für die Schaffung einer innovationsbasierten Gesellschaft. Die Oberrheinregion zeichnet sich durch eine einzigartige Vielfalt bei höchster Qualität aus und zählt mit seinen 170'000 Studierenden, 20'000 Forschern, 167 Forschungseinrichtungen und zahlreichen Beschäftigten in vielen wissenschaftlichen Bereichen zu einer der leistungsstärksten Regionen Europas.

Die Oberrhein-Universitäten haben sich im Rahmen der Konföderation EUCOR bereits 1989 zusammengeschlossen. COLINGUA gewährleistet den Zusammenschluss der lehrerbildenden Institutionen am Oberrhein. Im Rahmen der BIOVALLEY-Initiative haben sich vielfältige Kooperationsformen zwischen deutschen, französischen und schweizerischen Unternehmen und Hochschulen im Bereich Biotechnologie entwickelt. NEUREX ist eines der bedeutendsten europäischen Netzwerke im zentralen Bereich der klinischen und angewandten Neurowissenschaften. Clusterprojekte in Nanowissenschaften, Energie, Ernährungswissenschaften, Landwirtschaft, Photonik, Informations- und Kommunikationstechnologie ergänzen die Reihe von beispielhaften Kooperationsprojekten.<sup>1</sup>

Grenzüberschreitende Gebiete ermöglichen es, das Konzept des territorialen Zusammenhalts mit einer grösseren thematischen Breite auszufüllen, als dies bei nationalen Gebieten der Fall ist. Zudem ist mit den zahlreichen Technologietransferzentren am Oberrhein ein optimaler Zugang zum nationalen und internationalen Wissens- und Technologietransfer gewährleistet. Diversität auf engstem Raum kann durchaus den Erfindergeist und die Innovationskraft beflügeln.

Die Umsetzung eines kontinuierlichen Austausches zwischen den verschiedenen vorhandenen Wissenschaftsstandorten ist dennoch anspruchsvoll. Eine konsequente

---

<sup>1</sup> Vgl. Projektliste in den Unterlagen zum 12. Dreiländerkongress „Bildung, Forschung und Innovation“ oder auf [www.congress2010.ch](http://www.congress2010.ch)

grenzüberschreitende Vernetzung aller Akteure am Oberrhein ist nach wie vor eine Herausforderung. Während Lehre und Forschung auf der Ebene der Hochschulen immer mehr global orientiert ist, sind die Systeme der obligatorischen Schulen, der Berufs- und Weiterbildung, der Innovation, usw. nach wie vor sehr stark von nationalstaatlichen Regelungen geprägt. Forschungsgelder sind zum grössten Teil weder europäisch, noch regional, sondern vielmehr national. Die regional-grenzüberschreitende Zusammenarbeit am Oberrhein muss sich daher gezielt zwischen globaler Ausrichtung und nationalstaatlicher Gebundenheit der Bildungs-, Forschungs- und Innovationsakteure positionieren und dort ansetzen, wo auf der Basis eines gemeinsamen Interesses ein grenzüberschreitender Mehrwert für die Region entstehen kann. Die Gemeinsame Strategie der Trinationalen Metropolregion Oberrhein kann hier insbesondere für die Wissensregion am Oberrhein auch in politischer Hinsicht eine Signalwirkung und dadurch einen Hebeleffekt auslösen. Notwendig sind aber eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Umsetzung dieser Strategie sowie substanzielle Finanzierungsinstrumente für die Region. Um den Oberrhein als Exzellenzregion weiterentwickeln zu können, muss die bestehende Zusammenarbeit im Bereich der Bildung, Forschung und Innovation gezielt verstärkt und verbessert werden.

Voraussetzung dafür ist Transparenz: Wie funktionieren die Bildungssysteme in den drei Ländern? Wie können Berufsabschlüsse vergleichbar gemacht werden? Wer finanziert die Forschung und Entwicklung in den Teilregionen? Welche Angebote für lebenslanges Lernen und berufliche Fortbildung sind vorhanden? Wie kann der Dialog zwischen der Wirtschaft und den Schulen unterstützt werden? Welche Ansätze zur Mobilisierung der innovativen Kräfte in der Region kommen jeweils zur Anwendung? Wie kann die Multikulturalität des Oberrheins fruchtbar gemacht werden? Wie können Fachkräfte und Talente gefördert, für unsere Region gewonnen und in ihr gehalten werden? Solchen und weiteren Fragen geht der 12. Dreiländerkongress „Bildung, Forschung und Innovation“ am 2. Dezember 2010 in Basel nach. Die vorliegende zweisprachige Publikation wurde im Hinblick auf diesen Anlass erstellt. Sie soll mehr Transparenz in die Bildungs-, Hochschul- und Forschungssysteme der drei Länder bringen und damit Grundlage und Anregung sein für weitere grenzüberschreitende Vorhaben und Projekte in der Trinationalen Metropolregion Oberrhein.

## **Teil 1**

# **Die Bildungssysteme der Primar- und Sekundarstufe Deutschlands, der Schweiz und Frankreichs im Vergleich**

## **Einleitung**

Bei einer Betrachtung des Bildungssystems eines Landes, oder wie hier eines grenzüberschreitenden Raums, wird rasch klar, dass die Schule, die sämtliche Grundlagen für die weitere Bildung vermittelt, im Leben jedes Individuums sowie auf gesellschaftlicher Ebene eine entscheidende Rolle spielt. Neben der Familie und der Gesellschaft trägt insbesondere die Schule dazu bei, den Grundstein für die spätere Sozialisierung des Einzelnen, insbesondere durch den Schritt ins Arbeitsleben, zu legen. Doch auch von einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive aus betrachtet, ist ein gut funktionierendes Schulsystem essentiell, da es sich kein System erlauben kann, Bildungspotenziale zu verschenken.

Die Schule gewährleistet Vermittlung von Wissen und bietet den Raum, in dem Kinder und Jugendliche soziale Kompetenz erwerben und in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt werden.

Der erste Teil der vorliegenden Dokumentation untersucht die Schulsysteme Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz. Um dem Leser einen Vergleich nach verschiedenen Aspekten zu ermöglichen, gehen die Autoren hierbei immer nach der gleichen Struktur vor: Zunächst wird der politisch-administrative Kontext jedes Landes vorgestellt und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Schulsystems untersucht. In einem zweiten Schritt werden die Akteure und die jeweiligen Zuständigkeiten betrachtet. Wichtig sind hierbei natürlich Fragen nach den Schulträgern, der Schulverwaltung, der Finanzierung usw. Die funktionalen Merkmale, also die Organisation der Abläufe in den einzelnen Systemen werden im dritten Unterkapitel vorgestellt, das ganz konkrete Fragen nach den Merkmalen der einzelnen Systeme beantwortet: Welche Schularten existieren in den einzelnen Ländern? Worin unterscheiden sie sich? Wie ist das Schuljahr organisiert, wie gestalten sich Unterrichtszeiten und Unterrichtsdauer, usw.? Das vierte und letzte Unterkapitel befasst sich mit den aktuellen Herausforderungen an die Schulsysteme und die jeweiligen Reformansätze. Aus der Verschiedenheit der Systeme und den unterschiedlichen Gegebenheiten resultieren jeweils andere Anforderungen und Reformbestrebungen, die jedoch alle das gemeinsame Ziel haben, Kindern und Jugendlichen möglichst gute Bildungschancen zu gewährleisten. Hier wird besonders deutlich, dass mit unterschiedlichen Wegen das gleiche Ziel verfolgt wird, nämlich gute Bildungsmöglichkeiten für alle, unabhängig vom jeweiligen sozialen und persönlichen Hintergrund, zu schaffen.

In der Oberrheinregion existieren auf relativ kleinem Raum drei sehr unterschiedliche Schulsysteme. Diese Situation, die bei Schüleraustauschprogrammen und anderen Formen der Zusammenarbeit eine Schwierigkeit darstellen mag, birgt jedoch auch enorme Vorteile. Auf kleinem Raum verfügen wir über eine Vielfalt an Informationen und Erfahrungen, die dazu beitragen können, neue Potenziale zu entdecken und die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten neu auszuloten.

Der Vergleich der Schulsysteme in Deutschland, Frankreich und der Schweiz soll dazu beitragen, sowohl Fachleute als auch weitere Interessierte rasch und umfassend zu informieren, das gegenseitige Verständnis für die Bildungskulturen zu stärken und die Reflexion hinsichtlich der künftigen Gestaltungsmöglichkeiten zu fördern. Die Idee des „Voneinander Lernens“ ist eine der Grundlagen und gleichzeitig eine der Stärken der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Mit den vorliegenden Beiträgen zu den Schulsystemen soll dieses Potenzial genutzt werden, indem oft gestellte Fragen nach den Strukturen, Abläufen und Reformansätzen der drei Systeme beantwortet werden.

## **Das deutsche Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich**

In diesem Kapitel wird das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland beschrieben: Zunächst werden einige allgemeine Prinzipien des politischen und administrativen Systems im Politikbereich „Bildung“ erläutert. Daran anschließend werden wichtige Akteure des Schulwesens genannt, bevor die funktionalen Merkmale des Schulsystems erklärt werden. Am Ende des Kapitels wird auf aktuelle Debatten über das Bildungssystem eingegangen. Es wird das System der Primar- und Sekundarstufen näher erläutert und der Elementarbereich kurz erwähnt. Die berufliche Bildung wird dagegen nicht behandelt.

Es ist nur sehr bedingt möglich, vom „deutschen Bildungssystem“ zu sprechen – es müsste eigentlich „die deutschen Bildungssysteme“ heißen, denn die Kompetenz für Bildung liegt in Deutschland bei den Bundesländern. Darum werden im Laufe des Kapitels einzelne Beispiele aus Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz herangezogen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Schulsystemen zu verdeutlichen, ohne dabei aber einen systematischen Vergleich vorzunehmen. Die Wahl auf diese beiden Länder erklärt sich durch den Bezug der vorliegenden Publikation auf die Oberrheinregion.

### **1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems**

Das Grundgesetz (GG) bestimmt die Fortsetzung der bereits vor dem Zweiten Weltkrieg bestehenden, traditionellen föderalen Ordnung in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die Kulturhoheit, die primäre Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung im Bereich Bildung, liegt in Deutschland daher bei den Ländern. Der Föderalismus soll als Element der Gewaltenteilung als Garant für Vielfalt, Wettbewerb und Bürgernähe wirken (Laufer/Münch 1997:24). Daraus entstehen im Bereich der schulischen Bildung einige Herausforderungen. So muss zum Beispiel die Anerkennung der Abschlüsse durch alle Bundesländer gewährleistet werden, um eventuelle Einschränkungen bei der innerdeutschen Mobilität zu verhindern. Das GG enthält einige Prinzipien, die für die Schulgesetzgebung zu berücksichtigen sind: Art. 3 Abs. 1 GG (Gleichheit vor dem Gesetz), Art. 4 GG (Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit), Art. 5 Abs. 3 GG (Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre), Art. 6 Abs. 2 GG (Elternrecht),

Art. 7 Abs. 1 GG („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“) und Art. 12 Abs. 1 GG (Freiheit der Berufswahl und der Wahl der Ausbildungsstätte).<sup>2</sup>

Die Länder haben die Kompetenzen für den überwiegenden Teil der Gesetze und der Verwaltung im Bildungsbereich. Dies gilt insbesondere für das Schulwesen, den Hochschulbereich und den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Auch für die Einstellung, Besoldung und Versorgung von Lehrpersonen sind die Länder zuständig. Um eine innerdeutsche (berufliche und private) Mobilität zu ermöglichen, arbeiten die Länder seit 1948 in der Kultusministerkonferenz (KMK) zusammen und sind bemüht, ein notwendiges Maß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit herzustellen. In der KMK treffen sich die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung und kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Beschlüsse werden je nach Inhalt einstimmig oder mit qualifizierter Mehrheit gefasst. Solange sie nicht in Landesrecht umgesetzt sind, sind die Beschlüsse reine Empfehlungen. Der zuständige Minister hat jedoch die politische Verpflichtung, sich für die Umsetzung in das jeweilige Landesrecht einzusetzen. Dadurch werden auch die Landesparlamente beteiligt.

Seit 1999 einigen sich die Länder in der KMK vermehrt auf Standards; formale Regelungen werden kaum noch verabschiedet. In der Folge der Föderalismusreform wurde 2006 ein vierteiliges Bildungsmonitoring in der KMK festgelegt:

1. Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen
2. Zentrale Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich
3. Vergleichsarbeiten
4. Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Dieses Bildungsmonitoring wird durch den neuen Artikel 91b Abs. 2 („Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenwirken“) im Grundgesetz verankert.<sup>3</sup> Gemeinschaftsaufgaben nach diesem Artikel unterliegen einer freiwilligen Kooperation von Bund und Ländern (Laufer/Münch 1997:200).

---

<sup>2</sup> Das GG sieht darüber hinaus seit der Föderalismusreform von 2006 mehr Gemeinschaftsaufgaben in der Bildungspolitik vor, die in Art. 91b Abs. 1 aufgeführt sind, aber primär die Hochschulen und Forschungseinrichtungen betreffen.

<sup>3</sup> Ursprünglich wollten die Länder durch die Föderalismusreform die Gemeinschaftsaufgabe in diesem Bereich abschaffen und „die notwendige Gemeinsamkeit durch die Selbstkoordinierung der Länder“ organisieren (Richter 2005:44). Der Bund forderte dagegen eine gemeinsame Bildungsplanung. Diese konnte von den Ländern abgewehrt werden, die vorgesehenen bundesweiten Bildungsstandards wurden daher in der KMK festgelegt (Richter 2005:55).

## 2. Akteure und Zuständigkeiten (Schulträger, Schulverwaltung, Finanzierung)

Das Schulwesen ist in Art. 11 der Landesverfassung Baden-Württembergs und in Art. 27 der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz verankert. Das gesamte Schulwesen steht nach dem GG und den Landesverfassungen unter staatlicher Aufsicht. In elf Bundesländern gibt es ein Kultus- und ein Wissenschaftsministerium, so ist es auch in Baden-Württemberg geregelt. In den übrigen Ländern sind die Aufgaben in einem Ministerium zusammengefasst. Das zuständige Ministerium in Rheinland-Pfalz ist das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur. Dem Ministerium oder den Ministerien unterstehen unter anderem die Schulen und Hochschulen eines Landes. Hier werden die Richtlinien für die Politik erarbeitet, sowie Rechts- und Verwaltungsvorschriften erlassen. Die fachliche Verantwortung liegt somit bei den Landesministerien; materielle Schulträger sind dagegen in der Regel Gemeinden oder Kreise (Heinrich 2007:46). Daneben gibt es Schulen privater Träger, z.B. reformpädagogische Schulen oder Schulen der Kirchen.

### *Schulaufsicht und Schulverwaltung*

Zuständig für die Schulaufsicht und -verwaltung sind grundsätzlich die Landesministerien. Die Schulverwaltung kann – je nach Größe des Landes – einstufig (nur das zuständige Ministerium), zweistufig (Ministerium und Schulamt) oder dreistufig (Ministerium, Verwaltungsbehörde, Schulamt) organisiert sein. In Baden-Württemberg ist die Schulaufsicht dreistufig geregelt: Oberste Schulaufsichtsbehörde ist das Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, obere Schulaufsichtsbehörden sind die vier Regierungspräsidien,<sup>4</sup> untere Schulaufsichtsbehörden sind die staatlichen Schulämter. In Rheinland-Pfalz teilen sich das Ministerium als obere Schulaufsichtsbehörde und die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion als Schulaufsichtsbehörde die Aufgabe.<sup>5</sup>

Planung und Organisation des Schulwesens sind Aufgaben der Ministerien und der nachgeordneten Schulbehörden. Zu ihrem Gestaltungsbereich gehören die Festlegung der Schularten, der Inhalte für die Ausbildungsgänge und der Unterrichtsziele. Die Bildungsziele sind im Schulgesetz festgelegt und werden durch die Bildungs- und Lehrpläne konkretisiert. Schulbücher, als Hilfsmittel zur Umsetzung der Lehrpläne, werden vor dem Einsatz vom Ministerium genehmigt.

Die Schulaufsicht umfasst die Rechtsaufsicht, die Fachaufsicht und die Dienstaufsicht. Zur Rechtsaufsicht gehört die Rechtmäßigkeitskontrolle der äußeren Schulangelegenheiten

---

<sup>4</sup> Die vier Oberschulämter als bis dahin tätige mittlere Schulbehörde wurden in Baden-Württemberg im Jahr 2005 den Regierungspräsidien zugeordnet.

<sup>5</sup> Diese hat eine Zentralstelle in Trier und zwei Außenstellen, in Koblenz und in Neustadt an der Weinstraße.

durch die Verwaltung, das heißt die Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude und die Beschaffung und Bereitstellung der Schulbücher und anderer Lehrmittel; wahrgenommen wird diese in der Regel durch die Kommunen als Schulträger.

Die Dienst- und Fachaufsicht ist je nach Land unterschiedlich geregelt. In Rheinland-Pfalz liegt sie für alle Schularten bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion, in Baden-Württemberg für Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real- und Sonderschulen bei den staatlichen Schulämtern, ansonsten bei der obersten Schulbehörde, wobei diese durch Rechtsverordnungen nachgeordnete Behörden ermächtigen kann. Die fachliche Einwirkung erfolgt vermehrt über die Genehmigung von Schulprogrammen und die Festlegung von Zielvereinbarungen mit den einzelnen Schulen bzw. deren Schulleitung. Ihr werden durch die pädagogische Eigenverantwortung der Schule und durch die pädagogische Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer Grenzen gesetzt.

#### *Allgemeine Verwaltung und Finanzierung*

In Baden-Württemberg gilt nach § 28 des Schulgesetzes, dass die Gemeinden Schulträger der Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, der Realschulen, der Gymnasien und der entsprechenden Sonderschulen sind; unter bestimmten Voraussetzungen können Landkreise Schulträger von Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen sein. Darüber hinaus kann auch das Land Träger bestimmter Schularten sein. In Rheinland-Pfalz bestimmt § 72 des Schulgesetzes: „Land, Gemeinden und Gemeindeverbände wirken bei der Errichtung, Unterhaltung und Förderung der öffentlichen Schulen nach Maßgabe dieses Gesetzes zusammen. Die Mitwirkung der Gemeinden und Gemeindeverbände ist eine Pflichtaufgabe der Selbstverwaltung“. Die Bundesländer tragen in jedem Fall die Kosten des Lehrpersonals, die Kommunen oder Kreise die übrigen personellen und sächlichen Kosten.

#### *Verwaltung und Organisation der Schule*

Der Schulleiter<sup>6</sup> ist verantwortlich für die Erziehungs- und Bildungsarbeit einer Schule; er verwaltet und leitet die Schule und ist zusätzlich Lehrer dort. Er arbeitet eng mit der Gesamtlehrerkonferenz, deren Vorsitzender er ist, und der Schulkonferenz zusammen. Er ist im Rahmen seiner Dienst- und Fachaufsicht den Lehrerinnen und Lehrern und anderem Schulpersonal gegenüber weisungsbefugt.

Der Schulleiter achtet auf die Erfüllung der Schulpflicht und auf die Einhaltung der Bildungs- und Lehrpläne. Er verabschiedet das Schulprogramm, setzt es um und evaluiert

---

<sup>6</sup> Natürlich kann es sich auch um eine Schulleiterin handeln; um den Text lesbarer zu gestalten, wird auf die weibliche Form in diesem Abschnitt verzichtet.

es. Er macht Unterrichtsbesuche, koordiniert die Notenvergabe und vertritt die Schule nach Außen. Er hat auch die Aufsicht über die Schulanlage und das Schulgebäude.

Die Lehrkräfte wirken im Rahmen der Lehrerkonferenzen an der Schulentwicklung mit und entscheiden über Fragen des Unterrichts und der Erziehung. Das Zusammentreffen ist als Gesamtkonferenz oder als Teilkonferenzen möglich. Das Votum der Konferenz ist für alle Beteiligten bindend. Ein weiteres Gremium ist die Schulkonferenz, hier wirken Lehrkräfte, Schülervvertretung, Eltern und außerschulische Kooperationspartner zusammen. Je nach Land hat die Schulkonferenz unterschiedliche Kompetenzen.

### 3. Funktionale Merkmale (Ablauforganisation)

Seit dem 1970 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlichten Strukturplan für das Bildungswesen gilt in Deutschland das Stufenprinzip. Dieses ist gegliedert in:<sup>7</sup>

#### 1. Elementarbereich

Kinder im Alter von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt sind diesem Bereich zugeordnet. Der Elementarbereich umfasst Kindertagesstätten und Kindergärten. Für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder gibt es spezielle Einrichtungen (Schulkindergärten, Vorschulklassen). Einrichtungen für Kinder dieses Alters sind also ausdrücklich **nicht** dem Schulwesen zugeordnet. Seit 2004 gibt es einen gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, der von der KMK und der Jugendministerkonferenz erarbeitet und verabschiedet wurde.

#### 2. Primarstufe

Die Vollzeitschulpflicht beginnt im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert – je nach Land – neun bis zehn Vollzeitschuljahre.<sup>8</sup> Zunächst besuchen alle Kinder eine Grundschule, je nach Land umfasst diese die Jahrgangsstufen 1 bis 4 oder 1 bis 6.

#### 3. Sekundarstufe I

An die Primarstufe schließt sich die Sekundarstufe I an. Die Klassen 5 und 6 werden als Orientierungsstufe bezeichnet und zählen in manchen Ländern zur Primarstufe, in anderen zur Sekundarstufe I (Rösner 1999:11). In den beiden hier untersuchten Ländern zählt die Orientierungsstufe zur Sekundarstufe I. Je nach Land sind die Arten der weiterführenden Schule unterschiedlich geregelt. Entscheidend für die Einstufung in die weiterführende Schule ist das Votum der

---

<sup>7</sup> Vgl. auch § 4 Abs. 2 Schulgesetz Baden-Württemberg und § 9 Abs. 5 und 6 Schulgesetz Rheinland-Pfalz.

<sup>8</sup> In Berlin, Brandenburg und Bremen beträgt die Schulpflicht zehn Jahre.

Grundschule, verbunden mit einer eingehenden Beratung der Eltern. Auch hier gibt es jedoch je nach Land Unterschiede. In manchen Ländern dürfen sich Eltern über das Lehrervotum hinwegsetzen, in anderen dagegen nicht.

#### 4. Sekundarstufe II

Eine Teilzeitschulpflicht besteht darüber hinaus weiter in der Sekundarstufe II. Diese wird entweder durch den Besuch eines Gymnasiums, einer Berufsschule, einer Berufsfachschule, oder einer Fachoberschule erfüllt. Die Teilzeitschulpflicht besteht in der Regel für drei Jahre, bzw. richtet sich nach der Dauer des Ausbildungsverhältnisses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Für Jugendliche, die weder eine weiterführende allgemeinbildende Schule besuchen, noch eine Ausbildung absolvieren, gibt es in manchen Ländern eine verlängerte Vollzeitschulpflicht im beruflichen Schulwesen.

„Das Schulwesen ist in Schularten und Schulstufen gegliedert“ lautet § 9 Absatz 1 des Schulgesetzes des Landes Rheinland-Pfalz. Absatz 3 nennt folgende Schularten: Die Grundschule, die Realschule plus, das Gymnasium, die Integrierte Gesamtschule, die berufsbildende Schule, das Abendgymnasium, das Kolleg, die Förderschule.

§4 Abs. 1 Schulgesetz Baden-Württemberg zählt als Schularten die Grundschule, die Hauptschule und die Werkrealschule, die Realschule, das Gymnasium, das Kolleg, die Berufsschule, die Berufsfachschule, das Berufskolleg, die Berufsoberschule, die Fachschule und die Sonderschule auf.<sup>9</sup> In Abs. 2 ist das Prinzip der Schulstufen festgeschrieben.

#### *Primarstufe*

In beiden Bundesländern besuchen alle Kinder zwischen sechs und zehn Jahren die gemeinsame Grundschule. Der Unterricht wird in der Regel in Jahrgangsklassen erteilt,<sup>10</sup> in den ersten beiden Klassen überwiegend von einer Lehrperson, dem Klassenlehrer oder – in den Grundschulen üblicher – der Klassenlehrerin. Diese Konzentration auf eine Bezugsperson soll den Kindern den Übergang in die Schule erleichtern. Ab der 3. Klasse werden zunehmend Fachlehrer oder Fachlehrerinnen eingesetzt, um den Übergang auf die Sekundarschulen vorzubereiten.

---

<sup>9</sup> Darüber hinaus gibt es in Baden-Württemberg drei Gesamtschulen, die in den Schlussbestimmungen des Schulgesetzes aufgezählt werden. Die Tatsache, dass sie nicht gemeinsam mit den anderen Schularten genannt werden, hebt den Ausnahmecharakter dieser drei Schulen im baden-württembergischen Schulsystem hervor.

<sup>10</sup> Es gibt außerdem die Möglichkeit des jahrgangsgemischten Unterrichts.

Im ersten Jahr finden zwischen 20 und 22 Unterrichtsstunden, im vierten Jahr bis zu 27 Stunden statt. Unterrichtszeit für die Primarstufe ist von 7.30 bis 13.30 Uhr, wobei der Unterricht in der ersten Klasse selten bereits so früh beginnt. In Deutschland ist die Halbtagschule die traditionelle Unterrichtsform. Die Schulöffnungszeiten gehen teilweise über die Unterrichtszeiten hinaus (z.B. 7.00 – 14 Uhr).

Die Aufgabe der Grundschule ist es, die Schülerinnen und Schüler von der spielerischen Form des Lernens im Elementarbereich zu den systematischeren Formen des schulischen Lernens zu führen. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen für eine weiterführende Bildung und das lebenslange Lernen zu vermitteln. Als Fächer werden Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport, Religion, und Begegnung mit der Fremdsprache unterrichtet.<sup>11</sup> Lernfortschritte werden kontinuierlich beobachtet, ab der Jahrgangsstufe 2 erhalten die Kinder neben einem Bericht erstmals Noten in den Zeugnissen nach jedem Halbjahr. Bei der Wahl der Bildungseinrichtung sind die Eltern nicht frei, da grundsätzlich die örtliche Grundschule bzw. die dem Wohnbezirk zugeordnete Grundschule zu besuchen ist. Ausnahmen können auf Antrag zugelassen werden.

Die oberste Schulbehörde stellt den Bedarf an Schulen mit Hilfe eines Schulentwicklungsplans fest. Kommunen, Kreise und kreisfreie Städte sind als Träger der öffentlichen Grundschulen verpflichtet, ein ausgewogenes Bildungsangebot zu gewährleisten. 2005 gab es deutschlandweit 16.814 Grundschulen mit 159.559 Lehrerinnen und Lehrern und 3.176.478 Schülerinnen und Schülern in öffentlicher und 567 Schulen mit 62.440 Schülerinnen und Schülern (2%) in privater Trägerschaft (Eurybase 2006/2007:83).

### *Sekundarstufe I*

Traditionell gab es in der Mehrzahl der Bundesländer die Sekundarschularten Hauptschule, die aus der Volksschule hervorgegangen ist, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. In mehreren Ländern gibt es inzwischen ersatzweise oder zusätzlich Schulen, die Haupt-

---

<sup>11</sup> Diese hat in der Grundschule eine eigene Didaktik. Neben der spielerischen Lern- und Arbeitsform zählen dazu die enge Verzahnung mit den Inhalten und Methoden des übrigen Unterrichts, der Vorrang des mündlichen Sprachgebrauchs und der Verzicht auf eine Leistungsbewertung. In der Regel ist diese erste Fremdsprache Englisch, so auch in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, mit Ausnahme der Schulen am Oberrhein. Hier ist die erste Fremdsprache Französisch.

und Realschulen unter verschiedener Bezeichnung zusammenfassen.<sup>12</sup> Darüber hinaus gibt es verschiedene berufliche Schulen.<sup>13</sup>

Die KMK hat zuletzt 2006 gemeinsame Grundsätze für die Gestaltung des Sekundarwesens I in den Vereinbarungen über die Schularten und Bildungsgänge festgesetzt. Darin sind die zu unterrichtenden Fächer in drei Aufgabenfelder zusammengefasst:

- sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld (Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Musik)
- gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (Geschichte, Geographie, Philosophie, Soziologie, Wirtschaft)
- mathematisch-naturwissenschaftliches Aufgabenfeld

Jedes dieser Felder muss durchgängig von allen Schülerinnen und Schülern belegt werden, hinzu kommt in den meisten Ländern Religionslehre. Deutsch, Fremdsprache(n), Mathematik und Sport sind für alle Bildungsgänge Pflichtfächer. 2003 und 2004 wurden von der KMK Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und für den mittleren Schulabschluss verabschiedet. In allen Schulen ist ab der 5. Klasse der Unterricht einer Fremdsprache vorgesehen.

Aufgaben der unterschiedlichen Schulformen:

Die *Hauptschule* vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung und umfasst die Klassen 5 bis 9. Als besondere Fächer werden Arbeitslehre und berufsbezogene Fächer angeboten, die Schülerinnen und Schüler erlernen in der Regel eine Fremdsprache. Nach der neunten Klasse wird die Schule mit dem Hauptschulabschluss abgeschlossen. In vielen Ländern kann ein zehntes Schuljahr angehängt werden, durch das der mittlere Schulabschluss erworben werden kann.<sup>14</sup> In Rheinland-Pfalz wurde die Hauptschule im Jahr 2008 als eigenständige Schulform abgeschafft. Innerhalb einer Gesamtschule oder unter freier Trägerschaft kann die Hauptschule als Schulform allerdings weiter betrieben werden.

---

<sup>12</sup> Die Bezeichnungen sind zum Beispiel: Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Oberschule, Integrierte Haupt-/Realschule, Verbundene oder Zusammengefasste Haupt-/Realschule, Regionale Schule, Erweiterte Realschule.

<sup>13</sup> Die Volksschule und die Berufsschule wurden lange Zeit nicht dem Sekundarbereich zugeordnet, nur Realschulen und Gymnasien wurden darunter verstanden. Heute werden unter dieser Bezeichnung alle schulischen Einrichtungen ab der Jahrgangsstufe 5 bzw. in Ländern, in denen die Grundschule sechs Schuljahre umfasst, ab der Jahrgangsstufe 7 zusammengefasst.

<sup>14</sup> Die Länder Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben keine Hauptschulen. Der Hauptschulabschluss kann an den in Fußnote 7 genannten Mittelschulen erworben werden. Auch Schleswig-Holstein plant die Verschmelzung der Haupt- und Realschulen bis 2010.

In Baden-Württemberg werden ab dem Schuljahr 2010/11 die *Werkrealschulen* als neue Schulform eingeführt. Unter diesem Begriff werden mindestens zweizügige, sechsjährige Schulen bezeichnet, die an die Grundschule anschließend „eine grundlegende und eine erweiterte allgemeine Bildung vermitteln“ (§ 6 Schulgesetz Baden-Württemberg). Nach dem neunten Schuljahr wird der Hauptschulabschluss erworben, nach einem weiteren Schuljahr, das die Schülerinnen und Schüler teilweise an Berufsschulen verbringen, schließt sich die Mittlere Reife an. Mehrere Schulen können sich zu einer Werkrealschule zusammenschließen. Einzügige Schulen mit derselben Aufgabe führen weiter die Bezeichnung Hauptschule.

Die *Realschule* (in Rheinland-Pfalz *Realschule plus*) vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung und umfasst die Klassen 5 bis 10 oder 7 bis 10. Ab der Jahrgangsstufe 7 setzt ein Wahlpflichtfach ein, zum Beispiel eine zweite Fremdsprache oder ein berufspraktisch orientiertes Fach. Die Schule wird nach der 10. Klasse mit der Mittleren Reife (Baden-Württemberg) bzw. dem qualifizierten Sekundarabschluss I (Rheinland-Pfalz)<sup>15</sup> abgeschlossen.

Im *Gymnasium* werden in der Sekundarstufe I mindestens zwei, je nach Wahl der Schülerinnen und Schüler auch drei Fremdsprachen unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Regel – je nach Profil der Schule – zwischen naturwissenschaftlichen, sprachlichen oder musischen Zügen entscheiden. Davon hängt dann die Anzahl der Unterrichtsstunden in den Schwerpunktfächern ab. Das Gymnasium führt zur allgemeinen Hochschulreife.

Mit der *Integrierten Gesamtschule* besteht in Rheinland-Pfalz noch eine weitere Sekundarschulart. Sie führt zum qualifizierten Sekundarabschluss I. Der Unterricht findet weitgehend gemeinsam im Klassenverband statt, es gibt aber die Möglichkeit der inneren Differenzierung oder die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler nach Kursen mit einer Differenzierung nach Leistung zu trennen.

Sofern für weiterführende Schulen des Sekundarbereichs keine Schulbezirke bestehen, können die Eltern diese grundsätzlich frei wählen.

### *Sekundarstufe II*

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II besucht Bildungsgänge mit beruflicher Ausrichtung. Sie stellten 2005 knapp 60% der Schulabgänger dieser Stufe. Die restlichen 40% besuchen eine *gymnasiale Oberstufe* (an

---

<sup>15</sup> Dieser Abschluss berechtigt zum Eintritt in berufsbezogene und in studienbezogene Bildungsgänge sowie zur Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

einem Gymnasium, einer Gesamtschule oder einem beruflichen Gymnasium) und erwerben dadurch die allgemeine Hochschulreife (Abitur). Dieses ermöglicht neben dem Weg in eine berufliche Ausbildung die Aufnahme eines Universitätsstudiums.<sup>16</sup> In der gymnasialen Oberstufe können Schwerpunktfächer gewählt werden, wobei in der Regel zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache in der Abiturprüfung gewählt werden müssen. Der Unterricht findet nicht mehr im Klassenverbund, sondern in Pflicht- und Wahlkursen statt, dadurch werden individuelle Schwerpunkte gesetzt.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Die PISA-Studien haben in Deutschland eine größere Debatte ausgelöst als in vielen Nachbarländern. Sie haben offen gelegt, dass sich in Deutschland die soziale Herkunft eines Kindes sehr viel stärker auf seine Bildungschancen auswirkt als in anderen Ländern. Die vorgenommenen Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit setzen bereits im Elementarbereich an. Ein Beispiel für diese Gegensteuerung sind Programme zur Förderung der Sprachkompetenz für alle Kinder ab 3 Jahren im vorschulischen Bereich. In allen Ländern wurden darüber hinaus Bildungs- und Erziehungspläne für den vorschulischen Bereich entwickelt und werden teilweise bereits umgesetzt. Ein Schwerpunkt ist dabei häufig die Verzahnung vorschulischer Einrichtungen mit der Grundschule. Rheinland-Pfalz erhebt im letzten Jahr vor Schuleintritt keinen Elternbeitrag für den Kindergarten (§ 13 Abs. 3 Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung).<sup>17</sup> Es stellt damit eine Ausnahme dar. Die Landesregierung möchte mit dieser Maßnahme einen Anreiz dafür schaffen, dass alle Kinder einen Kindergarten besuchen und so die Möglichkeit einer frühen Förderung besteht. Rheinland-Pfalz hat auch die Pflicht zur Feststellung eines Sprachförderbedarfs für jedes Kind vor der Einschulung eingeführt, der jedoch durch den Nachweis des Besuchs eines Kindergartens im Jahr vor Beginn der Schulpflicht ersetzt werden kann.

Auch der Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder unter 3 Jahren wird deutschlandweit verstärkt betrieben, bis 2010 soll das Angebot an Betreuungsplätzen dem Bedarf von Eltern und Kindern entsprechen. Auch für diese Einrichtungen sollen pädagogische Konzepte entwickelt werden.

---

<sup>16</sup> In Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz gibt es auch die Möglichkeit, an beruflichen Schulen eine Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Hochschulreife zu erwerben. Diese ermöglichen ein Studium an Hochschulen, nicht aber an Universitäten. Bei der Wahl des Studienfachs kann es darüber hinaus Einschränkungen geben.

<sup>17</sup> Die städtische Empfehlung für den Elternbeitrag für Kindergärten in Freiburg betrug im Jahr 2009 für einen Halbtagsplatz 105, für einen Ganztagesplatz 185 Euro pro Monat. Für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren muss mindestens der doppelte Betrag veranschlagt werden.

Der bedarfsgerechte Auf- und Ausbau von Schulen in Ganztagsform stellt eine weitere aktuelle Herausforderung dar. Auch diese Reform ist, zumindest teilweise, eine Reaktion auf die internationalen Vergleichsstudien. Bei diesem Vorhaben werden die Länder von der Bundesregierung unterstützt (hauptsächlich durch das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung). Der Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule wird sowohl mit einer allgemeinen Qualitätssicherung als auch mit der Maßnahme zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und mit der Verbesserung der Chancen für alle Kinder begründet. Er stellt eine Neuerung in allen Bundesländern dar: 2005 waren nur 9,9% aller Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen untergebracht, viele davon waren in privater Trägerschaft.

In Rheinland-Pfalz wurden in den letzten Jahren die Ganztagschulen in Angebotsform auf über 500 Schulen ausgebaut. Dort wird eine Betreuung von 8 – 16 Uhr garantiert, die Nachmittagsangebote bestehen aus vier Bausteinen: Unterrichtsbezogene Ergänzungen (einschließlich Hausaufgabenbetreuung), themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung, Freizeitgestaltung. Daneben existieren Ganztagschulen in offener Form, an denen vor allem Unterrichtseinheiten auf den Nachmittag gelegt werden, und Ganztagschulen in verpflichtender Form (<http://www.ganztagsschule.rlp.de>).

Ein Kritikpunkt am deutschen Bildungssystem, der ebenfalls im Zusammenhang mit den PISA-Studien aufkam, ist die Aufteilung der Kinder in verschiedene Sekundarschulen bereits nach der vierten Klasse. In Berlin dauert die Grundschule bis nach der sechsten Klasse. Weder in Baden-Württemberg noch in Rheinland-Pfalz steht jedoch eine Reform der Primarstufe derzeit zur Diskussion.

Dafür wurden die Sekundarschulen in vielen Bundesländern in den letzten Jahren reformiert. In Vergleich zu den 1970er Jahren haben Realschulen und Gymnasien ihre Schülerzahlen verdreifacht, dagegen tun sich die Hauptschulen immer schwerer, genügend Schülerinnen und Schüler zu finden. Die Übertrittsquote von der Grund- zur Hauptschule, die 1950 noch über 80% betrug, begann so stark zu sinken, dass die Hauptschule zwischen 1965 und 1985 zwei Drittel ihrer Schülerschaft verlor. Viele Hauptschulen können heute keine 5. Klasse mehr einrichten, dies gilt insbesondere in den Bundesländern, in denen es Gesamtschulen als Alternativen gibt. An manchen Schulen findet daher jahrgangsübergreifender Unterricht für die Klassenstufen 5 und 6 statt, oder es werden Kooperationen mit anderen Schulen eingegangen. Die oben beschriebene Werkrealschule (in Baden-Württemberg) bzw. die Abschaffung der Hauptschule und Einführung der Realschule plus (in Rheinland-Pfalz) sind Reaktionen auf diesen Schülerschwund.

In fast allen Ländern fand in den letzten Jahren auch eine Reform des Gymnasiums statt. Das Abitur wird nun meistens nach acht statt nach neun Sekundarschuljahren erworben. In Baden-Württemberg umfasst die gymnasiale Oberstufe neuerdings die Jahrgangsstufen 10 bis 12. Ausnahmen gibt es allerdings für die gymnasiale Oberstufe an den beruflichen Gymnasien, dort besteht sie weiterhin aus den Jahrgangsstufen 11 bis 13.<sup>18</sup> Rheinland-Pfalz kennt sowohl acht- als auch neunjährige Gymnasien, die gymnasiale Oberstufe in den achtjährigen Schulen besteht aus den Klassen 11 und 12, in den neunjährigen aus den Klassen 11 bis 13.<sup>19</sup> Die Reform um das „G8“ (achtjähriges Gymnasium) wird jedoch vor allem von Seiten der Eltern stark kritisiert. Das neue Lernpensum scheint in der verkürzten Zeit nur noch schwer zu bewältigen zu sein, die Ausweitung des Unterrichts auf den Nachmittag ohne den Aufbau der nötigen Infrastruktur, wie zum Beispiel Schulmensen, erschwert die Organisation des Schulalltags. Dies ist der Grund, weshalb manche Bundesländer, wie auch Rheinland-Pfalz, sowohl acht- als auch neunjährige Züge an den Gymnasien zulassen. Baden-Württemberg hat sich gegen eine solche Lösung entschieden.

Diese Beispiele zeigen, dass das deutsche Bildungssystem derzeit in mehreren historisch gewachsenen und traditionell stark verankerten Bereichen reformiert wird. Trotz der Länderkompetenz im Bereich Bildung finden diese Debatten und Reformen in fast allen Ländern parallel statt. Die Gründe für die Reformen liegen zum Teil im gesellschaftlichen Wandel, auch das Schul- und Betreuungssystem muss im Zusammenhang mit dem Thema der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ überdacht und neu organisiert werden. Zum anderen haben die Vergleiche der Schülerleistungen auf internationaler Ebene einen Denkprozess angestoßen und damit zu Reformen geführt, die alle Schularten und auch den Elementarbereich betreffen.

---

<sup>18</sup> Dies gilt auch für die gymnasialen Oberstufen der drei Gesamtschulen.

<sup>19</sup> Damit wird auch auf die Tatsache reagiert, dass in den neuen Bundesländern das Abitur seit der Wiedervereinigung nach acht Jahren an einem Gymnasium erlangt wurde. Aber auch der Vergleich mit anderen europäischen Ländern bewog die Kultusminister zur Verkürzung der Schulzeit an den westdeutschen Gymnasien. Bis 2012 ist diese Reform in Baden-Württemberg komplett umgesetzt, in diesem Jahr verlassen zwei Jahrgänge die Gymnasien mit der Hochschulreife. Dies stellt die Hochschulen im Land vor eine große Herausforderung.

## Literatur

Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe: Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2006/2007, Europäische Kommission.

Grundgesetz, 42. Auflage 2010, Beck-Texte im dtv.

Heinrich, Martin 2007: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, VS Verlag, Wiesbaden.

Hrbek, Rudolf/Eppler, Annegret (Hrsg.) 2005: Die unvollendete Föderalismus-Reform. Eine Zwischenbilanz nach dem Scheitern der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung im Dezember 2004, EZFF Occasional Papers Nr. 31, Schwäbische Druckerei, Stuttgart.

Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung Vom 16. Dezember 2005, GVBl. S. 502.

Landesverfassung Baden-Württemberg, Stand: 6. Mai 2008, GBl. S. 119.

Landesverfassung Rheinland-Pfalz, Stand: 16.12.2005, GVBl. S. 495.

Laufer, Heinz/Münch, Ursula 1997: Das föderative System der Bundesrepublik Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Richter, Ingo 2005: Das Bildungswesen im Föderalismusstreit, in: Hrbek, Rudolf/Eppler, Annegret (Hrsg.) 2005: Die unvollendete Föderalismus-Reform. Eine Zwischenbilanz nach dem Scheitern der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung im Dezember 2004, EZFF Occasional Papers Nr. 31, Schwäbische Druckerei, Stuttgart, S. 43 – 58.

Rösner, Ernst 1999: Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen, Bergmann+Helbig, Hamburg.

Schulgesetz (SchulG) Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004, GVBl S. 239, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.12.2009 (GVBl. S. 418).

Schulgesetz (SchulG) Baden-Württemberg, Stand 30. Juli 2009, GBl. S. 365.

<http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schule-und-bildung/>, 4.6.2010.

<http://www.ganztagsschule.rlp.de> , 4.6.2010.

## **Das Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich in der Schweiz**

### **1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems**

Das Bildungssystem bildet die politische Organisation des schweizerischen Bundesstaates ab. Bund, Kantone und Gemeinden teilen sich die Aufgaben gemäss Subsidiaritätsprinzip. Das bedeutet, die übergeordnete Staatsebene erlässt Vorschriften und übernimmt Aufgaben, wenn die untergeordnete Ebene dazu nicht im Stande ist.

Die Hoheit über die Vorschuleinrichtungen und die obligatorische Schule liegt bei den 26 Kantonen, im nachobligatorischen Bereich arbeiten Bund und Kantone zusammen. Jeder Kanton verfügt über eigene Rechtsvorschriften im Bildungsbereich. Dort, wo dem Bund eine Recht setzende Kompetenz obliegt, vertraut er in der Regel die Ausführung den Kantonen an. Die Kantone überlassen ihrerseits bestimmte Verantwortlichkeiten und Aufgaben den Gemeinden. Dies betrifft insbesondere die Einrichtung und Führung der Vorschulen, der Primarschulen und zum grössten Teil auch der Sekundarstufe-I-Schulen.

Das föderalistische politische System der Schweiz hat dazu geführt, dass sich die kantonalen Bildungssysteme - vorab im Volksschulbereich - seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts unterschiedlich entwickelt haben. Versuche, die kantonalen Bildungssysteme einander anzugleichen, sind trotz mehrerer Anläufe immer wieder gescheitert. Eine Wende hin zur interkantonalen Harmonisierung zeichnet sich seit der Revision der Bildungsbestimmungen in der Bundesverfassung von 2006 ab.

#### **Vorschule**

Als Kindergarten grenzte sich die Vorschule in der deutschsprachigen Schweiz lange Zeit durch ihre sozialpädagogische Ausrichtung klar von der Schule ab. Seit Mitte der 1980er-Jahre haben die Bestrebungen zugenommen, Kindergarten und Primarschule enger zusammenzuführen. Die école enfantine in der französischsprachigen Schweiz wird hingegen seit langem als Teil des Schulsystems aufgefasst. Sie bereitet die Kinder gezielt auf den Eintritt in die Primarschule vor. Zum Leitgedanken der scuola dell'infanzia in der italienischsprachigen Schweiz gehört, dass Kleinkinder das Lernen in einer grösseren Gruppe ausserhalb der Familie brauchen und deren Eingliederung in die Gesellschaft eine Aufgabe ist, für welche der Staat zusammen mit den Eltern zu sorgen hat.

Auf Bundesebene fällt die Vorschule nicht unter den Grundschulunterricht und ist daher eine freiwillige Aufgabe der Kantone. Annähernd 100% aller Kinder besuchen heutzutage vor ihrem Eintritt in die Primarschule während mindestens einem Jahr die Vorschule.

### **Primarschule**

Umfassende Reformen der kantonalen Bildungssysteme führten im 19. Jahrhundert zu einem starken Ausbau des Grundschulunterrichts. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts präsentierte sich die Volksschule in der Schweiz zwar uneinheitlich, sie wies jedoch in ihrem Aufbau in zentralen Belangen eine gemeinsame Entwicklungsrichtung auf: ein obligatorisches Grundschulangebot unter staatlicher Leitung, die Unentgeltlichkeit der öffentlichen Schulen und die konfessionelle Neutralität.

Gemäss Bundesverfassung sind die Kantone für den Grundschulunterricht zuständig und sorgen, gestützt auf eine kantonale Rechtsgrundlage, für ein ausreichendes Angebot, das allen Kindern offen steht. Heutzutage umfasst dieser Grundschulunterricht neun Schuljahre und erfolgt an der Primarschule und an der Sekundarstufe I.

### **Sekundarstufe I**

Die Entwicklung der Sekundarstufe I verlief sehr unterschiedlich, die Unterschiede sind auch in den heutigen kantonalen Strukturen noch deutlich erkennbar. In der Schulgeschichte lassen sich drei Grundtypen feststellen.

Schülerinnen und Schüler, die im 19. Jahrhundert auf dem Land keine „gehobene“ Volksschulbildung erhielten oder in der Stadt keinen Zugang zum Gymnasium hatten, besuchten die oberen Klassen der Primarschule. Die ländliche Oberschicht forderte für ihre Kinder eine gehobene Volksschulbildung. Mit einem neuen Schultyp (Bezirksschule) sollten leistungstärkere Jugendliche auf anspruchsvolle Berufstätigkeiten in Handel und Industrie vorbereitet und zusätzlich einem Teil auch der Übertritt von der Bezirksschule in das städtische Gymnasium ermöglicht werden. In den Städten wurden die Kinder der politischen und wirtschaftlichen Eliten entweder von vornherein ins Gymnasium geschickt oder aber sie traten nach vier Primarschuljahren ins Gymnasium über.

Heutzutage ist die Sekundarstufe I im interkantonalen Vergleich nach wie vor sehr heterogen und von einer Modellvielfalt geprägt. Beim geteilten Modell werden die Schülerinnen und Schüler in voneinander institutionell getrennten Schultypen unterrichtet. Die Struktur geht vom Leitgedanken gleicher Leistungsstärken aus. Jeder Schultyp verfügt gewöhnlich über eigene Lehrpläne, Lehrmittel und teilweise auch über eigene Fächerangebote. Es gibt Kantone, die beim geteilten Modell zwei, drei und mitunter vier

Schultypen führen. Beim kooperativen Modell werden unter demselben Dach Stammklassen mit grundlegenden und erweiterten schulischen Anforderungen gebildet und in einigen Fächern (zumeist in der Unterrichtssprache, in Mathematik und allenfalls auch in den Fremdsprachen) Kurse nach drei unterschiedlichen Niveaus durchgeführt. Das integrative Modell ist schultypenunabhängig und unterrichtet die Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Klassen. In bestimmten Fächern werden wie beim kooperativen Modell Niveauekurse geführt.

In einigen Kantonen wird die Wahl zwischen den verschiedenen Modellen den einzelnen Schulen überlassen. Das integrative Modell trifft man hauptsächlich in ländlichen, bevölkerungsarmen Regionen an. Das geteilte und kooperative Modell dominiert in den Städten und Agglomerationsgebieten.

### **Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II**

Die Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II gliedert sich gegenwärtig in zwei Angebote, die Gymnasien und die Fachmittelschulen.

Wegen der kantonalen Schulhoheit war der gymnasiale Unterricht zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausserordentlich vielgestaltig. Die Unterschiede betrafen die Zuständigkeit (Kanton versus religiöse Gemeinschaften), die Dauer des Gymnasiums, aber auch die innere Struktur und die gestellten Anforderungen. Eine einheitliche Regelung der Maturität wurde in der Mitte des 19. Jahrhunderts gefordert, konnte aber erst 1968 mit der schweizerischen Maturitätsanerkennungsverordnung erlassen werden. Das Gymnasium dauert heute mindestens vier Jahre. Daneben gibt es auch Kantone, die Langzeitgymnasien im Anschluss an die Primarschule oder an der Sekundarstufe I beim kooperativen Modell einen progymnasialen Schulzweig führen.

Die Fachmittelschulen (früher Diplommittelschulen) haben ihren Ursprung in den Töchter- und Handelsschulen und gehen teilweise ins 19. Jahrhundert zurück. Um die Maturitätsschulen zu entlasten, regten in den 1970er-Jahren die kantonalen Bildungsdirektionen die Einführung von Diplommittelschulen an. Als Vollzeitschulen auf der Sekundarstufe II sollten sie eine vertiefte Allgemeinbildung anbieten und auf anspruchsvolle Ausbildungen in Krankenpflege und Sozialer Arbeit vorbereiten. Die heutigen Fachmittelschulen bereiten seit 2004 auf anforderungsreiche Berufsausbildungen in Gesundheit, Sozialer Arbeit, Pädagogik, Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst, Musik und Theater sowie Angewandter Psychologie vor. Die Fachmittelschule dauert drei Jahre. Nach dem Fachmittelschulabschluss kann neuerdings durch eine

einjährige Zusatzausbildung auch die Fachmaturität für das Studium an einer Fachhochschule erlangt werden.

## **2. Akteure und Zuständigkeiten**

Die Oberaufsicht über die Vorschule, die Primarschule und Sekundarstufe I sowie die Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II besitzen die 26 kantonalen Exekutiven (Regierungsrat). Zu ihren wichtigsten Aufgaben zählen der Erlass von Vollzugsverordnungen zur kantonalen Bildungsgesetzgebung, die Rechenschaftsablegung über Budget und Rechnung und über die Weiterentwicklung und Qualität des kantonalen Bildungswesens gegenüber der kantonalen Legislative (Kantonsparlament) und der Öffentlichkeit.

Die Vorsteherin oder der Vorsteher der Erziehungs- oder Bildungsdirektion ist das für das kantonale Bildungswesen zuständige Mitglied in der Kantonsregierung (Regierungsrat). Er oder sie wird von den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern jeweils für vier Jahre gewählt. In der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren sind die 26 Direktorinnen und Direktoren zusammengeschlossen. Die Konferenz koordiniert die Zusammenarbeit auf interkantonaler (zwischen den Kantonen) oder nationaler Ebene (zwischen den Kantonen und dem Bund).

Kantonale Verfassungsänderungen, Gesetze oder interkantonale Abkommen, die den Bildungsbereich betreffen, liegen im Zuständigkeitsbereich der kantonalen Parlamente (Legislative).

### **Vorschule, Primarschule und Sekundarstufe I in kommunaler Trägerschaft**

Die Kantone mit ihren Gemeinden sind vollumfänglich für die Regelung und den Vollzug der Vorschule und der obligatorischen Schule (Primarschule und Sekundarstufe I) zuständig. Träger dieser Bildungseinrichtungen sind in der Mehrheit aller Kantone die Gemeinden.

Wo die Gemeinden für die Vorschule und Volksschule zuständig sind, befasst sich gewöhnlich nicht direkt die kommunale Exekutive (Gemeinderat), sondern eine lokale, von den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern der Einwohnergemeinde jeweils für vier Jahre gewählte Schulbehörde (Schulkommission, Schulpflege, Schulrat) mit den entsprechenden Aufgaben. Die Befugnisse der lokalen Schulbehörde beziehen sich vorwiegend auf folgende Aufgaben: Vertretung der Schule gegenüber der Elternschaft und Öffentlichkeit und umgekehrt, Genehmigung von Klassen- / Kursbildungs- und Stundenplänen,

Anstellung der Lehrpersonen, Beschaffung und Unterhalt der Räumlichkeiten, Vorbereitung des Budgets und Verwaltung der Kredite, Verantwortung über die Qualitätsvorsorge von Schule und Unterricht mit Hilfe von internen und externen Evaluationen. In Gemeinden ohne lokale Schulbehörde übernimmt die kommunale Exekutive deren Funktionen.

Im Laufe der 1990er-Jahre wurden im Vorschul- und Volksschulbereich Projekte zu geleiteten Schulen lanciert. Dieser Prozess ist je nach Kanton bzw. Gemeinde unterschiedlich weit fortgeschritten. Bei geleiteten Schulen wird die Schule als weitgehend selbständige Betriebseinheit betrachtet und erhält mehr Verantwortung und zugleich mehr Freiräume samt den dazu notwendigen Entscheidungskompetenzen. Die Aufgaben werden unter den lokalen Akteuren neu verteilt. Die lokale Schulbehörde (oder die lokale Exekutive) ist für die strategischen Belange der Schule zuständig. Sie trifft im Rahmen der kantonalen Regelungen Entscheide über allgemeine Ziele der Schule, über die Personalentwicklung und über die Mittel, welche der Schule für eine festgelegte Periode zur Verfügung stehen. Die einzelne Schule setzt die strategischen Beschlüsse um und entwickelt ihren Unterricht anhand eines eigenen Schulprogramms weiter. Die Schulleitung führt die Schule operativ und nimmt gegenüber den Lehrpersonen eine Vorgesetztenrolle ein.

### **Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II in kantonaler Trägerschaft**

Die Trägerschaft der Gymnasien und Fachmittelschulen liegt bei den Kantonen. Die einzelnen Schulen sind schon seit längerem nach dem Vorbild der geleiteten Schule organisiert.

### **Finanzierung**

Die öffentliche Bildungsfinanzierung von Vorschule und obligatorischer Volksschule wird von den Gemeinden und vom Kanton, diejenige für die Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II vom Kanton getragen.

In der Regel stellen die Gemeinden für die Vorschule, die Primarschule und die Sekundarstufe I die Schulräumlichkeiten und deren Ausstattung bereit, der Kanton leistet entsprechend der Finanzkraft der Gemeinden und der Schülerzahlen namhafte Beiträge an die Personalkosten der Schule, kommt für die funktionsbezogene Fortbildung der Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder und für die Unterstützung der einzelnen Schulen bei der Unterrichtsentwicklung und Qualitätsvorsorge auf und finanziert die Lehrmittel.

Bei den allgemeinbildenden Schulen finanzieren die Kantone alle anfallenden Kosten für den Schulraum, die Ausstattung und den Unterhalt, das Personal, die Fortbildung, die Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung.

### **3. Funktionale Merkmale**

#### **Vorschule**

In der Vorschule gibt es keine Aufnahmeverfahren, die Kinder treten ein, sobald sie das vorgegebene Alter erreicht haben. Rund ein Drittel der Kantone kennen ein Besuchsobligatorium, die Kinder besuchen ab fünftem oder viertem Altersjahr die Vorschule während einem Jahr oder - in wenigen Kantonen - während zwei Jahren. Die übrigen Kantone kennen eine Angebots-, jedoch keine Besuchsverpflichtung.

Das Schuljahr in der Vorschule dauert in der Mehrheit der Kantone zwischen 38 und 39 Schulwochen. Die Kinder sind wöchentlich 21 bis 25 Lektionen zu 45 oder 50 Minuten in der Vorschule, häufig ist die Aufenthaltszeit vormittags nach denselben Anfangs- und Schlusszeiten geregelt, zusätzlich besuchen die Kinder an einem oder zwei Nachmittagen die Vorschule. An der zweijährigen Vorschule wird altersgemischt unterrichtet. Der Unterricht wird von Lehrpersonen mit einer Lehrbefähigung für alle Bildungsbereiche erteilt. Die Klassengrößen werden von den Kantonen festgelegt und bewegen sich im gesamtschweizerischen Durchschnitt um die 18 Kinder.

Das allgemeine Bildungsziel der Vorschule besteht darin, die individuelle Entwicklung und das soziale Lernen zu fördern und die Kinder auf den Übertritt in die Primarschule vorzubereiten. Die Kantone arbeiteten bis in die 1990er-Jahre mit relativ unverbindlichen Rahmenvorgaben, erst seit rund 12 Jahren gibt es kantonale Lehrpläne mit klar umschriebenen Lernzielen. Die kantonalen Lehrpläne heben eine ganzheitliche, fächerübergreifende und am Entwicklungsstand des Kindes orientierte Bildung hervor. Der Unterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen ist der Primarschule vorbehalten, im Zentrum des Erziehungs- und Bildungsgeschehens steht das Spiel.

#### **Primarschule und Sekundarstufe I**

Die obligatorische Schule kennt keine freie Schulwahl, die Kinder werden derjenigen Schule zugeteilt, in deren Einzugsgebiet sich ihr Wohnort befindet.

Das Eintrittsalter in die Primarschule ist im Konkordat über die Schulkoordination der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren aus dem Jahr 1970 (Schulkonkordat) geregelt. Der Eintritt erfolgt mit dem sechsten Altersjahr. Am Ende der

Primarschule werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund eines Selektionsentscheids durch die Klassenlehrperson einem bestimmten Schultypus bzw. einem Leistungsniveau der Sekundarstufe I zugewiesen.

Die Primarschule dauert mehrheitlich sechs und die Sekundarstufe I drei Schuljahre, in einzelnen Kantonen gibt es eine fünf- oder vierjährige Primarschule und dementsprechend eine vier- oder fünfjährige Sekundarstufe I. In der Mehrheit der Kantone umfasst das Schuljahr 38 oder 39 Wochen, das Schuljahr beginnt je nach Kanton zwischen Mitte August und Mitte September. Die Wochenstundenzahl ist in den kantonalen Stundentafeln festgelegt und variiert von Kanton zu Kanton, im ersten Schuljahr liegt die Zahl der Unterrichtslektionen zwischen 21 und 25 Lektionen, in den oberen Klassenstufen der Primarschule zwischen 26 und 30 Lektionen und auf der Sekundarstufe I zwischen 30 und 36 Lektionen zu 45 oder 50 Minuten. Der Unterricht wird am Vormittag und am Nachmittag erteilt, der Samstag ist in den meisten Kantonen unterrichtsfrei. Der Unterricht erfolgt gewöhnlich in Jahrgangsklassen, in ländlichen Kleinschulen gibt es - insbesondere in der Primarschule - altersgemischte Lerngruppen. Die Lehrpersonen an der Primarschule verfügen über eine breite Grundausbildung und können in ihren Klassen fast alle Fächer bzw. Fachbereiche unterrichten. Auf der Sekundarstufe I wird der Unterricht in der Regel von Fachlehrpersonen erteilt. Die gesamtschweizerische Klassengrösse beträgt auf beiden Stufen im Durchschnitt 19 Schülerinnen und Schüler.

Die allgemeinen Ziele der Primarschule und der Sekundarstufe I sind, obschon jeder Kanton diese aufgrund seiner Schulhoheit selber festlegt, interkantonal vergleichbar: Die Primarschule und die Sekundarstufe I tragen dazu bei, dass jedes Kind seine intellektuellen, schöpferischen, musischen und körperlichen Fähigkeiten entfalten sowie ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen, der Umwelt und der Gesellschaft entwickeln kann. Die Schule achtet die Glaubens- und Gewissensfreiheit. Die Sekundarstufe I bereitet darüber hinaus die Jugendlichen auf das Erwachsenenleben vor und ermuntert sie zum lebenslangen Lernen. Grosses Gewicht wird auf die Eigenverantwortung und die Eigeninitiative gelegt und darauf, Probleme zu erkennen und zu lösen, konfliktfähig zu sein und individuell und gemeinschaftlich zu lernen und zu arbeiten. Die einzelne Schule und deren Lehrpersonen müssen ihren Unterricht nach den kantonalen Lehrplänen richten. Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden besitzen die Lehrpersonen einen grossen Spielraum, wobei an den geleiteten Schulen inzwischen vermehrt darauf geachtet wird, dass die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen an der einzelnen Schule übergeordneten pädagogischen Leitideen folgt und

für die Schülerinnen und Schüler möglichst kohärent ist. In der Regel geben die Kantone auch vor, welche Lehrmittel im Unterricht zu verwenden sind.

Je nach Kanton setzt die Leistungsbeurteilung mittels Noten früher oder später ein, spätestens ab vierter Klasse werden die Schülerinnen- und Schülerleistungen jedoch benotet. Auf den unteren Klassenstufen der Primarschule kommen Beurteilungsgespräche mit den Eltern und Lernberichte zur Anwendung. Bei der Benotung reicht die Notenskala von 1 bis 6 (6 = herausragende Leistung, 4 = genügende Leistung, 3 und darunter = ungenügende und schlechte Leistungen). Für den Selektionsentscheid beim Übertritt an die Sekundarstufe I ist das Notenzeugnis des letzten Schuljahres an der Primarschule in Verbindung mit einer Gesamtwürdigung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Klassenlehrperson ausschlaggebend, einige Kantone führen ergänzend dazu auch kantonale Übertrittsprüfungen insbesondere für das anspruchsvollste Niveau auf der Sekundarstufe I durch. Am Ende der Sekundarstufe I gibt es kein gesamtschweizerisch gültiges Abschlusszertifikat. Die Jugendlichen haben die obligatorische Schulzeit erfolgreich abgeschlossen, wenn sie in den beiden Semesterzeugnissen des 9. Schuljahres gemäss kantonaler Regelung einen genügenden Gesamtdurchschnitt in ihren schulischen Leistungen erreicht haben.

### **Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II**

Jeder Kanton legt für sich die Aufnahmebedingungen für den Eintritt in das Gymnasium oder in die Fachmittelschule fest. Je nach Kanton erfolgt der Übertritt in das Gymnasium am Ende der Primarschule (beim Langzeitgymnasium) oder an der Sekundarstufe I in der Regel nach dem achten, vereinzelt auch erst nach dem neunten Schuljahr (beim vierjährigen Gymnasium) ohne Aufnahmeprüfung, gestützt auf die Zeugnisnoten und eine Empfehlung der zuständigen Lehrperson. In einigen Kantonen wird zusätzlich eine Aufnahmeprüfung durchgeführt (Unterrichtsprache, Mathematik und Fremdsprache). Im Unterschied dazu erfolgt der Übertritt an die dreijährige Fachmittelschule in allen Kantonen erst nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit. Die Aufnahme kann je nach Kanton aufgrund guter schulischer Leistungen an der Sekundarstufe I ohne oder in Kombination mit einer Aufnahmeprüfung geschehen. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in den Kantonen das Gymnasium oder die Fachmittelschule absolvieren, weichen stark voneinander ab (2008 schwankten z. B. die kantonalen Maturitätsquoten zwischen 14 und 29 %).

Die Dauer des Schuljahres entspricht demjenigen der obligatorischen Schule (38 oder 39 Wochen), durchschnittlich besuchen die Schülerinnen und Schüler 32 bis 36 Lektionen zu

45 Minuten, verteilt auf fünf Tage. Der Unterricht wird in Jahrgangsklassen geführt und von Fachlehrpersonen erteilt. Die Kantone legen die Klassengrößen fest, die Richtgrösse liegt mehrheitlich zwischen 20 bis 25 Schülerinnen und Schülern.

Die Gymnasien zielen auf eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung, die den Schülerinnen und Schülern dazu verhilft, späterhin die Voraussetzungen für ein Studium an der Universität zu erfüllen. Die Fachmittelschulen vermitteln eine vertiefte Allgemeinbildung und bereiten die Schülerinnen und Schüler auf ein oder zwei Berufsfelder bzw. Studiengänge im nichtuniversitären Tertiärbereich vor. Die von den Kantonen erlassenen Lehrpläne für das Gymnasium und die Fachmittelschule berücksichtigen die entsprechenden Rahmenlehrpläne der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen.

Das Gymnasium wird mit dem Erwerb des schweizerisch anerkannten Maturitätsausweises abgeschlossen. Dabei gilt es eine Abschlussprüfung in fünf Fächern zu bestehen und eine eigenständige Maturitätsarbeit zu verfassen. Die Fachmittelschule schliesst mit dem Fachmittelschulabschluss ab. Geprüft werden sechs Fächer, davon eines oder zwei im berufsfeldbezogenen Bereich. Ausserdem ist eine selbständige Arbeit zu verfassen. Der Abschluss mit Fachmaturitätsprüfung setzt das erfolgreiche Bestehen der Fachmittelschule voraus und kann durch eine (höchstens ein Jahr dauernde) praktische Zusatzqualifikation im gewählten Berufsfeld samt einer dazu gehörenden Fachmaturitätsarbeit erworben werden.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

##### **Vorschule, Primarschule und Sekundarstufe I**

Seit Beginn der 1990er-Jahre hat es auf nationaler Ebene starke politische Bestrebungen gegeben, in der Schweiz einen gemeinsamen Bildungsraum zu schaffen. Die Mobilität im Bildungsbereich soll erleichtert werden und die Qualität der kantonalen Bildungssysteme im interkantonalen Vergleich hoch und gleich gut sein.

Im Jahr 2006 ist in einer Volksabstimmung eine Revision der Bildungsbestimmungen in der Bundesverfassung mit 86 % der Stimmen sehr deutlich angenommen worden. In Bezug auf den obligatorischen Unterricht verpflichtet der neue Artikel 62 der Bundesverfassung die Kantone zur Koordination und einheitlichen Regelung des Schuleintrittsalters, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen, der Stufenübergänge und der Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse. Sollte auf dem Koordinationsweg keine interkantonale

Harmonisierung des Volksschulwesens zustande kommen, so ermächtigt derselbe Artikel den Bund dazu, die dafür notwendigen gesetzlichen Vorschriften zu erlassen.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat daraufhin am 14. Juni 2007 die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) verabschiedet und den Kantonen zur Ratifizierung überreicht. Bei einem Beitritt ist der einzelne Kanton zu folgenden Anpassungen seines kantonalen Bildungssystems verpflichtet (siehe auch Abb. Strukturierung Volksschule und Allgemeinbildung Sek. II gemäss HarmoS-Konkordat).

- Zweijähriges Besuchsobligatorium der Vorschule: Der Eintritt in die Vorschule soll mit vollendetem vierten Altersjahr erfolgen (Stichtag: 31. Juli). Damit einher geht eine Verlängerung der obligatorischen Schule von bisher 9 auf neu elf Jahre.
- Vereinheitlichung der kantonalen Schulstrukturen: Die Primarstufe einschliesslich Vorschule soll künftig acht Jahre dauern und die Sekundarstufe I drei Jahre.
- Bildungsstandards: Es sollen national verbindliche Bildungsstandards eingeführt sowie deren Einhaltung im Rahmen eines nationalen Monitorings regelmässig überprüft werden. Die Standards definieren für die obligatorische Schule, über welche Kompetenzen jeder Schüler und jede Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt (Ende 4., 8., und 11. Schuljahr; nach neuer Zählung der Schulstrukturen) mindestens verfügen muss.
- Sprachregionale Zusammenarbeit bei den Lehrplänen und Lehrmitteln: Die Westschweizer und die Deutschschweizer Kantone erstellen jeweils einen gemeinsamen sprachregionalen Lehrplan und sind für darauf abgestimmte Lehrmittel besorgt.
- Fremdsprachen: Auf der neu acht Schuljahre umfassenden Primarstufe (Vorschule und Primarschule) sollen zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, eine zweite Landessprache und Englisch. Die erste Fremdsprache wird spätestens ab dem fünften Schuljahr, die zweite Fremdsprache spätestens ab dem siebten Schuljahr erteilt.

Abb. Strukturierung Volksschule und Allgemeinbildung Sek. II gemäss HarmoS-Konkordat

Alter	Klassen- stufe	Schularten		
19	15		Fachm.	Sek. II
18	14	Gym.	FMS	
17	13			
16	12			
15	11	Schulen der Sekundarstufe I		Sek. I
14	10			
13	9			
12	8	Primarschule		Primarstufe
11	7			
10	6			
9	5			
8	4			
7	3			
6	2			
5	1	Kindergarten		

Gym: = Gymnasium, FMS = Fachmittelschule, Fachm. = Fachmaturität

Bis und mit Juni 2010 sind 13 Kantone dem HarmoS-Konkordat beigetreten. In zwei weiteren Kantonen haben die Parlamente dem Beitritt zugestimmt, definitiv wird darüber im Rahmen einer Volksabstimmung entschieden. In sieben Kantonen hat das Stimmvolk den Beitritt abgelehnt. Hauptsächlicher Grund für die Ablehnung war in diesen Kantonen die zweijährige Besuchsverpflichtung der Vorschulstufe bzw. die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit von bisher 9 auf 11 Schuljahre. Falls von den 26 Kantonen 18 oder mehr dem Konkordat HarmoS beitreten, können die übrigen ablehnenden Kantone durch einen Bundesbeschluss verpflichtet werden, die HarmoS-Bestimmungen dennoch umzusetzen.

### Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II

Zwischen 2002 und 2008 ist in zwei Etappen die gymnasiale Ausbildung in den Kantonen näher untersucht worden.

Die erste Evaluation hat auf erhebliche Schwächen bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie beim selbständigen Erarbeiten von offenen Aufgabenstellungen hingewiesen. Inzwischen sind die naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Physik und Chemie) gestärkt worden, indem sie bei der Leistungsbeurteilung nicht mehr als Fächergruppe mit einer Note, sondern neu als Einzelfächer berücksichtigt werden. Außerdem ist der Unterrichtsanteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer erhöht worden. Aufgewertet worden ist gleichfalls die selbständige Maturaarbeit, neu zählt deren Beurteilung mit einer Note für das Bestehen der Maturitätsprüfung.

Die zweite Evaluation hat die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife unter die Lupe genommen. Dabei hat sich gezeigt, dass die gymnasialen Maturitätsschulen die Schülerinnen und Schüler nicht genügend auf ein Universitätsstudium vorbereiten. Es soll in den kommenden Jahren geklärt und gesamtschweizerisch festgelegt werden, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer gymnasialen Ausbildung verfügen müssen, damit sie den Anforderungen an ein Universitätsstudium gewachsen sind.

Die Transformation der ehemaligen Diplommittelschulen zu den Fachmittelschulen ist im Jahr 2004 abgeschlossen worden. Das Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen (Fachmittelschul- und Fachmaturitätsabschluss) ist 2007 geringfügig revidiert worden. Präzisiert wurden die Erfordernisse an die Fachmaturität in den angebotenen Berufsfeldern und neu kann der Fachmittelschulabschluss auch in zwei Sprachen (bilinguales Zertifikat) erworben werden.

## Quellen

- Beschreibung Bildungssystem Schweiz auf educa.ch:  
<http://www.educa.ch/dyn/73136.asp> (auf Deutsch)  
<http://www.educa.ch/dyn/73668.asp> (auf Französisch)
- Beschreibung Bildungssystem Schweiz auf Eurybase:  
<http://www.edk.ch/dyn/12961.php> (auf Deutsch, eine französische Übersetzung gibt es noch nicht)
- Kantonale Schulstrukturen und kantonales Bildungsangebot:  
<http://www.cdip.ch/dyn/12318.php> (auf Deutsch)  
<http://www.edk.ch/dyn/15425.php> (auf Französisch)
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat):  
[http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) (auf Deutsch)  
[http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf) (auf Französisch)
- Juristischer Kommentar zum HarmoS-Konkordat:  
[http://edudoc.ch/record/24712/files/HarmoS\\_Kommentar\\_d.pdf?ln=deversion=1](http://edudoc.ch/record/24712/files/HarmoS_Kommentar_d.pdf?ln=deversion=1) (auf Deutsch)  
[http://edudoc.ch/record/24713/files/HarmoS\\_Kommentar\\_f.pdf?ln=deversion=1](http://edudoc.ch/record/24713/files/HarmoS_Kommentar_f.pdf?ln=deversion=1) (auf Französisch)

## Weiterführende Literatur

- Badertscher, Hans (Hrsg.) (1997). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1897 - 1997. Entstehung - Geschichte - Wirkung. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag
- Criblez, Lucien (Hrsg.) (2008). Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag
- CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) (2010). L'éducation en Suisse. Rapport 2010. Aarau : CSRE
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen) (1996). Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995 / De l'«enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995. Bern: EDK
- Lengwiler, Martin, Rothenbühler, Verena, Ivedi, Cemile (2007). Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich. 1832 - 2007. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF
- Tschoumy, Jacques-André, Cardinet Schmidt, Geneviève, Forster, Simone (1994). Le passé est un prologue: 25 ans de Coordination scolaire romande: maquette pour un fédéralisme coopératif suisse, et européen. Neuchâtel: IRDP; Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie (LEP)

## Das französische Bildungssystem im Primar- und Sekundarbereich

Um Aufbau und Funktionsweise des französischen Bildungssystems zu verstehen, ist eine gewisse Kenntnis des historischen, politischen und kulturellen Umfelds vonnöten, in dem dieses System entstand, sich strukturierte und festigte.

Ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis bestimmter Debatten, insbesondere mit der Kirche, sowie der nationalen und regionalen Besonderheiten ist der Stellenwert der republikanischen Grundsätze, an denen sich das französische Bildungssystem im Verlauf der letzten beiden Jahrhunderte beständig orientierte.

### 1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems

#### Grundsätze

An dieser Stelle soll auf die historischen Entwicklungen nicht im Detail eingegangen werden. Hervorzuheben ist jedoch, dass das französische Bildungssystem auf den Prinzipien der Französischen Revolution von 1789 basiert. Diese wurden bereits Ende des 19. Jahrhunderts gesetzlich verankert und auch in der Verfassung von 1958 festgeschrieben: „...die Organisation des kostenfreien und laizistischen öffentlichen Unterrichts ist Pflicht des Staates“.

#### Prinzipien und Gesetze

- Der **kostenfreie** Zugang zur Primarschulbildung wurde bereits 1881 gesetzlich verankert und 1933 auf die Sekundarstufe ausgedehnt.
- Die **Schulpflicht** (1882) bedingt die Kostenfreiheit und galt zunächst vom 6. bis zum 13. Lebensjahr, dann bis zum 14. (1936) und schließlich bis zum 16. Lebensjahr (1959).
- **Neutralität:** Lehrer und Schüler sind zu weltanschaulicher und politischer Neutralität verpflichtet.
- **Laizität:** Dieser 1905 im Zusammenhang mit der gesetzlichen Trennung von Kirche und Staat erneut formulierte Grundsatz war 1882 und 1886 gesetzlich verankert worden. Er beinhaltet den Respekt des Glaubens (da kein Religionsunterricht auf dem Lehrplan stand, den Familien aber dennoch eine religiöse Erziehung der Kinder ermöglicht werden sollte, wurde der Donnerstag

zum schulfreien Tag erklärt), die Neutralität der Lehrer und das Verbot von Proselytismus. Für das Elsass und das Departement Moselle gelten Sonderregelungen.

- **Unterrichtsfreiheit:** Seit 1959 regelt das Debré-Gesetz die Beziehungen zwischen Staat und privaten Bildungseinrichtungen, die neben den öffentlichen Schulen weiter existieren (Beihilfen, vertragliche Vereinbarungen). Die Ausstellung von Abschlüssen und Diplomen liegt jedoch in der alleinigen Zuständigkeit des Staates, der auch die Prüfungen auf nationaler Ebene organisiert.

Noch vor den Gesetzen der Dritten Republik (Ferry-Gesetze) wurde 1833 das Guizot-Gesetz verabschiedet. Es verpflichtet die Kommunen zur Einrichtung einer (oder mehrerer) Grundschulen und zur Übernahme bestimmter Instandhaltungsaufgaben sowie jedes Departement zur Eröffnung einer Ausbildungsstätte für Grundschullehrer sowohl für junge Frauen als auch für junge Männer.

Das jüngste Gesetz schließlich ist das Rahmen- und Programmgesetz für die Zukunft der Schule (*Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*) vom 23. April 2005. Sein erklärtes Ziel ist eine Stärkung der republikanischen Werte und eine bessere Organisation des Bildungssystems, der Ausbildungseinrichtungen und des Unterrichts, um das Bildungsniveau der Schüler anzuheben.

## 2. Akteure und Zuständigkeiten

### Allgemeine Organisation

Der Minister für Erziehung und Bildung verfügt für die Leitung des Ministeriums für Erziehung und Bildung (*ministère de l'Education Nationale*) und die Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen für ca. 11 Millionen Schüler und 800 000 Mitarbeiter über eine zentrale (Ministerium auf nationaler Ebene) und eine dezentrierte Verwaltungsstruktur. Dieser Aufbau trägt der pyramidenförmigen Bildungslandschaft Rechnung: es gibt die so genannten *académies*<sup>20</sup> (30), die Schulverwaltungen auf Departementebene (100) und die Schulbezirke (über 1000).

Eine detaillierte Beschreibung dieses riesigen, häufig als schwerfällig, undurchsichtig und träge bezeichneten Apparates ist hier nicht erforderlich bzw. überflüssig.

---

<sup>20</sup> Anm. d. Übers : Behörde der Schulverwaltung auf regionaler Ebene

Wichtig sind dagegen die Hauptfunktionen und -aufgaben der *recteurs* und der *inspecteurs d'académie*.

Das Verwaltungsgebiet der *académie* deckt sich bis auf wenige Ausnahmen mit der Gebietskulisse der französischen Regionen.

Der vom Ministerrat ernannte *recteur* repräsentiert den Minister für Erziehung und Bildung: Sein Auftrag besteht darin, alle öffentlichen Aufgaben im Bildungsbereich unter Anwendung der geltenden Gesetze und Bestimmungen umzusetzen. Die ihm unterstehenden Abteilungen verwalten und überwachen die Organisation und den Unterricht in *collège* (Sekundarstufe I) und *lycée* (Sekundarstufe II) (Personalbewegungen, Bau von Schulen, Prüfungen und Auswahlverfahren, Mittelzuweisungen usw.).

Der *recteur* arbeitet mit den Präsidenten und gewählten Vertretern der Gebietskörperschaften sowie Akteuren aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zusammen.

Die Amtszeit der *recteurs*, die eine *académie* leiten, ist variabel (durchschnittlich 3 bis 6 Jahre; eine Ausnahme bildet das Elsass, wo die *recteurs* Deyon und De Gaudemar 10 bzw. 8 Jahre im Amt waren).

Der *inspecteur d'académie* ist dem *recteur* unterstellt und steht an der Spitze der Schulverwaltungen auf Departementebene. Er ist für die Vor- und Grundschulen zuständig und in bestimmten Bereichen auch für die Sekundarstufe I (*collège*).

### **Evaluation des Bildungssystems**

Seit rund 20 Jahren sind das Leistungsniveau der Schüler sowie die Ablauforganisation der Schulen und des Bildungssystems zentrale Anliegen der Politik. In Anbetracht der steigenden Bildungsausgaben und aufgrund der Möglichkeit des internationalen Vergleichs wurden vom Bildungsministerium leistungsorientierte Evaluationsverfahren eingeführt.

Mit dem Organgesetz bzgl. der Haushaltsgesetze (**LOLF**) von 2004 strebt der Staat eine Reform des gesamten Public Management an und überprüft in diesem Zusammenhang auch die Verwendung der öffentlichen Gelder in den einzelnen Ministerien. Dabei werden nicht nur die neuen Ausgaben kontrolliert, sondern der gesamte Haushalt. Anhand bezifferter Indikatoren (Prüfungserfolg, Abschneiden bei landesweiten Evaluierungen, Entwicklung der Fehlzeiten usw.) wird definiert, welche Leistungen mit den eingesetzten Mitteln zu erbringen sind. Alle Behörden müssen über ihre Arbeit Rechenschaft ablegen.

## Evaluation der Funktionsweise und der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems

Für die Qualitätsanalyse einzelner Aspekte des Bildungssystems stehen dem Ministerium verschiedene Instanzen zur Verfügung:

Die *Inspections Générales de l'Education Nationale* (Generalinspektionen des Bildungswesens) bewerten Lehrpläne, Lehrinhalte, Methoden und pädagogisches Herangehen in den schulischen Einrichtungen.

Die *Inspection Générale de l'administration* (Generalinspektion der Verwaltung) prüft Verwaltung, Finanzen und organisatorische Aspekte.

Die Berichte dieser Gremien gehen direkt an das Ministerium und werden von diesem im Allgemeinen veröffentlicht.

Die Haushaltsführung, insbesondere die Verwendung öffentlicher Mittel, kontrolliert der Rechnungshof. In seinem letzten Bericht (Mai 2010) wurde die Ablauforganisation des Bildungssystems in mehrfacher Hinsicht besonders kritisch bewertet.

Dem Ministerium direkt angegliedert ist die *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (Dezernat Evaluation, Prospektive und Leistung). Sie evaluiert in Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten hauptsächlich das Leistungsniveau der Schüler sowie die pädagogischen Methoden.

Diese Instanz vertritt Frankreich auch bei internationalen Schulleistungsuntersuchungen (wie PISA und PIRLS, die in Frankreich erstaunlicherweise kaum bekannt sind und deren Ergebnisse daher im Gegensatz zu anderen Ländern nur wenig Beachtung finden).

## Evaluation der Lehrkräfte

- Grundschullehrer werden alle drei bis vier Jahre vom *Inspecteur de l'Education Nationale* des durchschnittlich 300 Lehrer zählenden Schulbezirks kontrolliert. Die Bewertung erfolgt nach einer Hospitation und einer Einschätzung der Arbeit des Lehrers an der Schule. Sie besteht aus einem Bericht mit Benotung und einem Gespräch.
- Die Lehrer der Sekundarstufe I und II werden doppelt evaluiert: Ihre pädagogische Arbeit bewertet der *Inspecteur Pédagogique Régional* (Dezernent) (60% der Gesamtnote). Die administrative Evaluation obliegt dem Schulleiter (40% der Gesamtnote).
- Die Note hat unmittelbare (hauptsächlich finanzielle) Auswirkungen auf die Laufbahnentwicklung.

- Die Evaluation der Schulleiter und *inspecteurs* (ohne Benotung) erfolgt im Allgemeinen durch den *recteur*, der sich dabei auf das mehrjährige Funktionsprofil stützt.

### Evaluation der Schüler

Seit ca. 20 Jahren wird für alle Grundschüler ab dem *CE2* (3. Klasse, seit 2009 ab dem *CM2*, 5. Klasse) in einer bestimmten Woche im Schuljahr eine für alle französischen Schüler gleiche Evaluation in den Fächern Französisch und Mathematik durchgeführt. Die Ergebnisse haben keine Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder die Orientierung der Schüler, geben aber Anhaltspunkte für pädagogische Hilfestellungen.

Die Auswertung der Ergebnisse auf drei Ebenen (national, Schulaufsichtsbehörde und Departement) liefert verlässliche Indikatoren für eine bessere Steuerung, mitunter auch Neuausrichtung oder Stärkung bestimmter Unterrichtsinhalte.

*Beispiel: CM2*

*Im Fach Französisch: Erfassen der in einem Text enthaltenen expliziten und impliziten Informationen; Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext; einfaches Diktat; Verwendung eines einsprachigen Wörterbuchs*

*Im Fach Mathematik: Schreiben und Benennen von ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und Brüchen; Kopfrechnen, Lösen von Textaufgaben*

### Evaluation der schulischen Einrichtungen: lycée (= gymnasiale Oberstufe und berufliche Schule)

Anders, als in den Medien zuweilen vereinfachend dargestellt, hat diese Evaluation nicht das Ziel, die Schulen anhand ihrer Erfolgsquoten beim Abitur in gute und weniger gute Einrichtungen zu unterteilen. Vielmehr verfolgt sie den Zweck, die Effizienz in jedem *lycée* zu steigern und zu ermitteln, welchen Beitrag es in drei Jahren konkret zur Anhebung des Bildungsniveaus der Schüler leistet.

Diese Bewertung basiert auf einer ausgesprochen gründlichen Methode, bei der zahlreiche Leistungskriterien und kontextbezogene Parameter berücksichtigt werden, insbesondere:

- die Erfolgsquote beim Abitur
- den Prozentsatz von Schülern der *seconde* und *première* (1. und 2. Jahrgangsklasse des *lycée*), die das Abitur erreichen
- den Anteil von Abiturienten an den Schulabgängern.

Um den genauen Mehrwert eines *lycée* zu ermitteln, werden externe Erfolgsparameter weitgehend ausgeklammert.

Dabei ergibt sich natürlich ein anderes „Ranking“ als bei Methoden, die lediglich die Abiturerfolgsquoten auswerten.

### **Lehrpersonal**

Seit 1990 haben die durch *concours* (Auswahlprüfung) rekrutierten Grundschullehrer den Status von *professeurs des écoles* und sind hinsichtlich der Laufbahnentwicklung den Lehrern in *collège* und *lycée* gleichgestellt. Bei diesen ist weiter zu unterscheiden zwischen Lehrern mit *CAPES*<sup>21</sup> (*concours* nach dreijährigem *licence*-Studium) und Lehrern mit *agrégation* (*concours* nach Masterabschluss / erstem Masterjahr).

#### *Professeurs des écoles* (Vor- und Grundschullehrer)

27 Wochenstunden (davon 24 Stunden Unterricht und 3 Stunden individuelle Betreuung oder Unterstützung). Sie unterrichten alle Fächer in der *école maternelle* (Vorschule, mit Unterstützung einer *assistante maternelle*<sup>22</sup>) oder in der Grundschule. Eine Spezialisierung auf Sonderpädagogik ist möglich.

#### Lehrer mit *CAPES*

Nachdem diese Lehrer den *CAPES-concours* im jeweiligen Fach durchlaufen haben, werden sie am *collège* oder am *lycée* eingesetzt. Sie unterrichten nur ein Fach (18 Stunden pro Woche in mehreren Klassen).

#### Lehrer mit *agrégation*

Nach dem sehr schwierigen und selektiven *concours*, der zur *agrégation* führt, unterrichten diese Lehrer hauptsächlich am *lycée*. Ihr wöchentliches Pensum beträgt 15 Stunden.

Ausbildung und *concours* werden derzeit reformiert. Die Reform tritt ab dem nächsten Schuljahr in Kraft und verlangt als Zugangsvoraussetzung für den *concours* den Masterabschluss (M2). Auch der Ausbildungsverlauf wird sich ändern (Dauer, Praktika usw.).

---

<sup>21</sup> Anm. D. Übers : *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* = Leistungsnachweis über die Befähigung zum Unterricht in der Sekundarstufe

<sup>22</sup> Anm. D. Übers. : pädagogische Hilfskraft

## Nicht-pädagogisches Personal

Neben den Lehrern haben auch die Schulleiter der Sekundarstufe I und II einen pädagogischen (Unterrichtsablauf) und administrativen Auftrag (mit Unterstützung des *gestionnaire intendant* [= etwa: Verwaltungsleiter] und der Buchhaltung).

Schulleiter sind für die schulischen Abläufe verantwortlich und agieren als Vertreter des Staates. In dieser Funktion sind sie gegenüber den ihnen bereitgestellten Mitarbeitern weisungsbefugt. Es sind ausgebildete Lehrer, die sich durch *concours* für die Leitungstätigkeit qualifizieren. Sie nehmen keine Unterrichtsaufgaben mehr wahr und unterscheiden sich darin von den Leitern der Grundschulen, die an ein oder zwei Tagen in der Woche bzw. vollzeitlich (je nach Anzahl der Klassen) vom Unterrichten freigestellt werden (vollständige Freistellung bei 13 Klassen).

Am *collège* und am *lycée* gibt es darüber hinaus einen *conseiller principal d'éducation*, der für Fragen des Schulalltags verantwortlich ist (Verwaltung von Abwesenheiten, Ausbildung der Schülervereine, Kontakt zu den Eltern).

Schließlich werden an den Schulen auch Mitarbeiter tätig, die sich um soziale und gesundheitliche Belange kümmern (Arzt, Sozialarbeiter, Krankenpfleger). Sie sind für mehrere Einrichtungen zuständig und nehmen präventive Aufgaben wahr.

## Aufgabenverteilung zwischen Staat und Gebietskörperschaften

Das französische Bildungssystem ist aufgrund seiner Geschichte stark zentralisiert. Ab 1982 (Defferre-Gesetze) kam es im Zuge eines umfassenden Dezentralisierungsprozesses zu einer Neuverteilung der Zuständigkeiten zwischen den staatlichen Behörden und den Gebietskörperschaften.

Der Staat garantiert jedoch weiterhin den Bestand und die Verfügbarkeit von Erziehung und Bildung als Teil der Daseinsvorsorge auf angemessenem Niveau. Der Minister ist für die Bildungspolitik verantwortlich.

## Dezentralisierung/Dekonzentration

*Dezentralisierung* bedeutet die **Übertragung** von die lokale Ebene betreffenden staatlichen Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen auf die **gewählten Gremien** der Gebietskörperschaften. Damit soll die Annäherung von Bürgern und Entscheidungsträgern gefördert werden.

*Dekonzentration* ist die **Übertragung** ministerieller Entscheidungen an die **nachgeordneten staatlichen Behörden**. So gibt es auf allen Verwaltungsebenen einen

Vertreter des Staates (im Allgemeinen den Präfekten) und einen Vertreter des nationalen Bildungsministeriums, die als Ansprechpartner der Gebietskörperschaften fungieren.

Stark vereinfachte Darstellung der neuen Aufgabenverteilung:

	<b>Grund- schule</b>	<b>Collège</b>	<b>Lycée</b>
Investitionen (Bau, Instandhaltung, Sanierung), materieller Betrieb	Kommune	Departement	Region
Pädagogische Ausstattung (Computerausstattung usw.)	Kommune	Staat	Staat
Lehrpersonal (Einstellung, Weiterbildung, Vergütung)	Staat	Staat	Staat
Verwaltungspersonal, Fach- und Gesundheitspersonal	Staat	Staat	Region
Hilfspersonal	Kommune	Departement	Region
Lehrpläne	Staat	Staat	Staat
Anerkennung der Abschlüsse		Staat	Staat

### **Finanzielle Regelungen**

Das Gesetz sieht den Ausgleich der aus dieser neuen Aufgabenverteilung resultierenden Ausgaben vor.

Für Grundschulen entstehen den Gemeinden keine neuen Investitionskosten; wie zuvor erhalten sie für umfangreiche Projekte (Bauvorhaben usw.) staatliche Beihilfen.

Am *collège* und am *lycée* werden hohe Ausgaben von Departement bzw. Region übernommen. Die Gebietskörperschaften erhalten eine Zuwendung in Höhe der zuvor vom Staat getragenen Ausgaben.

### 3. Funktionale Merkmale (Ablauforganisation)

#### Aufbau und funktionale Merkmale

#### **Die einzelnen Stufen des Bildungssystems: Schule**

Die Primarstufe und die Sekundarstufe sind wie folgt aufgebaut:

	Schule
<u>Vor- und Grundschule</u>	<u>Ecole maternelle</u>
	2 Jahre (¼ aller Kinder)
	3 Jahre
	4 Jahre } (fast alle Kinder)
	5 Jahre
	<u>Grundschule</u>
	6 Jahre: 1. Klasse
	7 Jahre: 2. Klasse
	8 Jahre: 3. Klasse
	9 Jahre: 4. Klasse
	10 Jahre: 5. Klasse
<u>Sekundarstufe I – collège<sup>23</sup></u>	11 Jahre: <i>sixième</i>
	12 Jahre: <i>cinquième</i>
	13 Jahre: <i>quatrième</i>
	14 Jahre: <i>troisième</i> /Abschluss: <i>Brevet des collèges</i> (Abschlussprüfung Sekundarstufe I)
<u>Sekundarstufe II - lycée</u>	15 Jahre: <i>seconde</i>
<u>Allgemein</u>	
<u>Technisch</u>	16 Jahre: <i>première</i>
<u>Beruflich<sup>24</sup></u>	17 Jahre: <i>terminale</i> /Abitur
	↓
	Hochschule

<sup>23</sup> Anm. d. Ü.: In Frankreich gibt es in der Sekundarstufe I nur eine gemeinsame Schulform

<sup>24</sup> Die hier nicht behandelten beruflichen Zweige umfassen unterschiedliche Ausbildungen und Abschlüsse (Lehre, duale Berufsausbildung). Sie wurden 2008 reformiert.

### ***Ecole maternelle (Vorschule)***

Eine französische Besonderheit ist die altersabhängige Unterteilung der *école maternelle* in die kleine, mittlere und große Sektion. Neben der Familie ist die Vorschule der wichtigste Ort frühkindlicher Sozialisation. Gleichzeitig machen die Kinder hier erste schulische Erfahrungen, wobei die Ausbildung der sprachlichen Fähigkeiten, die Aneignung der Lebenswelt, die Förderung der Phantasie und die Entwicklung der kreativen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten im Vordergrund stehen.

Der Besuch der *école maternelle* erstreckt sich auf 24 Stunden in der Woche. Genau wie in der Grundschule besteht auch hier die Möglichkeit, zusätzliche außerschulische Betreuungsangebote sowie in der Mittagspause das von den Gemeinden organisierte Schulmittagessen in Anspruch zu nehmen.

### ***Ecole élémentaire (Grundschule)***

In Anknüpfung an die in der *école maternelle* vermittelten Fähigkeiten steht in der Grundschule ab der 1. Klasse das Erlernen der Grundkompetenzen im Vordergrund (Lesen und Sprachbeherrschung). Die Lehrpläne für die einzelnen Zyklen der Grundschule werden auf nationaler Ebene festgelegt.

Die verschiedenen Fächer (Naturwissenschaften, Geschichte usw.) werden schrittweise voneinander abgegrenzt. Ferner werden die Kinder an die neuen Technologien sowie eine Fremdsprache herangeführt.

### **Ablauforganisation im Primarbereich**

Grundschulleiter haben bei der Ausübung ihrer administrativen und pädagogischen Aufgaben keine besondere hierarchische Stellung inne. Einmal im Quartal berufen sie den Lehrerbeirat (pädagogische Fragen) und den Schulbeirat (organisatorische Belange) ein. Daran nehmen der Bürgermeister, alle Lehrer der Schule und die gewählten Elternvertreter (organisatorische Belange) teil.

### ***Collège und lycée***

Die Sekundarstufe I (*collège*) umfasst vier Jahrgangsklassen (Abschluss: *brevet*), die Sekundarstufe II (*lycée*) drei weitere Jahre (Abschluss: Abitur). Im *collège* tritt an die Stelle des allein unterrichtenden Grundschullehrers ein Team von Lehrern, die jeweils für ein Fach ausgebildet sind und für dieses eingestellt werden.

Der Leiter des *collège* heißt *principal*. Am *collège* wird die Gesamtheit der Schüler eines (mehrere Grundschulen umfassenden) geografischen Sektors unterrichtet. 1975 (Haby-Reform) wurden die pädagogische Ablauforganisation und die Lehrpläne der vierjährigen Sekundarstufe I vereinheitlicht (keine Zweige). Den aus Niveauunterschieden resultierenden Schwierigkeiten wird mit differenzierten pädagogischen Ansätzen und geeigneten Hilfs- und Betreuungsangeboten begegnet.

Schüler mit erheblichen Lernproblemen werden mit Einverständnis der Eltern und nach Prüfung ihres Dossiers durch eine Kommission des Departements in Förderklassen (*Segpa*) unterrichtet.

Das *lycée* wird vom *proviseur* geleitet. Die Organisationsabläufe sind die gleichen wie am *collège*.

Nach dem *collège* haben die Schüler die Möglichkeit, ein allgemein bildendes und technisches (LGT) oder ein beruflich (LP) ausgerichtetes *lycée* zu besuchen.

Der Lehrplan der ersten Jahrgangsklasse (*seconde*) des *lycée* umfasst neben den allgemeinen Fächern auch zwei Orientierungsfächer und ein Wahlfach. Nach der *seconde* müssen sich die Schüler für die allgemeine Hochschulreife oder ein technisches Abitur entscheiden. Im Zweig, der zur allgemeinen Hochschulreife führt, haben sie die Wahl zwischen drei Schwerpunkten (Literatur, Naturwissenschaft, Wirtschaft). Das technische Abitur umfasst sieben Schwerpunkte.

Im Zuge der Reform der beruflichen Bildung wurde 2008 die Dauer der bis dahin vierjährigen Ausbildung auf drei Jahre verkürzt und es wurden 75 Berufsprofile festgelegt. Im September 2010 tritt darüber hinaus eine Reform des *lycée* in Kraft. Ziel dieser Reformen ist es, die verschiedenen Wahlmöglichkeiten transparenter zu gestalten.

Aufgrund der Komplexität des Systems ist es in dieser zusammenfassenden Darstellung nicht möglich, die verschiedenen Schulformen und -laufbahnen im Einzelnen zu erläutern.

### **Ablauforganisation im Sekundarbereich**

Im Zusammenhang mit der Stärkung der Selbstverantwortung der Schulen erarbeiten *lycée* und *collège* seit 1989 ein **Schulprogramm**. Anhand einer Bestandsaufnahme (Ressourcen, Kontext, Leistungsindikatoren, spezifische Problemstellungen) werden darin die vorrangigen Zielsetzungen und ein darauf abgestimmter Maßnahmenplan festgelegt. Das Schulprogramm soll jede Einrichtung in die Lage versetzen, im Rahmen der staatlich vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne Modalitäten zu erarbeiten, die dem spezifischen

pädagogischen und erzieherischen Bedarf ihrer Schüler entsprechen. An der Ausarbeitung des Programms sind verschiedene Partner beteiligt; es wird dem Verwaltungsrat vorgelegt.

Der **Verwaltungsrat** setzt sich zu jeweils einem Drittel aus Personalvertretern, Eltern- und Schülervertretern und Vertretern der Gebietskörperschaften sowie qualifizierten Personen zusammen. Er befasst sich in erster Linie mit organisatorischen Fragen und verabschiedet den Haushalt.

**Finanzielle Aspekte:** *Collège* und *lycée* verwalten ihre finanziellen Mittel eigenständig. Lehrer und Erziehungspersonal werden vom Staat vergütet. Die Gebietskörperschaften (*collège*: Departement, *lycée*: Region) kommen für Techniker, Hilfspersonal und Dienstleister auf und stellen eine Betriebskostenbeihilfe bereit.

Die Verwaltungs- und Finanzkontrolle obliegt dem *recteur*, dem *préfet*, der jeweiligen Gebietskörperschaft, der *Inspection générale de l'administration* und der *Chambre régionale des comptes* (Rechnungsprüfungsamt).

Eine wichtige pädagogische Funktion hat der *conseil de classe* (Klassenkonferenz). Unter dem Vorsitz des Schulleiters beobachtet und bewertet er den Werdegang der einzelnen Schüler. Im *lycée* wählt jede Klasse zwei Vertreter; diese Schülervertreter werden vom Schulleiter zur Teilnahme in den verschiedenen Gremien abgeordnet.

Das Komitee für Gesundheits- und bürgerschaftliche Erziehung nimmt präventive Aufgaben wahr (Gewaltprävention, Risikoverhalten usw.).

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Die wichtigsten Orientierungsrichtlinien zur Erreichung der Hauptzielsetzungen – Anhebung des Leistungsniveaus der Schüler und Verbesserung der Ablauforganisation des Bildungssystems – wurden vom Bildungsministerium bereits im Gesetz vom 23. April 2005 (*Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*) verankert. Die konkreten organisatorischen Aufgaben und vorrangigen pädagogischen Handlungsfelder sind Gegenstand eines jährlich ergehenden amtlichen Runderlasses.

Gegenwärtig stehen zwei große Vorhaben im Vordergrund:

- Reform des allgemeinbildenden *lycée*
- Reform der Lehrerausbildung.

## **Reform des lycée**

Mit dieser Reform sollen die Voraussetzungen für die weiterführende Ausbildung verbessert werden. Sie verfolgt drei wesentliche Ziele, deren Umsetzung sich vor dem Hintergrund der stärkeren Selbstverantwortung der Schulen auch auf deren Ablauforganisation auswirken wird und eine echte Begleitung der Schüler voraussetzt:

- allmählichere, offenere und bedarfsgerechtere Orientierung der Schüler
- individuelle Begleitung der Schüler durch die Förderung von Initiativgeist und Verantwortungsbewusstsein
- Anpassung an zeitgemäße Erfordernisse durch die Stärkung des Fremdsprachenunterrichts und des Zugangs zu Kultur sowie die Förderung der Eigenverantwortung der Schüler.

Die Reform wird mit dem Schuljahr 2010 ab der ersten Klasse des *lycée (seconde)* schrittweise umgesetzt.

## **Lehrerausbildung**

Ausgangsvoraussetzung für die Teilnahme am Auswahlverfahren des *concours* ist künftig der Masterabschluss (Abitur + 5-jähriges Studium) im jeweiligen Fach. Damit wird eine Anhebung des Qualifikationsniveaus der neuen Lehrergeneration angestrebt.

Die praktischen pädagogischen Kenntnisse, deren theoretische Grundlagen bereits im Masterstudium und bei der Vorbereitung auf den *concours* vermittelt werden, erwerben die angehenden Lehrer im Verlaufe verschiedener Praktika (Hospitationen, eigenständiger Unterricht mit Anleitung, Betreuungslehrer).

Auch die Lehrerfortbildung (auf die in Frankreich während der Arbeitszeit Anspruch besteht) wird im Hinblick auf die Konsolidierung der beruflichen Qualifikation reformiert.

Diese Reform tritt mit Beginn des neuen Schuljahres im September 2010 in Kraft. Neben dem Masterabschluss als Zugangsvoraussetzung wird eine weitere bedeutende Neuerung eingeführt: Lehrer werden künftig sofort nach dem *concours* im Unterricht eingesetzt. Bisher erfolgte der Berufseinstieg schrittweise (im ersten Jahr waren 50% der Arbeitszeit Fortbildungsmaßnahmen vorbehalten.)

## Weitere Herausforderungen und Prioritäten

Neben diesen beiden Reformen sind auch folgende Maßnahmen von Bedeutung:

### ❖ **Chancengleichheit durch individuelle Förderung**

Die Reform des *lycée* umfasst auch eine Reihe von Förderangeboten in Kleingruppen zur Verbesserung der individuellen Begleitung der Schüler. Diese Maßnahmen existieren auch in der Grundschule und im beruflichen *lycée*. Sie werden nach dem Unterricht oder in den „kleinen Ferien“ angeboten.

Eine weitere Priorität stellen die Bemühungen zur Vermeidung von Schulversagen und Schulabbruch dar. Sie sind Gegenstand des Maßnahmenplans „Espoir Banlieue<sup>25</sup>“ (Praktikumsbörsen, Zugang zu Exzellenzausbildungen usw.).

In Partnerschaft mit Hochschulen werden Schüler aus bildungsfernen Schichten gefördert, die das Potenzial zur Absolvierung von Exzellenzstudiengängen haben.

### ❖ **Förderung des Erwerbs von Grundkenntnissen und Prävention von Analphabetismus**

Dabei handelt es sich nicht um eine Reform im eigentlichen Sinn. Das Bildungsministerium verabschiedete vor kurzem einen Präventivplan, der dem bei Schulleistungsuntersuchungen festgestellten Analphabetismus entgegenwirken soll.

Mit dem gleichen Ziel sollen die Betreuung und der Schulbesuch von behinderten Kindern verbessert werden.

### ❖ **Verbesserung der Ausstattung mit PC-Arbeitsplätzen**

Hier besteht das Ziel zum einen in der Förderung des Einsatzes neuer Technologien im (insbesondere fremdsprachlichen) Unterricht und zum anderen in der Vernetzung von Schülern-Lehrern-Eltern bei gleichzeitiger Produktion von digitalen Inhalten.

### ❖ **Entwicklung von gesundheitsfördernden Maßnahmen und sportlicher Betätigung**

Neben der weiteren Entwicklung gesundheitsfördernder Maßnahmen (Prävention von Drogenmissbrauch, Adipositas, Aids usw.) soll auch die sportliche Betätigung in allen Schulformen durch eine geeignete zeitliche Anpassung der schulischen Abläufe gefördert werden. Dahingehende Überlegungen wurden vom Bildungsministerium angestoßen.

---

<sup>25</sup> Anm. d. Ü. : « Hoffnung Vorort«

### **❖ Umfassende Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des pädagogischen Personals und der Schüler**

Dabei handelt es sich nicht um eine Reform. Vielmehr geht es um die Förderung der gegenseitigen Achtung (Prävention von Gewalt und Diskriminierung usw.). Die Schulen sind angehalten, die Spielräume ihrer Selbstverantwortung auszuschöpfen und mit Experimentierfreude und Initiativgeist auf dieses Ziel hinzuarbeiten.

## ANHANG

### Statistische Angaben

#### Schüler

Anzahl der Schüler in Grundschule und Sekundarstufe I und II	<b>11 983 311</b>
Grundschule	6 643 592
Sekundarstufe I	3 189 763
Sekundarstufe II	1 446 866
Berufliche Schulen	703 090

#### Schüler der Grundschule und der Sekundarstufen I und II

Öffentlich	9 957 811
Privat	2 025 500

#### Beschäftigte

Grundschule und Sekundarstufe I und II	<b>1 048 668</b>
Lehrpersonal an Grundschulen, den Sekundarstufen I und II (öffentlich und privat)	857 260
Beschäftigte in der zentralen Verwaltung und den nachgeordneten Schulbehörden	25 526

#### Schulen

Anzahl der Grundschulen und Einrichtungen der Sekundarstufe I und II	<b>66 288</b>
Grundschulen	54 875
Sekundarschulen (Sekundarstufe I)	7 031
Einrichtungen der Sekundarstufe II (einschl. der <i>lycées</i> <i>polyvalents</i> <sup>26</sup> )	2 630
Berufliche Schulen	1 672

<sup>26</sup> Anm. d. Ü.: Einrichtungen, die mehrere Schultypen der Sekundarstufe II in sich vereinigen: gymnasiale Oberstufe des allgemein bildenden Gymnasiums, berufliches Gymnasium, berufliche Schule, berufsorientierte Ausbildungen nach Erwerb des (ggf. fachgebundenen) Abiturs

## **Finanzierung**

<b><u>Ausgaben für Erziehung und Bildung im Jahr 2008 in Milliarden Euro</u></b>	129,7
Geleistete Gesamtausgaben der französischen Gesellschaft (für die Erziehung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I und II, erbracht durch den französischen Staat, die Gebietskörperschaften, die Wirtschaft, die Privathaushalte, usw.)	
<b><u>Haushalt des Ministeriums 2009 in Milliarden Euro</u></b>	59,9

### **Durchschnittliche Ausgaben pro Schüler im Jahr 2008.**

Von der französischen Gesellschaft (Staat, Gebietskörperschaften, Wirtschaft, Privathaushalte, usw.) durchschnittlich geleistete Ausgaben für den Schulbesuch eines Schülers des Elementarbereichs, der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder II

Vorschule	5 460 €
Grundschule	5 680 €
Sekundarstufe I	8 000 €
Gymnasiale Oberstufe und berufliches Gymnasium	10 710 €
Berufliche Schule	11 230 €

Quelle :

L'Education nationale en chiffres (sept. 2009)

Daniel VITRY, Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Education nationale

Übersetzung Euro-Institut

## Zusammenfassung<sup>27</sup>

Bei der Analyse der Schulsysteme der Schweiz, Frankreichs und Deutschlands<sup>28</sup> in den drei vorhergehenden Kapiteln gingen die Autoren nach einem gemeinsamen Raster vor: zunächst wurden die Auswirkungen des politisch-administrativen Systems auf die Bildungssysteme untersucht, anschließend wurden die Verteilung der Zuständigkeiten und die jeweiligen Abläufe verglichen, bevor schließlich die aktuellen Reformbestrebungen in den einzelnen Ländern betrachtet wurden.

Es verwundert nicht, dass sich die wichtigsten Wesensmerkmale der politisch-administrativen Systeme jedes Landes in den Bildungssystemen wiederfinden: das Bildungswesen berührt in unterschiedlichem Maß alle Bürgerinnen und Bürger und gehört zu den prioritären öffentlichen Aufgaben. Das deutsche Bildungssystem ist vom Föderalismus geprägt; Bildung ist im Wesentlichen Ländersache und die so genannte Kulturhoheit der Länder wurde im Zuge der Föderalismusreform von 2006 nicht nur bestätigt, sondern noch gestärkt. Die sich daraus ergebende Heterogenität im Bildungswesen bringt gewisse Herausforderungen mit sich: so sind beispielsweise Abstimmungen zwischen den Ländern notwendig, um die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu gewährleisten. Ein wichtiges Instrument zur Schaffung von Gemeinsamkeit und zur Ermöglichung einer gewissen Mobilität innerhalb der Bundesrepublik Deutschland ist die Kultusministerkonferenz, ein „Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder“<sup>29</sup>. Frankreich, heute ein dezentralisierter Einheitsstaat, unterscheidet sich vom deutschen Föderalstaat insbesondere dadurch, dass die Regionen keine Staatsqualität und somit keine Gesetzgebungskompetenz besitzen. Folgerichtig sind Bildung und Erziehung auf zentraler Ebene angesiedelt und eng mit den republikanischen Werten verknüpft. Abiturprüfungen, die von Land zu Land variieren wie dies in Deutschland der Fall ist, sind für Franzosen eine schwer nachvollziehbare Vorstellung, da dies in starkem Widerspruch zum Prinzip der Gleichheit steht. In der föderalistisch organisierten Schweiz wiederum teilen sich Bund, Kantone und Gemeinden die Aufgaben

---

<sup>27</sup> Zusammenfassung des Teils „Die Bildungssysteme der Primar- und Sekundarstufe Deutschlands, der Schweiz und Frankreichs im Vergleich“ unter Bezugnahme auf die vorhergehenden Beiträge von Bodenbender, Rollet und Wirz

<sup>28</sup> Der Vergleich stützt sich hauptsächlich auf die Beispiele der Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

<sup>29</sup> <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html> 03.09.2010

im Bereich des Bildungswesens gemäß dem Subsidiaritätsprinzip. Die 26 Kantone sind insbesondere für die Vorschuleinrichtungen und die schulischen Einrichtungen im Rahmen der Schulpflicht zuständig. Durch die föderalistische Tradition der Schweiz haben sich die kantonalen Bildungssysteme unterschiedlich entwickelt. Auch in der Schweiz regelt ein gemeinsames Koordinierungsinstrument, nämlich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, die Zusammenarbeit auf interkantonaler oder nationaler Ebene.

Betrachtet man die Verteilung der Zuständigkeiten in den Bereichen der Schulverwaltung und der Schulaufsicht, wird rasch klar, dass sich auch hier die unterschiedlichen länderspezifischen Politik- und Verwaltungssysteme widerspiegeln. Während in Frankreich die Schulverwaltung von nachgeordneten Verwaltungsstellen des Pariser Ministeriums für Erziehung und Bildung wahrgenommen wird, sind dies in Deutschland die den entsprechenden Landesministerien nachgeordneten Behörden. In der Schweiz wird die Schulaufsicht über die Vorschule, die Primarschule, die Sekundarstufe I und die allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II von den 26 Kantonsverwaltungen wahrgenommen. Träger von Vorschule, Primarschule und Sekundarstufe I sind in der Schweiz mehrheitlich die Gemeinden. Bemerkenswert ist, dass die schulischen Belange auf lokaler Ebene von einer gewählten Schulbehörde wahrgenommen werden, die über weit reichende Zuständigkeiten verfügt. Sie entscheidet im Rahmen der kantonalen Regelungen über allgemeine Ziele der Schule, über die Personalentwicklung, Anstellung von Lehrpersonal sowie über die zur Verfügung stehenden Mittel. Das deutsche Schulsystem sieht eine Zuständigkeit der Länder für die Einstellung, Besoldung und Versorgung des Lehrpersonals vor. Für die materielle Trägerschaft der Schulen sind jedoch i. d. R. die Gemeinden zuständig. In Frankreich ist der Staat (d.h. die zentrale Ebene) für die Lehrinhalte und die Lehrkräfte zuständig, während sich die Gebietskörperschaften die Verantwortung für die materiellen Kosten, also z.B. den Unterhalt der Schulgebäude, aufteilen.

Während die Strukturmerkmale und die administrativen Charakteristika der betrachteten Systeme bei einer grundlegenden Kenntnis des jeweiligen Staats- und Verwaltungsaufbaus relativ deutlich nachvollziehbar sind, wird das Bild bei der Analyse der funktionalen Merkmale, also der Organisation der Abläufe, die insbesondere anhand der Schulformen erklärt werden, sehr uneinheitlich. Den drei Systemen gemeinsam ist zunächst die Einteilung in die Schulstufen, nämlich Primarstufe und Sekundarstufe 1 und 2, wobei die Primarstufe in Deutschland und der Schweiz die Grundschule, in Frankreich jedoch zusätzlich die *école maternelle* (= Vorschule) umfasst. Betrachtet man die Dauer der

Grundschulzeit, treten jedoch bereits Unterschiede zutage: In Deutschland dauert sie, je nach Land, vier bis sechs Jahre, in Frankreich einheitlich fünf Jahre, in der Schweiz meist sechs Jahre. In Frankreich schließt sich an die fünfjährige Grundschule das *collège unique*, die integrierte Schule der Sekundarstufe 1 an. Das *collège* dauert vier Jahre, während deren alle Schüler einer Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet werden. In Deutschland hingegen ist die Organisation der Sekundarstufe 1 nicht in allen Ländern gleich organisiert. In einigen Ländern werden die Schüler gemeinsam in Gesamtschulen unterrichtet, während sich die Schüler in anderen, darunter in den hier untersuchten Ländern, auf mehrere Schulformen verteilen. Auch in der Schweiz ist die Sekundarstufe 1 sehr heterogen organisiert. Die Ausgestaltung des Systems reicht vom geteilten Modell, das bis zu vier Schultypen umfasst, über das kooperative Modell, eine Mischform, bis zum integrativen Modell, bei dem die Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet werden. Die Sekundarstufe 1 dauert in der Schweiz meist drei Jahre, daran schließt sich die Sekundarstufe 2 mit einer Dauer von zwei bis vier Jahren an. Die allgemein bildende Sekundarstufe 2 schließt mit der Maturität, dem Abitur, ab. 2008 legten je nach Kanton 14 bis 29 % der Schüler die Maturitätsprüfung ab.

Auch in Frankreich schließt sich an die vierjährige Sekundarstufe 1 die dreijährige Sekundarstufe 2 an, deren Ziel entweder die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oder das *baccalaureat professionnel*<sup>30</sup> ist. Im Jahr 2009 legten 65,6 % des entsprechenden Jahrgangs die *baccalauréat*-Prüfung ab<sup>31</sup>, das *baccalauréat professionnel* (22 %) mit eingeschlossen.

Diesen unterschiedlichen Systemen gemeinsam ist das Streben nach möglichst guten Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen. Infolge der unterschiedlichen Gegebenheiten gestalten sich die Reformansätze von einem Land zu andern jedoch unterschiedlich. Obwohl dies einerseits vor allem auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen in den jeweiligen Systemen zurückzuführen ist, spielen doch auch die kulturellen Ansätze hinsichtlich dessen, was unter erfolgreichem Lehren und Lernen verstanden wird, eine Rolle. Die Ergebnisse der PISA-Studie sorgten in Deutschland und der Schweiz für großes Aufsehen, während sie in Frankreich nicht als „PISA-Schock“ wahrgenommen wurden, da dort die Ergebnisse der Evaluierungen auf nationaler Ebene offenbar nicht vom Eindruck der PISA-Studie überlagert wurden. Vor allem in Deutschland wurde man sich jedoch durch die Ergebnisse dieser Studie bewusst, dass die

---

<sup>30</sup> Berufsbildende Orientierung mit der Möglichkeit, entweder direkt ins Arbeitsleben einzutreten oder eine Ausbildung bzw. ein Studium anzuschließen, z.B. eine berufsbildende Fachschulausbildung (BTS) (vgl. [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr) 06.09.2010)

<sup>31</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html> 07.07.2010

soziale Herkunft eines Kindes hohe Auswirkungen auf seine Bildungschancen hat. Dem soll nun durch unterschiedliche Maßnahmen, z.B. durch Programme zur Förderung der Sprachkompetenz im Elementarbereich oder auch durch Bildungs- und Erziehungspläne für den vorschulischen Bereich entgegengewirkt werden. Auch der Ausbau von Ganztagschulen wird, mit Unterstützung des Bundes, gefördert. Diese Maßnahme soll sowohl die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessern als auch die Bildungschancen der Schüler stärken. Allerdings wird das Ganztagschulprinzip noch nicht flächendeckend praktiziert wie z.B. in Frankreich, wo der Unterricht am Nachmittag zum regulären Ablauf gehört und in genau derselben Form wie vormittags stattfindet.

Die wichtigste Reform in der Schweiz ist derzeit die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat). Ziele dieser Vereinbarung sind u.a. die Koordination und einheitliche Regelung des Schuleintrittsalters und der Dauer und Ziele der Bildungsstufen. So sollen beispielsweise zwei Vorschuljahre verpflichtend sein, Fremdsprachen früh gefördert und die kantonalen Schulstrukturen vereinheitlicht werden. Ein wichtiges Signal für eine interkantonale Kooperation ist die geforderte sprachregionale Zusammenarbeit bei den Lehrplänen und Lehrmitteln.

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich erfährt das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe eine Modernisierung. Nach der Reform des Gymnasiums in fast allen deutschen Ländern wird das Abitur nunmehr meist nach acht anstatt wie zuvor neun Sekundarschuljahren erworben. Allerdings stößt diese Maßnahme auf Kritik von Seiten der Eltern, die eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler anprangern. Etwa 40% der Schüler eines Jahrgangs besuchen die gymnasiale Oberstufe, die anderen streben eine berufliche Ausbildung an.

Die aktuellen Reformen in Frankreich beziehen sich insbesondere auf die gymnasiale Oberstufe und die Lehrerbildung. Oberstufenschüler sollen u. a. bei der Berufs- und Studienberatung optimal unterstützt werden. Weitere wichtige Punkte sind die Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie generell eine stärkere individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler. Die Individualisierung und die Orientierung an Kompetenzen ist auch in Deutschland ein aktuelles Thema. Bei einem deutsch-französisch-schweizerischen Seminar<sup>32</sup> zum Vergleich der Bildungssysteme stellten die anwesenden Experten fest, dass eine Altersmischung oder eine differenzierte Pädagogik Potenziale

---

<sup>32</sup> Seminar des Euro-Instituts „Aktuelle Herausforderungen für das Bildungswesen im Primar- und Sekundarbereich - Vergleichende deutsch-französisch-schweizerische Analyse“, 1.12.2009. Die Workshopprotokolle von Verena Bodenbender und Friedrich Peter fließen teilweise in diese Zusammenfassung ein.

aktivieren könnten. Ist von nicht ausgeschöpften Potenzialen die Rede, wird zunächst an Gruppen, wie z. B. an Schüler mit Migrationshintergrund, gedacht. Die Experten kamen jedoch zu dem Schluss, dass zahlreiche Schüler, unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit, über „schlummernde“ Potenziale verfügen. Diese Bildungsreserven mit einem individuellen pädagogischen Ansatz zum Wohl der Schüler und der Gesellschaft zu aktivieren, muss das Ziel moderner Pädagogik sein.

## **Teil 2**

# **Die Hochschul- und Forschungssysteme Deutschlands, der Schweiz und Frankreichs im Vergleich**

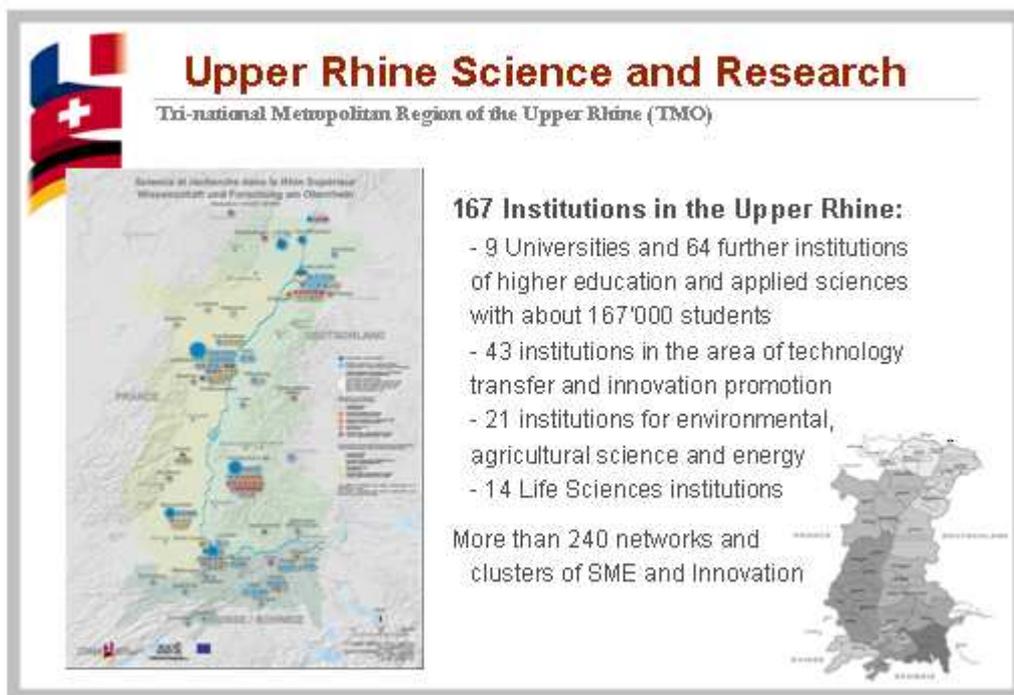
## **Einleitung**

In einem wissensbasierten regionalen Innovationssystem kommt den Bereichen Hochschule, Wissenschaft und Forschung eine zentrale Bedeutung zu. Folgerichtig bilden auch in der grenzüberschreitenden Governance-Perspektive der Trinationalen Metropolregion Oberrhein diese Systeme neben Politik und Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft eine eigene tragende Säule. Die Wissenschafts- und Forschungslandschaft am Oberrhein ist durch eine Dichte und Vielfalt geprägt, die auch im europäischen und internationalen Maßstab bemerkenswert ist. In ihr symbolisiert sich ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal dieses innovativen trinationalen Lebens- und Wirtschaftsraums.

Unter den 176 Einrichtungen, die von der Regio Basiliensis im Rahmen einer Potenzialanalyse der oberrheinischen Hochschul- und Forschungseinrichtungen identifiziert wurden, finden sich Universitäten, die nicht nur traditionsreich sind (die Universität Basel feiert in diesem Jahr ihr 550 jähriges Bestehen), sondern die auch im nationalen Rahmen (die Universität Strasbourg z.B. ist die zweitgrößte Universität Frankreichs) sowie im Bereich des internationalen Hochschulrankings (z.B. Basel, Freiburg und Karlsruhe) sowie innerhalb nationaler Exzellenz-Initiativen (das KIT und die Universität Freiburg sind deutsche Exzellenz-Universitäten) eine Spitzenstellung einnehmen. Daneben haben eine Reihe hochspezialisierter Fachhochschulen, Forschungslabore und wissenschaftlicher Institute ihren Sitz in der Oberrheinregion. Mit 9 Universitäten, 64 Fach- und sonstigen Hochschulen, 43 Einrichtungen aus dem Bereich Innovationsförderung und Technologietransfer, 21 Forschungseinrichtungen im Bereich Umwelt, Energie und Landwirtschaft sowie 14 Forschungseinrichtungen im Bereich der Life-Sciences, fast 170.000 Studierenden, über 20.000 Forschern, der höchsten Konzentration von FuE Aktivitäten in Europa sowie zahlreichen grenzüberschreitenden Wissenschafts- und Forschungsclustern stellt der Bereich Wissenschaft und Forschung einen der wichtigsten Sektoren der Trinationalen Metropolregion Oberrhein dar. Hinzu kommen über 240 Netzwerke und Cluster im Bereich KMU, die eine wichtige potenzialorientierte Schnittstelle von Wissenschaft, Forschung und Innovation darstellen und die für die Zukunft vielfältige synergieorientierte Kooperationspotenziale beinhalten.

Die folgende Abbildung fasst das Potenzial des Oberrheins in den Bereichen Hochschule, Wissenschaft, Forschung und Innovation zusammen:

Abbildung: Karte



Der Bereich Hochschule und Forschung hat auch bereits sehr früh ein wichtiges Aktionsfeld der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit gebildet. Eine der ersten Initiativen bestand bereits vor über 20 Jahren z.B. in der Gründung der Konföderation der Universitäten am Oberrhein (EUCOR), der eine Reihe von grenzüberschreitenden Projekten im Bereich der universitären und außeruniversitären Ausbildung (bi- bzw. trinationale Bachelor- und Masterprogramme), der thematischen Forschung oder der Mobilität von Wissenschaftlern und Forschern folgten.

Diese Kooperationen finden vor dem Hintergrund zweier zentraler Kontextbedingungen statt: Sowohl die Strukturen der Hochschul- und Forschungssysteme als auch die jeweiligen Hochschul- und Forschungspolitiken selbst, sind noch immer sehr stark durch die Spezifika der beteiligten nationalen Systeme beeinflusst. Anders als in Politikfeldern, in denen die Europäische Ebene in den vergangenen Jahren entsprechende Harmonisierungen vorangetrieben hat, symbolisieren gerade die Bereiche Hochschule, Wissenschaft und Forschung in besonderem Maße noch immer ein subsidiäres Kompetenzverständnis der Mitgliedstaaten, das auf divergenten, historisch gewachsenen Wissenschafts- und Forschungskulturen basiert. Hieraus resultiert ein Spannungsfeld zwischen einem materiell immer stärker universalistisch-global ausgerichteten Wissenschafts- und Forschungsinteresse der handelnden Akteure einerseits und den nach wie vor sehr spezifisch nationalstaatlich geprägten Strukturen, zwischen denen diese

Kooperationen stattfinden, andererseits. Trotz Bologna und den Europäischen Forschungsrahmenprogrammen ist für die praktische Funktionalität von grenzüberschreitenden (und internationalen) Kooperationen in diesen Feldern daher die Kenntnis der jeweiligen Partnersysteme noch immer eine zentrale Voraussetzung.

Im Folgenden werden Vertreter aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz eine Einführung in die Strukturen, funktionellen Spezifika und aktuellen Reformdiskurse ihrer jeweiligen Hochschul- und Forschungssysteme geben. Im Anschluss an diese länderspezifischen Darstellungen wird der Versuch einer vergleichenden Zusammenfassung unternommen.

## **Die Struktur des Hochschulsystems in Deutschland**

Die Bundesrepublik Deutschland beherbergt derzeit insgesamt 394 anerkannte Hochschulen, davon 104 Universitäten, 6 Pädagogische Hochschulen, 14 Theologische Hochschulen, 51 Kunsthochschulen, 189 Allgemeine Fachhochschulen und 30 Verwaltungsfachhochschulen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren im Wintersemester 2008/2009 über 1,996 Millionen Studierende eingeschrieben, davon rund 48 % Frauen. Etwa zwei Drittel der Studierenden studieren an Universitäten, knapp 29 % der Studierenden besuchen eine Fachhochschule.

An der Finanzierung der Bildungsausgaben waren im Jahre 2008 mit 1,7 Milliarden Euro der Bund, mit 18,6 Milliarden Euro die Bundesländer und mit 0,3 Milliarden Euro die Kommunen beteiligt.

Dieses gesamtstaatlich höchst bedeutsame, aber vielfältig organisierte Feld staatlichen und privaten Handelns in seinen wesentlichen Strukturmerkmalen einsichtig zu machen, ist die Absicht der folgenden Darstellung.

### **1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems**

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderaler Staat aus siebzehn Staaten: den sechzehn Bundesländern und der Bundesrepublik Deutschland selbst.

Hinsichtlich dieser staatlichen Verfassung sind folgende Artikel im Grundgesetz (Verfassung) im Zusammenhang mit dem Bildungswesen von besonderer Relevanz:

- Die Zuständigkeitsvermutung zugunsten der Länder (Art. 30 GG), jedoch mit Regelung der wichtigsten Bereiche staatlicher Tätigkeit durch spezielle Zuständigkeitsnormen.
- Die Mitwirkung der Bundesländer (Mitglieder der Regierungen) im Bundesrat (Länderkammer) an der gesetzgebenden und an der vollziehenden bundesstaatlichen Gewalt (Art. 50 GG); neben einem generellen Einspruchsrecht (Art. 77 Abs. 3 GG), insbesondere hinsichtlich Verfassungsänderungen und föderativem Aufbau (vgl. z.B. Art. 37, 84, 85, 108 Abs. 2 GG).

Mit der Föderalismusreform wurde allerdings die Rahmengesetzgebung des Bundes abgeschafft und der ausschliesslichen oder konkurrierenden Gesetzgebung des Bundes oder der Gesetzgebung der jeweiligen Bundesländer zugeordnet.

Der oben beschriebene politisch-administrative Kontext spiegelt sich entsprechend wider in der Aufteilung der Zuständigkeiten für das Hochschulwesen zwischen Bund und Bundesländern. Die Bildungspolitik liegt weitestgehend in der Kompetenz der Bundesländer (inklusive Bildungsplanung und Hochschulbau) und wird durch deren Hochschulgesetze geregelt. Die Zuständigkeit des Bundes beschränkt sich auf Kompetenzen zur Regelung der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse (von der die Bundesländer abweichen können) sowie auf den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung im dualen System.

Neben der Zuteilung von Zuständigkeiten und zugeordneten Behörden zum Bund oder zu den Bundesländern existieren allerdings Zusammenschlüsse der Bundesländer im Rahmen des kooperativen Föderalismus: die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Bundesländer (GWK) als Nachfolgeeinrichtung der ehemaligen Bundesländer-Kommission (BLK).

Darüber hinaus haben als zwar nicht in die staatlichen Strukturen direkt eingebundene, jedoch sehr einflussreiche Gremien folgende Einrichtungen eine massgebliche beratende Funktion:

- Der Wissenschaftsrat, der Bundesregierung und Regierungen der Bundesländer in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Wissenschaft, der Forschung und des Hochschulbereichs berät und mit entsprechenden Empfehlungen und Stellungnahmen zur Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit der Wissenschaft in Deutschland im nationalen und europäischen Wissenschaftssystem beitragen soll.
- Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland welche einerseits als Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen hinsichtlich aller die Aufgaben der Hochschulen betreffenden Themen (Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung) dient sowie als Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit fungiert.

## 2. Akteure und Zuständigkeiten

Bezogen auf die zu beschreibende Hochschulstruktur tragen der Bund (durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) und die Bundesländer (mit unterschiedlich geregelten Zuständigkeiten) in der Hauptsache hinsichtlich der Forschungsfragen gemeinsame Verantwortung, wobei hier zudem zu berücksichtigen ist, dass ein beachtlicher Teil der Forschung, und insbesondere der Spitzenforschung, an Institutionen stattfindet, die teilweise unabhängig, in Kooperation mit oder an der Universität forschen.

In der Finanzierung von Hochschulbildung und einigen damit verbundenen strukturellen Aspekten hat der Bund (im Zusammenwirken mit den Vertretungen der Bediensteten [Gewerkschaften, Verbände]) zudem indirekte Einwirkungsmöglichkeiten: in der Festlegung des Vergütungssystems (Eingruppierung, Bezüge und Entgeltsbestandteile sowie Versorgung durch das Beamtengesetz) und in Finanzierungs- und Verwaltungsvereinbarungen zwischen dem Bund und den Bundesländern (z.B. der Hochschulpakt von 2007 zur Sicherung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen und zur Gewährleistung ihrer Aufnahmekapazität für eine erhöhte Zahl von Studienanfängern).

Schliesslich befasst sich die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Bundesländer (GWK) als Einrichtung von Bund und Bundesländern auf der Grundlage von Art. 91b (neu) und einer entsprechenden Vereinbarung mit deren Zusammenwirken auf folgenden Gebieten von überregionaler Bedeutung:

- Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen;
- Förderung von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen
- Förderung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten.

Mitglieder sind das Forschungs- und das Finanzministerium der Bundesregierung und die zuständigen Ministerien der einzelnen Landesregierungen.

Jedoch nehmen die Bundesländer ihre Verantwortung für den Bundesstaat auch selbst über die Selbstkoordination in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) wahr, indem sie in Belangen von länderübergreifender Bedeutung das notwendige Mass an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur gewährleisten durch Empfehlungen, Vereinbarungen bzw. Staatsabkommen hinsichtlich

- der Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen,
- der Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule,
- der Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Mitglieder sind die für Bildung und Kultus jeweils zuständigen Ministerien der einzelnen Landesregierungen.

Im materiellen Bildungsbereich – hier im Hochschulbereich – liegt die Zuständigkeit aber ausschließlich bei den einzelnen Bundesländern und wird in deren Hochschulgesetzen geregelt. Deshalb gibt es in jedem Bundesland unterschiedliche Formen des Zusammenwirkens von Hochschulen und Regierung des Bundeslandes.

Als übergreifende Struktur für alle Bundesländer (mit Varianten) kann dieses Zusammenwirken folgendermaßen skizziert werden:

Die Hochschulen sind entweder staatliche oder staatlich anerkannte Institutionen (z.B. Hochschulen in kirchlicher oder privater Trägerschaft „Private Hochschulen“ mit Studienangeboten vorzugsweise im rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächerbereich). Sowohl in ihrem Handeln einschließlich der Planung von Studiengängen als auch in der Festsetzung und Zuerkennung von Studienabschlüssen unterliegen sie den jeweiligen Hochschulgesetzen

Dabei können - etwas vereinfacht – folgende Arten von Hochschulen unterschieden werden:

- Die Universitäten, welche als klassische wissenschaftliche Ausbildungsstätten auf hohem wissenschaftlichem Niveau mit einem sehr großen Fächerspektrum („Volluniversität“) fungieren und teilweise noch vom Humbodtschen Ideal der Universität als einer Einheit von Forschung und Lehre mit einer vorzugsweise theoretisch ausgerichteten sowie forschungs- und weniger praxisorientierten Ausbildung geprägt sind.

Allerdings haben einige Universitäten („Technische Universität“ wie z.B. RWTH Aachen) einen starken technisch-orientierten Schwerpunkt oder beherbergen vorzugsweise geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer. Eine weitere Sonderform mit Universitätscharakter bilden Hochschulen mit Spezialisierung auf ein einziges Fachgebiet (z.B. Medizinische Hochschule, Tierärztliche Hochschule, Deutsche Sporthochschule Köln, Hochschule für Verwaltungswissenschaften) und im Bundesland Baden-Württemberg die Pädagogischen Hochschulen mit Habilitationsrecht.

- Die Fachhochschulen (englisch „University of Applied Sciences“), welche sich meist als Hochschule mit einem Fachgebiet (z.B. Hochschule für Wirtschaft) bezeichnen und in Forschung und Entwicklung vorzugsweise anwendungsorientiert sind. Dies wird sowohl im Profil der Lehrenden (z.B. Berufserfahrung aus Industrie, Wirtschaft oder Sozialarbeit) als auch in der Ausrichtung der Lehre sichtbar: Es wird ein klar praxisorientierter Ansatz und eine berufsbezogene, stärker strukturierte Ausrichtung des Studiums verfolgt, meist inklusive integrierter und studienbegleitender Praktika in Industrie, Unternehmen, usw.. Darüber hinaus sind Fachhochschulen überwiegend auf ingenieurwissenschaftliche und technische sowie wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer, Sozialarbeit und Design ausgerichtet.
- Die Kunst- und Musikhochschulen, welche sich künstlerischen und musikalischen Tätigkeiten widmen, wobei künstlerisches Schaffen und Lehre mit dem nötigen Praxisbezug durch renommierte Kunstschaffende aus dem In- und Ausland gewährleistet werden.

Das Studienangebot der Kunsthochschulen umfasst über Lehramt für bildende Kunst hinaus in der Regel künstlerische Studiengänge wie Design, Grafik, Malerei, Bildhauerei und Gestaltung sowie an ausgewählten zudem noch Bühnenbild, Keramik, Restaurierung, Architektur, Glasmalerei und Medienkunst. Das Studienangebot von Musikhochschulen umfasst über ein Lehramtsstudium hinaus in der Regel Musikpädagogik und weitere Studiengänge wie Gesang, Dirigieren, Komposition und Instrumentalausbildung. Spezielle Musikhochschulen bieten auch Jazz, Musiktheaterregie, Bühnentanz. In konfessionsgebundenen Hochschulen wird zudem Kirchenmusik als Fach angeboten.

Hochschulabschlüsse wurden bzw. werden derzeit teilweise noch in allen drei beschriebenen Hochschularten traditionell auf der Grundlage integrierter (einstufiger) Studiengänge ermöglicht und führen zu einem fachbezogenen Diplom (z.B. Diplom-Volkswirt) oder zum Magister Artium (mit Haupt-, bzw. Nebenfächern) oder zu Staatsprüfungen mit Zulassungsberechtigung zu einer Tätigkeit (z.B. Lehramt, Arzt, Anwalt). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird diese einstufige Studienorganisation zurzeit durch ein zweistufige (gestufte Studiengänge Bachelor und Master) ersetzt. Darüber hinaus müssen, um Qualität und Vergleichbarkeit von Qualifikationen sicher stellen zu können, sowohl die Organisation als auch die Struktur der Studiengänge nach den Prinzipien und Regelungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der

Bundesländer (KMK) ausgerichtet sein, was seit 1999 über ein bundesweites Akkreditierungssystem unter der Aufsicht eines Akkreditierungsrates gewährleistet wird. Schliesslich werden über verschiedene Initiativen (Doktorandenprogramme [z.B. Graduiertenkolleg der Deutschen Forschungsgemeinschaft]) auch Promotionsabschlüsse zunehmend einer strukturierteren Ausbildungsorganisation unterstellt.

Die Rechts- und Organisationsstruktur von Hochschulen lässt sich (mit Varianten) übergreifend folgendermassen beschreiben:

In exekutiver Hinsicht besteht eine Hochschule je nach zulässiger Verfassung aus einer Hochschulleitung mit einem Rektorat oder Präsidium als Kollegialbehörde oder einem Präsidenten bzw. Rektor als alleinigem Repräsentanten mit unterschiedlich umfangreichen Vollmachten, die sich vor allem auf die Repräsentanz nach aussen und die innere Organisation beziehen. Hinzu kommt ein Kanzler (meist mit Vetorecht in Finanzfragen) als Leiter der zentralen Hochschulverwaltung. Auf einer zweiten Gliederungsebene besteht eine Hochschule aus Fakultäten (Fachbereichen) mit weiteren Binnengliederungsmöglichkeiten in Institute, Abteilungen und Professuren, an deren Spitze ein Dekan steht und die mit unterschiedlichen Rechten in der Hauptsache für die eigenständige innere und die fachinhaltliche Gestaltung der Lehre zuständig sind.

In legislativer Hinsicht ist der Akademische Senat das auf die gesamte Hochschule bezogene Wahl- und Entscheidungsgremium, wobei ihm neuerdings ein Hochschulrat mit Entscheidungsvollmachten in grundsätzlichen Angelegenheiten zur Seite gestellt ist; fakultäts- bzw. fachbereichsbezogen ist es der Fakultäts- bzw. der Fachbereichsrat.

Die an einer Hochschule eingeschriebenen Studierenden bilden je nach landesgesetzlicher Regelung die Studierendenschaft und sind entsprechend hochschulbezogen in einem Ausschuss (meist Allgemeiner Studierendenausschuss [AStA]), fachbezogen in Fachschaften organisiert.

### 3. Funktionale Merkmale

Wie aus den Darlegungen des Anfangskapitels hervorgeht, ist auch bei der Beschreibung funktionaler Merkmale von der föderalen Verfassung mit dem wesentlichen Merkmal der Kulturhoheit der Bundesländer auszugehen. Charakteristisch dafür ist, dass grundsätzlich zuerst die bundeslandspezifische Funktionalität die Beziehungen zwischen den jeweiligen Akteuren bestimmt, dann die auf den kooperativen Föderalismus bezogene und schliesslich die auf den Bund bezogene.

Faktisch muss allerdings davon ausgegangen werden, dass aufgrund der vorwiegend dem Bund zur Verfügung stehenden disponiblen finanziellen Ressourcen die grundsätzliche Unabhängigkeit der Länder wieder eingeschränkt ist und die Länder zu einem erheblichen Teil die mit dem Bund ausgehandelten gemeinsamen Initiativen oft nur noch in der konkreten Umsetzung gestalten. Beispiele dafür sind der Hochschulpakt zwischen Bund und Ländern zur Ausweitung der akademischen Lehre für eine höhere Anzahl von Studierenden oder die Exzellenzinitiative des Bundes mit den Förderlinien für Graduiertenschulen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, für Exzellenzcluster zur Etablierung international sichtbarer und konkurrenzfähiger Forschungseinrichtungen an Universitäten und für den Ausbau von Zukunftskonzepten universitärer Spitzenforschung zur Stärkung des Forschungsprofils von ausgewählten Universitäten.

Innerhalb der Bundesländer selbst gibt es wiederum unterschiedliche Beziehungsstränge zwischen den jeweiligen Regierungen und den Hochschulen.

Bezogen auf Förderinitiativen sind es beispielsweise Hochschulsonderprogramme und Forschungsinitiativen, oft als Spezifizierung oder Ergänzung zu den mit dem Bund ausgehandelten Programmen.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen der Landesregierung und den Hochschulen ist es etwa die im jeweiligen Hochschulgesetz vorgesehene institutionelle Ausgestaltung von Möglichkeiten einer Einflussnahme des zuständigen Ministeriums

- auf die interne Politik der Hochschulen (z.B. über die Modalitäten der Wahl und die Zuständigkeiten der Hochschulleitung oder auf die Ernennung oder Bestätigung von Mitgliedern im über grundsätzliche Angelegenheiten mitbestimmenden Hochschulrat)
- auf die Ausgestaltung staatlicher Studiengänge (insbesondere bei der Ausbildung von Lehrkräften)

- auf die Ausgestaltung der hochschuleigenen finanziellen Ressourcen (z.B. bei der Erhebung von Studiengebühren)

Übergreifend sind zudem Einflussgrößen ausserhalb dieses Beziehungsrauers von Bedeutung. Beispiele dafür sind die Ausgestaltung des Stipendienwesens (Grundförderung, Begabtenförderung) wofür wesentlich das Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BaföG) massgebend ist oder die Ausfinanzierung der universitären Haushalte, an denen neben Bund und Bundesländer auch weitere Akteure (z.B. bei Drittmittelförderung) beteiligt sind oder die meist als Anstalten des öffentlichen Rechts organisierten Studierendenwerke, denen die Förderung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Belange obliegt.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Die generelle Herausforderung ist gerichtet auf die Erhöhung des bildungs- und forschungsbezogenen Anteils der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) Deutschlands (2008: 4,7 %) und die Ermutigung der Förderung von Hochschulen durch Private (z.B. Stiftungen) mittels verbesserter Gestaltung der Rahmenbedingungen.

Darüber hinaus ist es die Erhaltung und Pflege einschlägiger und international anerkannter Forschung und Lehre und die Förderung von Zukunftsfeldern, die Abwendung der Abwanderung und Rückgewinnung von Spitzenkräften (z.B. durch Neugestaltung der allgemein nicht als konkurrenzfähig betrachteten Vergütungen sowie Verbesserung [z.B. Entbürokratisierung] der Arbeitsbedingungen) und weiterhin die Förderung des akademischen Nachwuchses. In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, wie viel Forschung und wie viel Lehre an wie vielen und an welchen Hochschulen künftig Platz finden kann und wie viel Forschung an schon traditionellen Forschungsinstitutionen (Max-Planck- Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, Fraunhofer-Gesellschaft, usw.) mit oder ohne Kooperation mit Universitäten ausgelagert werden oder dort bleiben soll.

In der Lehre sind es allgemein die Wiederherstellung eines sinnvollen und eine erfolgreiche Ausbildung gewährleistenden Betreuungsverhältnisses von Lehrenden und Studierenden und die Gewährleistung der Kontinuität von Lehre (und Forschung) durch einen längerfristig beschäftigten Mittelbau als tragende akademische Säule. Im Speziellen sind es die erforderlichen inhaltlichen und strukturellen Umstellungen der akademischen Lehre im Rahmen der bisher problembehafteten nationalen Umsetzung der Bologna-

Reform (z.B: hinsichtlich Prüfungsdichte, Raum für Auslandsstudien, Bezug zur Praxis, usw.).

Umstritten sind derzeit insbesondere Fragen nach dem Umfang der Hochschulautonomie, nach der Einführung von Studiengebühren, nach der Berechtigung (oder mindestens Vereinfachung) von Akkreditierungsverfahren, nach dem Stellenwert traditionsreicher (z.B. Dipl.-Ing.) oder auf staatliche Zulassung ausgerichteter Studiengänge (z.B. Rechtswissenschaften, Lehramt), nach den Zulassungsbedingungen für Studierende ohne Abitur und nach der Förderung von Eliten.

### **Informationsquellen**

Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst für Informationen zum Bildungswesen in Deutschland (Deutscher Partner im EURYDICE-Netz)  
([www.kmk.org/doku/bildungswesen.htm](http://www.kmk.org/doku/bildungswesen.htm))

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Lennéstr. 6, D-53113 Bonn; Fax: +49(0)228/501-229; Tel.: +49(0)228/501-0; ([www.kmk.de](http://www.kmk.de))

Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Ahrstr. 39, D-53175 Bonn; Fax: +49(0)228/887-110; Tel.: +49(0)228/887-0; ([www.hrk.de](http://www.hrk.de))

Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz ([www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de))

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hannoversche Straße 28-30, 10115 Berlin; Tel.: +49 (0)30 18 57-0; Faxnummer: +49 (0)30 18 57-83601 ([www.bmbf.de](http://www.bmbf.de))

Zuständige Ministerien einzelner Bundesländer

## Die Struktur des Hochschulsystems in der Schweiz

### 1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems

Die Schweiz ist ein Bundesstaat, der aus 26 Kantonen mit je eigener Regierung besteht. Sie ist damit durch eine kleinräumige, stark föderalistische Struktur geprägt: 7,5 Millionen Menschen leben in dem 41 tausend Quadratkilometer großen Land, in dem offiziell vier Nationalsprachen gesprochen werden. Der 1848 geschaffene Bundesstaat, der die alten durch die napoleonischen Umwälzungen zerstörten Bünde ablöste, übertrug die Hoheit für das Bildungswesen den Kantonen, ein Umstand, der auch für die Hochschullandschaft der Schweiz bis heute ein bestimmendes Element ist. Am 21. Mai 2006 hat jedoch das Schweizer Stimmvolk mit großer Mehrheit einem Verfassungsartikel zugestimmt, der erstmals dem Bund neben den Kantonen eine koordinierende Rolle im Bildungsbereich zubilligt. Die Bildungshoheit bleibt bei den Kantonen. Bund und Kantone haben jedoch künftig die Aufgabe, zusammen für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sorgen. Im Bereich der Hochschulen wird mit dem Artikel dem Bund und den Kantonen die gemeinsame Steuerung der Hochschulen aufgetragen, wobei insbesondere eine Vereinheitlichung der Studienstufen und der Finanzierungsgrundsätze angestrebt wird. Der Bund hat zudem nicht nur die ihm schon länger obliegende Aufgabe, die Forschung, sondern neu auch die Innovation zu fördern. Bedeutsam ist der Hinweis im Artikel, dass der Bund Richtlinien erlassen kann, wenn die föderalistischen Mechanismen zur Harmonisierung des Bildungssystems nicht ausreichen. Für den Hochschulbereich ist aufgrund des Verfassungsartikels ein *Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz* (HFKG) in Vorbereitung, das die Verfahren der gemeinsamen Koordination regeln soll. Dazu gehört bspw. die gemeinsame Qualitätssicherung durch die Einrichtung eines für alle Hochschulen einheitlichen Akkreditierungssystems. Das Gesetz formuliert zudem insbesondere die Voraussetzungen für die Ausrichtung von Bundesbeiträgen an die kantonalen Universitäten und Fachhochschulen<sup>33</sup>.

Beim Bestreben, durch das neue Gesetz eine im Föderalismusdenken bisher kaum existierende Vorstellung einer schweizerischen Hochschullandschaft zu verwirklichen, geht es unter anderem darum, die Qualität der schweizerischen Hochschulen angesichts der

---

<sup>33</sup> Derzeit kann die Vorlage des Gesetzes unter <http://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1504/Vorlage.pdf> abgerufen werden.

Globalisierung und der Bestrebungen nach der Schaffung eines einheitlichen europäischen Wissenschafts- und Hochschulraums zu erhalten und zu profilieren. Ein Beispiel dafür ist die Bolognaform, die auf nationaler Ebene durch die Definition gemeinsamer Standards koordiniert, jedoch in der Autonomie der Universitäten umgesetzt wurde.

Damit ist angedeutet, dass für die Wissenschaft und die Forschung die Integration in die entsprechenden Strukturen der Europäischen Union von großer Bedeutung ist trotz fehlender Mitgliedschaft der Schweiz.

## 2. Akteure und Zuständigkeiten

Die Situation der **Universitäten** ist historisch gewachsen. Die Schweiz zählt zwölf Universitäten, die mehrheitlich im 19. Jahrhundert gegründet worden sind. Eine Ausnahme macht die Universität Basel, die im Jahre 2010 auf 550 Jahre Lehre und Forschung zurückblicken kann und die der damalige Stand Basel als Morgengabe in die Eidgenossenschaft eingebracht hat.<sup>34</sup> Zwei dieser Universitäten sind Bundeshochschulen (ETH Zürich und EPFL Lausanne), zehn werden durch Kantone getragen, wobei die jüngsten Gründungen am Ende des letzten Jahrhunderts stattfanden: diejenige der Università della Svizzera italiana (USI) im Jahre 1996 und diejenige der Universität Luzern im Jahre 2000. Beide Universitäten sind jedoch keine Volluniversitäten, sondern haben ein spezialisiertes Angebot. Auch die international renommierte Universität St. Gallen konzentriert sich auf Recht und Wirtschaft. Die übrigen Universitäten (Basel, Bern, Fribourg, Genf, Lausanne, Neuchâtel, Zürich) verstehen sich als Universitäten im klassischen Sinn mit einem breiten Fächerkanon. Fünf Universitäten führen eine Medizinische Fakultät mit dazugehörigem Universitätsspital: Basel, Bern und Zürich in der Deutschschweiz, Genf und Lausanne in der Suisse romande. Zum so genannten ETH-Bereich gehören nicht nur die beiden Bundeshochschulen, sondern auch vier thematisch orientierte Forschungsanstalten.<sup>35</sup>

Die Mehrsprachigkeit ist eines der Strukturmerkmale der schweizerischen Hochschullandschaft. Sechs Universitäten finden sich im deutschen Sprachraum, vier Universitäten im französischen, eine im italienischen. Die Universität Fribourg/Freiburg ist offiziell zweisprachig, was eines ihrer speziellen Attraktivitätsmerkmale darstellt. Die Mehrsprachigkeit fördert in der Regel privilegierte Beziehungen zu den Hochschulen der gleichsprachigen Nachbarländer, was auch Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Studierenden und der Dozierenden hat. So ist etwa an der grenznahen, deutschsprachigen

---

<sup>34</sup> Basel ist der Eidgenossenschaft im Jahre 1501 beigetreten.

<sup>35</sup> Siehe infra «Die Struktur des Forschungssystems in der Schweiz»

Universität Basel der Anteil an Professorinnen und Professoren sowie Studierenden aus Deutschland oder an der ebenfalls an der Grenze liegenden Universität Genf derjenige aus Frankreich besonders hoch.

Aufgrund der föderalistischen Struktur ist die **Finanzierung** der Universitäten in der Schweiz abhängig von der jeweiligen kantonalen Regelung. Grundsätzlich hat sich aber mit der verstärkten Autonomie die Finanzierung und Steuerung der Universitäten durch Globalhaushalte durchgesetzt. Die Universität Basel hat dabei eine gewisse Vorreiterrolle gespielt, da sie in den 90er-Jahren das Problem lösen musste, wie der Nachbarkanton Basel-Landschaft strukturell an der Finanzierung der bis anhin allein vom Kanton Basel-Stadt getragenen Universität beteiligt werden konnte. Die Lösung bestand in der Schaffung einer eigenen Rechtspersönlichkeit für die Universität und der Einsetzung eines von beiden Kantonsregierungen gewählten Universitätsrats als oberstes Aufsichts- und Entscheidungsorgan. Ähnliche, nach Kantonen unterschiedliche Regelungen haben sich auch für andere Schweizer Universitäten durchgesetzt. Das Modell hat sich in Basel so weit bewährt, dass im Jahre 2008 in einem Staatsvertrag die gemeinsame Trägerschaft der Universität durch die beiden Basler Kantone<sup>36</sup> besiegelt wurde. Heute wird die Universität Basel zu 50% auf der Basis eines Leistungsauftrags durch einen Globalbeitrag der beiden Trägerkantone finanziert. Einen Grundbeitrag in der Höhe von etwa 10% steuert zudem der Bund nach einem für die ganze Schweiz geltenden Verteilschlüssel bei, der auch Wettbewerbselemente enthält. Ganz dem Wettbewerb unterliegt die Einwerbung der Mittel für die Forschung, für die der Schweizerische Nationalfonds die Hauptquelle darstellt. Die europäischen Forschungsprogramme spielen jedoch im Forschungsbudget der Universitäten eine zunehmende Rolle. Auch die privaten Drittmittel, um die die Universitäten nicht zuletzt dank ihres Autonomiestatus je länger mehr werben, nehmen in den universitären Budgets einen wachsenden Stellenwert ein. Eine dem konsequenten Föderalismus geschuldete Besonderheit des schweizerischen Systems stellt die Interkantonale Universitätsvereinbarung (IUV) dar, welche auch auf die Fachhochschulen Anwendung findet.<sup>37</sup> Diese Vereinbarung bestimmt zum einen, dass die Studierenden aller Kantone an den kantonalen Hoheit unterstehenden Universitäten und Fachhochschulen gleich behandelt werden, und zum anderen, dass die Kantone an den Ausbildungskosten ihrer Kantonsangehörigen an einer Hochschule eines anderen Kantons einen Beitrag

---

<sup>36</sup> Aus Bundessicht handelt es sich bei den beiden Basler Kantonen, die sich 1833 getrennt haben, um Kantone mit einer Standesstimme (früher hießen sie „Halbkantone“), die in der kleinen Kammer des Parlaments, dem Ständerat, nur über je einen Sitz verfügen und nicht über zwei Sitze wie die übrigen Kantone. Auch die beiden Appenzell sowie Ob- und Nidwalden bilden solche Kantone mit einer Standesstimme.

<sup>37</sup> <http://www.cus.ch/wDeutsch/portrait/rechtliches/iuv.php>

zahlen. Die Höhe dieses Beitrags ist nach Fakultätsgruppen abgestuft und variiert derzeit zwischen rund 10'000 Franken für Geistes- und Sozialwissenschaften, rund 24'000 Franken für Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie rund 49'000 für die klinische Human- und Veterinärmedizin. Dieses Abkommen kann durchaus als kompetitives Finanzierungselement betrachtet werden, da die Höhe der Beiträge von der Anzahl ausserkantonaler Studierender an einer Universität abhängt. Die beiden vom Bund finanzierten Hochschulen (ETHZ, EPFL) sind von dieser Regelung ausgenommen. Eine offene Frage ist die Finanzierung der ausländischen Studierenden, die in der Regel dieselben Studiengebühren bezahlen wie die einheimischen. In letzter Zeit ist deshalb öfter die Forderung nach einer stärkeren finanziellen Beteiligung der Studierenden aus dem Ausland laut geworden.

In einer ähnlichen Bewegung, wie sie die Bildung der Universitätslandschaft im 19. Jahrhundert charakterisiert, sind in der Schweiz in den 1990er-Jahren die **Fachhochschulen** aus rund 70 bestehenden höheren Fach- und Ingenieurschulen geschaffen worden. Auch die Fachhochschulen werden grundsätzlich durch Kantone getragen, der Bund hatte hier aber von Anfang einen wesentlich größeren Einfluss auf die Strukturierung der Landschaft. So erzwang er den Zusammenzug der Fachhochschulen zu regionalen Einheiten, um der drohenden Fragmentierung zu entgehen, die aufwändige und kostspielige Verwaltungsstrukturen erfordert hätte. Es bestehen derzeit acht solcher regionaler Fachhochschulen: Bern, Nordwestschweiz, Zentralschweiz, Ostschweiz, Zürich, Westschweiz, Südschweiz.

Bemerkenswert ist dabei, dass hier erstmals kantonsübergreifende regionale Einheiten entstanden sind, die auf Konkordaten beruhen, die in politisch teilweise aufwändigen Prozessen erarbeitet werden mussten. Die Fachhochschule Nordwestschweiz umfasst beispielsweise in vier Kantonen neun Hochschulen aus den Bereichen Technik, Life Sciences, Wirtschaft, Architektur, Psychologie, Gestaltung und Kunst, Musik, Soziale Arbeit sowie Pädagogik. Größere Effizienz und tiefe Kosten sind das Ziel dieser Zusammenschlüsse, die derzeit in ihrer Bewährungsprobe stehen. Die Schaffung der Fachhochschulen entspricht zum einen dem Bedürfnis der Wirtschaft nach gut ausgebildeten Fachleuten, die zwischen klassischer Berufslehre und Universitätsstudium angesiedelt sind. Die Fachhochschulen wachsen derzeit schnell, schneller als die Universitäten, da sie mit ihren auf Berufspraxis ausgerichteten Studiengängen nahe am Markt sind, wie dies im Jargon heute heißt. Aus politischer Sicht entspricht die Förderung der Fachhochschulen in den 90er-Jahren jedoch ebenso einem Integrationsbestreben, bei

dem die Eurokompatibilität eine wesentliche Rolle spielte. Es ist typisch für den Schweizer Föderalismus, der zentralistischen Regelungen abhold ist, dass die Dossiers der Universitäten und die Fachhochschulen auf Bundesebene bei unterschiedlichen Departementen, sprich Ministerien angesiedelt sind. Immer wieder werden deshalb Stimmen für die Schaffung eines eigenen Bildungsdepartementes laut.

### **3. Funktionale Merkmale**

Aufgrund der stark föderalistischen Ausrichtung des Bildungssystems bestehen nur wenige gesamtschweizerische Koordinationsmechanismen. Die *Rektorenkonferenz der Schweizerischen Universitäten* (CRUS) vertritt die Interessen der Gesamtheit der Schweizer Universitäten gegenüber politischen Behörden, Kreisen der Wirtschaft, sozialen und kulturellen Institutionen sowie gegenüber der Öffentlichkeit. Sie hat in erster Linie eine Koordinationsfunktion, ist jedoch zusätzlich mit der strategischen Mehrjahresplanung für den Bereich der universitären Hochschulen betraut. Sie setzt sich ein für Koordination und Kooperation in Lehre, Forschung und Dienstleistungen und trägt so zur Sicherstellung von Bildung und Wissenschaft bei gemäß dem Auftrag und den Zielsetzungen der in ihr mitwirkenden Institutionen. Die CRUS hat im Auftrag des Bundes in den letzten zehn Jahren die Umsetzung der Bologna-Deklaration an den Universitäten koordiniert. Ähnliche Funktionen nehmen die *Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz* (KFH) sowie die *Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen* (COHEP) wahr. Die Pädagogischen Hochschulen unterstehen ausschließlich kantonaler Hoheit und erhalten keine Bundessubventionen. Sie zählen zum Fachhochschulbereich und sind zum Teil in einen Fachhochschulverbund integriert. Sie werden aber auch als selbstständige Hochschulen geführt oder sind an eine universitäre Hochschule angeschlossen.

Die *Schweizerische Universitätskonferenz* (SUK) ist das gemeinsame Organ von Bund und Kantonen für die universitätspolitische Zusammenarbeit und entscheidet beispielsweise über Studienrichtzeiten, Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen. Die Anerkennung von Institutionen oder Studiengängen liegt ebenfalls in ihrer Kompetenz. Sie stützt sich dabei auf das auf Bundesebene angesiedelte *Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen* (OAQ). Zu ihren Aufgaben gehört aber auch die periodische Bewertung der nationalen Forschungsprogramme unter dem Gesichtspunkt einer gesamtschweizerischen Aufgabenteilung unter den Hochschulen oder die Gewährung von projektgebundenen Beiträgen beispielsweise im Rahmen gesamtschweizerischer Kooperationsprojekte. Als Beispiel eines solchen Projektes kann

etwa *SystemsX.ch* gelten, die schweizweite Initiative für die Entwicklung der Systembiologie, die derzeit als eines der größten Forschungsprojekte auf Kooperationsbasis der Schweiz gelten kann.<sup>38</sup>

Ein wichtiges Element der Steuerung der schweizerischen Hochschullandschaft stellt die im Vierjahresrhythmus vom Bundesparlament verabschiedete *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation* dar. In ihr formuliert der Bundesrat zuhanden der eidgenössischen Räte die Leitlinien, Ziele und Maßnahmen zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation und legt den dafür vorgesehenen Kreditrahmen fest. Damit wird deutlich, dass der Bund die Hochschullandschaft trotz der grundsätzlich föderalistischen Struktur schon heute stark mitbestimmt, finanziert er den gesamten Wissenschaftsbereich doch in beträchtlicher Höhe. Für die Planungsperiode 2008–2011 hat er dafür insgesamt über 20 Milliarden Franken bereitgestellt. Das bereits eingangs erwähnte *Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz* soll hier die Arbeitsteilung sowie die Kompetenzen zwischen Bund und Kantonen klarer regeln, ohne den Grundsatz des Föderalismus im Bildungswesen aufzugeben.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Die „Hochschullandschaft“ der Schweiz hat sich in den letzten 20 Jahren grundlegend gewandelt. Die Bestrebungen, die Autonomie der Universitäten zu fördern, haben tief greifende Reformen nach sich gezogen. Mit den Fachhochschulen konnte das duale Bildungssystem in der Schweiz auf Hochschulstufe realisiert werden. Ein wichtiger Schritt dazu war die Schaffung der Berufsmaturität als Teil des Berufsbildungssystems.<sup>39</sup> Damit hat die Schweiz wesentliche Voraussetzungen zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit ihres Hochschulsystems geschaffen. Die formale Einführung des Bolognasystems wurde erfolgreich bewältigt. Es wird eine der Herausforderungen sein, die neue Studienstruktur und die inhaltlichen Anforderungen im Hinblick auf Qualitätssicherung, die Förderung der Mobilität und der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung als Kernforderungen der Bologna-Deklaration in Einklang zu bringen. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine weitere Hauptaufgabe in einem Land, das auf Internationalität angewiesen ist, um Wissenschaft als wesentlichen Motor der gesellschaftlichen Entwicklung auf hohem Niveau betreiben zu können.

---

<sup>38</sup> <http://www.systemsx.ch/>

<sup>39</sup> Siehe dazu weiterführende Informationen unter <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html>

Mit dem nun seit vier Jahren wirksamen Verfassungsartikel zur Harmonisierung des Bildungswesens hat sich die Schweiz für eine Hochschullandschaft ausgesprochen, welche auf föderalistische Eigenverantwortung und die dem schweizerischen politischen System eigene Fähigkeit der Konsensfindung setzt, für die das neue Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz einen verbindlichen Rahmen gibt.

## Das französische Hochschulsystem

### 1. Der politische Kontext und der Aufbau des Hochschulsystems

Das französische Hochschulsystem ist auch unter Berücksichtigung der letzten Etappe der Gymnasialstufe zu betrachten, welche zur Erlangung des *baccalauréat* (Abiturs) führt, denn dieses ist der erste Abschluss des *enseignement supérieur*<sup>40</sup>, der für die Fortsetzung der Studien unabdingbar ist<sup>41</sup>. Der jeweilige Zweig des *bac* (allgemeinbildend, technisch oder berufsorientiert), die Spezialisierungen sowie das Niveau des *lycée* (Gymnasiums) während der drei Jahre vor dem *baccalauréat* spielen bei der Orientierung und der Wahl des Hochschulstudiums eine bedeutende Rolle. So bietet z.B. der Erwerb des allgemeinbildenden *bac* mehr Wahlmöglichkeiten bei der Studienorientierung als ein technisches oder berufsorientiertes *bac*.

Der Aufbau des Hochschulwesens in Frankreich konzentriert sich auf zwei Ausbildungsarten - die kurzen Ausbildungsgänge und die langen Ausbildungsgänge.

**In den kurzen Ausbildungsgängen** (zwei Jahre nach dem Abitur) werden die *diplômes de techniciens supérieurs* (*DUT*<sup>42</sup> und *BTS*<sup>43</sup>) verliehen, mit denen die Absolventen direkt auf den Arbeitsmarkt gelangen. Diese Ausbildungsgänge sind eingangs selektiv (Entscheidung anhand von Bewerbungsunterlagen) und werden entweder in Universitäten (*DUT*) oder in *lycées* (*BTS*) absolviert. Die 1999 erfolgte Einrichtung einer *Licence*<sup>44</sup> *professionnelle* bietet Inhabern eines *DUT* oder eines *BTS* ggf. die Möglichkeit, rasch eine berufliche Qualifikation zu erwerben (durch Praktika und Partnerschaften mit Unternehmen), die dem jeweiligen Bedarf und genau abgegrenzten Berufszweigen entspricht. Eine solche *Licence professionnelle* wird nach einem einjährigen bzw. zweisemestrigen Studium erreicht und führt zu einem Abschluss, der den europäischen Vorgaben des Bologna-Prozesses sowie der Nachfrage nach neuen Qualifikationen entspricht, die zwischen dem *technicien supérieur* (leitenden Techniker) und dem Ingenieur/leitenden Angestellten angesiedelt sind, entspricht.

---

<sup>40</sup> Anm. d.Ü.: entspricht dem dt. Begriff des Hochschulwesens, wobei zu beachten sind, dass auch weiterführende Ausbildungen an Gymnasien mit eingeschlossen sind

<sup>41</sup> Das *baccalauréat* oder auch kurz *bac* (Abitur) ist der Abschluss am Ende der Gymnasialstufe. Die Inhaber dieses Abschlusses werden *bacheliers* (Abiturienten) genannt.

<sup>42</sup> Das *DUT - Diplôme Universitaire de Technologie* ist der klassische Abschluss des *Institut Universitaire de Technologie (IUT)*, den technischen Instituten, die auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten (zusätzl. Anm. d. Übers.).

<sup>43</sup> Das *BTS - Brevet de Technicien Supérieur* wird in der *Section de Techniciens Supérieur (STS)* in einem *lycée* erworben.

<sup>44</sup> Anm. d. Übers.: Abschluss nach dreijährigem Hochschulstudium, entspricht Bachelor

**Die langen Ausbildungsgänge** zeichnen sich durch das gleichzeitige Vorhandensein zweier Systeme aus:

- Einem offenen System an den Universitäten<sup>45</sup>: Hier sind Abiturienten frei zugangsberechtigt zu den ersten Jahren der *Licence*. Die Universität bietet Grundlagenausbildung, technische und berufsorientierte Ausrichtung in allen Disziplinen. Gemäß dem europäischen Studienaufbau sind die langen universitären Ausbildungen in drei Stufen aufgebaut, auf denen in Frankreich drei Abschlüsse erworben werden können: Die *Licence* (in drei Jahren), der Master (in zwei Jahren) und die Promotion (in drei Jahren), wobei letzteres eine forschungsorientierte Ausbildung darstellt.
- Einem selektiven System in den *Écoles supérieures*, bei denen die Zulassung über ein Auswahlverfahren erfolgt. Diese *Écoles supérieures* sind selektive, öffentliche oder private Einrichtungen, die auf berufsbezogene spezialisierte Abschlüsse mit Master-Niveau vorbereiten. Zu diesen Einrichtungen gehören auch die hochselektiven *Grandes Écoles* (*École Nationale d'Administration*, *Écoles Nationales Supérieures* und Ingenieurs- und Handelshochschulen) mit begrenzter Aufnahmekapazität. Sie stellen eine Besonderheit des französischen Systems dar. Der Zugang zur Ausbildung an diesen Eliteschulen, um die sich viele Bewerber bemühen, setzt das erfolgreiche Bestehen eines Auswahlverfahrens voraus. Vorbereitet werden diese Eingangsprüfungen zwei Jahre lang in den *Classes Préparatoires aux Grandes Écoles – CPGE* (Vorbereitungsklassen) im *lycée*<sup>46</sup> oder in einigen Einrichtungen selbst.

Dieser Gegensatz zwischen den Universitäten und den *Grandes Écoles*, der eine französische Besonderheit darstellt, besteht auch weiterhin, ebenso wie alle damit verbundenen Nachteile: Wenig demokratische Erneuerung der Eliten innerhalb der *Grandes Écoles*, Trennung der Ausbildung dieser Eliten und der Forschung, „Endogamie“ bei der Einstellung leitender Führungskräfte (im privaten und öffentlichen Sektor), die aus den *Écoles supérieures* hervorgehen, und eine geringe internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit dieser französischen Besonderheit.

Im Studienjahr 2008/2009 war die Aufteilung der 2.231.700 in den drei großen Studiengängen eingeschriebenen Studentinnen und Studenten wie folgt:

- 13% in den *CPGE* (im *lycée* oder integriert) und den *Grandes Écoles*
- 24% in *BTS* und spezialisierten Schulen (wie z.B. Krankenpflegeschulen)

---

<sup>45</sup> In einigen Universitäten finden sich sowohl traditionelle Fakultäten mit ihren Fachrichtungen als auch andere Institute und Schulen, deren Zugang selektiv ist, wie z.B. das *IUT (Institut Universitaire de Technologie)*, die *Ecoles d'Ingénieurs* (Ingenieurschulen), das *Institut d'Etudes Politiques* (Institut für Politologie) oder die *Ecoles de Journalisme* (Journalistenschulen).

<sup>46</sup> Anm. d. Übers.: schließt sich an die gymnasiale Oberstufe an.

- 63% in Universitäten (klassische Studiengänge nach dem Bologna-System) und IUT (technisch orientierte Kurzstudiengänge)

Seit 2007 obliegt das Unterrichtswesen in Frankreich zwei Ministerien - dem Ministerium für Erziehung und Bildung (Primar- und Sekundarstufe) und dem Ministerium für Hochschulen und Forschung, das für das Hochschulwesen, die öffentliche Forschung und die Beschäftigung in der Forschung zuständig ist.

Das Ministerium für Hochschulwesen und Forschung erteilt den Bildungseinrichtungen die Befugnis zur Verleihung von Abschlüssen, nachdem es seine Zustimmung zu Inhalt und Zweckbestimmtheit der Ausbildungen gegeben hat. Es koordiniert außerdem die Politik der wissenschaftlichen und technologischen Forschung sowie der Innovationsforschung und setzt diese um. Auch die Mitarbeiter der Universitäten (Lehrkräfte, Ingenieure, Verwaltungsangestellte und Arbeiter) unterstehen diesem Ministerium, von dem sie eingestellt und aus dessen Budget sie bezahlt werden. Allerdings wurde den Universitäten durch das neue Hochschulgesetz (*Loi relative aux libertés et responsabilités des universités - LRU 2007*) auf freiwilliger Basis die Verwaltung und Vergütung ihres eigenen Personals übertragen.

## 2. Akteure, Zuständigkeiten und Finanzierung

Auf nationaler Ebene besteht der *Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (Cneser)*<sup>47</sup>. Hierbei handelt es sich um einen beratenden Ausschuss mit verwaltungsgerichtlicher Funktion, der bei dem für das Hochschulwesen zuständigen Ministerium angesiedelt ist. Er setzt sich aus Vertretern aller Akteure des Hochschulwesens und der Forschung (Lehrkräfte, Forscher, Verwaltungspersonal etc.) zusammen und äußert sich zu der allgemeinen Ausrichtung des Hochschulwesens sowie zu den Abschlüssen. Weiterhin ist er damit beauftragt, den Haushalt des Ministeriums zu überprüfen und wird zu den jeweiligen Mittelausstattungen und Vierjahresverträgen, die den Staat und die Hochschuleinrichtungen binden, gehört.

In den Regionen sind das Ministerium für Hochschulen und Forschung und das Ministerium für Erziehung und Bildung durch die *recteurs*<sup>48</sup> vertreten, die 30 Verwaltungsbezirke, die sogenannten *Académies*, führen. Die *rectorats* (Schulverwaltungs- bzw. aufsichtsbehörden) setzen als nachgeordnete Behörden der Ministerien auf der Ebene der *Académie* die auf nationaler Ebene festgelegte Bildungspolitik auf regionaler Ebene um. Der *recteur* ist auch *Chancelier des Universités* (Kanzler der Universitäten) und in

---

<sup>47</sup> Anm.d.Übers.: Beratendes Organ für alle Hochschulgesetze und Reformpläne.

<sup>48</sup> Anm.d.Übers.: Leiter der Schulverwaltungs- bzw. Schulaufsichtsbehörde

dieser Funktion gewährleistet er die Koordinierung der Einrichtungen des Hochschulwesens, wird bei der Aufteilung der staatlichen Kredite für den Bau von Universitäten tätig und steuert gemeinsam mit dem Präfekten der Region und in Absprache mit dem *Conseil régional* (Regionalrat) den Regionalplan für Hochschulwesen und Forschung.

Die Einrichtungen des Hochschulsystems (darunter 81 Universitäten) werden vom Ministerium für Hochschulen und Forschung, den Gebietskörperschaften und durch Immatrikulationsgebühren der Studierenden finanziert. Die Immatrikulationsgebühren der Studenten stellen nur einen geringen Teil des Haushalts der Universitäten dar (2010: 174 Euro für die *Licence*, 237 Euro für den Master und 359 Euro für die Promotion). Die Universitäten werden hauptsächlich auf der Grundlage von Vierjahresverträgen, in denen die strategische Ausrichtung jeder einzelnen Einrichtung festgelegt wird, vom Ministerium finanziert.

Die fachlich spezialisierten Schulen und die *Grandes Écoles* werden (je nach ihrem Statut) ebenfalls vom Ministerium finanziert, wobei einige unter ihnen, insbesondere die *Écoles de commerce* (Handelshochschulen) und bestimmte Ingenieursschulen, darüber hinaus Studiengebühren von ihren Studenten erhalten, die zwischen 5.000 und 20.000 Euro pro Jahr liegen können.

Errechnet man die Kosten je Leistungseinheit, dann scheint das Hochschulwesen in Frankreich keine Priorität bei den Bildungsausgaben darzustellen, wenn man von den Eliteausbildungen absieht (*Grandes Écoles* und sonstige spezialisierte Hochschulen). Dies zeigen die nachfolgenden Statistiken. In Abbildung 1 zeigt sich im internationalen Vergleich ein landesweiter Jahresdurchschnitt, der leicht unter dem Durchschnitt der Gesamtheit der OECD-Länder liegt. Doch eine genaue Auffächerung der durchschnittlichen Ausgaben pro Studierendem in Frankreich nach den jeweiligen Studiengängen (2008, Ministerium für Hochschulen) lässt die Ungleichheit des Systems zutage treten:

- Die jährlichen Ausgaben pro Studierendem in den *Grandes Écoles* belaufen sich auf rund 20.000 € im Vergleich zu 9.400 € in den Universitäten.
- Die *STS*, *IUT* und *CPGE* (Ausbildungen mit Niveau *bac* + 2 Jahre und Vorbereitung auf Auswahlverfahren) liegen mit 13.200 bis 14.500 € (Vorbereitungsklassen) dazwischen.

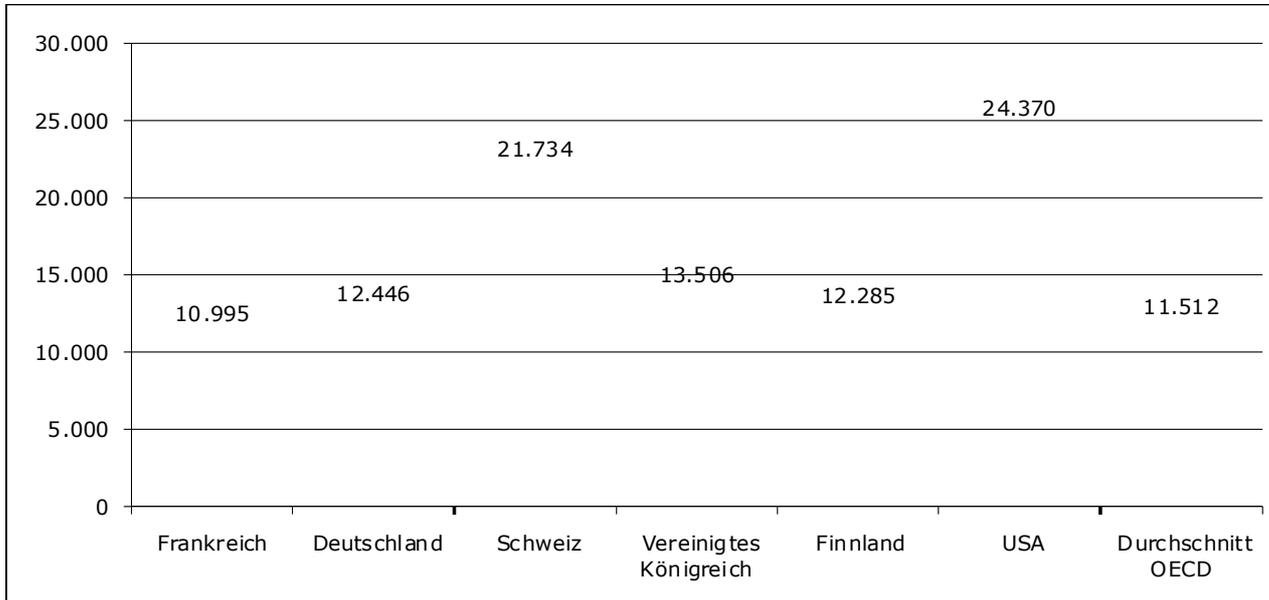
Damit lässt sich nicht nur eine implizite Einstufung der *Grandes Écoles* als Ort der prioritären Hochschulausbildung mit besserer Mittelausstattung für die Eliten feststellen, sondern auch ein Vorteil für die kurzen Hochschulausbildungsgänge wie die *STS*-Klassen

in den technischen *lycées* und die *IUT* in den (in ihrer Verwaltung autonomen) Universitäten beobachten. Diese durchaus beträchtliche Kostenabweichung zwischen den verschiedenen Hochschulausbildungen rührt hauptsächlich vom unterschiedlichen Betreuungsgrad her. Diese ist in den Universitäten gering, in den *lycées*, den *Grandes Écoles* und den spezialisierten Kurzstudiengängen dagegen hoch. Der Budgetvergleich spiegelt genau wider, wie die Studienwahl eines Großteils der Abiturienten zustande kommt: Sie bevorzugen die zweijährige selektive und besser betreute Ausbildung (die *STS*, Kurzstudiengang am *lycée*, und *IUT*, *Kurzstudiengang an der Hochschule*, selektieren am Anfang, was die Fakultäten nicht können) bzw. die *Vorbereitungsklassen*, die den Zugang zu den besten Hochschulen bieten und im Falle von Studienversagen eine universitäre Neuausrichtung auf derselben Stufe zulassen.

Die berufsorientierten Kurzstudiengänge (*STS* und *IUT*) richteten sich ursprünglich an Studierende, die einen sofortigen Einstieg ins Berufsleben auf der Stufe eines *technicien supérieur* anstrebten. Paradoxerweise ist es nun jedoch so, dass eine Mehrheit der Absolventen dieser Studiengänge danach mit einer *Licence* weitermachen will (sofern sie von den Universitäten durch ein Übergangsabkommen zugelassen werden). Damit nehmen diese selektiven, an die Abiturienten mit technischem Profil gerichteten und auf eine sofortige berufliche Eingliederung abzielenden Ausbildungen die leistungsstarken Abiturienten auf, die vor der Aufnahme längerer Studiengänge diese Umgehungsstrategie wählen, um damit die ersten Universitätsstudienjahre zu vermeiden (wenig gut betreuter Massenunterricht). Damit sind über ein Drittel der neuen Abiturienten „notgedrungen“ an der Universität eingeschrieben, weil sie sich bei den berufsorientierten Kurzstudiengängen erfolglos beworben hatten.

All dies stellt eine gravierende Funktionsstörung des Orientierungssystems nach dem Abitur dar, die für das herkömmliche Grundstudium an den Universitäten schädlich ist. Der Wettbewerb der kurzen und selektiven Studiengänge führt dazu, dass im ersten Studienjahr an der Universität die weniger brillanten Abiturienten aufgenommen werden, da die klassischen Fakultäten keine Selektion bei der Zulassung vornehmen können. Daher verfahren nun einige Universitäten so, dass die Studenten am Ende des ersten Studienjahres relativ streng ausgewählt werden, was wiederum zu einem Problem hinsichtlich der Erfolgsquote bei der *Licence* führt – diese Frage beschäftigt auch immer wieder das Ministerium.

**Abbildung 1: Internationaler Vergleich der Durchschnittsausgaben pro Studierenden (2005)**



Quelle: *Regards sur l'éducation*, OECD 2005

### 3. Funktionale Merkmale - Ablauf der Studiengänge

Die Abbildung 2 (s.u.) zeigt das parallele Bestehen der Studiengänge im französischen Bildungssystem nach dem Abitur. In der linken Spalte ist der Studienverlauf entsprechend dem Bologna-System aufgeführt, der von nun an (Anpassung im Rahmen des europäischen Bologna-Prozesses) der typische Studiengang für die Universitäten ist: Bachelor-Master-Promotion. In der zweiten Spalte sind die universitären „Kurz“-Studiengänge der *IUT* aufgeführt. In der dritten Spalte sind die *STS* (= Kurzstudiengänge) aufgeführt, die in den *lycées* angeboten werden. Es werden zwei Arten von Bachelorgraden (*licences*) verliehen, zum einen der akademische Bachelor, der eine Etappe auf dem Weg zum Master darstellt und der berufsorientierte Bachelor (*Licence professionnelle*), der insbesondere auf die Absolventen der *IUT* und *STS* zur sofortigen beruflichen Eingliederung zugeschnitten ist. Diese *Licences* tragen zur Stärkung der Annäherung der Studiengänge und somit zur Integration des europäischen *Bologna*-Modells bei.

**Abbildung 2: Studium an der Universität und Ausbildung zum *technicien supérieur***

<b>Universität: <i>Bologna-System</i></b>	<b>Universität: <i>IUT</i></b>	<b><i>Lycée</i></b>
<i>Promotion 3</i>		
<i>Promotion 2</i>		
<i>Promotion 1</i>		
Master 2		
Master 1		
<b><i>Bachelor 3</i></b>	<b>Berufsorientierter Bachelor</b>	
<b><i>Bachelor 2</i></b>	<b><i>DUT 2</i></b>	<b><i>BTS 2</i></b>
<b><i>Bachelor 1</i></b>	<b><i>DUT 1</i></b>	<b><i>BTS 1</i></b>

Das Studium in den *Grandes Écoles* und den weniger „großen“ Hochschulen baut normalerweise auf den *CPGE*-Vorbereitungsklassen im *lycée* und auch immer stärker auf dem in die Schulen integrierten Vorbereitungsunterricht auf. Nach diesen beiden Jahren durchlaufen die Studierenden eine dreijährige Ausbildung bis zum Ingenieursabschluss (bzw. bis zum Abschluss der Managementschule oder des Instituts für politische Studien) auf Master-Niveau. Einige Hochschulausbildungen wie z.B. an der Hochschule für Veterinärmedizin dauern bis zu 6 Jahre nach dem Abitur.

Es gibt auch spezialisierte Hochschulen, die nach dem Abitur per Auswahlverfahren ohne Absolvierung der Vorbereitungsklassen zulassen und die bis zum *Bac+5* oder *Bac+6* führen, z.B. Architektur, Journalismus und Kunst. Die Hochschulen für Gesundheits- und Sozialberufe verleihen ihre Abschlüsse nach 3 oder 4 Jahren.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Wir haben bereits eine wichtige Reform aus diesem 2000er-Jahrzehnt zitiert; es handelt sich um die Bologna-Reform. Sie führte zu einer Angleichung des Studiensystems an einen internationalen Standard (*undergraduate, graduate, postgraduate*), was die Transparenz des nationalen Systems für Ausländer erleichtert und die studentische Mobilität in beide Richtungen fördert. Die zweite umfassende Reform fußt auf dem *LRU*-Gesetz (*Liberté et Responsabilité des Universités*<sup>49</sup>) auf das wir uns hier konzentrieren werden.

Mit dem *LRU*-Gesetz vom 10. August 2007 sollen 3 Ziele verfolgt werden:

<sup>49</sup> Freiheit und Verantwortlichkeit der Universitäten

- „die Universität attraktiv machen“
- „den Stillstand der derzeitigen Politik überwinden“
- „die universitäre Forschung auf internationaler Ebene sichtbar machen“.

In Verbindung mit dem Forschungsgesetz vom April 2006 trägt das neue Hochschulgesetz dazu bei, den Geist der Institution zu verändern, denn es misst der Orientierungshilfe für die Studierenden, dem Monitoring ihrer Ausbildung und einer eventuellen Umorientierung, den Partnerschaften mit der Arbeitswelt und der beruflichen Eingliederung der Absolventen eine besondere Bedeutung bei. Dabei soll gleichermaßen das Entstehen relativ stark auf die Forschung spezialisierter Exzellenz-Universitäten gefördert werden, wobei die neuen Instrumente dafür sorgen sollen, dass sich sämtliche universitären Einrichtungen viel direkter um alle Dimensionen der Ausbildung, Orientierung und Qualität des Berufseinstiegs kümmern. Denn gerade im Hinblick auf diese Dimension wurde das herkömmliche Hochschulsystem, in dem sowohl die kurzen Studiengänge als auch die *Écoles supérieures* in der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit allmählich einen erheblichen Wettbewerbsvorteil errungen haben, kritisiert. Überspitzt formuliert könnte man sagen, dass die spezialisierten Hochschulen und Institute üblicherweise als Ausbildungsstätten gesehen werden, die keine Forschung betreiben, die jedoch für den Einstieg auf dem Arbeitsmarkt sehr effizient sind, während die Universitäten für akademische Berufe ausbilden (Unterrichtswesen und öffentliche Forschung etc.) - oder Arbeitslose produzieren. Diese Sichtweise ist selbstredend stark übertrieben, ja sogar im Hinblick auf zahlreiche Spezialgebiete der Universitäten geradezu falsch. Dennoch ist es wichtig, sowohl das Hochschulsystem zu reformieren, um es an die moderne Realität anzupassen als auch gegen festgefahrene Vorurteile in der französischen Gesellschaft anzugehen.

- Damit das Hochschulwesen den neuen, im Gesetz festgelegten Aufgaben der *Orientierung und beruflichen Eingliederung* gerecht werden kann, wurden entsprechende Instrumentarien geschaffen:

- Es wurde ein landesweites Verfahren zur beruflichen Orientierung mit obligatorischer Voranmeldung für Gymnasiasten, die sich auf das Abitur vorbereiten, eingerichtet. Damit sollen die Bewerber informiert und gelenkt werden (aktive Orientierung), was in Absprache mit den *lycées* und Universitäten geschieht. Die Schülerinnen und Schüler erstellen von vornherein durch die

Teilnahme an einer landesweiten elektronischen Umfrage eine Rangfolge der von ihnen angestrebten Ausbildungsmöglichkeiten nach dem Abitur.

- Die *Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle* - BAIP (Anlaufstellen für die berufliche Eingliederung) sollen in jeder Universität den Studierenden dabei helfen, ihren Ausbildungsverlauf zusammenzustellen und sie nach Abschluss ihres Studiums bei ihrem Berufseinstieg zu begleiten.

- Die neuen Statuten der Hochschulen sehen mehr Autonomie für die öffentlichen Einrichtungen vor und stärken insbesondere die Entscheidungsbefugnisse der Leitungsstruktur der Universitäten. So verfügt der Universitätspräsident gegenüber dem Ministerium vor allem beim Budget über etwas mehr Spielraum, doch gestärkt werden auch seine Befugnisse gegenüber den Fakultäten und den Wissenschaftsgemeinschaften (der jeweiligen Studienfächer), die ihre Stellungnahme zur Auswahl und Einstellung von Lehr- und Forschungsmitarbeitern abgeben. Der Wettbewerb zwischen den Universitäten wird viel ausgeprägter und die Präsidenten sind angehalten, ihre eigenen Strategien zu definieren. Seit dem *LRU*-Gesetz gibt es neue Finanzierungs- und Kontaktmöglichkeiten mit Partnern aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft, so können z.B. Stiftungen gegründet werden, die zum Spendensammeln berechtigt sind (Mäzenatentum war dem französischen System bislang ganz besonders fremd, da dieses ja sehr stark auf staatlichen Maßnahmen beruhte).
- Neben dem Hochschulgesetz gibt es noch viele neue Instrumentarien, die zur stärkeren Integration der universitären Einrichtungen in das wirtschaftliche und soziale Gefüge führen sollen. Dazu gehören die *Pôles de compétitivité* (Wettbewerbszentren), in denen in regional zusammengeschlossenen Clustern Technologieunternehmen, Forschungs- und Ausbildungszentren mit den Gemeinden und lokalen Gebietskörperschaften oder den *Pôles Régionaux d'Enseignement et de Recherche* – PRES (Regionale Forschungs- und Hochschulschwerpunkte) vernetzt sind. Letztere vereinigen geographisch dicht beieinanderliegende Einrichtungen in Partnerschaft mit den Gebietskörperschaften, ohne dabei eine Fusion anzustreben.
- Die neue Politik legt den Schwerpunkt auf die internationale Mobilität der Forscher, Lehrenden und Studierenden im europäischen Raum und weltweit. Es wurden von den Ausbildungsstätten und deren Partnern (hauptsächlich Gebietskörperschaften) besondere Anstrengungen unternommen, um gerade zu

dieser internationalen Dimension beizutragen und die Studenten zu unterstützen, die in ihrem Studienverlauf eine Zeit im Ausland verbringen wollen. So sind die französischen Studenten 2010 europäische Meister im Erasmus-Austausch geworden.

- Bei der Doktorandenausbildung erkennt das Forschungsgesetz erstmalig die Promotion als eine erste *Berufserfahrung* an und unterstreicht die Bedeutung der Vorbereitung des *projet professionnel* (berufsorientierten Vorhabens) der Doktoranden. Es verleiht den *Écoles doctorales* (Graduiertenschulen) neue Befugnisse, insbesondere heißt es dort: „Die *Écoles doctorales* (...) richten ein *Monitoringsystem für die berufliche Eingliederung von promovierten Wissenschaftlern und ganz allgemein aller von ihnen aufgenommenen Doktoranden ein.*“ (Art. 4). Das Gesetz stärkt die Vertretung der sozio-ökonomischen Akteure in den Räten der *Écoles doctorales*, um entsprechende Verbindungen zur Ausbildung von Doktoranden und deren beruflichen Einstieg herzustellen.

Die jüngsten Forschungs- und Hochschulgesetze haben den französischen Universitäten zusammen mit dem europäischen Bologna-Prozess die Möglichkeit eröffnet, sich angesichts der neuen Anforderungen des Europäischen und Internationalen Forschungs- und Hochschulbildungsraums zu behaupten. So gehört auch zu den vom Ministerium bekanntgegebenen Prioritäten seit 2004, „50% einer jungen Generation zu Hochschulabsolventen zu machen“, ein Ziel, das einmütige Zustimmung findet und in den Rahmen der Lissabon-Ziele fällt. Dank der Reformen zur Verbesserung der beruflichen Orientierung, Ausbildung und Eingliederung von Studierenden konnten seit zwei Jahren einige Fehler in den Bildungsgängen im Rahmen des *Bologna-Systems* „korrigiert“ werden, wobei versucht wird, ein besseres Gleichgewicht zwischen den Ausbildungsstätten (Universität / *Grandes Écoles*) zu schaffen. Eine Anpassung des französischen Institutionenaufbaus und vor allem der Mentalitäten der Akteure unter dem Druck dieser Reformen wird sicherlich noch einiger Zeit bedürfen. Dennoch hat das vergangene Jahrzehnt bereits eine beeindruckende Welle von Initiativen und Vorstößen erlebt, und das französische Hochschulwesen hat bereits gezeigt, wie stark es dem neuen europäischen Modell verhaftet ist. Dieses wurde übrigens 1998 in Paris mit der Sorbonne-Erklärung ins Leben gerufen, mit der in einem gemeinsamen Appell der Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens zum Aufbau eines Europäischen Hochschulraums aufgerufen wurde. Dem folgte 1999 die Bologna-Konferenz.

## **Literatur**

MSR DGSIP (2010) „Coût de l'éducation en 2008, évaluation provisoire du compte“, *Note d'information –Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.01, Januar.

MSR DGSIP (2010) „Que deviennent les bacheliers après leur bac“, *Note d'information – Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.06, Juli.

MSR DGSIP (2009), „Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche“, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

EPIPHANE D., SAUVAGEOT C., STOEFFLER-KERN F. (2006) „Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur“, *Haut Comité Éducation, Économie, Emploi*, La Documentation Française.

OECD (2005), „Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE“

EURYDICE (2009), „Hochschulbildung in Europa – Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses“, Europäische Kommission.

## **Die Struktur des Forschungssystems in Deutschland**

### **Einleitung**

Das Forschungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich durch eine herausragende Stärke aus, die zugleich seine große Schwäche darstellt: seine Vielfalt. Neben die klassischen Träger der Forschung, die Hochschulen und Universitäten, sind vorwiegend seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl an Forschungsinstitutionen in mehr oder weniger fest verbundenen Gesellschaften und Gemeinschaften getreten, die sich teilweise durch besondere Stärke hinsichtlich ihrer Forschungsinfrastruktur (z.B. die Institute der Helmholtz-Gemeinschaft) oder Ausstattung (z.B. die Institute der Max-Planck-Gesellschaft) oder Wirtschaftsnähe (z.B. die Institute der Fraunhofer-Gesellschaft) auszeichnen. In jüngerer Zeit traten dazu neue Formen wie die Dualen Hochschulen (Berufsakademien) oder die Fachhochschulen, denen teilweise erst in den letzten Jahren zusätzlich zum Ausbildungs- auch ein Forschungsauftrag übertragen wurde. Private Hochschulen und Universitäten konzentrieren sich demgegenüber, mit wenigen Ausnahmen, auf Ausbildungsaspekte.

Darüber hinaus lässt sich aber auch innerhalb der jeweiligen Institutionen-Gruppen eine weite Bandbreite unterschiedlich stark ausgeprägter Forschungsorientierung ausmachen. Ein Beispiel: Während einige (Fach-)Hochschulen ihre Forschungsaktivitäten insbesondere in den letzten Jahren erheblich ausgebaut haben, scheint bei mancher klassischen Universität der Ausbildungsaspekt die Forschungsaktivität deutlich zu dominieren. Hinsichtlich der finanziellen Ausstattung sind die Institutionen-Gruppen ebenfalls stark heterogen: Während z.B. die Forschung an Universitäten stark von der Einwerbung zusätzlicher Mittel abhängig ist, sind andere Institutionen vergleichsweise komfortabel ausgestattet. Insbesondere das Förderranking der DFG<sup>50</sup> gibt einen guten Eindruck davon, wie aktiv die Wissenschaftler an den jeweiligen Einrichtungen zusätzliche Forschungsmittel akquirieren. Durch die Ausschreibung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder hat der Wettbewerbsgedanke zusätzlichen Vortrieb erhalten und die Universitäten erstmalig in direkten Wettbewerb zueinander gestellt. Zugleich wirkte die Exzellenzinitiative als Katalysator hinsichtlich der eingangs beschriebenen Segregation der Institutionen-Gruppen, die in jüngster Zeit als „Versäulung“ des Wissenschaftssystems in

---

<sup>50</sup>Siehe dazu: Förderranking der DFG, abrufbar unter: [http://www.dfg.de/dfg\\_profil/evaluation\\_statistik/ranking/ranking\\_2009/index.html](http://www.dfg.de/dfg_profil/evaluation_statistik/ranking/ranking_2009/index.html) (Stand: 30.06.2010).

Misskredit geraten war. Heute reichen institutionalisierte Kooperationsformen von losen Absprachen oder gemeinsamen Berufungsverfahren über die institutionalisierte Verschränkung in Teilbereichen (z.B. JARA – Jülich-Aachen Research Alliance zwischen dem Helmholtz-Forschungszentrum Jülich und der RWTH Aachen) bis hin zu vollständigen Fusionen (z.B. KIT – Karlsruher Institut für Technologie, Fusion des Helmholtz-Forschungszentrums Karlsruhe mit der Universität Karlsruhe (TH)).

### **1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems**

Der bundesrepublikanische Föderalismus hat insbesondere im Bereich von Bildung, Forschung und Wissenschaft zur Herausbildung eines komplexen Systems geführt. Ein gewisser Dualismus ist dabei kaum zu übersehen: Einerseits betrachten die Länder die Bildungs- und Wissenschaftspolitik noch immer als *domaine réservé*, andererseits lässt die Kassenlage häufig eine begrenzte Intervention des Bundes attraktiv erscheinen.

Als Paradebeispiel hierfür kann die Exzellenzinitiative angeführt werden, die gemeinsam von Bund und Ländern im Verhältnis 75:25 Prozent getragen wird. Als deutschlandweiter Wettbewerb prämiert die Exzellenzinitiative herausragende Anträge für Graduiertenschulen und Forschungscluster. Darüber hinaus werden ganze Einrichtungen für ihr Zukunftskonzept mit dem Gütesiegel „Exzellenzuniversität“ oder umgangssprachlich „Elite-Uni“ ausgezeichnet.<sup>51</sup> Da in den Zukunftskonzepten die strategische Ausrichtung und die übergeordnete Entwicklung der jeweiligen Einrichtung im Fokus stehen, nimmt die Exzellenzinitiative erheblichen Einfluss auf die Profilbildung der erfolgreichen Universitäten und greift damit graduell in die Steuerungshoheit der Länder ein. In den zurückliegenden Jahren ist zudem ein Trend hin zu erhöhter Autonomie der Universitäten zu verzeichnen, wobei die Reichweite dieser Autonomie im Einzelfall höchst unterschiedlich ausfällt.

Die Steuerung der Forschung erfolgt in den unterschiedlichen Institutionen-Gruppen auf unterschiedliche Weise. Während im hochschulischen Bereich die Freiheit von Forschung und Lehre sogar im Grundgesetz verbrieft ist, werden z.B. für die Helmholtz-Institute Forschungsprogramme nach politisch-gesellschaftlicher Prioritätensetzung definiert. Nicht zu unterschätzen sind Steuerungseffekte über monetäre Anreize, die häufig in Form von Ausschreibungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) oder der

---

<sup>51</sup> Exzellenzuniversitäten sind seit Oktober 2006: das Karlsruher Institut für Technologie, die TU München und die LMU München; seit Oktober 2007: die Universitäten Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Göttingen, die FU Berlin und die RWTH Aachen.

Länderministerien erfolgen und perspektivisch zu Verschiebungen der Forschungsschwerpunkte ganzer Einrichtungen führen können. Beispielsweise fand die politische Entscheidung für den Ausstieg aus der Kernenergie und für den forcierten Einstieg in erneuerbare Energien und die Elektromobilität erheblichen Niederschlag in der diesbezüglichen Forschungsausrichtung.

Daneben entfalten nicht selten (partei-)politische Präferenzen erhebliche Wirkung: Politisch unterschiedlich ausgerichtete Landesregierungen können durchaus verschiedenartige Politiken verfolgen, etwa hinsichtlich der Einführung von Studiengebühren als Finanzierungsquelle der Hochschulen. Ein Wechsel von Regierungskoalitionen oder Parlamentsmehrheiten hat daher, z.B. im Saarland und in Hessen, bereits die Abschaffung erst wenige Jahre zuvor eingeführter Studiengebühren bewirkt.

## 2. Akteure und Zuständigkeiten (Finanzierung)

Strukturell betrachtet, gliedert sich das deutsche Forschungssystem in die beiden Bereiche öffentliche und private Forschung. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes lagen die Gesamtausgaben in der Bundesrepublik für Bildung, Forschung und Wissenschaft im Jahr 2008 bei rund 215 (2007: 204) Milliarden Euro, bei einem Bruttoinlandsprodukt von rund 2.496 (2007: 2.428) Milliarden Euro entspricht dies einem Anteil von 8,6 (2007: 8,4) Prozent. Für den Bereich der Forschung und Entwicklung wurden dabei 66,5 (2007: 61,5) Milliarden Euro ausgegeben (2,7 Prozent des BIP; 2007: 2,5).

<b>Forschung und Entwicklung</b>	<b>Mrd. € in 2007</b>	<b>Mrd. € in 2008</b>
Wirtschaft	43,0	46,1
Staatliche Forschungseinrichtungen	1,1	1,2
Private Forschungseinrichtungen (ohne Erwerbszweck)	7,4	8,1
Hochschulen	9,9	11,1
<b>Gesamt:</b>	<b>61,5</b>	<b>66,5</b>

Forschungsausgaben 2007 und 2008, eigene Darstellung, Quelle: Destatis<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Destatis - Statistisches Bundesamt: Bildungsausgaben, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2007/2008, abrufbar unter:

Für die Herkunft der ausgegebenen Mittel liegen für 2008 noch keine Zahlen vor. Die Verteilung von 68 Prozent (42,1 Mrd. €) auf die private Finanzierung und 32 Prozent (16,9 Mrd. €) auf die öffentliche Hand (Bund, Länder, Kommunen) im Jahr 2007 dürfte jedoch auch im Jahr 2008 ähnlich ausgefallen sein. Während die Kommunen dabei nur 0,1 Mrd. Euro beisteuerten, verteilten sich auf den Bund und die Länder 8,6 bzw. 8,2 Mrd. Euro. Diese Ausgaben sind jedoch höchst unterschiedlich verteilt: Während die Länder die Universitäten, (Fach-)Hochschulen und Berufsakademien vollständig und die Wissenschaftsakademien weitgehend tragen, finanziert der Bund überwiegend die Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft und der Fraunhofer-Gesellschaft. Gemeinsam tragen Bund und Länder die Leibniz-Gemeinschaft sowie die Max-Planck-Gesellschaft. Darüber hinaus trägt der Bund über das Instrument der Exzellenzinitiative ebenfalls zur Finanzierung der Universitäten bei, wobei die Länder hierbei für die in ihrem Hoheitsbereich liegenden Exzellenzeinrichtungen 25 Prozent der Bewilligungssumme beisteuern (Gesamtvolumen der zweiten Ausschreibungsrunde der Exzellenzinitiative 2012-2017: 2,7 Mrd. Euro).<sup>53</sup> Die Deutsche Forschungsgemeinschaft als selbstverwaltetes Vergabeorgan der Wissenschaft wird zu 58 Prozent vom Bund, zu 42 Prozent von den Ländern getragen.

---

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget\\_\\_Pdf,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget__Pdf,property=file.pdf) (Stand: 28.05.2010), S. 8.

<sup>53</sup> Vgl.: Deutsche Forschungsgemeinschaft:

<http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/index.html> (Stand: 28.05.2010).

<b>Organisation</b>	<b>Budget 2005</b>	<b>Geldgeber</b>
Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)	1,4 Mrd. €	Bund: 58% Länder: 42%
Zentren der Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft (HGF)	2,5 Mrd. €	Bund: 90 % Länder: 10 %
Max-Planck-Gesellschaft (MPG)	1,2 Mrd. €	Bund: 50% Länder: 50%
Fraunhofer-Gesellschaft (FhG)	1,3 Mrd. €	Bund: 90% Länder: 10%
Einrichtungen der Leibniz Gemeinschaft	0,8 Mrd. €	Bund: 50% Länder: 50%
Akademien (Berlin, Düsseldorf, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Leipzig, Mainz, München)	0,1 Mrd. €	Grundfinanzierung: Länder: 100% Forschungsprogramm: Bund: 50% Länder: 50%

Ausgaben für die Forschungsorganisationen 2005, eigene Darstellung, Quelle: BMBF<sup>54</sup>

Daneben finanziert der Bund eine Reihe sogenannter Ressortforschungseinrichtungen (Bundesämter, Bundesinstitute, Institute der Bundeswehr o.ä.), deren Aufgabe neben der wissenschaftlichen Tätigkeit auch der Brückenschlag zwischen Forschung und Politik ist.<sup>55</sup>

Zusätzliche Komplexität begründet sich daraus, dass Landes- und Bundesmittel nur teilweise als feststehende Budgets (sogenannte Grundfinanzierung) den Einrichtungen zugewiesen werden. Erhebliche Mittel werden im Rahmen von Einzelausschreibungen oder Programmen der einzelnen Bundesländer oder des Bundes in vielfältig ausgestalteten wettbewerblichen Antragsverfahren vergeben. Werden hierzu die Forschungsförderungsmaßnahmen der Europäischen Union und die Möglichkeiten zur Einwerbung von Mitteln von privaten Unternehmungen oder Stiftungen hinzugezählt, ergibt sich ein höchst komplexes Gesamtszenario – mit erheblichen Auswirkungen auf die einzelnen Einrichtungen und auch auf die Wissenschaftler selbst. Da sogenannte Gemeinkosten (overhead; Kosten für Raumnutzung, Heizkosten, allgemeine

<sup>54</sup> Vgl.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, <http://www.bmbf.de/de/96.php> (Stand: 28.05.2010).

<sup>55</sup> Vgl.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, <http://www.bmbf.de/de/7416.php> (Stand: 28.05.2010).

Betriebskosten, o.ä.) nur zögerlich von den verschiedenen Zuwendungsgebern getragen werden, besteht insbesondere für erfolgreiche Einrichtungen die eklatante Gefahr des „zu Tode Siegens“: Die meist stagnierende (oder qua Inflation faktisch schrumpfende) Grundfinanzierung wird durch die Gemeinkosten eingeworbener Projekte aufgezehrt, die Gestaltungsspielräume schrumpfen damit faktisch, trotz formal zunehmender Autonomie.

### **3. Herausforderungen und Reformansätze**

Auf der institutionellen Ebene liegt die gegenwärtig größte Herausforderung im Umgang mit dem gestiegenen Wettbewerb und dem Druck zur Profilbildung und Knüpfung von strategischen Allianzen, beschleunigt nicht zuletzt durch die neue Ausschreibungsrunde der Exzellenzinitiative für die Förderperiode 2012-2017.

Grundsätzlich kann die Beförderung einer Wettbewerbssituation auf alle Teilnehmer durchaus positive Effekte entfalten. Konkurrenz befördert die Beweglichkeit und die Entwicklungsfähigkeit der konkurrierenden Teilnehmer. Sofern die Notwendigkeit besteht, sich an Leistungen anderer zu messen und damit die eigenen positiven Fähigkeiten und Eigenschaften zu argumentieren, kann sich eine positive Dynamik der Veränderung und eine Leistungskultur einstellen. Allerdings bringt der Wettbewerb auch mehrere Probleme mit sich: In der Exzellenzinitiative werden die Institutionen in einen künstlichen Fünfjahreszyklus hineingedrängt, ohne Rücksicht auf die Tiefe des angestoßenen Veränderungsprozesses und gegebenenfalls wünschenswerte Konsolidierungsphasen.

Die Teilnahme an der Exzellenzinitiative ist freiwillig, schlecht aufgestellte Institutionen haben damit die Möglichkeit, sich dem Wettbewerb schlicht zu entziehen – und dadurch dem Ruch eines förmlichen Scheiterns zu entgehen. Welche langfristigen Konsequenzen aus dem Nicht-Erfolg oder dem Nicht-Antritt im Wettbewerb gezogen werden, ist derzeit ungeklärt. Dass die Förderung der Sieger den ohnehin bestehenden Vorsprung weiter vergrößert, steht jedoch außer Zweifel. Doch auch die Sieger stehen vor Herausforderungen angesichts der Unsicherheit zukünftigen Erfolges. Zudem liegt eine zumindest grundsätzliche Gefahr in der Aufgabe vermeintlich randständiger Bereiche im Zuge einer forcierten Profilbildung mit dem Risiko, die zukünftigen Potenziale dieser Bereiche vorschnell zu verschenken.

Angesichts kontinuierlich anwachsenden Mittelbedarfs und spürbar begrenzterer Ressourcen steht das Forschungssystem insgesamt vor der Herausforderung, durch Kooperationen die Kräfte zu bündeln, unnötige Doppelarbeit zu vermeiden und dabei Quantität und Qualität der Forschungsleistung weiter zu erhöhen.

Eine große Chance liegt in der gezielten Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und Unternehmen. Wachsende Drittmittelquoten belegen, dass es für private Unternehmen überaus attraktiv ist, Forschung nicht oder nicht nur selbst durchzuführen, sondern an Forschungseinrichtungen betreiben zu lassen.<sup>56</sup> Dies lässt sich nicht nur begründen durch die dort mögliche Einbindung relativ preisgünstiger Studierender und Doktoranden, mit dem zusätzlichen Anreiz, diese als zukünftige Arbeitnehmer gewinnen zu können, sondern ist insbesondere dem hohen qualitativen Niveau und der Fähigkeit zur breiten Bearbeitung komplexer Fragestellungen im interdisziplinären Zusammenspiel geschuldet.

Auf der individuellen Ebene kann ein erheblicher Rollenwandel der erfahrenen Wissenschaftler vom Forscher zum Wissenschaftsmanager beobachtet werden. Unter dem permanenten Druck zur Formulierung ständig neuer Anträge zur Sicherung des einmal erreichten Personal- und Sachbestands tritt die wissenschaftliche Arbeit gegenüber der Managementaufgabe zunehmend in den Hintergrund. Die zeitliche Belastung durch Berichtspflichten und Evaluationen der Geldgeber zur Überprüfung der Mittelverwendung wird dabei zunehmend als Last empfunden. Die Entstehung einer „Vergabe-Industrie“, die selbst große Anteile der verfügbaren Geldmenge verzehrt oder durch hohe administrative Anforderungen selbst bei geringen Fördersummen die Effizienz der Forscher beeinträchtigt, kann sich zu einer ernstzunehmenden Gefahr entwickeln. Gegenmaßnahmen wie der Zusammenschluss der privaten Stifter im Stifterverband sind daher als positives Zeichen zu werten. In diesem Kontext ist auch die Diskussion um die Etablierung einer gemeinsamen europäischen Forschungsförderorganisation zu sehen.

Die wachsende Abhängigkeit von eingeworbenen Mitteln führt dazu, dass wissenschaftliche Mitarbeiter in zunehmendem Maße auf befristeten Stellen beschäftigt werden. Diese Entwicklung ist insbesondere auch im Bereich der Großforschung zu beobachten, wenngleich der Anteil der Dauerstellen dort im Vergleich zu universitären Umfeldern noch deutlich höher liegt. Was angesichts der permanenten Gefahr ausbleibender Drittmittel aus Sicht z.B. einer Institutsleitung eine ökonomische Notwendigkeit darstellt, ist für die Mitarbeiter selbst eine erhebliche Belastung: Unkalkulierbare berufliche Perspektiven, das Damoklesschwert eines unfreiwilligen Ausscheidens aus der Wissenschaft und die permanente Unsicherheit der ökonomischen Existenz tragen dazu bei, dass insbesondere in Disziplinen (z.B. den

---

<sup>56</sup> Vgl.: Destatis - Statistisches Bundesamt: Bildungsausgaben, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2007/2008, abrufbar unter: [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget\\_\\_Pdf,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Content75/AusgabenBudget__Pdf,property=file.pdf) (Stand: 28.05.2010).

Ingenieurwissenschaften) mit guten Beschäftigungsaussichten in der privaten Wirtschaft ein Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs droht.<sup>57</sup> Andererseits hat die starke Betonung der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Promovierende, Post-Docs, Habilitanden) in anderen Disziplinen (z.B. Teilen der Natur- sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften) in den letzten Jahren dazu geführt, dass deutlich über den Bedarf Nachwuchswissenschaftler zur Verfügung stehen, sodass selbst für exzellente junge Forscherinnen und Forscher die Chancen auf eine Leitungsposition in der Wissenschaft relativ gering sind.

Die Herausforderungen an das deutsche Forschungssystem in den kommenden Jahren liegen vor allem in der Entwicklung von Lösungen für dieses Ungleichgewicht. Besonders im 21. Jahrhundert ist die Erkenntnis gereift, dass Wissenschaft eine Grundlage von langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen ist. Daraus resultiert aber auch die Notwendigkeit, den Bildungs-, Lehr- und Forschungseinrichtungen entsprechende Handlungsspielräume zu gewähren.

Gleichzeitig bedarf es einer stetigen öffentlichen Diskussion. Inwieweit beispielsweise die Technologisierung eine neue Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen und ökonomischen Notwendigkeiten erfordert, wird in den kommenden Jahren zu klären sein – und zwar einerseits innerhalb der Wissenschaft, andererseits aber auch im Austausch mit der Gesellschaft. Grundvoraussetzung dafür ist jedoch, dass auch in Zukunft trotz des gestiegenen Konkurrenzkampfs von teilweise sehr unterschiedlichen Bildungs- und Forschungseinrichtungen die Ideale von autonomer, kritischer und voraussetzungs- und wertfreier Forschung Grundlage des deutschen Forschungssystems bleiben.

---

<sup>57</sup> Die weit beklagte Kinderlosigkeit oder verspätete und reduzierte Elternschaft der Akademiker ist eine weitere Folge dieser prekären Situation.

## Die Forschungslandschaft der Schweiz

### 1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems

Forschung und Innovation sind für die wissensbasierte Ökonomie der Schweiz wesentliche Motoren der Entwicklung und der nationalen Prosperität. In einem kleinen Land wie der Schweiz ist Qualität ein entscheidender Faktor, um sich im internationalen Kontext behaupten zu können. Hohe Wettbewerbsfähigkeit, ein Streben nach Exzellenz und Internationalität sind einige der Merkmale, welche die Forschungslandschaft der Schweiz prägen. Dabei profitiert das Land insbesondere vom Umstand, dass neben staatlichen Förderinstitutionen die in der Schweiz ansässige Industrie beträchtliche Mittel in Forschung und Entwicklung investiert.

Die Hochschulforschung ist in der Schweiz im Gegensatz zum föderalistisch geprägten Bildungssystem<sup>58</sup> stark vom Bund gesteuert. Dies hat seinen historischen Ursprung in der Tatsache, dass die Forschungsförderung in der Wirtschaftskrise der Zwischenkriegszeit des letzten Jahrhunderts als Bundesaufgabe zur Unterstützung der Exportindustrie und damit als Beitrag zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit begriffen wurde.<sup>59</sup> Die entsprechenden Bestrebungen führten schließlich im Jahre 1952 zur Gründung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF), der heute das zentrale Förderinstrument der schweizerischen Hochschulforschung darstellt. Er wird aus Bundesmitteln gespeist, die jeweils im Rahmen der im Vierjahresrhythmus vom Bundesparlament verabschiedeten *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation*<sup>60</sup> definiert werden. Für die Beitragsperiode 2008–2011 wurde der SNF mit 2,7 Milliarden Franken dotiert. Der private Sektor investiert seinerseits ein Mehrfaches dieses Betrages. Gemäß einer Veröffentlichung des Bundesamtes für Statistik<sup>61</sup> betragen die in der Schweiz getätigten Aufwendungen für Forschung und Entwicklung der Unternehmen im Jahre 2008 zwölf Milliarden Franken, was 2,2% des Bruttoinlandproduktes entspricht und der Schweiz im weltweiten Vergleich eine Position

---

<sup>58</sup> cf. infra: Das Hochschulsystem der Schweiz

<sup>59</sup> Fleury, Antoine; Joye, Frédéric: Die Anfänge der Forschungspolitik in der Schweiz: Gründungsgeschichte des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (1934–1952). Baden, 2002, ISBN 3-906419-36-3

<sup>60</sup> cf. infra: Das Hochschulsystem der Schweiz

<sup>61</sup> Bundesamt für Statistik BfS, *economiesuisse: forschung und entwicklung in der schweizerischen privatwirtschaft 2008*. 2010. Abrufbar unter [www.science-stat.admin.ch](http://www.science-stat.admin.ch) unter Analysen, Berichte oder unter [www.economiesuisse.ch](http://www.economiesuisse.ch).

in der Spitzengruppe sichert. Dabei zeigen die Bereiche angewandte Forschung und experimentelle Entwicklung eine besondere Wachstumsdynamik, die sich mit rund 40'000 Stellen im Arbeitsmarkt niederschlägt.

Neben der reinen Forschungsförderung besteht auch eine Struktur zur Förderung der Innovation, die von der Eidgenossenschaft ebenfalls mit einer halben Milliarde Franken für den Zeitraum von 2008–11 finanziert wird. Der Bund unterhält dafür die *Förderagentur für Innovation* (KTI), welche den Wissens- und Technologietransfer zwischen Unternehmen und Hochschulen zur Aufgabe hat. Die Agentur fördert Projekte im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung zwischen Hochschulen und Unternehmen und unterstützt den Aufbau von Start-ups. Wissens- und Technologietransfer sowie die Förderung von Ausgründungen sind mittlerweile ebenso Kernanliegen der Hochschulen, die teilweise eigene Transferorganisationen oder Science Parks unterhalten.

Zur Forschungslandschaft gehören zudem vier dem ETH-Bereich zugeordnete und thematisch ausgerichtete Forschungsanstalten mit internationalem Renommee: Das aus der Kernforschung hervorgegangene und heute auf Strukturforschung und Spektroskopie in Bio- und Materialwissenschaften, Physik und Energieforschung spezialisierte *Paul Scherrer Institut* (PSI), die *Eidgenössische Anstalt für Wasserversorgung, Abwasserreinigung und Gewässerschutz* (eawag), die *Eidgenössische Materialprüfungs- und Forschungs-Anstalt* (empa), sowie die *Eidgenössische Forschungsanstalt für Wald, Schnee und Landschaft* (WSL). Diese Anstalten sind im Laufe der letzten hundert Jahre gegründet worden und deckten Forschungsanliegen von nationalem Interesse ab, die bis heute nichts an Aktualität verloren haben.

In den letzten Jahren haben sich auch die Europäischen Forschungsprogramme in erfreulicher Manier zu einem festen Bestandteil der schweizerischen Forschungslandschaft entwickelt. Unabhängig von politischen Berührungängsten haben sich die Wissenschaft und die Forschung immer um eine Integration in die europäische Landschaft bemüht. Dies lässt sich an der Beteiligung an den Forschungsrahmenprogrammen der Europäischen Union aufzeigen. Bis zum Jahre 2004 konnte sich die Schweiz nur projektweise an den Programmen beteiligen. Die dafür notwendigen Mittel wurden von der Schweizerischen Eidgenossenschaft direkt aufgebracht. Mit einem vom 1. Januar 2004 datierenden bilateralen Abkommen wurde die Schweiz an das 6. Rahmenforschungsprogramm assoziiert. Sie bezahlt seither für ihre Beteiligung einen Mitgliederbeitrag. Die Mittel für die genehmigten schweizerischen Projekte flossen von da an aus dem gemeinsamen Topf, womit allein der Wettbewerb entscheidet, wie viel des geleisteten Beitrags wieder in die

Schweiz zurück fließt<sup>62</sup>. Eine im Juli 2008 erstellte Bilanz zeichnet ein positives Bild der Beteiligung der Schweiz am 6. Rahmenprogramm<sup>63</sup>. Mit über tausend Forschungsprojekten landete die Schweiz gleichauf mit Österreich auf Platz 11 aller Beteiligungen. Die Schweizer Projekten zugesprochenen Fördermittel von 793 Millionen Euro entsprachen 3,1% der insgesamt ausgeschütteten Mittel. Dies war ziemlich genau der Beitrag, den die Schweiz an das Gesamtbudget von 19,3 Milliarden Euro des 6. Rahmenprogramms geleistet hatte. Über das erfreuliche Resultat hinaus lässt sich zudem beobachten, dass die Schweizer Beteiligung im 7. Rahmenprogramm weiter zunimmt. Diese Entwicklung zeigt auf, dass zumindest in der Wissenschaft und speziell im Universitätsbereich die europäische Integration der Schweiz selbstverständlich geworden ist.

## 2. Akteure und Zuständigkeiten

Der **Schweizerische Nationalfonds (SNF)** ist der wichtigste Drittmittelgeber der öffentlichen Hand im Bereich der Forschung. Er ist als Stiftung organisiert. Der Nationale Forschungsrat beurteilt als Exekutivgremium im Auftrag des Stiftungsrates die Gesuche und entscheidet über deren Unterstützung. Der Rat setzt sich aus maximal 100 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammen, die mehrheitlich an schweizerischen Hochschulen arbeiten. Dafür existiert ein definiertes Verfahren, das auch den Einbezug auswärtiger Experten zur Beurteilung der Gesuche vorsieht. Die Vergabe von Forschungsmitteln geschieht auf diese Weise in hoch kompetitiven Verfahren. Die Höhe der den Gesuchstellenden zugesprochenen SNF-Gelder gilt demzufolge auch als wichtiger Leistungsausweis für eine Universität. Kantonale Universitäten und der ETH-Bereich sind die Hauptpartner des SNF; sie erhalten im Wettbewerb zusammen gegen 90% der zu vergebenden Fördergelder.

Ein wesentlicher Teil der Mittel des SNF geht in die so genannte **freie Forschung**, die von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen eingereichte Projekte finanziert. Die **orientierte Forschung** beschränkt sich auf einen Zehntel des gesamten Budgets.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Euresearch INFO, Informationen zur Europäischen und Internationalen Forschung – Ausgabe Mai, Nr. 4, Bern 2006 (im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung) (ISSN 1660-5233)

<sup>63</sup> Eidgenössisches Departement des Innern – Staatssekretariat für Bildung und Forschung, Die Schweizer Beteiligung am 6. Europäischen Forschungsrahmenprogramm. Zahlen und Fakten, Bern 2008 (ISSN: 1662-2634)

<sup>64</sup> 2009: Freie Forschung 620 Mio. Franken verteilt auf 2613 Zusprachen (63% des Budgets), Orientierte Forschung 87 Mio. Franken verteilt auf 256 Projekte (12% des Budgets). Quelle: Jahresbericht 2009 des SNF [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/inb\\_jb\\_09\\_d.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/inb_jb_09_d.pdf)

Im Rahmen der orientierten Forschung schreibt der SNF alle vier Jahre **Nationale Forschungsprogramme (NFP)** mit dem Ziel aus, wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Lösung dringender Probleme von nationaler Bedeutung zu formulieren. Die Themen werden vom Bundesrat vorgegeben. Diese Programme haben meist interdisziplinären Charakter, arbeiten problemorientiert und sind auf Kompetenznetzwerke abgestützt, die immer mehrere Universitäten und andere Institutionen umfassen. Die Programme sind mit 5 bis 20 Millionen Franken dotiert.<sup>65</sup>

Das jüngste Instrument der orientierten Forschung stellen die **Nationalen Forschungsschwerpunkte (NFS)** dar. Diese fördern langfristig angelegte Forschungsvorhaben zu Themen von strategischer Bedeutung für die Zukunft der schweizerischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Die NFS sind als Kompetenznetzwerke strukturiert, in denen Teams arbeiten, die über die ganze Schweiz verteilt sind. Das Management für die einzelnen NFS ist jeweils an ein «Leading House» delegiert. Mit den NFS wird unter anderem das Ziel verfolgt, die Forschungslandschaft der Schweiz besser zu strukturieren. Finanziert werden die derzeit 20 Schwerpunkte durch Bundesbeiträge, durch Eigenmittel der Hochschulen und durch Drittmittel.<sup>66</sup>

Eine wesentliche Aufgabe des SNF ist die **Nachwuchsförderung**, für die er über verschiedene Instrumente verfügt, zu denen Stipendien, Unterstützung von Graduiertenkursen oder Doktorandenausbildungen etc. gehören. Im Verlauf der letzten Jahre haben sich insbesondere die Förderungsprofessuren als attraktiv und effizient erwiesen. Das Programm ermöglicht es jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit mehrjähriger Forschungserfahrung, an einer Universität ihrer Wahl ein eigenes Team aufzubauen zur Umsetzung eines Forschungsprojekts. Eine Förderungsprofessur ermöglicht jungen Forschenden einen entscheidenden Karriereschritt, z.B. nach einem Auslandsaufenthalt.

### 3. Funktionale Merkmale

Aus politischer Sicht besteht im Hinblick auf die Forschung eine Arbeitsteilung. So wird die Grundlagenforschung primär den Universitäten zugeschrieben. Die Fachhochschulen haben sich auf die Angewandte Forschung zu konzentrieren. Die Industrie betreibt in erster

---

<sup>65</sup> Eine Liste der laufenden NFP findet sich unter <http://www.snf.ch/D/forschung/Forschungsprogramme/LaufendeNFP/Seiten/default.aspx>, diejenige der abgeschlossenen unter <http://www.snf.ch/D/forschung/Forschungsprogramme/abgeschlossen/Seiten/default.aspx>

<sup>66</sup> Eine Übersicht über die laufenden Forschungsschwerpunkte findet sich auf der Website der NFS unter <http://www.snf.ch/nfp/nccr/D/nfskonkret/laufende/Seiten/default.aspx>

Linie Angewandte Forschung und Entwicklung, in einem geringeren Masse jedoch auch Grundlagenforschung. Als Beispiel dafür mag das *Friedrich Miescher Institute (FMI)* der *Novartis Research Foundation* gelten, das im Bereich der biomedizinischen Grundlagenforschung arbeitet und dabei eine enge Kooperation mit der Universität Basel pflegt. Während der SNF in seinen vier Abteilungen<sup>67</sup> den ganzen Bereich der Forschung abdecken muss, konzentriert sich die industrielle Forschung auf die Life Sciences und den Technologiesektor. Den Löwenanteil der Forschungsaufwendungen steuert die Pharmaindustrie bei, die für sich allein genommen 30% der Investitionen aufbringt. Traditionell forschungsstark aber mit rückläufiger Tendenz ist die Maschinenindustrie. Eine besondere Dynamik lässt sich bei den Informations- und Kommunikationstechnologien sowie bei den Hochtechnologieinstrumenten verzeichnen.<sup>68</sup>

Grundsätzlich lässt sich eine Tendenz beobachten, die strikte Trennung zwischen Grundlagenforschung und Angewandter Forschung zu überwinden. So macht es sich der SNF zur strategischen Aufgabe der nächsten Jahre, neben der reinen Grundlagenforschung auch die «anwendungsorientierte Grundlagenforschung» vermehrt zu unterstützen und die Zusammenarbeit mit der *Förderagentur für Innovation (KTI)* zu intensivieren.<sup>69</sup> Für diese Art Forschung hat sich auch der Begriff «Translational Research» etabliert. Diese konzentriert sich auf die Schnittstelle von weiterführender Grundlagenforschung und angewandter Forschung, die auf selbst gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht. Sie bedingt eine konsequente Vernetzung zwischen verwandten wissenschaftlichen Disziplinen und zwischen unterschiedlichen Kompetenzen in den Bereichen Theorie, Experiment und Anwendung. Biomedizinische Wissenschaften, in denen je länger je mehr der Slogan «from bench to bedside» gilt, oder an neuen Technologien orientierte Wissenschaften wie etwa die Nanowissenschaften sind Beispiele für ein Denken, das sich nicht nur auf Grundlagen beschränkt, sondern bei grundlegenden Fragestellungen mögliche Anwendungen im Blickfeld hat. Damit wird die Forschung eng an die Innovation geknüpft, die nicht zuletzt durch eine intensive Zusammenarbeit des privaten mit dem öffentlichen Sektor gefördert wird. Das «European Innovation Scoreboard (EIS) 2009» sieht die Schweiz an der Spitze der europäischen Innovationsrangliste.<sup>70</sup> Dies ist nicht zuletzt der

---

<sup>67</sup> (I) Geistes- und Sozialwissenschaften, (II) Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (III) Biologie und Medizin, (IV) Orientierte Forschung

<sup>68</sup> Quelle: Vgl. Fussnote 4. Bei der privaten Forschung wird nur der so genannte «intramuros»-Anteil ausgewiesen. Die Forschungsinvestitionen der Firmen im Ausland werden nicht berücksichtigt. Dieser ist bei der Pharmaindustrie höher als die Inlandsaufwendungen.

<sup>69</sup> SNF: Mehrjahresprogramm 2012 – 2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden. Bern 2010 ([http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf\\_mehrijahresprogramm\\_12-16\\_d.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrijahresprogramm_12-16_d.pdf))

<sup>70</sup> «Denmark, Finland, Germany, Sweden, Switzerland and the UK are the **Innovation leaders**, with innovation

bereits angesprochenen Leistungsfähigkeit der forschenden Industrie zu verdanken. Neben den multinational tätigen Industrieunternehmen verfügt die Schweiz über einen beträchtlichen Anteil von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mit technologischen Innovationsaktivitäten, ein Merkmal, das sie mit Deutschland teilt.

#### **4. Herausforderungen und Reformansätze**

Das ehrgeizige Ziel der Europäischen Union ist es, die kompetitivste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaft der Welt zu werden (Lissabon 2000) und dafür die Investitionen in Forschung, Entwicklung und Innovation auf 3% des Bruttoinlandsprodukts anzuheben (Barcelona 2002). Die Schweiz unterstützt diese strategische Ausrichtung, die insbesondere dem 7. Forschungsrahmenprogramm zugrunde liegt. Ihr Augenmerk liegt dabei vor allem auf der Exzellenzförderung und der Kooperationspolitik, die auf nationaler und internationaler Ebene verfolgt wird. Mit dem *European Research Council* ist ein europaweites und kompetitives Förderinstrument für die Spitzenforschung im Grundlagenbereich geschaffen worden, an dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Schweizer Universitäten erfolgreich teilnehmen. Auf nationaler Ebene unterstützt der SNF ähnliche Ziele über seine verschiedenen Instrumente zur Personen- und Projektförderung.

Nationale Forschungsprojekte (NFP) und die Nationalen Forschungsschwerpunkte (NFS) sind Programme, welche die Kooperation fördern und einen strukturierenden Effekt haben. Ein weiteres Mittel zur Stärkung der übergreifenden Zusammenarbeit sind die Kooperations- und Innovationsprojekte des Bundes, welche die kollektive Entstehung von spezialisierten Kompetenzzentren in Forschung und Lehre begünstigen sollen. Diese Projekte wurden bisher im Vierjahresrhythmus im Rahmen der *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation* zugesprochen, wobei in der letzten Ausschreibung insbesondere die Systembiologie (SystemsX.ch) sowie die Mikro- und Nanotechnologie speziell gefördert wurden.

International will die Schweiz auch die Zusammenarbeit mit aussereuropäischen Ländern intensivieren, die über ein hohes und zukunftsträchtiges Forschungspotenzial verfügen. Die *Botschaft 2008–11* nennt dafür Russland, China, Indien, Südafrika, Japan, Südkorea, Chile und Brasilien, für die jeweils eine Universität die Zusammenarbeit als Leading House zu steuern hat. Die Universität Basel ist zusammen mit dem in Basel angesiedelten Schweizerischen Tropen- und Public Health Institut (Swiss TPH) für Südafrika zuständig,

---

performance well above that of the EU27 and all other countries.» European Innovation Scoreboard (EIS) 2009, p. 12 <http://www.proinno-europe.eu/page/european-innovation-scoreboard-2009>

wobei die Zusammenarbeit auch die seit über 50 Jahren bestehenden und auf die Erforschung von Tropenkrankheiten ausgerichteten schweizerischen Zentren in Abidjan (Côte d'Ivoire) und Ifakara (Tansania) umfasst.

Zusammenfassend lässt sich die schweizerische Forschungslandschaft als ein Gebilde mit öffentlichen und privaten Akteuren beschreiben, dem ein hohes Qualitätsstreben attestiert werden kann, wobei insbesondere der private Sektor zur Innovationskraft der schweizerischen Forschung entscheidend beiträgt und damit gewisse Defizite der staatlichen Forschungsförderung kompensiert. Die öffentliche Forschungspolitik gibt der individuellen Initiative durch die Förderung der freien Forschung breiten Raum, strebt aber gleichzeitig eine gewisse Strukturierung der Landschaft durch Kooperation an – dies nicht zuletzt aus der Erkenntnis, dass die Lösung vieler wissenschaftlicher Fragen heute nur noch in größeren Zusammenhängen gelingt. Die konsequente Nachwuchsförderung bleibt dabei eine wesentliche und konstante Herausforderung.

## Die Struktur des Forschungssystems in Frankreich

### 1. Der politisch-administrative Kontext und seine Auswirkungen auf die Strukturmerkmale des Systems

Bis in die 70er und 80er Jahre war das Forschungs- und Innovationssystem in Frankreich stark durch öffentliche Förderung gekennzeichnet, wobei sich der Staat an der Finanzierung und Leitung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung, manchmal bis hin zur industriellen Entwicklung (die gesamte F&E-Kette), beteiligte. Über ein System von öffentlichen Einrichtungen und Stellen, das im internationalen Vergleich außergewöhnliche Maße annimmt, ist der französische Staat nicht nur bei der Lenkung, sondern auch bei der Ausführung der F&E präsent. Die interventionistische Philosophie wurde oft als "technologischer Colbertismus" bezeichnet (siehe Larédo, Mustar, 2001). Dabei wird Bezug genommen auf den berühmten Staatsmann, der die Monarchie im 17. Jahrhundert prägte und stark zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes beitrug, während sich der königliche Absolutismus und die politische Zentralisierung durchsetzten.

Der Verweis auf diese nationale Governance-Tradition (im Sinn der englischen Bezeichnung "*polity*") muss auf einen sehr großen historischen Zeitraum ausgedehnt werden, da davon ausgegangen werden kann, dass die interventionistische Option Frankreichs auf die Zeit der Renaissance zurückgeht, als François I. mit seinen königlichen Manufakturen eine Form von Produktionsmerkantilismus im Land einführte, die sich von dem kommerzielleren und daher dezentraleren Merkantilismus in Flandern, England oder Italien unterschied. Der zentralistische Ansatz der Forschung, der Elitenausbildung und der industriellen Entwicklung wird nach der Revolution, insbesondere unter Napoleon I., der zahlreiche noch heute bestehende Institutionen (Grandes Ecoles, Akademien) gründete, bestätigt. Dieselbe Sorge treibt das Frankreich der 50er Jahre um. Um das Wissenschafts-, Technik- und Wirtschaftssystem des Landes (nach dem zweiten Weltkrieg, aber auch nach einem gewissen Niedergang zwischen den beiden Weltkriegen) aus der Asche auferstehen zu lassen, wird beschlossen, sich mehr auf die großen öffentlichen Forschungseinrichtungen als auf die Universitäten oder den privaten Sektor zu konzentrieren. Grob gesagt ist die Wahrnehmung der Regierungskreise nach wie vor dieselbe: Die dezentralisierten Akteure (Landwirte, Künstler, unabhängige staatliche Unternehmen, die Welt der Universität außerhalb einiger Pariser Einrichtungen und so weiter) haben weder die Kreativität, noch den Mut, noch die Mittel, den Fortschritt zu

tragen. An ihrer Stelle müssen daher zentrale Einrichtungen handeln. So wird beispielsweise das Französische Institut für Agrarforschung INRA gegründet, das die F&E in der französischen Landwirtschaft übernimmt, oder das Zentrum für Atomenergie CEA, das für die Weiterentwicklung der militärischen aber auch zivilen Nutzung von Atomenergie zuständig ist, und so wird das Französische Zentrum für wissenschaftliche Forschung CNRS<sup>71</sup> als Ersatz für die Universitäten unterstützt, welche vielmehr als gewöhnliche Ausbildungseinrichtungen angesehen werden, die nicht viel zu tun haben mit dem Humboldtschen Modell, das sich in Deutschland entwickeln konnte.

Dieses System und diese jahrhundertealte Tradition werden seit den 80er Jahren unter dem Einfluss der Globalisierung, die besonders prägnante Alternativmodelle entgegenhält, unter dem Einfluss und sogar dem Zwang Europas (das auf liberaleren und dezentralisierteren Normen und nicht dem Colbertistischen Modell gründet), aber auch aufgrund der Entwicklung der französischen Gesellschaft und einiger weiterer Faktoren, wie eigene Gesetze der aufkommenden Technologiebereiche, immer mehr in Frage gestellt. Zur Erläuterung dieses letzten Punktes können als Beispiel die Nanotechnologien oder die Informations- und Kommunikationstechnologien herangezogen werden, die sich im Unterschied zu den Anwendungsbereichen der Physik der Nachkriegsjahre, wie etwa Atomkraft, nicht so gut dafür eignen, zentralisiert durch die öffentliche Hand geführt zu werden. Als Symbol für die Änderung beim Innovationssystem kann die Tatsache herhalten, dass das international bekannte *Cluster* der französischen Nanotechnologien sich in der Region Rhône Alpes befindet und nicht durch zentrale Planung entstanden ist: Obwohl im Gebiet ansässige nationale öffentliche Einrichtungen und Infrastrukturen angeworben wurden, erfolgte die Selbstverwaltung vor Ort und durch mehrere, nicht Colbertistische Akteure.

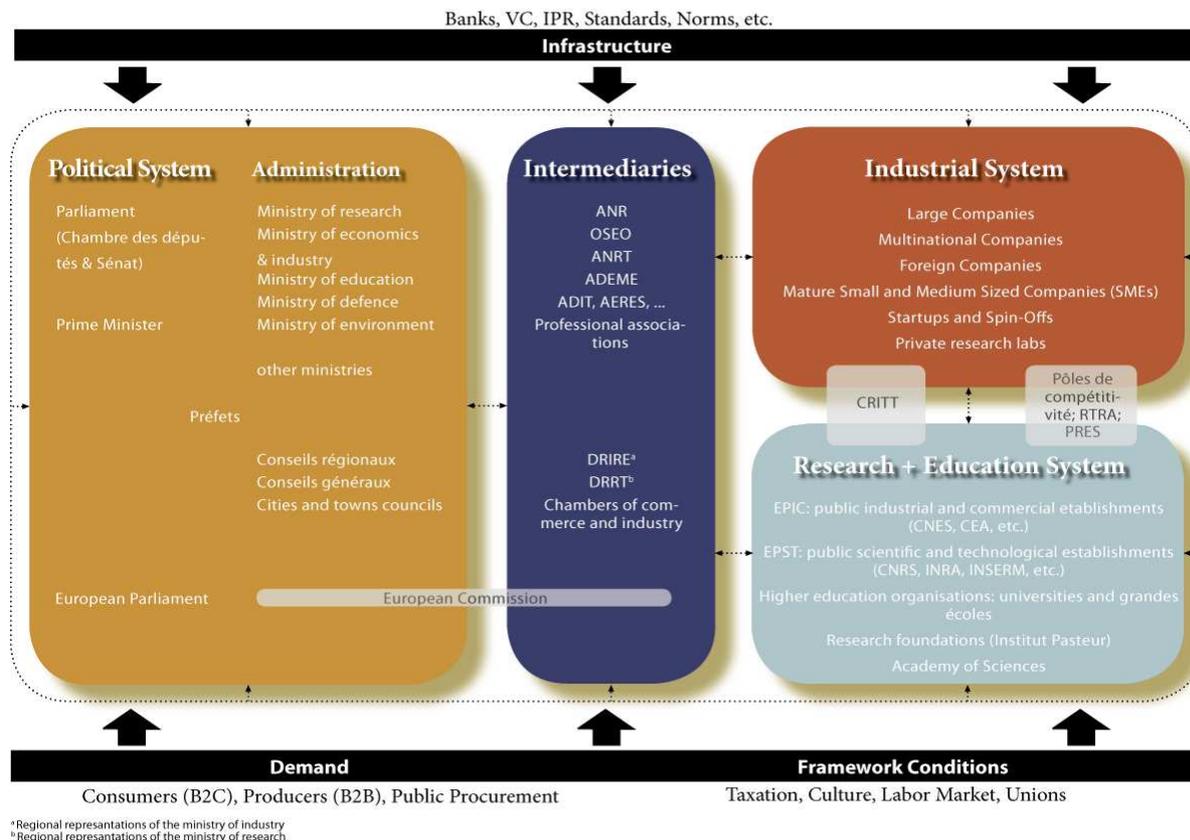
## **2. Akteure und Zuständigkeiten**

Bevor die Akteure des Forschungssystems ausführlich vorgestellt werden, ist es interessant, sich dieses System im größeren Rahmen des nationalen Innovationssystems anzuschauen, bei dem die Funktion der Gewinnung neuer Kenntnisse (Forschung) mit anderen zugehörigen Funktionen, wie etwa die Verbreitung von Kenntnissen, Ausbildung und Anwendung bei innovativen Tätigkeiten, sowie dem Bereich der Governance verbunden wird. Abbildung 1 stellt dieses globale System schematisch dar.

---

<sup>71</sup> Diese Einrichtungen werden in Tabelle 1 in Abschnitt 2 vorgestellt.

**Abbildung 1: Das nationale französische Innovationssystem**



Quelle: Muller, Zenker, Héraud (2010)

Das Hochschul- und Forschungssystem, das aus mehreren, im Folgenden erläuterten Einrichtungen besteht, ist durch spezifische Institutionen wie die CRITT<sup>72</sup> (= Zentren für Forschung, Innovation und Technologietransfer) mit der Wirtschaft verbunden. Die CRITT erfüllen eine Schnittstellenfunktion und sind gebietsansässig. Verfügen sie über eine Spezialisierung, können sie angelehnt an ein bestimmtes Forschungszentrum der Region oder an Akteursnetzwerke tätig sein: die in Frankreich typischen *Cluster* wie die *pôles de compétitivité*<sup>73</sup> (etwa: Kompetenzzentren), bei denen öffentliche Forschungslabore, Unternehmen und Gebietskörperschaften zusammenarbeiten; bzw. Netzwerke akademischer Exzellenzlabore, wie etwa die RTRA<sup>74</sup> (Thematische Netzwerke für Spitzenforschung).

Zu diesen regionalisierten Schnittstellenstrukturen kommen nationale Einrichtungen hinzu, wie etwa die OSEO, die Unternehmen bei ihren Forschungs- und Innovationsanstrengungen durch Beratung und Finanzierung unterstützt. Dieser zwischengeschaltete Akteur tritt landesweit auf, verfügt jedoch über eine gebietsbezogene Organisation, mit der den regionalen Besonderheiten Rechnung getragen werden kann.

<sup>72</sup> Anm. d. Ü.: Centres de Recherche, d'Innovation et de Transfert de Technologie

<sup>73</sup> Anm. d. Ü.: Wörtliche Übersetzung : Zentren für Wettbewerbsfähigkeit

<sup>74</sup> Anm. d. Ü. : Réseaux Thématiques de Recherche Avancée

Ebenso ist der Staat in den Regionen über seine nachgeordneten Behörden, wie etwa die regionale Delegation für Forschung und Technologie DRRT, die das Forschungsministerium vertritt, beziehungsweise die Bezirksdirektion Industrie, Forschung und Umwelt DRIRE, die das Industrieministerium vertritt, präsent. Diese nachgeordneten Behörden sind der typische Ausdruck der Dezentralisierung nach französischem Modell. In den Regionen arbeiten sie mit den Gebietskörperschaften zusammen. Die Mehrebenenpartnerschaften zwischen Staat, Regionalrat und Gebietskörperschaften ermöglichen zahlreiche Initiativen in den Bereichen Forschung und Innovation. Die regionalen Forschungsbudgets werden regelmäßig für die Kofinanzierung zwischen den öffentlichen Akteuren im Rahmen der *Contrats de Projet Etat-Région* (CPER, etwa: regionale Projektverträge) verhandelt. Die nachgeordneten staatlichen Behörden, sozusagen die Arme der Ministerien in den Regionen, werden derzeit komplett neu organisiert: Beispielsweise bestehen die DRIRE und die DRRT nicht mehr als solche, da sie in größeren Strukturen aufgegangen sind, um die öffentliche Verwaltung zu rationalisieren und die Verwaltungskosten zu verringern.

Nun können wir ausführlicher auf das Untersystem von Forschung und höherer Bildung eingehen und die verschiedenen Beteiligten vorstellen, wobei sein Aufbau ziemlich typisch für das französische System ist. Aus der unten stehenden Auflistung 1 gehen einerseits der Dualismus Universitäten–Grandes Ecoles und andererseits die wichtigen Einrichtungen der auf Forschung spezialisierten öffentlichen Institute und Stellen hervor. In den meisten anderen Ländern übernehmen die Universitäten (gegebenenfalls im Rahmen von Elitestudiengängen) die Ausbildungstätigkeiten der Grandes Ecoles. Ebenso wird im Vergleich zu Frankreich die öffentliche Spitzenforschung weitgehend den großen Universitäten anvertraut. Die öffentlichen Institute im Rahmen der in Auflistung 1 dargestellten staatlichen EPST (public scientific and technological establishments) oder EPIC (public industrial and commercial establishments) verfügen im Ausland manchmal über Entsprechungen. Eine vollständige Übereinstimmung gibt es jedoch nicht (beispielsweise kann die Max-Planck-Gesellschaft nicht als die exakte deutsche Entsprechung eines CNRS bezeichnet werden), wobei der Gesamtumfang der außeruniversitären öffentlichen Forschung in Frankreich außergewöhnlich groß ist<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Laut einer Mitteilung der Generaldirektion für höhere Bildung und Berufseinstieg des französischen Ministeriums für höhere Bildung und Forschung (MESR DGSIP) aus dem Jahr 2010 beliefen sich die Forschungsausgaben öffentlicher Einrichtungen und Ministerialstellen im Jahr 2007 auf 9,1 Milliarden Euro gegenüber 4,9 bei den Universitäten und sonstigen höheren Bildungs- und Forschungseinrichtungen. Das CNRS hat ein Budget von 3 Milliarden Euro, verglichen mit dem der Max-Planck-Gesellschaft in Höhe von 1,4 Milliarden Euro, wobei dieser Betrag nicht höher ist als der von zwei großen deutschen Universitäten.

## **Auflistung 1: Präsentation des institutionellen Systems in Frankreich: die mindestens teilweise Forschung betreibenden Akteure**

[Forschungsbudget: Zahlen aus dem Jahr 2007]

---

### Höhere Bildungseinrichtungen [4,884 Milliarden Euro]

Universitäten (insgesamt 82)

Grandes Ecoles: öffentliche oder private Einrichtungen verschiedener Art (nationale polytechnische Institute, Ecoles Normales Supérieures, "Grands Etablissements", von den Industrie- und Handelskammern finanzierte Schulen und so weiter)

### EPST (Staatliche Wissenschafts- und Technologieeinrichtungen) [4,62 Milliarden Euro]

CNRS (Französisches Zentrum für wissenschaftliche Forschung): vor allem Grundlagenforschung, alle Disziplinen; über seine gemischten Forschungseinheiten stark mit dem Universitätssystem verbunden

INSERM (Französisches Institut für Gesundheit und Medizinforschung): Forschung im Bereich Gesundheit, eng verbunden mit den Medizinischen Fakultäten

INRA (Französisches Institut für Agrarforschung): vor allem angewandte Forschung für die Agrarwirtschaft, Lebensmittelindustrie und so weiter

Sonstige EPSTs: INRIA (Französisches Forschungsinstitut für Informatik und Automatik), INRETS (Französisches Forschungsinstitut für Verkehr und Verkehrssicherheit), INED (Französisches Institut für demografische Studien), IRD (Forschungsinstitut für Entwicklung), LCPC (Zentrallabor für Brücken- und Straßenbau), CEMAGREF (Nationales Zentrum für Agrargeräte, Agrartechnik, Wasser- und Waldforschung)

### EPIC (Staatliche Industrie- und Handelseinrichtungen) [3,364 Milliarden Euro]

CEA (Zentrum für Atomenergie), das industrielle Forschung und Entwicklung in den Bereichen Energie, Verteidigung, Sicherheit, Digitaltechnologien und so weiter betreibt

CNES (Französisches Raumfahrtzentrum), das für die Raumfahrtspolitik Frankreichs verantwortlich ist.

ADEME (Französische Organisation für Umwelt- und Energiewirtschaft), die als Sachverständige und Beraterin für Unternehmen, Gebietskörperschaften, Verwaltungen und die Öffentlichkeit auftritt, um eine nachhaltige Entwicklung zu fördern.

... sowie ungefähr vierzig weitere staatliche Einrichtungen mit Spezialisierung auf bestimmte technische und industrielle Bereiche

### Sonstige [1,621 Millionen Euro]

*Staatliche Verwaltungseinrichtungen (EPA)*, wie etwa das CEE (Zentrum für Beschäftigungsstudien) oder das CEREQ (Studien- und Forschungszentrum für Beschäftigung und Qualifikationen), die Untersuchungen im Bereich Arbeit, Beschäftigung, Ausbildung und berufliche Qualifikationen durchführen

*Gruppierungen von öffentlichem Interesse (GIP)*, wie etwa das OST (Wissenschafts- und Technikobservatorium)

*Forschungstiftungen*, wie etwa das Institut Pasteur oder das Institut Curie im Bereich Gesundheit

*Technische Fachzentren*, wie etwa das CSTB (Wissenschaftliches und technisches Zentrum für das Bauwesen)

Mit der Landesverteidigung in Zusammenhang stehende Institutionen

Weitere Informationen finden Sie im Informationsschreiben der Generaldirektion für höhere Bildung und Berufseinstieg des französischen Ministeriums für höhere Bildung und Forschung (MESR DGSIP) und auf der Internetseite des Ministeriums:

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/organism/index.htm>

---

### **3. Funktionale Merkmale (Ablauforganisation)**

Die funktionalen Merkmale der französischen Institutionen haben sich seit ihrer Gründung oftmals verändert. Dies ist der Fall beim CNRS, einer für die zentralistische politische Philosophie typischen Einrichtung im Bereich Grundlagenforschung. Diese sehr große Einrichtung (mit den europaweit meisten Mitarbeitern, derzeit 26.000 Festangestellte) hat sich sehr schnell in eine Vielzahl von gemischten und an den Universitäten untergebrachten Laboren dezentralisiert. Diese bilden unter dem Namen von gemischten Forschungseinheiten (UMR) derzeit vier Fünftel der 1048 Forschungseinheiten des CNRS. Der Anteil der eigenen Einheiten, das heißt ohne universitäre Einrichtungen, fiel seit den 50er Jahren stetig ab. Im Laufe der Zeit wich die anfängliche Aufgabe des CNRS, die in der Konzentration der Exzellenzforschung akademischen Typs bestand, einer Begleitfunktion für die universitäre Forschung. Man kann heute davon ausgehen, dass das CNRS de facto vor allem eine doppelte Funktion erfüllt: Anerkennung und Unterstützung der universitären Exzellenzforschung. Die Anerkennung erfolgt über regelmäßige Evaluierungen der Labore durch den "Conseil National de la Recherche Scientifique" (Französischer Forschungs- und Wissenschaftsrat) und durch die Vergabe (beziehungsweise den Entzug) des Siegels "Unité Mixte de Recherche" (gemischte Forschungseinheit) für Arbeitsgruppen an Universitäten. Die Unterstützung dieser gemischten Einheiten erfolgt über Drittmittel, die zu den Mitteln des Ministeriums hinzukommen, sowie über den Einsatz von Forschern mit CNRS-Status (diese Mitarbeiter, die in den universitären Arbeitsgruppen tätig sind, haben das Privileg, nicht unterrichten zu müssen: Sie unterrichten, wenn sie es wünschen, im Allgemeinen nur auf Master-Niveau). Die Entwicklung des CNRS ist nicht abgeschlossen, wie wir im folgenden Abschnitt sehen werden. In Bezug auf die Aufgabenbereiche, die wir gerade beschrieben haben, haben sie im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends durch neue Einrichtungen Konkurrenz bekommen.

Die funktionalen Merkmale der Grandes Ecoles (GE), das heißt des elitistischen Systems nach französischem Modell, stellen den anderen Analysegegenstand dieser Schnellübersicht über die französische Forschung dar. Die Möglichkeit der Grandes Ecoles, ihre Studierenden auszuwählen, führt zu einem beträchtlichen qualitativen Unterscheidungsmerkmal im Vergleich zu den Universitäten, die (ungeachtet der Tatsache, dass am Ende des ersten Jahres eine Selektion stattfindet) im Allgemeinen alle Abiturienten annehmen müssen, die studieren wollen. Pro Student stehen für die Grandes

Ecoles ebenso beträchtlich höhere Mittel zur Verfügung<sup>76</sup>. Bei der Forschung haben die Grandes Ecoles das Problem, dass sie, ob sie nun wissenschaftlich oder wirtschaftlich ausgerichtet sind, ursprünglich nicht zur Ausbildung von Forschern, sondern vielmehr von öffentlichen oder privaten Entscheidungsträgern eingerichtet wurden. Dies verstärkt eine psycho-soziologische Tendenz zur Trennung der Welt des reinen Wissens von der des Handelns, worin sich Frankreich stets von der internationalen Norm, insbesondere der angelsächsischen Tradition, aber auch von den Traditionen mitteleuropäischer Länder, unterschieden hat.

#### 4. Herausforderungen und Reformansätze

Jacques Lesourne erinnert im ersten Kapitel des Werks über Forschung und Innovation in Frankreich in Bezug auf das Projekt FutuRIS (Lesourne, Randet, 2008, S. 15) daran, dass *"ab 2002 (...) das Thema Forschung und Innovation in Frankreich in die Diskussion gekommen ist und eine fast ununterbrochene Reformwelle ausgelöst hat"*. Die europäische Forderung *"für ein Europa der Innovation und des Wissens"*, die anlässlich der Sondertagung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 gestellt wurde, erfuhr eine nationale Umsetzung. Etwa gleichzeitig, und recht unerwartet, haben auch die politisch Verantwortlichen der öffentlichen Forschung und einige wichtige Akteure der französischen Wirtschaft die aktuellen Defizite im Bereich Forschung und Innovation in Frankreich erkannt und auf diese hingewiesen. Es haben sich zahlreiche Diskussionsgruppen gebildet, sowohl in namhaften Einrichtungen, wie der ehrwürdigen Académie des Sciences und der jüngeren (im Jahr 2002 gegründeten) Académie des Technologies, als auch in den Forschungszentren, den Universitäten und Verbänden, wie etwa FutuRIS<sup>77</sup>.

Ein wichtiges Potenzial, insbesondere in Frankreich, betrifft den Gegensatz zwischen Wissenschaftlern im Bereich der Grundlagenforschung und dem Erneuerer, der sich um das Vorhandensein eines potentiellen Marktes sorgt. Die durchgeführten Reformen (2004-2006 und dann 2007-2008) versuchen, insbesondere diese Frage anzugehen. Die Erreichung des Lissabon-Ziels, 3 % des Bruttoinlandsprodukts für F&E auszugeben, darf nicht nur eine ineffiziente politische Beschwörungsformel für ein Land bleiben, in dem seit

---

<sup>76</sup> Vgl. das von Françoise Stoeffler-Kern und Jean-Alain Héraud im vorliegenden Werk verfasste Kapitel über das Hochschulsystem.

<sup>77</sup> Ein im Jahr 2001 mit Unterstützung der Regierung ins Leben gerufenes Projekt, das sich im Jahr 2005 als "zukunftsorientierte Plattform des französischen Forschungs- und Innovationssystems" fest etabliert hat. Es handelt sich um eine dauerhafte und unabhängige Einrichtung, die bei der Französischen Vereinigung für Forschung und Technologie ANRT untergebracht ist.

langem 1 % vom Staat finanziert wird, wenn die Wirtschaft es nicht schafft, die restlichen 2 % zu finanzieren. In der heutigen Zeit ist es nicht mehr die Aufgabe des Staates, die andauernde Schwäche der Privatinitiative zu kompensieren, indem man auf ein Colbertistisches Forschungsmodell zurückgreift, das von oben vorgegeben wird. Vielmehr kann und muss die Politik günstige Bedingungen schaffen, unter denen sich die akademische Forschung auf Exzellenz konzentriert, während die privaten Akteure gleichzeitig in ihren eigenen Ansätzen, die mehr oder weniger stark in Zusammenhang mit der Wissenschaft stehen, gefördert werden.

Die Reformen der Jahre 2004-2006 haben auf das Aufkommen eines neuen großen Akteurs auf der Bühne der öffentlichen Forschung in Frankreich hingearbeitet: die Französische Forschungsagentur ANR. Unter der Zuständigkeit des französischen Industrieministeriums wurde ebenfalls eine Agentur für industrielle Innovation (AII) gegründet, um die F&E- und Innovations-Aktivitäten von Unternehmen zu fördern, wobei vor allem kleine und mittelständische Unternehmen im Visier sind, die im internationalen Vergleich bisher von der französischen Politik etwas vernachlässigt wurden (siehe der US-amerikanische *Small Business Act*, der zwar oft als Beispiel angeführt wird, jedoch wenig Nachahmer findet). Die französische Cluster-Politik, die sich in die weltweite Bewegung zur Berücksichtigung von regionalen Innovations-"Ökosystemen" einreicht, nimmt die Form von *Wettbewerbszentren* an, bei denen über eine landesweite Ausschreibung für die Vergabe von Gütesiegeln staatliche Forschung und industrielle F&E mit Unterstützung der Gebietskörperschaften zusammengeführt werden. Die Universitäten haben die Möglichkeit, sich zu Ausbildungs- und Forschungszentren (Pôles d'Enseignement et de Recherche, PRES) zusammenzuschließen, um in Absprache mit den regionalen Partnern ihre Ressourcen gemeinsam zu nutzen. Die regionale Exzellenz in bestimmten Disziplinbereichen wird in besonderem Maß durch die Vergabe des Gütesiegels "Sonderforschungsnetz" (Réseau Thématique de Recherche Avancée, RTRA) unterstützt. Die Zusammenarbeit zwischen der staatlichen Forschung und Unternehmen wird durch die Vergabe des Gütesiegels "Institut Carnot" einiger Forschungszentren begünstigt, wobei eine Finanzierungsart eingeführt wird, die sich an den deutschen Fraunhofer-Instituten orientiert. Die Frage der Evaluierung steht mit der Gründung der Agentur zur Evaluierung von Forschung und Bildung (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, AERES), die seither dem traditionellen Evaluierungssystem der an das CNRS angeschlossenen Labore stark Konkurrenz macht, schließlich im Mittelpunkt der Governance des staatlichen Forschungssystems.

Unter diesen neuen Instrumenten war der Einfluss der ANR in den Jahren nach ihrer Gründung beträchtlich. Mit einem Jahresbudget in Höhe von 850 Millionen Euro organisiert die Agentur Ausschreibungen für Forschungsprojekte, von denen derzeit lediglich ein Viertel vergeben wird, was den Erfolg und die Selektivität des Verfahrens verdeutlicht. Dieses von der US-amerikanischen NSF inspirierte System macht den vom CNRS verteilten Mitteln stark Konkurrenz. Das CNRS bleibt ein Pfeiler der Forschung, indem es Arbeitsplätze und umfangreiche Ausstattungen finanziert. Es verliert jedoch teilweise seinen Einfluss auf die Lenkung der staatlichen Forschung. Das ANR-Verfahren ermöglicht das Aufkommen von Projekten "von unten", die manchmal sogar für die Vorgehensweise der Labore eine Konkurrenz darstellen: Der Forschungsakteur wird zu einer von der ANR prämierten Arbeitsgemeinschaft im Labor. Ein typisches von der ANR finanziertes Programm umfasst 480.000 Euro über zwei bis drei Jahre, was im Vergleich zu dem von der Universität und vom CNRS für das gesamte Labor zur Verfügung gestellte Budget oftmals beträchtlich ist. Die Universitäten werden durch dieses System dank der Übernahme der Overheadkosten in Höhe von 11%, welche die aufnehmende Einrichtung für Verwaltungskosten in Anspruch nehmen kann, ebenfalls gestärkt.

Die Reformen seit 2007 widmeten sich vor allem der Erneuerung der Universitäten. Neben der Umsetzung des Bologna-Prozesses, die so genannte LMD-Reform, mit der die Ausbildung in drei Zyklen, Licence (*Bachelor*), Master und Promotion, gemäß dem europäischen Standard umstrukturiert wird, besteht das große Ereignis nun darin, dass die Universitäten damit begonnen haben, auf den vom französischen Gesetz über die Freiheiten und Aufgaben der Universitäten vom 10. August 2007 vorgesehenen neuen Status überzugehen, der ihnen eine größere Autonomie bei Entscheidungen und in der Verwaltung gibt. Wir sind noch weit von dem international beobachteten Modell entfernt. Bei den universitären Einrichtungen in Frankreich handelt es sich jedoch nicht mehr nur um einfache staatliche Verwaltungseinrichtungen. Sie werden immer mehr zu Akteuren mit unterschiedlichen Funktionen (Ausbildung, Forschung und andere Aufgaben zusammen mit ihren Partnern aus Wirtschaft und Gesellschaft). Gleichzeitig macht die CNRS-Reform das CNRS in noch stärkerem Maße zu einem Partner des Universitätssystems, indem sie das CNRS von der Aufgabe als Ersatz im Bereich Forschung, die es in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg inne hatte, langsam entbindet. Was schließlich die Forschung der Unternehmen betrifft, gibt die Stärkung der Einrichtung des Crédit Impôt Recherche (CIR), einer steuerlichen Forschungsförderung, den Bottom-Up-Determinanten der staatlichen F&E-Politik immer mehr Gewicht (s. Héraud, Zenker, 2009).

Wie man unschwer erkennt, führen die Reformen des staatlichen Forschungssystems Frankreich an das internationale Modell heran und beschränken gleichzeitig dessen Colbertistische Ambitionen. Dies führt zu einer größeren Autonomie der dezentralisierten Akteure und verändert das traditionelle Gleichgewicht zwischen den Governance-Ebenen: Staat, Regionen, Europa. Der langfristige Erfolg der Reformen wird von der Fähigkeit der Akteure in diesem Gebiet, insbesondere der Unternehmen, aber auch von den universitären Einrichtungen und Körperschaften, abhängen, die Forschungs- und Innovationsmöglichkeiten zu nutzen. Ebenso wie der Staat seine dezentralistischen Absichten durch die Erhaltung einer strengen finanziellen Reglementierung und einer strengen Kontrolle der Körperschaften, wie etwa der universitären Einrichtungen, nicht behindern sollte, darf die Übertragung der Verantwortung nicht als Argument dafür angeführt werden, die eigenen Kosten zu verringern. Frankreich muss sein Forschungssystem an die heutige Zeit anpassen, ohne jedoch einen Teil der Institutionen zu gefährden, die seit einem halben Jahrhundert seinen Erfolg Frankreichs gewährleistet haben.

## Literatur

HERAUD, J.-A., ZENKER, A. (2009) "Le Crédit Impôt Recherche en débat : un éclairage franco-allemand", *Bulletin de l'Observatoire des Politiques Economiques en Europe*, UdS, N°21, Hiver 2009 (S. 16-19)

<http://opee.u-strasbg.fr/?Le-Credit-Impot-Recherche-en-debat>

LAREDO, Ph, MUSTAR, Ph. (2001) "French research and innovation policy: Two decades of transformation", in Larédo, Mustar (Hrsgg.) *Research and innovation policies in the new global economy. An international comparative analysis*. Cheltenham, UK: Edward Elgar (S. 447-496).

LESOURNE, J., RANDET, D. (unter der Leitung von) (2008), *La recherche et l'innovation en France*, Paris : Odile Jacob.

MESR DGSIP (2010) *Note d'information –Enseignement Supérieur et Recherche*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, N°10.05, juin.

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20727/notes-d-information.html>

MULLER, E., ZENKER A., HERAUD, J.-A. (2010) "France: Innovation system and innovation policy", in R. Frietsch, M. Schüller (Hrsgg.), *Competing for Global Innovation Systems and Policies in the USA, Europe and Asia*, Stuttgart: Fraunhofer Verlag (S. 93-118).

OST (2008) *Indicateurs de sciences et de technologies*, Observatoire des Sciences et des technologies, Paris

[http://www.obs-ost.fr/fileadmin/medias/PDF/R08\\_Complet\\_Liens.pdf](http://www.obs-ost.fr/fileadmin/medias/PDF/R08_Complet_Liens.pdf)

## Ökonomische Aspekte der Forschung und Entwicklung in der Oberrheinregion

Die Bedeutung der Forschung in einer Region lässt sich anhand des Anteils der F&E-Ausgaben am Bruttoinlandprodukt (Forschungsintensität) oder am Anteil der in Forschung und Entwicklung Beschäftigten an der Gesamtheit der Erwerbstätigen darstellen.

### 1. Ausgaben für Forschung und Entwicklung

Während Baden-Württemberg innerhalb Deutschlands und der EU insgesamt die forschungsintensivste Region ist, in welcher sich die F&E-Ausgaben auf gut vier Prozent des BIP belaufen, ist die Forschungsintensität in *Baden* mit 1.5 % deutlich geringer. Der weitaus größte Anteil der Forschungs- und Entwicklungsleistungen in Baden-Württemberg entfällt auf die Wirtschaft (Luft- und Raumfahrttechnik, IKT-Branche, Pharmaindustrie, Nachrichtentechnik, Medizintechnik sowie Mess- und Regeltechnik). Die meisten Unternehmungen aus diesen Branchen befinden sich jedoch außerhalb der Oberrheinregion in Stuttgart, Böblingen, Heidelberg und in der Bodenseeregion. Innerhalb Badens sind die forschungsintensiven Unternehmungen in erster Linie in der Technologieregion Karlsruhe und im Landkreis Lörrach angesiedelt.

In der *Nordwestschweiz* erbringt die Privatwirtschaft ebenfalls den Löwenanteil der Forschungs- und Entwicklungsausgaben. Mehr als vierzig Unternehmungen sind ausschließlich auf F&E spezialisiert (vorwiegend im Bereich Drug Discovery, aber auch in der klinischen Forschung oder der Energieforschung). An den Hauptsitzen der Pharma-, Agro- und Chemiekonzerne im Raum Basel ist ein großer Teil deren weltweiten Forschungskapazitäten konzentriert. Die Forschungsintensität in der Nordwestschweiz liegt angesichts dieser außergewöhnlichen Konzentration mit 9.2 % wesentlich höher als in Baden-Württemberg und weit über jener der anderen Teilregionen am Oberrhein.

Im *Elsass* liegt das Schwergewicht der Forschung im Öffentlichen Sektor, welcher trotz einiger Forschungszentren internationaler Konzerne im Raum Straßburg und Mulhouse über weit höhere Mittel und mehr Beschäftigte in der Forschung verfügt als die Privatwirtschaft, welche ihre Forschungs- und Entwicklungseinheiten primär im Pariser Becken angesiedelt hat. Die öffentliche Forschung im Elsass, insbesondere in den Bereichen Life Sciences, Chemie, Werkstoff- und Nanotechnologie, ist international anerkannt und das Elsass figuriert in nationalen Rankings jeweils im oberen Viertel. Die

private Forschung und Entwicklung hat im Elsass mit knapp 0.9 % einen weit geringeren Anteil am Bruttoinlandprodukt als in Frankreich insgesamt (1.4 %) und ist eher auf die Weiterentwicklung bestehender Produkte ausgelegt. Die meisten der im Elsass abgewickelten Forschungsaufträge werden zudem für Unternehmungen außerhalb der Region getätigt. Im Elsass liegt die Forschungsintensität daher insgesamt nur bei 1.6 %, mit einer starken Konzentration im Raum Straßburg<sup>78</sup>. Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sind in den vergangenen zehn Jahren allerdings stärker angestiegen als im französischen Durchschnitt.

Insgesamt kann für die Oberrheinregion damit eine Forschungsintensität von 2.4 % errechnet werden. Damit liegt die Region deutlich über dem europäischen Durchschnitt von 1.8 % für die EU-27-Länder<sup>79</sup>.

## **2. Beschäftigte in Forschung und Entwicklung**

In Baden-Württemberg liegt der Anteil der Forscher und Entwickler in der Wirtschaft bei 1.8 % aller Erwerbstätigen. Die Beschäftigung in diesen Funktionen stieg in den vergangenen fünf Jahren auf breiter Basis und wurde von allen forschungsorientierten Branchen getragen. In *Baden* erreichen dagegen nur gerade die Landkreise Lörrach und Rastatt überdurchschnittliche Werte. In den übrigen Stadt- und Landkreisen liegt der Anteil des F&E-Personals an den Erwerbstätigen jeweils unter einem Prozent. Insgesamt machen die Forscher in Staat und Wirtschaft in Baden 1.4 % der Beschäftigten aus.

In der *Nordwestschweiz* gehören rund zwei Prozent aller Beschäftigten zur Branche "Forschung und Entwicklung". In den übrigen Branchen, insbesondere in der Pharma, Agro, Chemie, Medizinaltechnik und in der Elektronikbranche sowie an der Universität sind noch weit mehr Forscher beschäftigt, so dass der gesamte Anteil des F&E-Personals an den Erwerbstätigen dieser Region bei gut fünf Prozent liegt.

Im *Elsass* ist der Anteil der in der Privatwirtschaft in Forschung und Entwicklung Beschäftigten wegen des Fehlens größerer Forschungszentren schwach, und der größte Teil dieser Beschäftigten ist zudem eher dem Bereich "Entwicklung" zuzurechnen. Von den gegen 6000 Forschenden in Universitäten und staatlichen Forschungseinrichtungen sind mehr als die Hälfte in den Life Sciences, der Chemie und der Materialwirtschaft beschäftigt. Die Energiewirtschaft, die Textilwirtschaft und der Bereich Optik verfügen ebenfalls noch über gewisse Forschungskapazitäten. Insgesamt liegt der Anteil der im

---

<sup>78</sup> Région Alsace: Diagnostic Régional de l'Innovation, 2008

<sup>79</sup> Eurostat Schätzung

Elsass in Forschung und Entwicklung Beschäftigten aber nur bei rund 0.6 % aller Erwerbstätigen.

Für die Oberrheinregion kann somit ein Anteil der in Forschung und Entwicklung Beschäftigten an der Gesamtbeschäftigung von durchschnittlich 1.6 % errechnet werden.

### **3. Forschung und Entwicklung in der Wirtschaft**

#### ***Forschungsschwerpunkte der Wirtschaft***

Zur Branche "Forschung&Entwicklung" werden jene Unternehmungen gezählt, deren wirtschaftliche Tätigkeit zur Hauptsache Forschung und Entwicklung ist. Diese Firmen verkaufen in der Regel ihre Erkenntnisse, geben sie in Lizenz ab, oder sie bieten sich selbst interessierten Anwendern zum Kauf an. Am Oberrhein gehören insbesondere Unternehmungen aus dem Life Sciences Cluster, teilweise auch aus dem IKT-Cluster zu dieser spezialisierten Branche.

Ein wesentlich größerer Teil der Forscher arbeitet wie bereits ausgeführt in anderen Branchen. Am Oberrhein beschäftigen insbesondere die chemisch-pharmazeutische Industrie, die Medizinaltechnik, die MEM-Branchen (Maschinenindustrie, Elektrotechnik/Elektronik-Branche), die IKT-Wirtschaft und die Fahrzeugindustrie Mitarbeitende in Forschung und Entwicklung.

In der Life Sciences Industrie (Pharma, Agro, Medizinaltechnik) – welche am Oberrhein den bedeutendsten Anteil an Forschern und Entwicklern aller Branchen am Total ihrer Beschäftigten hat – liegt der Anteil der Forschungs- und Entwicklungsmitarbeitenden bei rund 24 % der Beschäftigten, in den übrigen Branchen bei knapp 15 Prozent. In diesen übrigen Branchen ist der Anteil der Forscher am Personalbestand allerdings sekundärstatistisch nur schwer eruierbar und musste teilweise geschätzt werden.

Forschung und Entwicklung in der Wirtschaft am Oberrhein ist in erster Linie eine Domäne der Grossunternehmen. Mehr als die Hälfte des F&E-Personals arbeitet in Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten, und noch größer ist der Anteil der von diesen Unternehmungen eingesetzten F&E-Mittel. Die KMU sind – soweit es sich nicht um die erwähnten reinen Forschungsfirmen handelt – deutlich weniger stark in der Forschung engagiert, haben jedoch gerade in der Entwicklung und Anwendung neuer Technologien oft einiges zu bieten. Sie können ihre Anstrengungen in der Regel auch flexibler auf neu entstehende Trends ausrichten.

Im *Elsass* ist die Wirtschaft in erster Linie auf Produktion und Zulieferung ausgerichtet. Forschende Unternehmungen sind vor allem in drei Clustern zu finden:

- "Alsace Biovalley" mit einigen international tätigen Pharmakonzernen und verschiedenen kleineren Biotechfirmen
- "Vehicule du futur" (in Verbindung mit der Region Franche-Comté) mit einigen großen Autowerken und vielen kleineren Zulieferern
- "Pôle Fibres" (in Verbindung mit Lothringen) mit einer Konzentration auf Faserstoffe, resp. der "Pôle Textile", welcher sich in Mulhouse um die dortige Textilindustrie gruppiert.

Neben diesen drei Clustern werden weitere Kompetenzbereiche (Werkstoff- und Nanotechnologie, Umwelttechnologie) aufgebaut.

In der *Nordwestschweiz* ist der Cluster Life Sciences (Pharma, Agro, Medizinaltechnik) mit den Forschungszentren verschiedener international tätiger Konzerne und vielen kleineren Forschungsfirmen mit Abstand der bedeutendste Cluster, welcher die Wirtschaftsstruktur der Region stark prägt und am südlichen Oberrhein auch grenzüberschreitende Dimensionen hat. Daneben weist die Nordwestschweiz den traditionellen Chemiecluster auf (Spezialitätenchemie) und verfügt in der MRT und anderen Bereichen der Präzisionsinstrumentenbranche über viele kleinere Firmen, deren Schwergewicht in der anwendungsorientierten Entwicklung liegt. Neuerdings entwickelt sich ausgehend von Aktivitäten an der Universität Basel auch auf dem Gebiet der Nanotechnologie ein Cluster, wobei sich Unternehmungen und Forschungseinrichtungen über die Plattform i-net Basel nano organisieren.

In *Baden* liegen die Schwergewichte der Forschung und Entwicklung im IKT-Cluster, welcher im Raum Karlsruhe/Offenburg insbesondere in der Entwicklung technischer Software für das B2B-Geschäft und die Medien aktiv ist und teilweise auch grenzüberschreitend agiert. Weitere Cluster sind im Nutzfahrzeugbau zu finden (Raum Karlsruhe/Südpfalz), wo große Montagewerke und ein Kranz von Zulieferbetrieben aus unterschiedlichsten Branchen angesiedelt sind. Teile- und Komponentenlieferanten finden sich allerdings auch am Hochrhein und in der Nordwestschweiz. Im Maschinenbau sind in der Ortenau verschiedene Unternehmungen zu finden, welche unterschiedliche Märkte bedienen, aber Gemeinsamkeiten bezüglich der eingesetzten Technologie aufweisen. Im Raum Lörrach/Basel befindet sich schließlich ein Teil des grenzüberschreitenden Life Sciences Clusters, dessen Zentrum in der Nordwestschweiz liegt.

### ***Grenzüberschreitende Forschungs Kooperationen der Wirtschaft***

Die Wirtschaft am Oberrhein ist in Bezug auf ihre Forschungstätigkeit stark international ausgerichtet. Insbesondere in der Pharmaindustrie, der Agroindustrie und in der Medizinaltechnik verfügen die am Oberrhein domizilierten Konzerne über Forschungsstätten in unzähligen Ländern. Neben den Forschungseinrichtungen in anderen europäischen Staaten (z.B. in Großbritannien und Irland) sind insbesondere die Forschungsstätten in Japan, Singapur, China und den Vereinigten Staaten von Bedeutung. Ein grenzüberschreitender Austausch findet auch innerhalb des Oberrheinraums statt, weil einzelne Unternehmen sowohl in der Nordwestschweiz, als auch im Elsass oder in Baden Betriebsstätten haben, und weil sie punktuell auch mit oberrheinischen Universitäten jenseits der Landesgrenze kooperieren.

#### **4. Forschung und Entwicklung an den Hochschulen**

##### ***Forschungsschwerpunkte der Hochschulen***

Die einzelnen Universitäten in der Oberrheinregion haben unzählige individuelle Forschungsschwerpunkte sowohl auf universitärer Ebene als auch in den verschiedenen Fakultäten und Instituten, welche im Einzelnen nicht aufgezählt werden können. Die Forschungsschwerpunkte lassen sich grob in sechs Hauptbereiche zusammenfassen (Tab. 3).

**Tab. 3: Forschungsschwerpunkte an den Hochschulen der Oberrheinregion (in den Bereichen Naturwissenschaft und Life Sciences)**

Schwerpunkte	Basel/ Windi sch	Freibur g	Karlsru he	Offenb urg	Furtwan gen	Mulho use	Strasb ourg
Medizin/Pharma/Life Sciences/Gesundheit/Biologie	X	X	X				X
Maschinenbau	X		X	X			
Chemie	X	X	X			X	X
Materialwissenschaft/ Nanotechnologie	X	X	X		X		X
Elektrotechnik/Informatik	X	X	X	X			
Physikalische Grundlagenforschung		X	X				

*Quelle: Forschungsberichte der Universitäten*

In den genannten Gebieten verfügen die Hochschulen jeweils über größere Forschungsgruppen oder Institute, beteiligen sich an nationalen und internationalen Forschungsprojekten, sind in internationalen Forschungs Kooperationen tätig oder gehören (insbesondere im Elsass) zu entsprechenden nationalen Forschungsinstitutionen.

Während die **Universität Mulhouse** mit knapp 300 Forschern eine eher kleine Forschungseinheit darstellt, welche sich auf Chemie, Materialwissenschaft und Technik (v.a. Textil und Mechanik) konzentriert, verfügt die **Universität Straßburg** über wesentlich umfangreichere Forschungseinrichtungen in den Bereichen Life Sciences, Molekularchemie, Materialwissenschaft und Nanowissenschaften. Mehr als siebenzig Forschungseinheiten – zumeist in Zusammenarbeit mit dem CNRS, dem INSERM und dem INRA – sind aktiv und unterhalten zum Teil intensive Beziehungen vor allem mit japanischen Universitäten. Die sechs Ingenieurhochschulen Straßburgs aus den Bereichen Chemie, Physik, Geowissenschaften, Biotechnologie, Wasser und Umwelt sowie

Angewandte Wissenschaften sind innerhalb der Universität Straßburg im Polytechnicum Louis Pasteur zusammengefasst.

Die **Universität Basel** stützt ihren Schwerpunkt "Life Sciences" auf die drei Säulen Molekulare Biowissenschaften, Molekulare Systembiologie und Klinische Entwicklung. In der Nanowissenschaft nimmt sie international eine führende Stellung ein und ist das Leadinghouse des vom Schweizer Nationalfonds eingerichteten Kompetenzforschungszentrum Nanoscale Science (NCCR). Die Universität Basel verfügt darüber hinaus in der Chemie über einen weiteren Forschungsschwerpunkt. An der **Fachhochschule Nordwestschweiz** wurde vor kurzem die Hochschule für Life Sciences mit den Forschungsschwerpunkten Therapeutische und Molekulare Technologien sowie Umwelttechnologie aufgebaut, die bereits über beachtliche Forschungskapazitäten verfügt. Die Hochschule für Architektur / Bau / Geomatik und die Hochschule für Technik weisen demgegenüber bereits eine lange Tradition auf und konzentrieren sich einerseits auf die Bautätigkeit, andererseits auf Elektro- und Informationstechnik, Maschinenbau, Systemtechnik und Informatik.

Die Universität Karlsruhe (TH) wurde 2006 als erste deutsche Exzellenzuniversität ausgezeichnet. Die Forschungsaktivitäten wurden vor kurzem gemeinsam mit jenen des Forschungszentrums Karlsruhe – einem der europaweit größten natur- und ingenieurwissenschaftlichen Forschungszentren – im **Karlsruher Institut für Technologie** (KIT) gebündelt, das mit rund 8000 Mitarbeitenden und einem Haushalt von 700 Mio. Euro ein internationales Zentrum der Natur- und Ingenieurwissenschaften und gleichzeitig die bedeutendste öffentliche Forschungseinheit am Oberrhein ist. Seine Mission umfasst neben der Lehre die programmatisch ausgerichtete Großforschung und die universitäre Forschung, womit Synergien zwischen Hochschule und Wirtschaft geschaffen und die Innovationsfähigkeit gestärkt werden sollen. Das Kompetenzportfolio des KIT umfasst sechs Bereiche mit insgesamt 30 Kompetenzfeldern, von der Astroteilchenphysik über die Kraftwerkstechnik bis hin zur Wechselwirkung von Wissenschaft, Technik und Gesellschaft. Die KIT-Zentren für Energie, Nanomikro, Elementarteilchen- und Astroteilchenphysik sowie "Klima und Umwelt" bilden ebenso wie die KIT-Schwerpunkte "COMMputation (Communication and Computation)" und "Mobilitätssysteme" weithin sichtbare Forschungsstrukturen des KIT. Im Rahmen der DFG-Exzellenzinitiative wurden das bereits länger bestehende, international hochrenommierte Centrum für funktionelle Nanostrukturen (CFN) besonders ausgezeichnet und die Karlsruhe School of Optics and

Photonics (KSOP) eingerichtet. Damit ist das KIT auch international eines der herausragenden Forschungszentren in der Nanotechnologie.

Die **Universität Freiburg** zählt seit 2007 ebenfalls zu den neun deutschen Exzellenzuniversitäten. Im Mittelpunkt der Forschung auf dem Gebiet der Physik stehen die Kern-, Molekül-, Optische und Clusterphysik sowie die Elementarteilchenphysik und die Biophysik. Die Universität Freiburg hat enge Forschungsbeziehungen mit dem CERN und ist zudem ein Zentrum der interdisziplinären Polymerforschung und der Materialforschung. Auch im Bereich der Biologie ist ein breites Forschungsspektrum vorhanden, insbesondere in der Systembiologie, der "Translational Biology" und den Life Sciences. Der Schwerpunkt der Forschung in der Fakultät für Chemie, Pharmazie und Geowissenschaften liegt an der Schnittstelle von Material- und Biowissenschaften. Die Umweltwissenschaften beschäftigen sich mit neuen Konzepten zur Ressourcenschonung sowie zur Gewinnung und Nutzung neuer Energiequellen. Durch die Verknüpfung verschiedener Fachgebiete wie Elektronik, Optik, Nanotechnologie, Mechanik und Chemie werden in der Technischen Fakultät Miniaturlösungen für nahezu alle Industrie- und Lebensbereiche entwickelt.

Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit gibt es auf rheinland-pfälzischer Seite u.a. durch die Universität Mainz (Fachbereich Germersheim), die Universität Koblenz-Landau (Campus Landau), die Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer und das Deutsche Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer. Die Universität Koblenz-Landau liegt mit dem Hochschulteil Landau direkt im Mandatsgebiet; bei der Universität Mainz kommt der Fachbereich "Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften" in Germersheim für eine Kooperation in Betracht. Die Wissenschaftslandschaft des Oberrheins zeichnet sich durch eine starke thematische Profilierung u.a. im Bereich der Umweltwissenschaften aus. Dies zählt zu einem Forschungsschwerpunkt der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. An einigen grenzüberschreitenden Projekten ist die Hochschule bereits beteiligt, auch in der Lehrerausbildung. Eine noch stärkere Einbindung in den Hochschulverbund EUCOR wird daher in Zukunft angestrebt. Ausbaufähig erscheint ebenfalls eine Kooperation des Fachbereichs der Universität Mainz in Germersheim mit der Marc Bloch Universität in Straßburg (Abteilung für Übersetzer und Dolmetscher). Weitere Kooperationen mit anderen Hochschulen im engeren Bereich des Übersetzens und Dolmetschens könnten auch dann vielversprechend sein, wenn sie im Bereich der sogenannten Sachfächer angesiedelt sind, d.h. z.B. in den Feldern Technik / Informatik, Medizin, Jura,

Wirtschaftswissenschaft. Der Fachbereich Germersheim könnte so einen wichtigen Beitrag zur fundierten und aktuellen Basis-Ausbildung der zukünftigen Fachübersetzerinnen und -übersetzer sicherstellen.

### ***Internationale Bedeutung der Universitäten am Oberrhein***

Für die Universitäten haben sich in jüngster Zeit internationale Rankings eingebürgert, welche von unterschiedlichsten Stellen und mit unterschiedlichsten Methoden durchgeführt werden. Im *Times Higher Education - QS Ranking* (THE-QS-Ranking) werden die 200 besten Universitäten der Welt aufgeführt, wobei die Universitäten Basel und Freiburg die Ränge 131 und 147 belegen. Weit besser platziert ist die ETH Zürich (Rang 42), welche für viele Studierende aus der Nordwestschweiz und Süddeutschland ebenfalls eine wichtige Ausbildungsstätte darstellt. Die übrigen Universitäten aus der Oberrhein-Region gehören nicht zu den 200 besten gemäß dem THE Ranking (Tab. 4).

**Tab. 4: Times Higher Education World University Ranking 2008**

<b>Universität</b>	<b>Land</b>	<b>Score 2008</b>	<b>Rang 2008</b>	<b>Rang 2007</b>
Basel	CH	63.9	131	114
Freiburg	D	61.2	147	144
ETH Zürich	CH	89.1	24	42
Stuttgart	D	55.9	190	165
Tübingen	D	59.8	155	142
Heidelberg	D	76.9	57	60
Strassburg	F	-	-	184

Quelle: Times Higher Education

Beim THE-Ranking kommen Kriterien und Gewichtungen zum Einsatz, welche die Forschungsleistung, die Qualität der Lehre, die Internationalität der Dozierenden und Studierenden sowie die Reputation bei internationalen Arbeitgebern betreffen. Weitere wichtige Bewertungsfaktoren sind die Benennung der qualitativ besten Einrichtungen in ihrem Forschungsgebiet durch die Wissenschaftler selbst, sowie Daten über die Häufigkeit

der Zitierung von Veröffentlichungen aus der betreffenden Hochschule in der Fachliteratur.

Das aktuelle THE-Ranking zeigt, dass bisher schon stark vertretene Länder wie USA, UK, Kanada, Niederlande und Deutschland ihre Position weiter ausgebaut haben. Immer häufiger machen allerdings Universitäten aus Ländern wie Australien, Brasilien, Neuseeland, Südafrika u.a. den traditionellen Universitäten den Rang unter den 200 Weltbesten streitig, da in diesen Ländern Bildung und Wissenschaft zentrale Anliegen sind und von den Staaten mit entsprechenden Mitteln gefördert werden.

Ähnliche Resultate zeigt das Ranking der *Shanghai Jiao Tong University* für das Jahr 2008. Unter den ersten hundert Universitäten weltweit rangieren aus dem Oberrheingebiet ebenfalls Basel und Freiburg, während die Universität Straßburg immerhin noch zwischen den Rängen 100 bis 150 positioniert ist, ebenso wie Tübingen. Innerhalb der einzelnen Fachbereiche schafft es einzig die Universität Basel jeweils unter die ersten hundert Universitäten weltweit, und zwar in den Bereichen Life Sciences und Medizin (Tab. 5).

**Tab. 5: Jiao Tong Academic Ranking of World University, 2008**

Universität	Land	Rang 2008 weltweit	Rang 2008 Europa
Basel	CH	87	28
Freiburg	D	96	32
Strasbourg I	F	101-150	35-58
ETH Zürich	CH	24	4
Uni Zürich	CH	53	12
Tübingen	D	101-150	35-58
Heidelberg	D	67	18
Karlsruhe	D	201-302	80-124

*Quelle: Academic Ranking of World Universities, 2008*

In anderen Rankings (z.B. jenem des deutschen Zentrums für Hochschulentwicklung CHE) wird nach Studiengängen differenziert, wobei nur Hochschulen im deutschen Sprachraum aufgeführt sind. In diesen Rankings weisen auch die Universität Karlsruhe und einige Fachhochschulen gute Positionen auf (Tab. 6).

**Tab 6: CHE-Hochschulranking (nur deutschsprachige Universitäten)**

<b>Fach</b>	<b>Uni Basel</b>	<b>Uni Freiburg</b>	<b>Uni Karlsruhe</b>	<b>Fach-HS Karlsruhe</b>	<b>Fach-HS Offenburg</b>	<b>HS Furtwangen</b>
Chemie	Mittel	Mittel	Mittel			
Verfahrenstechnik					Mittel	Mittel
Elektrotechnik		Spitze	Spitze		Spitze	Mittel
Maschinenbau				Spitze		Mittel
Pharmazie		Spitze				
Medizin	Mittel	Mittel				

Quellen: CHE-Hochschulranking 2008

### ***Forschungskooperationen der Hochschulen***

Die Hochschulen am Oberrhein sind entsprechend ihren Forschungsschwerpunkten in allen nationalen und europäischen Forschungsprogrammen aktiv (s. Kap 4.1 und 4.2). Daneben beteiligen sie sich an unzähligen europäischen und internationalen Forschungsprogrammen (z.B. EURATOM, ITER, CERN, etc.) und unterhalten Hunderte von Forschungskooperationen mit Universitäten auf der ganzen Welt. Grenzüberschreitende Forschungskooperationen innerhalb der Oberrheinregion bestehen vor allem in Medizin, Chemie, Biotechnologie, Neuro-, Nano- und Umweltwissenschaften sowie IKT.

### ***Neurex***

Mit Hilfe von INTERREG wurde 2001 das trinationale Netzwerk Neurex im Bereich der klinischen und angewandten Neurowissenschaften geschaffen, welches gegen tausend Forschende aus verschiedensten Universitätsinstituten in Basel, Freiburg und Straßburg umfasst und welches sich mit Forschungs- und Ausbildungskooperationen befasst. In diesem Zusammenhang wurden gemeinsame Forschungsprojekte, der Austausch von Studierenden und Doktoranden, Dissertationsbörsen und trinationale Studiengänge konzipiert.

Heute zählt dieses in Eucor verankerte Netzwerk 100 Labors und mehr als 1000 Forscher, Ärzte, Ingenieure, Techniker und Studierende, die in Forschung und Lehre im Bereich der klinischen und angewandten Neurowissenschaften zusammenwirken. Neurex fördert insbesondere den Wissensaustausch zwischen Wissenschaftlern (durch jährliche Sitzungen und Seminare), bildet Doktoranden aus (internationale Doktorandenausbildung, Vergabe von Doktorandenstipendien und Postdoc Stipendien) und pflegt intensive Kontakte zu Unternehmen.

### *Übrige Forschungseinrichtungen in der Oberrheinregion*

Grundlagenforschung und angewandte Forschung wird am Oberrhein auch außerhalb der Universitäten in spezialisierten Forschungsinstituten betrieben.

In *Baden* bilden die (staatlich finanzierten) Institute der Max-Planck-Gesellschaft (in der Oberrheinregion das Institut für Immunbiologie in Freiburg) sowie das Forschungszentrum Karlsruhe in der Helmholtz-Gemeinschaft mit 3800 Beschäftigten und Arbeitsschwerpunkten in der biomedizinischen Forschung, der nuklearen Sicherheitsforschung, der Energie- und Elementarteilchenforschung einen Schwerpunkt der außeruniversitären Grundlagenforschung. Die insgesamt rund vierzig Steinbeiszentren in Lörrach, Freiburg, Furtwangen, Karlsruhe und Offenburg und die acht Fraunhoferinstitute in Freiburg und Karlsruhe sind Zentren der angewandten Forschung und des Technologietransfers (s. Kapitel 5).

In der *Nordwestschweiz* stellt das Friedrich-Miescher-Institut (Basel) ein herausragendes privates Forschungszentrum dar. Dessen internationale Reputation ist in internationalen Forschungsrankings höher als jene vieler Universitätsinstitute, was angesichts der Konzentration auf Grundlagenforschung nicht weiter erstaunt. Das FMI konzentriert sich auf biomedizinische Grundlagenforschung in den Gebieten Epigenetik, Wachstumskontrolle und Neurobiologie. Mit rund 300 Beschäftigten und gegen 170 Doktoranden und Postdocs ist dieses zur Novartis Research Foundation gehörende Institut nicht nur ein herausragendes Forschungszentrum, es ist auch in der Ausbildung aktiv und mit der Universität Basel verbunden.

Im *Elsass* bestehen verschiedene öffentliche Forschungseinrichtungen, welche zum Teil den Universitäten angeschlossen oder Einheiten nationaler Forschungseinrichtungen sind. Das Centre national de la recherche scientifique (CNRS) ist eine staatliche Forschungsagentur mit über 32'000 Mitarbeitenden in ganz Frankreich. Im Elsass sind insgesamt 47 Forschungseinheiten des CNRS mit rund 1700 Beschäftigten etabliert, wobei der weitaus größte Teil im Raum Strassburg zu finden ist. In der Regel sind sie an den

Universitäten in Mulhouse und Straßburg domiziliert und arbeiten eng mit diesen zusammen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Gebieten Life Sciences, Chemie und Nuklearphysik.

## Zusammenfassung

Der Vergleich der Hochschul- und Forschungssysteme Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz lässt die wesentlichen Unterschiede in struktureller und funktionaler Hinsicht erkennen, verdeutlicht aber auch, dass die drei Systeme, was ihre Reformansätze anbelangt, zwar durch eine jeweilige Pfadabhängigkeit gekennzeichnet sind, dass aber die diesbezüglichen Handlungsfinalitäten und Maßnahmenbereiche durchaus vergleichbar sind.

Sehr deutlich wird in dem Vergleich, wie sehr die Spezifika der politisch-administrativen Rahmenbedingungen die Funktionalität der jeweiligen Systeme prägen. Ähnlich wie im Primär- und Sekundärbereich der schulischen Ausbildung wird auch der **Hochschulbereich** durch die föderalen Zuständigkeitsverteilungen in Deutschland und der Schweiz sowie durch das Strukturmerkmal des dezentralisierten und dezentrierten Einheitsstaats in Frankreich maßgeblich geprägt. Auffällig ist hierbei zum einen, dass im direkten Vergleich Deutschland-Schweiz eine jeweils umgekehrt begründete Unitarisierungstendenz zu beobachten ist: Während in der Schweiz dem Bund erst ab dem Jahre 2006 gegenüber den Kantonen überhaupt eine koordinierende Rolle im Bildungsbereich zugebilligt wurde, in deren Folge mit dem Hochschulförderungs- und Koordinierungsgesetz heute eine deutliche Unitarisierungstendenz hinsichtlich der Ausgestaltung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen zu beobachten ist (mit einer starken Funktion des Bundes bei der Schaffung der 8 regionalen Fachhochschulverbünde), hat die Föderalismusreform in Deutschland zwar die Rolle der Länder im Kultus- und Hochschulbereich weiter gestärkt und die Zuständigkeitsebenen entflochten; der Bund hat aber nach wie vor wichtige indirekte Einwirkungsmöglichkeiten und setzt z.B. mit der Exzellenzinitiative und finanziellen Anreizen wichtige steuernde Akzente. Zudem können einzelne Bundesländer in zentralen hochschulpolitischen Fragen faktisch kaum wirklich autonom handeln, da sie insbesondere hinsichtlich überregionaler Fragestellungen in vielfältige institutionelle Gremien der länderspezifischen Selbst- sowie der Bund-Länderkoordination eingebunden sind. Im unitarischen Staat Frankreich andererseits lässt sich eine gegenläufige Tendenz beobachten: Zwar hat dort die ministerielle Staatsverwaltung noch immer eine dominierende Rolle, im Rahmen der aktuellen Dekonzentration wird aber die Rolle des Recteur und des Regionalpräfekten gegenüber der zentralen Ministerialverwaltung aufgewertet und es werden auch Regionen sowie die

einzelnen Hochschulen selbst in die Hochschulentwicklungsplanung deutlich stärker eingebunden als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Ein im Vergleich unterschiedliches Strukturmerkmal der Hochschulsysteme der drei Länder sind die Hochschularten: In Deutschland und der Schweiz findet sich der klassische Dualismus von (Voll-) Universität und Fachhochschule (einige Länder haben hierzu noch Berufsakademien bzw. Duale Hochschulen) für deren Zugang die allgemeine oder spezifische Hochschulreife erforderlich ist und die klassischerweise die drei (auch wenn z.T. noch die klassischen Abschlüsse wie Diplom, Magister etc. parallel bestehen) Abschlüsse Bachelor, Master, Promotion vergeben (wobei das Promotionsrecht der Fachhochschulen noch im Entstehen ist). In Frankreich ist dem gegenüber ein doppelter Dualismus zu beobachten: zum einen ist im Hochschulbereich zu unterscheiden zwischen klassischen Universitäten und den sog. *Écoles Supérieures* (oder auch „Grandes Écoles“), und andererseits im Bereich der Ausbildungsarten zwischen den kurzen, für eine direkte berufliche Tätigkeit qualifizierenden Ausbildungsgängen (berufsorientierter Bachelor, drei Jahre nach dem Abitur) und den langen Ausbildungsgängen, die zum Erwerb eines Masters/Diploms bzw. einer Promotion führen. Während die Universität grundsätzlich für alle Abiturienten zugänglich ist, unterliegen die außeruniversitären Studiengänge (mit besonderem Selektionspotenzial auf der Ebene der *Écoles supérieures*!) einer Eingangsprüfung. 13% eines Studierenden-Jahrgangs gehen auf eine Grande École (bzw. absolviert eine Vorbereitungs-klasse), 24% machen eine kurze Ausbildung und 64% besuchen eine Universität (wobei die jährlichen staatlichen Ausgaben pro Studierendem genau umgekehrt proportional sind: 20.000,- Euro bei den Grandes Écoles und 9.400,- Euro in den Universitäten).

Unterschiede lassen sich auch hinsichtlich der Hochschulautonomie herausarbeiten: Im deutschen Föderalismus lassen sich z.T. große Unterschiede feststellen, was die in den Hochschulgesetzen der einzelnen Länder festgehaltenen institutionellen Ausgestaltungen von Möglichkeiten der Einflussnahme des zuständigen Ministeriums (z.B. bezgl. der internen Hochschulpolitik, der Ausgestaltung von Studiengängen oder der Festlegung von Studiengebühren) anbelangt. Grundsätzlich ist jede Hochschule in Deutschland aber autonom und verfügt auch über entsprechende Selbstverwaltungsorgane (Hochschulleitung, Senat, Hochschulrat, Allgemeiner Studierendenausschuss). In der Schweiz zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei die Beziehungen zwischen Hochschule und Kantonsregierung durch Globalhaushalte, Leistungskontrakte und z. T. auch durch interkantonale Universitätsvereinbarungen strukturiert werden. Auch stellt der

Vierjahresplan des Bundes (Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation) ein wichtiges hochschulpolitisches Steuerungsinstrument dar. In Frankreich unterstanden die 81 Universitäten des Landes lange Zeit direkt dem zuständigen Ministerium in Paris bzw. dem auf der Ebene der Region angesiedelten Recteur, der zugleich auch Kanzler der Universität ist. Heute verfügen diese über eine gewisse Teilautonomie, insbesondere die Rolle des Universitätspräsidenten ist extern, vor allem aber intern deutlich gestärkt worden. Die Hochschulplanung erfolgt über Vierjahrespläne, die zwischen Staat und Hochschule abgeschlossen werden, parallel werden die Hochschulen auch aus den Planverträgen zwischen Staat und Gebietskörperschaften (z.B. hinsichtlich wichtiger Infrastrukturprojekte) gefördert. An der Hochschulplanung ist auch die Région beteiligt.

Hinsichtlich der aktuellen Reformdiskurse finden sich in allen drei Ländern durchaus vergleichbare Ansätze. Diese zielen darauf ab, die Qualität in Forschung und Lehre sowie die Mobilität von Studierenden und Dozenten zu erhöhen, wobei in Frankreich mit dem LRU Gesetz vom 10. August 2007 ein besonderer Schwerpunkt auf die Stärkung der Attraktivität und Flexibilität der Universität und eine Verbesserung der Studienplanung bzw. der beruflichen Orientierung der Studierenden gelegt wird. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Schaffung der sog. Pôles de compétitivité (regionale Cluster zwischen Technologieunternehmen, Ausbildungs- und Forschungszentren sowie den Gebietskörperschaften) sowie die regionalen Forschungs- und Hochschulschwerpunkte PRES (Pôles Régionaux d'Enseignement et de Recherche) zu verweisen, die der stärkeren Integration der universitären Einrichtungen in das wirtschaftliche und soziale Gefüge einer Region dienen sollen. Durch die Schaffung sog. Écoles doctorales (Graduiertenschulen) soll der wissenschaftliche Nachwuchs zielgerichteter gefördert werden. Neben der Umsetzung des Bologna-Prozesses, der auch in Frankreich und der Schweiz nach wie vor ein wichtiges Thema bildet, steht in Deutschland im Hochschulbereich die Schaffung eines besseren Betreuungsverhältnisses, die bessere Bindung von Spitzenkräften, ein ausgewogeneres Verhältnis von Forschung und Lehre, die weitere Stärkung der (auch finanziellen) Hochschulautonomie sowie die Frage einer stärkeren Elitenförderung im universitären Bereich auf der Reformagenda. Hinzu kommt eine weitere Stärkung des Wettbewerbsgedankens zwischen den Hochschulen, in dessen Zusammenhang auch die Frage nach Studiengebühren immer wieder eine politische Rolle spielt. In der Schweiz wiederum werden aktuell Fragen der Steigerung der Qualitätssicherung, der Förderung der Mobilität und der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung, der Gewinnung und Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der weiteren

Internationalisierung des Schweizer Hochschulsystems behandelt, und es wird darauf hingewirkt, ein zukunftsgerichtetes Gleichgewicht zwischen einer gestärkten Hochschulautonomie, der föderalistischen Eigenverantwortlichkeit sowie der Notwendigkeit einer übergeordneten Harmonisierung des Bildungswesens zu finden.

Hinsichtlich der wesentlichen Strukturmerkmale des **Forschungssystems** wird in allen drei Ländern die Frage der vertikalen Kompetenzverteilung zwischen (Zentral)-Staat, Ländern/Kantonen und individueller Einrichtung durch die horizontale Dimension der Komplementarität von öffentlichem und privatem Sektor ergänzt: So ist der Anteil der privaten Forschung sowie derjenige der außeruniversitären Forschung in allen drei Ländern deutlich höher als derjenige der universitären Forschung. Anders als die Hochschulbildung ist in der Schweiz der Bereich der Hochschulforschung über den Schweizerischen Nationalfonds sehr stark vom Bund gesteuert. In Deutschland wiederum lässt sich – innerhalb eines relativ komplexen Systems mit einer Vielzahl von Akteuren - eine Arbeitsteilung dergestalt beobachten, dass die Länder weitgehend die forschenden Hochschulen, Fachhochschulen sowie die Berufs- und Wissenschaftsakademien finanzieren, während der Bund überwiegend die Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft und der Fraunhofer-Gesellschaft finanziert, beide hingegen gemeinsam diejenigen der Leibnitz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft als selbstverwaltetes Organ der Wissenschaft tragen. In Frankreich ist die Forschungs- und Innovationspolitik, ähnlich wie in der Schweiz, sehr stark zentral organisiert, wobei hier aufgrund der spezifischen zentralistischen Staatstradition aber lange Zeit ein vergleichsweise sehr viel stärkerer top-down Ansatz dominierte (Colbertismus). Derzeit ist hier das System sehr im Wandel begriffen: das CNRS, als zentrale Einrichtung der französischen Grundlagenforschung mit 26.000 Festangestellten, hat sich im Laufe der Zeit stark dezentralisiert und umfasst heute 1048 Forschungseinrichtungen, die weitgehend in die Universitäten integriert sind. Neben das CNRS traten in jüngerer Zeit neue Einrichtungen, wie etwa die Französische Forschungsagentur ANR oder die Agentur für industrielle Innovation (AII) oder die Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), die heute gegenüber dem CNRS zunehmend an Bedeutung gewinnen und enger mit dem privaten Sektor vernetzt sind. In diesem Zusammenhang spielen auch thematische Forschungscluster zunehmend eine wichtige Rolle sowie generell die Einrichtung von regionalisierten Schnittstellenorganisationen sowie nationale Agenturen, die insbesondere auch die Unternehmen bei ihren Forschungs- und Innovationsbemühungen unterstützen. Auf der regionalen Ebene gibt es ein enges Geflecht

zwischen dezentrierter Staatsverwaltung, den spezialisierten Forschungslaboratorien sowie den Gebietskörperschaften, die sich in Forschungsplänen symbolisieren. Auffällig ist im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz, dass die Universitäten in Frankreich im Bereich der Spitzenforschung noch immer eine eher geringe Rolle spielen – neben den spezialisierten (und an Universitäten angesiedelten) Instituten sind demgegenüber auch die Grandes Écoles vielfach im Bereich der Spitzenforschung gut positioniert.

In allen drei Ländern ist die Steuerungsintensität des Forschungssektors als weiteres Vergleichskriterium im Unterschied zum Hochschulsystem deutlich stärker ausgeprägt. Anreize werden zumeist auf der zentralen Ebene in Form von spezifischen Programmen, Initiativen und gesonderten Ausschreibungen, die z.T. mit erheblichen finanziellen Ressourcen ausgestattet sind, sowohl durch die einzelnen Ministerien (in Deutschland auf der Ebene des Bundes und auf der Ebene der jeweiligen Länder) als auch durch die jeweiligen Forschungsorganisationen (Frankreich) oder Fonds (Schweiz) selbst gesetzt. Das Einwerben von Drittmitteln ist für viele universitäre und außeruniversitäre Institutionen zu einer überlebenswichtigen Aktivität geworden, die nicht selten aus einem Forscher einen Forschungsmanager macht. So ist insbesondere das deutsche Forschungssystem durch eine relativ geringe Grundförderung der individuellen Einrichtung gekennzeichnet, was eine starke reaktive Orientierung an bestehenden Drittmittelangeboten, die über den Markt vergeben werden, bewirkt. Umgekehrt fördert dies die Notwendigkeit zur auch internationalen Kooperation, wodurch Doppelspurigkeiten reduziert, institutionelle Synergien befördert und die Quantität und Qualität von Forschung generell erhöht werden können.

Interessanterweise geht der wesentliche Teil der Mittel des Schweizerischen Nationalfonds demgegenüber in die sog. freie Forschung, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eingereichte Projekte finanziert – nur ca. 10% der Mittel werden für die sog. orientierte Forschung anhand vierjähriger nationaler Forschungsprogramme mit inhaltlich klaren Themenvorgaben vergeben, wobei diese zunehmend an sog. nationalen Forschungsschwerpunkten ausgerichtet werden. Grundlagenforschung wird in der Schweiz klassischerweise primär den Universitäten zugeschrieben, die Fachhochschulen haben sich auf die angewandte Forschung zu konzentrieren, während die Industrie in erster Linie angewandte Forschung und Entwicklung betreibt. Allerdings wird diese strikte Arbeitsteilung in jüngerer Zeit vermehrt aufgegeben, zugunsten einem „Translateral Research“ mit stärker interdisziplinärem Ansatz. Von zunehmender Bedeutung für die schweizerische Forschungslandschaft sind Projekte, die aus den respektiven

Forschungsrahmenprogrammen der EU gefördert werden. Nationale Forschungsprojekte (NFP) sowie Nationale Forschungsschwerpunkte (NFS) in Verbindung mit spezifischen Kooperations- und Innovationsprojekten des Bundes zielen darauf ab, die Synergien innerhalb des Systems zu erhöhen und zugleich das Entstehen von Kompetenzzentren zu befördern.

Die Situation in Frankreich ist wiederum sehr stark durch die in den Jahren 2004 – 2006 eingeleiteten Reformen charakterisiert. Mit Gründung der ANR, die zunehmend in produktive Konkurrenz zum eher zentralstaatlich organisierten CNRS tritt, wird versucht, den bottom-up Prozess in der Forschung zu stärken. Insbesondere die Einrichtung von (oftmals interdisziplinären) Arbeitsgemeinschaften an den Universitäten wird durch die ANR mit gezielten Programmen, die für ein dezentrales Forscherteam finanziell sehr attraktiv sind, gefördert. Parallel wird mit den Reformen auch die forschende Universität selbst institutionell gestärkt, die in dem ebenfalls reformierten CNRS einen neuen aktiven Partner gewinnen soll. Auch der Bereich der Unternehmensforschung wird in den kommenden Jahren gezielt gestärkt, indem die Crédit Impôt Recherche (CIR) als steuerliche Forschungsförderung gezielt ausgebaut wird.

Die dargestellten Hochschul- und Forschungssysteme in Deutschland, Frankreich und der Schweiz befinden sich derzeit in allen Ländern in einer Phase der konstanten Veränderung. Neben die durch den sog. Bologna-Prozess angestoßenen Anpassungen der bestehenden und der Schaffung neuer Ausbildungsgänge treten zunehmend Reorganisationen und Optimierungsansätze im Bereich der Qualität von Lehre und Forschung, der wettbewerbs- und ergebnisorientierten Steuerung des Gesamtsystems sowie der Neubalancierung zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung und deren Vernetzung mit dem sozioökonomischen Umfeld in den Vordergrund. Diese übergeordneten Tendenzen erlauben unter funktionalen Gesichtspunkten durchaus die Hypothese einer zunehmenden Konvergenz der Hochschul- und Forschungssysteme in Europa. Dies stellt für die weitere Ausgestaltung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in diesem Sektor eine durchaus begünstigende Rahmenbedingung dar. Andererseits legen die strukturellen Ausgangspunkte und spezifischen Designs der in Frage stehenden Reformansätze die Vermutung nahe, dass unterhalb der Meta-Ebene der Konzepte und Zielsetzungen weiterhin sehr grundlegende Unterschiede fortbestehen dürften. Diese liegen strukturell in den unterschiedlichen politisch-administrativen Systemen begründet, innerhalb derer die Hochschul- und Forschungssysteme verankert sind. Hinzu kommen gewachsene Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungskulturen, die als soft facts ganz wesentlich die Effektivität

und Effizienz grenzüberschreitender Kooperationsansätze prägen. Die aktuelle Wissensvermittlung über die strukturellen, funktionalen und kulturellen Spezifika des Nachbarn sowie der offene und informierte Umgang der handelnden Akteure mit diesen, stellen damit eine ständige Herausforderung für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in diesem Sektor dar. Sie verdeutlichen zugleich die tatsächliche Dimension einer diesbezüglichen Labor- und Modellfunktion der grenzüberschreitenden Gebiete für den Europäischen Integrationsprozess, die über eine ausschließlich zahlenbasierte Potenzialbetrachtung weit hinausreicht.

## **Teil 3**

# **Die Weiterbildungssysteme Deutschlands, der Schweiz und Frankreichs im Vergleich**

## **Einleitung**

Unternimmt man es, die Bildungssysteme in ihrer Gesamtheit zu untersuchen, kommt man nicht umhin, neben Schule, Hochschule und Forschung auch die Weiterbildung zu betrachten.

Sei es für das berufliche Fortkommen oder zur persönlichen Entwicklung – das Thema der Weiterbildung ist präsenter und bedeutender denn je. Während sich die Lebensarbeitszeit des Einzelnen verlängert und berufliche Tätigkeiten immer anspruchsvoller werden, steigt gleichzeitig sowohl das Bedürfnis nach Beschäftigungssicherheit als auch der Wunsch nach einem erfüllten Leben außerhalb der beruflichen Tätigkeit.

Auch auf europäischer Ebene wird auf intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum gesetzt. Um diese Ziele zu erreichen, sollen mehrere Leitinitiativen ergriffen werden, um so u. a. „den Menschen durch den lebenslangen Erwerb von Qualifikationen neue Möglichkeiten zu eröffnen und so die Erwerbsquote zu erhöhen und Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt u. a. durch Arbeitsmobilität besser aufeinander abzustimmen“<sup>80</sup>.

Die Trinationale Metropolregion Oberrhein, deren Ziel die Stärkung der Oberrheinregion als attraktive und dynamische Region zur Sicherung und Weiterentwicklung der Lebensqualität der Menschen ist, strebt auf regionaler Ebene dieselben Ziele an. Die zahlreichen Potenziale in der Wissensregion Oberrhein sollen durch Vernetzung und Wissenstransfer noch stärker ausgeschöpft werden. Ein qualitätsbewusster und zukunftsorientierter Weiterbildungssektor kann in erheblichem Maße zu einer Stärkung der Wissensregion Oberrhein beitragen; der im Folgenden angestellte Vergleich der Weiterbildungssysteme in Frankreich, Deutschland und der Schweiz, der auch einen regionalen Bezug mit einschließt, soll zu dieser Entwicklung beitragen.

In den folgenden Beiträgen haben es die Autorinnen zunächst unternommen, die verwendeten Begriffe gegeneinander abzugrenzen; in keinem anderen Bereich der Bildung werden die Begrifflichkeiten, also beispielsweise Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Fortbildung usw., zumindest außerhalb der Fachsprache, so unscharf verwendet wie hier. Schon allein diese sprachliche Unschärfe lässt darauf schließen, dass im Bereich der Weiterbildung ein gewisser Informationsbedarf besteht.

---

<sup>80</sup> [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_de.pdf) : 4, zuletzt eingesehen am 23.10.2010

Wie ist die Weiterbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz strukturiert? Welche Träger und Einrichtungen sind in diesem Bereich tätig? Existiert eine Zertifizierung für Weiterbildungen? Welche Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven gibt es? Dies sind die Fragen, mit denen sich die drei folgenden Beiträge befassen werden. Hinweise auf relevante Internetseiten und Adressen von Einrichtungen geben den interessierten Lesern die Möglichkeit, sich weiter zu informieren und ggf. Kontakte herzustellen.

## Weiterbildung in Deutschland – die vierte Säule des Bildungssystems<sup>81</sup>

Neben der Schul- und Hochschulbildung und der beruflichen Bildung nimmt die Weiterbildung<sup>82</sup> in unserer Gesellschaft und im Arbeitsleben, ganz im Sinne der europäischen Forderung nach der „Entwicklung einer auf Wissen und Innovation gestützten Wirtschaft“<sup>83</sup> einen immer wichtigeren Platz ein. Die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung kann auf eine recht lange Geschichte zurückblicken. Bereits in der Weimarer Verfassung wurde das „Volksbildungswesen“<sup>84</sup> erwähnt. 1960 wurde die Forderung laut, „die Erwachsenenbildung als freien Teil des öffentlichen Bildungswesens anzuerkennen und zu fördern“ (ebd.). 1973 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung einen Bildungsgesamtplan. Die Ausgestaltung der Weiterbildung sollte nunmehr als Teil des Bildungswesens und somit als öffentliche Aufgabe verstanden werden. In den meisten Ländern entstanden in den 70er Jahren Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze. Hier zeigt sich bereits deutlich, dass die Weiterbildung, wie der gesamte Bildungsbereich, in Deutschland weitgehend Ländersache ist. Es wurde rasch erkannt, dass im Bereich der Weiterbildung eine enge Vernetzung aller beteiligten Akteure notwendig ist, um zu einem effizienten Ergebnis zu gelangen. So entstand bereits 1987 die „Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW)“, eine „Plattform für die Kommunikation und Kooperation der in Deutschland im Bereich der Weiterbildung tätigen Träger, Verbände und Organisationen, der Hochschulen, der Sozialpartner und der für Weiterbildung Zuständigen in Bund, Ländern, Gemeinden und Kreisen“ (ebd.). Aufgabe und Zielsetzung der KAW war es insbesondere, Impulse zu setzen, als Schnittstelle für den Erfahrungsaustausch zu fungieren sowie gemachte Erfahrungen auszuwerten.

Die Aufgaben der KAW, die in dieser Form nicht mehr existiert, werden inzwischen vom „Rat der Weiterbildung – KAW“ wahrgenommen. In diesem Gremium arbeiten Vertreter von Trägern, Verbänden und Organisationen, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind.

---

<sup>81</sup> <http://www.bibb.de/de/15832.htm>

<sup>82</sup> „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ...Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet ... Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ ( [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_VIII.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf) unter Verweis auf: Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197)

<sup>83</sup> [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_de.pdf)

<sup>84</sup> Vgl. [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf)

Teil des Auftrags des Rats ist ebenfalls die Politikberatung in Fragen der Weiterbildung (vgl. ebd.).

Bevor näher auf die Struktur der Weiterbildung, die Träger und Einrichtungen, Instrumente zur Entwicklung und die Zertifizierung von Weiterbildungsmaßnahmen eingegangen wird, sollen die üblicherweise verwendeten Begriffe geklärt werden.

In der Literatur und in den Angaben der mit der Weiterbildung befassten Strukturen werden als Überbegriff über den Themenbereich sowohl die Begriffe Weiterbildung als auch Erwachsenenbildung verwendet. Eine inhaltliche Unterscheidung ist nicht auszumachen. Da es scheint, dass der Begriff Weiterbildung der in jüngster Zeit gebräuchlichere ist, soll er im Folgenden, synonym für „Erwachsenenbildung“, gebraucht werden.

Die Weiterbildung gliedert sich in drei Teilbereiche auf:

- die berufliche Weiterbildung, die zuweilen auch mit dem Begriff „Fortbildung“ bezeichnet wird
- die allgemeine und politische Weiterbildung
- die wissenschaftliche Weiterbildung oder Weiterbildung an Hochschulen.

Im Bereich der **beruflichen Weiterbildung** wird unterschieden zwischen der Anpassungsfortbildung, der Umschulung und der Aufstiegsfortbildung. Mit Hilfe der **Anpassungsfortbildung** sollen Zusatzqualifikationen erworben werden, die es gestatten, den bisherigen Beruf weiter auszuüben. Von einer **Umschulung** ist die Rede, wenn der bisherige Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann und eine andere berufliche Qualifikation angestrebt wird. Die **Aufstiegsfortbildung** schließlich soll den/die Arbeitnehmer/in in die Lage versetzen, ausgehend vom erlernten Beruf eine höhere Position zu übernehmen, etwa als Meister oder Meisterin<sup>85</sup>.

Die **allgemeine und politische Weiterbildung** umfasst Bildungsangebote, die nicht primär zur beruflichen Weiterbildung dienen. Inhaltlich entspricht dies in großen Teilen den Angeboten der Volkshochschulen und, was die politische Bildung angeht, der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung. Allerdings lassen sich berufliche und allgemeine Weiterbildung nicht streng gegeneinander abgrenzen. Die zahlreichen Sprachkurse, EDV-Schulungen aber auch Kurse zu Themen aus den Bereichen

---

<sup>85</sup> <http://www.bibb.de/de/15832.htm>

der Kommunikation oder Psychologie können von den Anwendern sowohl als allgemeine als auch als berufliche Weiterbildung betrachtet und genutzt werden (vgl. <sup>86 87</sup>).

Die wissenschaftliche Weiterbildung steht sowohl Hochschulabsolventen als auch anderen Interessenten offen, die „die erforderlichen Voraussetzungen [...] auf andere Weise“<sup>88</sup> nachweisen können. Die angebotenen Formate sind vielfältig: es kann sich sowohl um Kurse zu bestimmten Fachthemen handeln als auch um Studiengänge mit den entsprechenden Abschlüssen.

Das nicht-formale und informelle Lernen (*non-formal and informal learning*), also die Anerkennung und Inwertsetzung von Kompetenzen, die außerhalb von Lernstrukturen, z.B. in der Familie oder im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements erworben wurden, hat derzeit in Deutschland noch einen relativ geringen Stellenwert und ist wohl eher als Potenzial zu betrachten, das es auszuschöpfen gilt<sup>89</sup>.

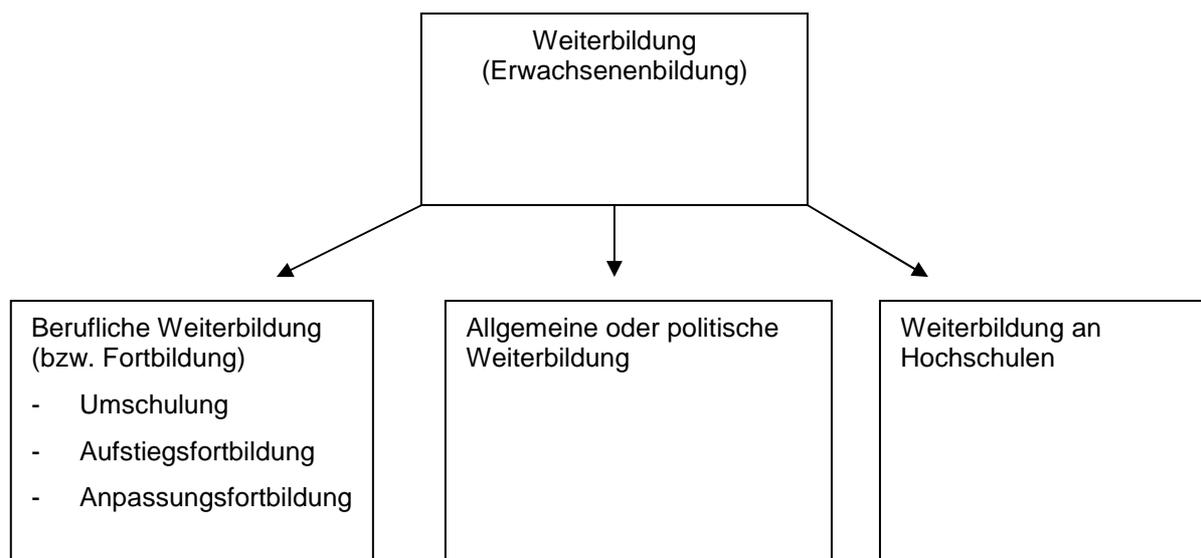


Abb. 1: Eigene Darstellung, Quellen: BIBB, BMBF<sup>90, 91</sup>

### Wie ist die Weiterbildung in Deutschland strukturiert?

Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ist gekennzeichnet durch Pluralität und den Grundsatz der Freiwilligkeit. Folglich lassen sich in diesem Bereich weit weniger Regelungen erkennen als in anderen Bildungsbereichen. In der Hauptsache werden von

<sup>86</sup> <http://www.bmbf.de/de/1366.php>

<sup>87</sup> Von Rosenblatt, 2007: 26

<sup>88</sup> <http://www.bmbf.de/de/349.php>

<sup>89</sup> [http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf)

<sup>90</sup> <http://www.bibb.de/de/15832.htm>

<sup>91</sup> <http://www.bmbf.de/de/1366.php>

den staatlichen Stellen Grundsätze zur Weiterbildung festgelegt und Regelungen zur Ordnung und Förderung erlassen. Diese haben das Ziel, „Rahmenbedingungen für die optimale Entwicklung des Beitrags der Weiterbildung zum lebenslangen Lernen zu setzen“<sup>92</sup>. In die Zuständigkeit der Länder fällt u.a. die allgemeine Weiterbildung, die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie die so genannte schulabschlussbezogene Weiterbildung, also das Nachholen von Schulabschlüssen an Abendschulen. In die Zuständigkeit des Bundes fällt vor allem die berufliche Weiterbildung.

### **Träger und Einrichtungen der Weiterbildung**

Versucht man, sich einen Überblick über die Träger von Weiterbildungseinrichtungen zu verschaffen, wird man rasch erkennen, dass das breite Angebotspektrum „in einem gewachsenen Nebeneinander von staatlichen und privaten, gemeinnützigen und gewinnorientierten, betrieblichen und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowie von Einrichtungen der Evangelischen und Katholischen Kirche, der Gewerkschaften und anderer gesellschaftlicher Gruppen getragen wird“<sup>93</sup>. Wichtige Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung sind die Volkshochschulen, deren Träger meist Städte und Kreise sind. Allerdings „ereignet sich derzeit eine leichte Veränderung zu Ungunsten der kommunalen Trägerschaft...“<sup>94</sup>. Die Programme sind vielfältig und aktuell und bieten oftmals auch Kurse zu Querschnittskompetenzen, z.B. Sprachen und IT-Bereich, die auch im beruflichen Umfeld genutzt werden. Private Institute haben einen Anteil von 13 % (vgl. Rosenblatt: 26). Die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung gehört nach dem Hochschulrahmengesetz zu den Kernaufgaben der Hochschulen (vgl.<sup>95</sup>.) Abendschulen, die unterschiedliche Träger haben, z.B. Städte, Volkshochschulen oder auch Kammern, bereiten ihre Schüler auf das Nachholen von Schulabschlüssen vor. Die heterogene Struktur der Weiterbildung spiegelt sich auch in der **Finanzierung** wider<sup>96</sup>. Es lässt sich festhalten, „dass die Mittel heute mehr denn je aus betrieblichen und privaten Quellen stammen“<sup>97</sup>, während der Anteil von Bund, Ländern und Gemeinden relativ gering ist.

Was die berufliche Bildung angeht, „haben betriebliche, von den Arbeitgebern getragene Angebote mit Abstand die größte Bedeutung“<sup>98</sup>. Auch die Kammern und Bildungseinrichtungen von Gewerkschaften und Kirchen bieten Fortbildungsmaßnahmen

---

<sup>92</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf) : 196

<sup>93</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf) : 203

<sup>94</sup> Süßmuth / Sprink, 2010: 486

<sup>95</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf) : 199

<sup>96</sup> Nuissl, 2010: 341 ff.

<sup>97</sup> Ebd. unter Verweis auf DIE 2008

<sup>98</sup> Von Rosenblatt, 2007:26

an. Der Anteil der privaten Institute liegt im Bereich der beruflichen Weiterbildung bei 9 % (ebd.).

Die bewährte Methode des Fernunterrichts erlaubt vor allem den Erwerb von allgemein bildenden und beruflichen Abschlüssen. Das Spektrum ist jedoch sehr breit und umfasst durchaus auch Themen aus dem Freizeitbereich (vgl. <sup>99</sup> <sup>100</sup>). Fernlehrgänge, die von privaten Veranstaltern angeboten werden, unterliegen dem Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht. Die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU) ist die zuständige Stelle für die Qualitätsprüfung und die Zulassung dieser Fernlehrgänge. Ein Beispiel für einen privaten Anbieter von Fernlehrgängen mit einem breiten Spektrum ist die Fernschule ILS ( <http://www.ils.de/> ). An der FernUniversität in Hagen ( <http://www.fernuni-hagen.de/> ), einer wissenschaftlichen Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen, können Studierende aus dem In- und Ausland anhand von Fernunterricht Hochschulabschlüsse erwerben und sich durch Kurse und Akademiestudiengänge weiterbilden. Beim Versuch, sich einen Gesamtüberblick über die Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland zu verschaffen, wird man auf gewisse Schwierigkeiten stoßen, da ein umfassendes Verzeichnis nicht existiert. Susanne Kraft erwähnt mit Verweis auf eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Studie aus dem Jahr 2006 „ca. 18.000 Einrichtungen, die im weiteren Sinne Weiterbildung anbieten“<sup>101</sup>. Fortbildungsinteressierte können sich über die Internetseite der Arbeitsagentur einen punktuell bedarfsorientierten Überblick verschaffen ([http://kursnet-  
finden.arbeitsagentur.de/kurs/bw\\_buerger/weiterbildung\\_weiterbildung.html](http://kursnet-<br/>finden.arbeitsagentur.de/kurs/bw_buerger/weiterbildung_weiterbildung.html)).

Auf Länderebene sind Verzeichnisse über eine Reihe von Einrichtungen vorhanden. Im Folgenden werden einige Beispiele aus Baden-Württemberg aufgeführt (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3496>). Auch hier gibt es die Möglichkeit, über eine Internetsuche zu Weiterbildungsangeboten zu gelangen (<http://kurse.fortbildung-bw.de/Kurssuche/index> ). Die Industrie- und Handelskammern bieten unter <http://wis.ihk.de/> eine umfassende Datenbank zu Weiterbildungsangeboten an. Regionale Verzeichnisse von Anbietern bieten die Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung, die ARGEN, die vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg unterstützt und betreut werden<sup>102</sup>. Die BBQ Berufliche Bildung gGmbH ist ein Tochterunternehmen des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. und verfügt als

---

<sup>99</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf) : 199

<sup>100</sup> <http://www.bmbf.de/de/422.php>

<sup>101</sup> Kraft, 2010: 405

<sup>102</sup> Die Kontaktdaten des Regionalbüros Ortenau sowie weitere Adressen werden im Anhang angegeben.

gemeinnütziger Bildungsträger über ein starkes, dezentral organisiertes Netzwerk in ganz Baden-Württemberg<sup>103</sup>. Zum Kooperationsnetzwerk der BBQ Berufliche Bildung gGmbH gehört auch die Bildungsregion Ortenau, die mit dem Projekt des Bildungsatlas Ortenau die „komplette Erhebung und Präsentation aller Bildungsangebote aus der Sicht eines Bildungsnutzers in der Ortenau“<sup>104</sup> anstrebt.

### **Instrumente zur Entwicklung der Weiterbildung**

Durch die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen und die Vielzahl der Träger ist es nicht einfach, sich umfassend über die Weiterbildung zu informieren. Die vorhandene Pluralität schlägt sich in einer „zerklüfteten Weiterbildungsstatistik“<sup>105</sup> nieder. Ein zentrales Informationsinstrument ist das **Berichtssystem Weiterbildung (BSW)**. Durch eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung werden differenzierte Daten zum Weiterbildungsverhalten erhoben, die auch Rückschlüsse auf die Anbieter und deren Angebote erlauben. Neben dem BSW existieren weitere Einzelstatistiken und Erhebungen, die jeweils Teilbereiche der Weiterbildung betreffen (ebd.: 285/286). Ein neues Instrument, das neben personenbezogenen Daten auch die Erfassung der Anbieter berücksichtigt, ist der **Weiterbildungsmonitor** (ebd.: 287). Auf freiwilliger Basis beantworten Weiterbildungsanbieter Fragen u. a. zu Strukturen und Entwicklungen. Die Rücklaufquote bei diesen Erhebungen beträgt 30 – 40%. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bieten auf der Internetseite [www.wbmonitor.de](http://www.wbmonitor.de) Informationen zu den Befragungen und Zusammenfassungen der Ergebnisse an. Beim **AES (Adult Education Survey)** handelt es sich um ein auf europäischer Ebene erarbeitetes Instrument. Durch repräsentative Befragungen der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren soll eine europaweite Datenbasis zum Thema Lebenslanges Lernen entwickelt werden. Ab 2011 soll diese Erhebung verbindlich werden (ebd.: 288). Bei der Befragung werden die Bildungsaktivitäten getrennt nach drei Teilbereichen erfasst, nämlich den regulären Bildungsgängen (formal education), organisierten Lernformen außerhalb der regulären Bildungseinrichtungen (non-formal education) sowie informellen Lernformen (informal learning)<sup>106</sup>.

Das **Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)** ist ein Vorhaben der OECD, anhand dessen, voraussichtlich ab 2011/2012, Daten über die Kompetenzprofile von Erwachsenen erhoben werden sollen. Wenn die PIAAC-Ergebnisse

---

<sup>103</sup> <http://www.bbq-zukunftskurs.de/>

<sup>104</sup> <http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home>

<sup>105</sup> Gnahs, 2010: 285

<sup>106</sup> Vgl. von Rosenblatt, 2007: 29

auch „keinen direkten Rückschluss auf die Effizienz des Weiterbildungssystems zulassen würden“, kann doch erwartet werden, dass Fragen der strukturellen und funktionalen Organisation der Weiterbildung in die Diskussion der Ergebnisse einfließen werden.

### **Zertifizierung**

Bei der Akkreditierung von akademischen Lehrgängen sowie außerhalb des Bereichs der beruflichen Fortbildung existieren unterschiedliche Zertifizierungsstandards, die aber i.d.R. nicht zum Erhalt entsprechender staatlicher Zuschüsse berechtigen. Für die berufliche Weiterbildung in Deutschland ist die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung“, also der so genannte AZWV-Standard, ausschlaggebend. Das Zulassungsverfahren wird im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit von Zertifizierungsstellen, den so genannten Fachkundigen Stellen, durchgeführt<sup>107 108</sup>.

### **Perspektiven und Herausforderungen**

Sicher wird sich in den kommenden Jahren, insbesondere auch durch die europäische Forderung nach Lebenslangem Lernen in einer wissensbasierten Gesellschaft, die Tendenz hin zum nicht formalen und informellen Lernen verstärken<sup>109</sup>. Eine wesentliche Herausforderung wird darin liegen, die Transparenz des Weiterbildungsmarktes zu verbessern und durch allgemeine Standards und die Vernetzung der bereits bestehenden Strukturen einen möglichst umfassenden Überblick zu schaffen.

### **Literatur**

DIE (2008): Trends der Weiterbildung, Bielefeld

Gnahn, Dieter, 2005: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, in: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft – Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim / München, S. 261 - 278

Gnahn, Dieter, 2010: Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 279 - 291

Kraft, Susanne, 2010: Berufsfeld Weiterbildung, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 405-426

Nuissl Ekkehard, unter Mitarbeit von Druckenmüller Liana und Jung Daniela: 2010: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 329-346

---

<sup>107</sup> <http://www.azwv.de/>

<sup>108</sup> Information Christoph Fenner

<sup>109</sup> Vgl. Gnahn, 2005: 261

Süssmuth, Rita / Sprink Rudolf, 2010: Volkshochschule, in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 473-490

Von Rosenblatt, Bernhard, 2007: Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme, REPORT (30) 4/2007, Online: <http://www.die-bonn.de/doks/rosenblatt0701.pdf>

### **Internet**

<http://www.bibb.de/de/15832.htm> 23.07.2010

<http://www.bmbf.de> 29.07.2010

<http://www.bbq-zukunftskurs.de/> 24.08.2010

<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home> 24.08.2010

<http://www.azwv.de/> 17.08.2010

[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/erwachsenenbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf) 26.07.2010

<http://www.die-bonn.de/doks/rosenblatt0701.pdf> 26.07.2010

[https://www.wbmonitor.de/?wbmon\\_sess\\_id=d6ee01bbe9e1eef9664183bbc7e1bf46](https://www.wbmonitor.de/?wbmon_sess_id=d6ee01bbe9e1eef9664183bbc7e1bf46)  
17.08.2010

<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=3496> 17.08.2010

<http://www.bbq-zukunftskurs.de/> 17.08.2010

<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?section=home> 17.08.2010

[http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_de.pdf) 18.08.2010

### **Sonstige**

Interview Christoph Fenner, Agentur für Arbeit, 02.08.2010

## Anhang

### **Beispiele für Weiterbildungsträger und –einrichtungen<sup>110 111</sup>**

Regionalbüro für berufliche Fortbildung Ortenau und Freudenstadt-Horb  
Am Unteren Mühlbach 34  
77652 Offenburg  
Tel. 07851 9203-707  
Fax 07851 9203-861  
E-Mail: [regionalbuero@ihk-bz.de](mailto:regionalbuero@ihk-bz.de)  
[www.fortbildung-bw.de](http://www.fortbildung-bw.de)

Bildungsregion Ortenau e.V.  
In der Spöck 10  
77656 Offenburg  
Tel.: 0781- 96 86 740  
Fax: 0781 - 96 86 750  
Mail: [info@bildungsregion-ortenau.de](mailto:info@bildungsregion-ortenau.de)  
<http://www.bildungsregion-ortenau.de/content/index.php?page=191>

IHK-BildungsZentrum Südlicher Oberrhein GmbH  
Schnewlinstr. 11-13  
79098 Freiburg i. Br.  
Tel. 0761 2026-0  
Fax 0781 9203-880  
E-Mail: [info@ihk-bz.de](mailto:info@ihk-bz.de)  
[www.ihk-bz.de](http://www.ihk-bz.de)

Gewerbe Akademie Offenburg  
Wasserstr. 19  
77652 Offenburg  
Tel. 0781 793 0  
Fax 0781 793 150  
E-Mail: [info-og@wissen-hoch-drei.de](mailto:info-og@wissen-hoch-drei.de)  
[www.wissen-hoch-drei.de](http://www.wissen-hoch-drei.de)

Hochschule Offenburg – Institut für wissenschaftliche Weiterbildung  
Badstr. 24  
77652 Offenburg  
Tel. 0781 205 281  
E-Mail: [ddoherr@fh-offenburg.de](mailto:ddoherr@fh-offenburg.de)

Volkshochschule Ortenau  
[www.vhs-ortenau.de](http://www.vhs-ortenau.de)

---

<sup>110</sup> Es wird hier hauptsächlich auf Beispiele aus der Grenzregion verwiesen

<sup>111</sup> Adressen teilweise entnommen aus Regionalbüro ARGE Ortenau / Freudenstadt-Horb: „fit durch fortbildung“

## **Beispiele aus dem Bereich der Verwaltung**

Führungsakademie Baden-Württemberg  
Kompetenzzentrum für Organisations- und Personalentwicklung für Institutionen,  
Führungskräfte und Mitarbeitende des öffentlichen Sektors  
<http://fueak.bw21.de/desktopdefault.aspx>

Kehler Akademie  
Die Fortbildungseinrichtung der Hochschule für öffentliche Verwaltung Kehl  
<http://keak.fh-kehl.de/>

Euro-Institut Kehl  
Institut für grenzüberschreitende Zusammenarbeit  
<http://www.euroinstitut.org/>

## **Weiterbildung in der Schweiz**

### **Weiterbildung – Begrifflichkeit und Bedeutung**

Weiterbildung und lebenslanges Lernen setzen Menschen in die Lage, eigenverantwortlich an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Prozessen - und an deren Veränderungen - aktiv teilzuhaben. Es gibt keine eindeutige Definition für Weiterbildung. Weiterbildung bezeichnet einerseits einen individuellen Lernprozess in einem situativen Kontext, andererseits beschreibt sie eine Bildungsstufe. Es handelt sich um die Gesamtheit der Lernprozesse, in denen Erwachsene ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern und ihre persönlichen, fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder sie neu ausrichten, um ihren eigenen Bedürfnissen oder denjenigen ihres gesellschaftlichen Umfeldes zu entsprechen.

### **Weiterbildung als Bildungsstufe**

Häufig wird in der Schweizer Bildungssystematik heute von der Weiterbildung als eigene Bildungsstufe, namentlich dem Quartärbereich, gesprochen. Die Bezeichnung Quartärbereich oder Quartärstufe meint dabei nicht ein noch höheres als das tertiäre Bildungsniveau, sondern bezeichnet einen Bildungsbereich, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er erwachsene Personen mit ihrem Lebens-, Bildungs-, Erfahrungs- und Situationshintergrund zur Zielgruppe hat. Dies gilt sowohl für die formale, schulische und ausbildungsbezogene Bildungsgenese, wie auch für den ganzen Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens inklusive der Erfahrungen aus dem sozialen und gesellschaftlichen Lebensumfeld. Weiterbildung beschreibt also organisiertes, nicht unbedingt formales, zielbezogenes Lernen nach Abschluss oder zum Nachholen einer Ausbildung und nach erster Tätigkeit im Erwerbs-, Freiwilligen- oder Familienbereich, d. h. im gesellschaftlichen Leben. Dabei baut Weiterbildung immer auf dem Bildungsziel der Volksschulstufe auf:

„Mündigkeit auf der Basis von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“.

Diese Determinanten müssen in den Weiterbildungsprozess des Einzelnen als wertvolle und unabdingbare Grundlage Eingang finden können.

## **Weiterbildung des Einzelnen**

Die persönliche Zielsetzung und die individuellen Voraussetzungen des einzelnen Bildungsteilnehmers sind in der Weiterbildung prägendes Element für den persönlichen Weiterbildungserfolg - und für den Schritt zur Weiterbildungsteilnahme. Nicht der etablierte, gemeinsame Lernweg, standardisierte Lehrinhalte oder die Instruktionseinrichtung, sondern die persönliche Zielsetzung und die genauen Voraussetzungen des einzelnen Bildungsteilnehmers sind die Basis für die Erfolgsmessung: Der konkrete Outputnachweis spielt eine zentrale Rolle.

Weiterbildung ist nicht (mehr) Erziehung, sondern eine Netzwerkaufgabe der Interaktion von thematischer Vermittlung und individueller Handlungskompetenz. Kompetenzen sind im Unterschied zu traditionellen Lernzielen Dispositionsbestimmungen und somit nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Disposition erschliessbar und evaluierbar. Die entsprechenden Weiterbildungsprozesse dienen also nicht in erster Linie Leistungsresultaten, sondern vielmehr der kompetenten Bereitschaft, entsprechende Leistungen tatsächlich erbringen zu können.

## **Rolle und Organisation der Allgemeinen Weiterbildung**

Ein zentrales Ziel von Weiterbildung ist die notwendige, effiziente Mitnahme der aktiven, etablierten Bevölkerung im gesellschaftlichen, technologischen und Wissenswandel. Weiterbildung ist für den einzelnen Menschen ebenso wie für die gesamte Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Die Quartärstufe und hier besonders der Bereich der sogenannten Allgemeinen Weiterbildung erhält ihre besondere Bedeutung auch in ihrer Rolle bei gesamtgesellschaftlichen Anliegen wie Integration und Migration, Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen (z. Bsp. Illettrismusbekämpfung)<sup>112</sup> usw.

Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, siehe auch <http://www.edk.ch>) postuliert bereits in ihren Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen vom 20. Februar 2003, dass die Unterscheidung zwischen berufsorientierter und allgemeiner Weiterbildung immer unschärfer würde und beide Bereiche einer Vermischung unterworfen seien. Fachinhaltlich ist das unbestritten. In der Bildungssystematik der Schweiz mit ihrem starken Fokus auf die erfolgreiche duale berufliche Grundbildung ist es strukturell aber zumeist weiterhin so, dass die berufliche Weiterbildung personell und

---

<sup>112</sup> zum Beispiel:

Projekt Literalität in Alltag und Beruf (LAB) <http://www.literalitaet.ch>

Projekt GO – Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen, <http://www.alice.ch/GO>

strukturell bei den für die berufliche Grundbildung zuständigen kantonalen Ämtern für Berufliche Bildung und Berufsberatung (AfBB) institutionell verankert ist, während die allgemeine Weiterbildung in den Strukturen der unterschiedlichen kantonalen Stellen und häufig auch der anbietenden Institutionen beheimatet ist und entsprechende eigene thematische Schwerpunkte hat. Hier eine Auswahl nationaler, regionaler und kantonalen Stellen und Institutionen, die sich übergeordnet mit Weiterbildungsfragen beschäftigen:

SVEB – Schweizerischer Verband für Weiterbildung <http://www.alice.ch/de/sveb/verband/>

FEBL - Fachstelle Erwachsenenbildung Basel-Landschaft <http://www.febl.ch> ,

IGEB - Interessengemeinschaft Erwachsenenbildung im Aargau <http://www.igeb.ch/>,

Regio-Konferenz für Erwachsenenbildung der Region Basel <http://www.regio-konferenz.ch/>, Fachstelle Erwachsenenbildung Basel-Stadt: Koordination Deutsch und Integration <http://deutsch-integration.edubs.ch/>

Kanton und Gemeinden sind bei der obligatorischen Schule, der Sekundarstufe II und teilweise auch auf der Tertiärstufe die grössten Anbietenden und haben zudem direkt oder indirekt die Bildungshoheit inne. Im Quartärbereich hingegen spielen Kanton und Gemeinden eine ausgesprochen subsidiäre Rolle. Der schweizerische Weiterbildungsmarkt mit seinen mehreren tausend Anbietenden wird dominiert von privaten Institutionen. Er ist geprägt durch eine sehr grosse Vielfalt von Trägern. Dies hat zur Folge, dass die Übersichtlichkeit für Nachfragende nicht einfach zu bewerkstelligen ist und dass die Qualität der Einzelanbietenden stark variiert.

Typologisch lassen sich unterscheiden: Anbietende mit öffentlich-rechtlicher oder mit privatrechtlicher Trägerschaft (gemeinnützig oder erwerbsorientiert) wie z.B. Betriebe, Verbände, Privatpersonen sowie konfessionelle, politische, weltanschauliche oder sozialpartnerschaftliche Vereinigungen.

Die bei der Bevölkerung des Kantons Basel-Landschaft bekanntesten Anbietenden von Weiterbildung sind gemäss einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Jahr 2009 die Klubschule Migros <http://www.klubschule.ch>, der Kaufmännische Verband <http://www.kvschweiz.ch>, die Volkshochschule beider Basel <http://www.vhsbb.ch/> und die Fachhochschule Nordwestschweiz <http://www.fhnw.ch/weiterbildung/angebote> .<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> gemäss einer Bevölkerungsumfrage „Erwachsenenbildung im Kanton Basel-Landschaft“, Muttentz 2009, erhältlich auf Anfrage bei der Fachstelle Erwachsenenbildung Basel-Landschaft febl@bl.ch

## **Berufliche Weiterbildung**

Im Unterschied zur allgemeinen Weiterbildung, die traditionsgemäss von öffentlichen, halböffentlichen und privaten Trägern in den Kantonen angeboten und geregelt wird, greift der Bund mit seiner Förderung anerkannter Bildungsabschlüsse für den Tertiär- und Quartärbereich und dem Anspruch auf Anschlussfähigkeit im formalen Bildungssystem nach einer beruflichen Weiterbildung immer stärker in den bunt durchmischten Anbietermarkt ein. Kleinere private Anbieter, die ihre Nische mit einem gut nachgefragten Angebot behaupten konnten, werden tendenziell verdrängt.

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz spricht von **berufsorientierter Weiterbildung**, um diese zu freizeitorientierter Weiterbildung abzugrenzen. Die berufsorientierte Weiterbildung erfolgt nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt im Rahmen einer fachlichen Ergänzung oder eines Wiedereinstiegs. Grundsätzlich sind die berufsorientierten Weiterbildungsangebote nachfrage- und zielgruppenorientiert. Angebote mit berufsspezifischen Inhalten werden in der Regel von Branchenverbänden bereitgestellt. Die betrieblich organisierte Weiterbildung ist ein weiterer bedeutender Zweig der beruflichen Weiterbildung. 37 % der besuchten Weiterbildungsstunden werden von Betrieben selber organisiert, ohne dass eine Anrechenbarkeit der Abschlüsse garantiert wird.<sup>114</sup>

Die **Weiterbildung auf der Tertiärstufe** wird als Tertiär A bezeichnet, wenn sie von Hochschulen angeboten wird, und als Tertiär B, wenn es sich um vom Bund anerkannte höhere Abschlüsse ausserhalb der Hochschulen handelt. Weiterbildungen der Universitäten und Fachhochschulen werden mit der formalen Vergabe von Kreditpunkten (ECTS) normiert, die zu einem CAS (Certificate of Advanced Studies), DAS (Diploma of Advanced Studies) oder MAS (Master of Advanced Studies) führen. Nur der MAS und der MBA (Master of Business Administration) mit 60 ECTS sind vom Bund anerkannte Abschlüsse im Nachdiplombereich, deren Anerkennung auch international geregelt ist.

Ebenfalls auf der Tertiärstufe sind die eidgenössischen Berufsprüfungen und/oder höheren Fachprüfungen angesiedelt. Sie werden in der Regel von nationalen Branchenverbänden getragen und vom Bund anerkannt. Zuständig ist das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, <http://www.bbt.admin.ch>). In Berufsfachschulen werden Vorbereitungskurse für diese Prüfungen angeboten. Branchenverbände stehen oft in

---

<sup>114</sup> siehe Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes, November 2009, S. 13

Konkurrenz zu Höheren Fachschulen, welche ebenfalls Anbieter und Träger höherer, vom BBT anerkannter Berufsabschlüsse sind.

**Nachholbildungen**, welche die Grundkompetenzen der Sekundarstufe I oder eine berufliche Grundbildung oder einen allgemeinbildenden Abschluss auf Sekundarstufe II anbieten, werden auf dem Weiterbildungsmarkt zunehmende Bedeutung erhalten. Sie ermöglichen Erwachsenen, eine verpasste Bildungschance auszugleichen und sich für weitere formale Bildungsabschlüsse Zugang zu verschaffen. Es ist das erklärte Ziel des Bundes, dass 95% aller Jugendlichen nach der Volksschule eine berufliche Grundbildung absolvieren. Heute verfügen in der Schweiz 15% der 25 bis 64-Jährigen über keinen Sekundarstufe II-Abschluss.

### **Akkreditierung und Zertifizierung von Weiterbildungen**

Formal anerkannte höhere Abschlüsse werden, wie bereits erwähnt, vom Bund geregelt. Es handelt sich gemäss Berufsbildungsgesetz, Artikel 26 - 29, um eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen, Diplome der höheren Fachschulen und Nachdiplomstudiengänge der Universitäten und Fachhochschulen. Zurzeit hat das BBT in der Schweiz acht Fachhochschulen akkreditiert und anerkennt deren Abschlüsse im Quartärbereich (MAS, MBA).

Ziel des Bundes ist, die Angebote auf Tertiärstufe A umfassend zu koordinieren, aufeinander abzustimmen und einheitliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Autonomie der Bildungsinstitutionen im Hochschulbereich erschwert zum Teil die Vergleichbarkeit der Zertifikate. Die höhere Berufsbildung auf Tertiärstufe B möchte der Bund besser positionieren, indem er Transparenz herstellt und interkantonale Vereinbarungen für deren Finanzierung schafft.

Weiterbildungsanbieter im nicht-formalen beruflichen Weiterbildungsbereich lassen ihre Weiterbildungen eduQua zertifizieren, um mehr Prestige zu schaffen. Gemäss schweizerischem Bildungsbericht 2010<sup>115</sup> ist die Dichte der eduQua-zertifizierten Weiterbildungsangebote in der Nordwestschweiz nicht hoch. Dies weist auf eine starke Segmentierung der Angebote hin, die in den regionalen Branchenverbänden oder anderen Anbietern gut verankert und wirtschaftsnah sind.

---

<sup>115</sup> Herausgegeben von der schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>

## **Berufsorientierte Weiterbildungsangebote im Kanton Basel-Landschaft**

Im Kanton Basel-Landschaft sind die Berufsfachschulen, die bereits bei der Grundbildung den schulischen Lernort stellen, auch bei der beruflichen Weiterbildung die wichtigsten öffentlich-rechtlichen Träger. Sie bereiten Interessierte auf eidgenössische Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen vor. Im Bereich Informatik wird ein Angebot auf Niveau Höhere Fachschule geführt. Daneben sind die Berufsfachschulen Anbieter von nicht formalen Weiterbildungsangeboten, wie Sprach-, Informatik- und kaufmännischen Kursen. Nicht zuletzt konzentrieren sich in den Berufsfachschulen auch die modularisierten Angebote für Erwachsene, die einen Grundbildungsabschluss nachholen oder einen Zweitabschluss auf Grundbildungsstufe anstreben.<sup>116</sup>

## **Weiterbildungsberatung im Kanton Basel-Landschaft**

Die kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungen mit ihren öffentlichen BiZ (BerufsinformationsZentrum, <http://www.biz.bl.ch>) stellen seit Jahren eine steigende Tendenz in der Laufbahnberatung Erwachsener fest. Im Kanton Basel-Landschaft sind heute die Hälfte der Ratsuchenden über 20 Jahre alt. Der ersten Berufswahl folgen weitere Laufbahnschritte der Weiterbildung und Umorientierung. Lebenslanges Lernen erfordert auch Beratung und Orientierung. Eine Untersuchung der Fachstelle Erwachsenenbildung BL hat 2010 ergeben, dass die BiZ wichtigste Anlaufstellen sind für Fragen der Weiterbildung. Die Objektivität der Beratung, unabhängig von kommerziellen Interessen der Weiterbildungsanbieter, wird geschätzt und ist für die Kunden kostenlos. Die berufsorientierten Weiterbildungsangebote befinden sich auf dem schweizerischen Portal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, <http://www.berufsberatung.ch>.

In der Region Nordwestschweiz tritt die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung für alle Fragen rund um die Nachqualifikation auf Grundbildungsstufe einheitlich auf. Das Eingangsportale <http://www.eingangsportale.ch> informiert und weist den Weg in die Beratung, zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen<sup>117</sup> und zum Nachholen von Berufsbildungsabschlüssen. Die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen haben in ihrem Kanton für das Nachholen eines beruflichen Grundbildungsabschlusses klare

---

<sup>116</sup> Zur Zeit werden im Kanton Basel-Landschaft im kaufmännischen Bereich in den Bereichen Logistik, Chemie- und Pharmatechnologie, Betreuung und Gesundheit modularisierte Nachholbildungen für Erwachsene angeboten.

<sup>117</sup> vom Bund anerkannte Verfahren sind Detailhandelsfachmann/-frau EZF Fachfrau/-mann Betreuung EFZ, Fachfrau/-mann Gesundheit EFZ, Fachfrau/-mann Hauswirtschaft EFZ, Informatiker/in EFZ, Kauffrau/-mann EFZ, Printmedienverarbeiter/in EFZ

Abläufe mit den Prüfungsexperten und Berufsfachschulen festgelegt, damit Interessierte unkompliziert an die richtige Stelle gelangen.

### **Validierung von Lernleistungen**

Die Validierung von nicht formal oder informell erworbenen Bildungsleistungen ist für die Berufsbildung in der Schweiz und in Europa von zunehmendem Interesse und Bedeutung. Die Beschleunigung der Innovation in Wissenschaft und Technik und die permanenten wirtschaftlichen Restrukturierungen haben zur Folge, dass Menschen gezwungen sind, sich beruflich gegebenenfalls mehrfach neu- und umzuorientieren. Im Zuge dieser Neuorientierung sollen nicht nur formal erworbene Bildungsleistungen, sondern auch solche nicht formaler Art anerkannt werden.<sup>118</sup> Das Schweizerische Berufsbildungsgesetz von 2004 trennt Bildung und Qualifikationsverfahren.

Die ‚Validation des Acquis‘ ist ein moderner, dynamischer Bereich im Weiterbildungssektor, der sich in der Schweiz derzeit und in Zukunft reichhaltig entwickelt.<sup>119</sup> Hier zeigt sich die von der EDK bereits 2003 manifestierte Überschneidung respektive Verschmelzung von berufsorientierter und allgemeiner Weiterbildung sehr anschaulich.

### **Eidgenössisches Weiterbildungsgesetz**

Im Jahr 2006 wurde per Volksabstimmung die Bundesverfassung um folgenden Bildungsartikel ergänzt:

Art. 64a Weiterbildung

1 Der Bund legt Grundsätze über die Weiterbildung fest.

2 Er kann die Weiterbildung fördern.

3 Das Gesetz legt die Bereiche und die Kriterien fest.

Es soll also neu ein eidgenössisches Rahmengesetz entstehen, welches die gesamte Weiterbildung als Teil des Bildungswesens umreissen und jenes damit strukturell vervollständigen soll. Eine rechtliche Grundordnung für den Quartärbereich wird damit geschaffen.

---

<sup>118</sup> Lévesque, V., Lohner, B., Stoffel, B., Voit, J. & Weber Grusian, S. (2007). Validierung von Bildungsleistungen im Bereich der Allgemeinbildung. EHB-Schriftenreihe Nr. 1. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.

<sup>119</sup> siehe auch <http://www.valida.ch> und <http://www.validacquis.ch>

Noch liegt das entsprechende Gesetz nicht vor, es ist in Vorbereitung. Allerdings gibt es einen Expertenentwurf, in Auftrag gegeben vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung<sup>120</sup>. Hier werden für den Weiterbildungsbereich interessante Entwicklungen und Dynamiken zu erwarten sein.

---

120

## Die Weiterbildung in Frankreich

### Begriffsabgrenzung

Bevor man die unterschiedlichen Mechanismen analysiert, die die Weiterbildung in Frankreich gestalten, ist es zunächst wichtig zu klären, was der Begriff „Weiterbildung“ genau umfasst. Seit 1971, als das Gesetz erlassen wurde, das bis heute den Rahmen der Weiterbildung definiert, tauchten in der Tat eine Reihe verschiedener Begrifflichkeiten auf. Sei es „**lebenslanges Lernen**“ (ein Begriff, der 1996 von der Europäischen Union lanciert worden war und der auf die Dauer des Aneignens von neuen Kenntnissen vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter abhebt), „*formation continue*“<sup>121</sup> (ein Begriff, der immer mehr verschwindet und der sich auf die Weiterbildung als Fortsetzung der Ausbildung bezieht), „*l'éducation permanente*“<sup>122</sup> (ein Begriff, der wiederum im Gesetz von 1971 verwendet wurde und der die Ausbildung und die berufliche Weiterbildung umfasst), „*formation permanente*“<sup>123</sup> (ein vergeblicher Versuch, die Begriffe dauerhaftes Lernen und Weiterbildung zu vereinen), „*formation professionnelle*“<sup>124</sup> (ein Begriff, der alle Aus- und Weiterbildungen umfasst, die berufsbegleitend oder berufsorientierend sind) oder „*formation continue*“<sup>125</sup> (die Ausbildung im Erwachsenenalter), so ist es manchmal schwierig, sich zwischen den verschiedenen Begrifflichkeiten zurecht zu finden. In diesem Artikel werden wir den Begriff der „**beruflichen Weiterbildung**“ verwenden (Weiterbildung für Erwachsene, außerhalb der Schule und berufsbegleitend) oder im weiteren Sinne von der „Weiterbildung“ sprechen (die jegliche außerschulische Weiterbildung einschließt).

Die berufliche Weiterbildung verfolgt heute vier Ziele:

- eine Erleichterung und Verbesserung der Wiedereingliederung bzw. Eingliederung der Arbeitnehmer,
- die Sicherung ihres Verbleibs im Arbeitsverhältnis
- die Entwicklung ihrer Kenntnisse und die Erleichterung des Zugangs zu unterschiedlichen beruflichen Qualifikationsstufen
- den Beitrag zur ökonomischen und kulturellen Weiterentwicklung und die Ermöglichung des sozialen Aufstiegs.

---

<sup>121</sup> Etwa: fortdauerndes Lernen

<sup>122</sup> Etwa : dauerhaftes Lernen

<sup>123</sup> Etwa : dauerhafte Bildung

<sup>124</sup> Berufliche Bildung

<sup>125</sup> Weiterbildung

Bevor wir uns nun die Instrumente der beruflichen Weiterbildung anschauen, eine kurze Übersicht über die Geschichte dieses Politikbereiches in Frankreich, die uns das Verständnis der aktuellen Situation erleichtern wird.

### **Geschichte der beruflichen Weiterbildung in Frankreich: vom Ziel eines individuellen sozialen Aufstiegs zu einer Individualisierung der Ausbildung<sup>126</sup>.**

Wenn das Gesetz vom 30. Dezember 1966 die Weiterbildung zu einer öffentlichen Aufgabe gemacht hat, so ist es das Gesetz vom 16. Juli 1971, das Delors-Gesetz, das das gegenwärtige System der beruflichen Weiterbildung gründete. Genau wie die meisten anderen Gesetze über die berufliche Weiterbildung, gründet auch dieses Gesetz auf einem nationalen interprofessionellen Abkommen (in diesem Fall wurde es am 9 Juli 1970 unterzeichnet). Dieses Gesetz, das **die berufliche Weiterbildung nicht mehr nur als Werkzeug zur Anpassung der Arbeitnehmer wahrnimmt, sondern diese nun auch als Mittel zur individuellen Weiterentwicklung und zum sozialen Aufstieg** sieht, festigt ebenfalls das Recht der Arbeitnehmer auf Fortbildungsmaßnahmen innerhalb ihrer Arbeitszeit und führt das Recht auf Weiterbildungen für gekündigte Arbeitnehmer und für Arbeitnehmer ein, die in einer bedrohten Berufssparte arbeiten. Es verpflichtet zudem alle Firmen mit mehr als 10 Arbeitnehmern dazu, 0,80% ihrer Bruttolöhne bzw. -gehälter für Fortbildungsmaßnahmen auszugeben. Es ist wichtig, hier anzumerken, dass die Weiterbildung fester Bestandteil des Arbeitsrechts ist und somit alle Rechtsvorschriften des Gesetzes berücksichtigt.

Das Gesetz vom 17. Juli 1978 klärt die Beziehung zwischen „Fortbildungsplan“ und „Freistellung zu Fortbildungszwecken“, ersterer wird vom Arbeitgeber gefordert und die zweite Maßnahme geschieht auf Initiative des Arbeitnehmers.

In den 80er Jahren dient die Weiterbildung nicht länger nur der reinen Produktivitätssteigerung wie noch während der Zeit des Wiederaufbaus und der rasch ansteigenden Konsumphase. Die 80er Jahre sind geprägt durch die zunehmende Bekanntheit der beruflichen Bildung (Aus- und Weiterbildung) als ein **Werkzeug im Dienste des Kampfs gegen die Jugendarbeitslosigkeit**. Was die berufliche Weiterbildung betrifft so bedeuteten die Änderungen hier vor allem eine Vernetzung von Akteuren mit dem Ziel, die Effektivität der Dienstleistung zu steigern. Dies ist zum Beispiel der Fall für die Dekonzentrierung der AFPA (l'association pour la formation professionnelle des

---

<sup>126</sup> Weitere Details zu diesem Punkt finden Sie auf der Internetseite von « vie publique » : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/index/>

adultes), eines Vereins zur beruflichen Bildung von Erwachsenen, der seit diesem Zeitpunkt in jeder Region eine Niederlassung hat.

Im Jahre 1990 wird der „*crédit formation individualisé*<sup>127</sup>“, ein Fortbildungskredit, geboren: das Recht auf Weiterbildung und Qualifizierung wird so zu einem Grundprinzip des Arbeitsrechtes. Dieser „Bildungskredit“, der zuerst nur für Jugendliche angedacht war, weitet sich dann auf alle Arbeitnehmer aus und umfasst sowohl Weiterbildungsmaßnahmen als auch eine Kompetenzanalyse. Das Gesetz vom 31. Dezember 1991 vervollständigt diese Instrumente mit dem Begriff „Co-Investment“: der Fortbildungskredit liegt in der Initiative des Arbeitnehmers und muss mit dem Arbeitgeber verhandelt werden. Wenn sich der Arbeitnehmer verpflichtet, steht das Unternehmen ebenfalls in der Pflicht, zum Beispiel indem die erlernten Qualifizierungen im Unternehmen anerkannt werden. Diese sehr bindende Form des „Co-Investments“ wird jedoch in der Realität nur selten angewandt.

Im Jahre 1996 lanciert die Europäische Union den Slogan „Lebenslanges Lernen“. In Frankreich zeigen mehrere Weißbücher und Berichte die Ineffizienz eines Systems auf, das als undurchsichtig bezeichnet wird<sup>128</sup>. „Der Staat kündigt seine Verantwortung“ prangert Claude Goasguen an und spricht sich für eine Neugestaltung des ganzen Weiterbildungssystems aus. Michel de Virville<sup>129</sup> empfiehlt einen Aufbau der Fortbildungsmaßnahmen begleitend zum Berufsleben, eine bessere Anerkennung der professionellen Kompetenzen und die Zusammenstellung einer Art „Konto mit Fortbildungszeiten für jeden einzelnen Arbeitnehmer“. 1999 beklagt Nicole Péry<sup>130</sup> den ungerechten und unangemessenen Charakter des gesamten Systems in Bezug auf die Prekarität der Arbeitsplätze. Im selben Jahr wünscht Gérard Lindeperg<sup>131</sup> eine Klärung der Rollen zwischen den verschiedenen Akteuren der beruflichen Weiterbildung. Auf der Basis all dieser Berichte sowie des interprofessionellen Abkommens vom 20. September 2003 werden die aktuell gültigen Mechanismen der Weiterbildung in Frankreich geschaffen. Die Gesetze, die die Weiterbildung heute regeln, und die der **Individualisierung der Fortbildung** eine große Bedeutung beimessen, sind das Gesetz zur sozialen Modernisierung vom 17. Januar 2002 – das die Erfahrung der Arbeitnehmer berücksichtigt (VAE) - ,das Gesetz zu den lokalen Verantwortlichkeiten und

---

<sup>127</sup> Individuelles Recht auf Fortbildung

<sup>128</sup> Parlamentarischer Bericht der Enquête-Kommission unter Claude Goasguen, 25. Mai 1994

<sup>129</sup> VIRVILLE, Michel, « Rapport sur la formation professionnelle », 16. October 1996

<sup>130</sup> PÉRY Nicole, Weißbuch « La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux », 17. März 1999

<sup>131</sup> Bericht Gérard Lindeperg über « *les acteurs de la formation professionnelle* » (= die Weiterbildungsakteure), am 07.10.1999 dem Premierminister vorgelegt

Möglichkeiten vom 13. August 2004, das den Beitrag der Unternehmen mit mehr als 10 Angestellten zu Fortbildungsmaßnahmen auf 1,6 % des Arbeitgeberbruttogehaltes anhebt und das das individuelle Recht auf Fortbildung (DIF) einführt.

Trotz der umgesetzten Neuerungen kritisiert ein Bericht des französischen Rechnungshofes zum Weiterbildungssystem im Jahr 2008 die Unwirksamkeit des Systems, auch angesichts der finanziellen Anstrengungen, die unternommen worden waren.

Das Gesetz zur Orientierung der lebenslangen beruflichen Ausbildung vom 24. November 2009<sup>132</sup>, das das individuelle Recht auf Fortbildung weiter stärkt, strukturiert die Weiterbildungsfonds um und schafft einen neuen paritätischen Fonds zur Absicherung der beruflichen Laufbahn (FPSPP), mit dem versucht wurde, die Situation zu verbessern.

### **Die aktuellen Maßnahmen und Instrumente der beruflichen Weiterbildung**

Die Geschichte der beruflichen Weiterbildung zeigt die zunehmende Individualisierung des Systems auf. Erklärtes Ziel ist es, dass jeder Arbeitnehmer, je nach seinem Profil, auf dem Arbeitsmarkt attraktiv bleibt. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden folgende Instrumente eingesetzt<sup>133</sup> :

**Die Kompetenzanalyse:** sie erlaubt es jedem Arbeitnehmer, seine beruflichen und persönlichen Kompetenzen, seine Fähigkeiten und seine Motivation zu analysieren, um ein Weiterbildungs- oder ein berufliches Projekt zu definieren. Die Kompetenzanalyse kann nur mit Zustimmung des Arbeitnehmers durchgeführt werden.

**Die Anrechnung der Erfahrung –VAE:** ermöglicht eine Anerkennung der Erfahrung des Arbeitnehmers (berufliche oder andere) um ein Diplom, einen Titel oder ein Zertifikat der beruflichen Qualifizierung zu erhalten. Sie kann nur mit Zustimmung des Arbeitnehmers durchgeführt werden.

Der **Weiterbildungsplan:** wird vom Unternehmen ausgearbeitet und beinhaltet die Gesamtheit aller Weiterbildungsmaßnahmen (einschließlich der Kompetenzanalyse und der Anrechnung der Erfahrung (VAE)), die im Rahmen der Personalführung festgelegt wurden. Der Weiterbildungsplan umfasst so die Maßnahmen zur Einarbeitung in eine Stelle, zur Erhaltung und zur Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes, sowie die Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen.

---

<sup>132</sup> Text:

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id>

<sup>133</sup> Definitionen der Begriffe und Konditionen, erarbeitet vom GRETA Haut Alsace, abzurufen unter <http://www.greta-haute-alsace.com/html/reglementation.php>

**Die individuelle Freistellung für Fortbildungen –CIF:** erlaubt es dem Arbeitnehmer, während seiner beruflichen Laufbahn und auf seine Initiative hin Fortbildungsmaßnahmen zu besuchen, die unabhängig vom Weiterbildungsplan bestehen.

**Das individuelle Recht auf Fortbildung –DIF:** es erlaubt jedem Arbeitnehmer, sich einen sogenannten Kredit an 20 Fortbildungsstunden pro Jahr zusammenzustellen, der bis zu 6 Jahre und bis zu 120 Stunden „zusammengespart“ werden kann. Die Initiative, diese Stunden zu nutzen, liegt beim Arbeitnehmer, die Nutzung des DIF für bestimmte Fortbildungen benötigt jedoch die Zustimmung des Arbeitgebers.

**Zeiten der Professionalisierung:** sie zielen darauf ab, Arbeitnehmer mit einem unbefristeten Vertrag, deren Qualifizierung in Bezug auf die Weiterentwicklung der Technologien und der Arbeitseinteilung unzureichend sind, im Arbeitsverhältnis zu halten.

Man muss anmerken, dass sich alle diese Maßnahmen an den Arbeitnehmer wenden. Nicht Angestellte (Landwirte, Künstler, Freiberufliche etc) haben aber ebenso Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen, sie müssen allerdings zur Finanzierung dieser Weiterbildungsmaßnahmen beitragen. Arbeitssuchende, können über Pôle Emploi<sup>134</sup> ebenfalls an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Diese werden vom Staat oder den Regionen finanziert. Pôle Emploi achtet darauf, dass diese besuchten Weiterbildungen zum einen den Wünschen der Arbeitssuchenden entsprechen, zum anderen aber vor allem auch den Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt in der Region.

Man muss noch hinzufügen, dass das Gesetz vom 19. Februar 2007 zum öffentlichen Dienst auf Ebene der Gebietskörperschaften die Weiterbildung der Angestellten modernisiert hat, indem es spezielle Werkzeuge, vor allem verschiedene Kategorien von Weiterbildungen für diese Zielgruppe geschaffen hat: Einarbeitung und Professionalisierung (verpflichtend), Perfektionierung und Vorbereitung auf die Concours<sup>135</sup> (vor allem im Rahmen des DIF). Dieses Gesetz hat ebenfalls das „individuelle Fortbildungsheft“ eingeführt, das den Arbeitnehmer während seiner ganzen beruflichen Laufbahn begleitet und die von ihm durchlaufenen Weiterbildungen aufführt.

## **Die Akteure der Weiterbildung**

### **Die Finanzgeber**

Die Weiterbildung gründet auf zwei Merkmalen, zum einen der Verpflichtung für die Arbeitgeber, sich an der Finanzierung der Ausbildung ihrer Angestellten zu beteiligen,

---

<sup>134</sup> Etwa: die französische Agentur für Arbeit

<sup>135</sup> Anm. d. Ü.: Auswahlverfahren, u.a. zum Zugang zum öffentlichen Dienst

zum anderen dem Recht für die Arbeitnehmer, sich während ihrer Arbeitszeit weiterzubilden. In jeder Berufsbranche setzen die Arbeitgeber die mit den Sozialpartnern geschlossenen nationalen interprofessionellen Abkommen um. So sind **die Unternehmen** die größten Finanzgeber für die Weiterbildung in Frankreich. Ihr Beitrag ermöglicht es, den Fortbildungsplan, den CIF und seit 2004 auch den DIF, sowie das duale System (grundständige Ausbildung, die in diesem Artikel nicht behandelt wird) über das Professionalisierungsabkommen abzudecken. Die Unternehmen geben ein Minimum von 1,6% des Arbeitgeberbruttogehalts für die Weiterbildung aus. Sie überweisen den gesamten Betrag oder einen Teilbetrag an paritätische und anerkannte „Sammelorganisationen“, die OPCA<sup>136</sup>. Tatsächlich kann ein Unternehmen sehr häufig die Fonds für Weiterbildung selbst verwalten, wenn es um den Fortbildungsplan geht. Deswegen wählen die meisten größeren Unternehmen auch diesen Weg und überweisen nur einen kleinen Beitrag an die OPCA. Die Existenzberechtigung der OPCA ist jenseits ihrer Beratungs- und Informationsfunktion sowie der Hilfestellung bei der Ausarbeitung von Fortbildungsprojekten die finanzielle Übernahme von Fortbildungsmaßnahmen. Sie verfolgen so ein Gemeinziel: die Gelder sollen, im Prinzip, je nach den Prioritäten des Verwaltungsrates der OPCA umverteilt werden. Auch die Zusammenlegung zwischen den unterschiedlichen OPCAs ist seit 2004 möglich. Die Realität jedoch zeigte das Versagen dieser Umverteilung und Zusammenlegung und so sollte das Gesetz von 2009 die Zahl der OPCA vermindern und eine bessere Koordinierung zwischen ihnen auf den Weg bringen.

**Der Staat** trägt ebenfalls in großem Rahmen zur Finanzierung der Weiterbildung bei. Das Bildungsministerium kümmert sich vor allem um die berufliche Ausbildung der Jugendlichen, das Wirtschafts-, Industrie- und Arbeitsministerium regelt die Politik der beruflichen Weiterbildung, mit dem Ziel der Absicherung der beruflichen Laufbahnen. Hierzu werden von ihm folgende Maßnahmen finanziert:

- Maßnahmen für Arbeitssuchende
- Fortbildungsmaßnahmen für spezifische Gruppen: behinderte Arbeitnehmer, Einwanderer, Strafgefangene, Analphabeten, usw..
- Fortbildungsmaßnahmen in speziellen Bereichen (neue Ingenieursstudiengänge, usw.)
- Information über Weiterbildungsmaßnahmen aller Art

---

<sup>136</sup> Weitere Informationen : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques.89/fiches-pratiques,91/formation-professionnelle,118/les-organismes-paritaires,1082.html>

- Hilfestellungen für Unternehmen oder spezielle Berufsbranchen bei der Ausarbeitung von Weiterbildungsplänen

Seit der Dezentralisierung bewilligt der Staat auch finanzielle Zuwendungen für die **Regionen, die ebenfalls Akteure der beruflichen Weiterbildung** für Jugendliche und Erwachsene darstellen. Die Regionalräte entscheiden auf ihrem Territorium über die Weiterbildungspolitik je nach den lokalen wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten. Sie setzen den Regionalplan für die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung (PRDF) um, der seit dem Gesetz von 2009 mit dem Staat vertraglich geregelt ist.

Die Gesamtausgaben für die berufliche Weiterbildung belaufen sich auf 27,11 Milliarden Euro pro Jahr, die sich folgendermaßen aufteilen: 41,2 % von den Unternehmen, 14,4% von den Regionen, 6,6% von den übrigen Gebietskörperschaften, 6,8% von der Arbeitslosenversicherung und 3,8 % von privaten Haushalten. Es ist wichtig hervorzuheben, dass einige Fortbildungsprojekte ebenfalls durch den europäischen Sozialfonds kofinanziert werden können.

### **Die Weiterbildungsanbieter**

Meistens wenden sich Arbeitgeber an Weiterbildungsinstitute und „kaufen“ dort bestimmte Fortbildungen ein. Es gibt in Frankreich 48.000 öffentliche und private Fortbildungsorganisationen. Dieses Konkurrenzverhältnis sowie die gebotenen Leistungen machen eine Wahl zwischen den einzelnen Anbietern möglich.

Die **öffentlichen Fortbildungsinstitute** führen 20 % der jährlichen Fortbildungsmaßnahmen durch. Zentralorganisation ist die AFPA (**Association Nationale pour la formation professionnelle des adultes**), eine nationale Agentur für die berufliche Weiterbildung Erwachsener. In jeder Region existiert eine Anlaufstelle<sup>137</sup>.

Die wichtigsten öffentlichen Akteure für die Weiterbildungsmaßnahmen vom CAP bis zum BTS in sehr unterschiedlichen Bereichen wie Dienstleistungssektor, Hotel- und Gaststättengewerbe / Tourismus, Gesundheit und Soziales, KFZ, Verkehr und Logistik, industrielle Produktionstechniken, Holzindustrie, Baugewerbe, Sicherheit-Hygiene-Umwelt, personenbezogene Dienstleistungen etc. sind die **GRETA (groupement d'établissements publics locaux d'enseignement)**, eine Weiterbildungsorganisation für Erwachsene des Ministeriums für Erziehung und Bildung (*Education Nationale*), die ihre Dienste Unternehmen, Verwaltungen und Privatpersonen anbieten. Sie umfassen *collèges*

---

<sup>137</sup> Mehr Informationen über die AFPA im Elsass unter: <http://www.alsace.afpa.fr/>

(integrierte Schulen der Sekundarstufe I) und *lycées* (Schulen für Sekundarstufe II) und haben in ganz Frankreich 211 Einrichtungen, davon 4 im Elsass<sup>138</sup>.

Auf der darüberliegenden Ebene sind die Weiterbildungsstellen der Universitäten<sup>139</sup> sowie die CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers)<sup>140</sup> zuständig.

Auch die Kammern (Industrie- und Handelskammer, Landwirtschaftskammer und Handelskammer)<sup>141</sup>, sowie die Volkshochschulen<sup>142</sup> zählen zu den Dienstleistern für Weiterbildungsangebote.

Wichtig anzumerken ist auch, dass sich die öffentlichen Akteure häufig an spezielle Organisationen wenden, wie das CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale)<sup>143</sup> für die Mitarbeiter der Gebietskörperschaften, die ENA (Ecole Nationale d'administration)<sup>144</sup> und die IRA (Instituts Régionaux d'Administration)<sup>145</sup> für die Staatsbeamten.

**Was die privaten Organisationen betrifft**, so sind sie sehr zahlreich in Frankreich. Im Prinzip kann jede natürliche oder juristische Person eine Fortbildungsmaßnahme anbieten. Die privaten Anbieter haben einen Anteil von **80% an den jährlichen** Fortbildungsmaßnahmen. An dieser Stelle kann keine vollständige Auflistung der Anbieter geleistet werden. Dennoch raten wir zu folgenden Informationsquellen, um die richtige Fortbildung zu finden:

---

<sup>138</sup> Greta Nord Elsass [www.greta-nord-alsace.com](http://www.greta-nord-alsace.com),

Greta Centre Elsass [www.greta-colmar.fr](http://www.greta-colmar.fr),

Greta Straßburg Europe [www.strasbourg.greta.fr](http://www.strasbourg.greta.fr),

Greta Haute Elsass [www.greta-haute-alsace.com](http://www.greta-haute-alsace.com)

<sup>139</sup> Weiterbildungsbüro der Universität Straßburg : <http://www.unistra.fr/index.php?id=sfc>

Weiterbildungsbüro der Université de Haute Elsass : <http://www.uha.fr/formations/trouver-une-formation/formation-continue/index.html> und insbesondere: SERFA <http://www.serfa.fr/>

<sup>140</sup> <http://www.cnam-alsace.fr/>

<sup>141</sup> Bildungszentrum der IHK Straßburg und Bas-Rhin : <http://formation.strasbourg.cci.fr/>

Bildungszentrum der IHK Colmar Centre Elsass : <http://www.colmar.cci.fr/pole-formation-cci/presentation.html>

Bildungszentrum der IHK Mulhouse Sud Elsass : <http://www.mulhouse.cci.fr/index.php?id=4>, greift vor allem auf Weiterbildungsmaßnahmen des CAHR <http://www.gifop-cahrformation.fr/fr/cahr/> und des GIFOP <http://www.gifop-cahrformation.fr/fr/gifop/> zurück

Weiterbildungen der Landwirtschaftskammer <http://www.bas-rhin.chambagri.fr/kitPublication/dossiers-thematiques/formation-apprentissage/catalogue-formationen-20092010.html>

Anmerkung : die Weiterbildungsmaßnahmen der Handwerkskammern kommen über die CFA (*Centre de formation des apprentis* = Zentren für Auszubildende) insbesondere Jugendlichen zugute

<sup>142</sup> <http://www.universitepopulaire.eu/-Alsace-.html>

<sup>143</sup> <http://www.cnfpt.fr/fr/accueil.php?>

<sup>144</sup> <http://www.ena.fr/index.php?page=formation/fp>

<sup>145</sup> IRA Metz (das geografisch nächst gelegene) <http://www.ira-metz.fr/>

- **Auf regionaler Eben :** CARIF (Centre d'Animation, de Ressources et d'Informations sur la Formation)<sup>146</sup> sowie Crapt Carrli (Centre régional d'appui pédagogique et technique - Centre d'appui et de ressources régional de lutte contre l'illettrisme)<sup>147</sup> oder l'OREF (Observatoire Régional Emploi Formation)<sup>148</sup>.
- **Auf nationaler Ebene:** Centre Inffo<sup>149</sup>
- **Auf europäischer Ebene:** CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training)<sup>150</sup>

### **Zusammenfassung und Schlussfolgerung**

Das lebenslange Lernen ist ein Konzept, dass in Frankreich stark unterstützt wird. Die Weiterbildung hat einen wichtigen Platz in der Gesellschaft, verfügt über Mittel und wird von den meisten Arbeitgebern als lohnende Investition gesehen. Jedoch bleibt das französische System trotz großer Anstrengungen, finanzieller und organisatorischer Natur, weiter unausgeglichen. Das Gesetz vom 25. November 2009 versucht den Grundstein für eine neue Gewichtung zu legen. In den nächsten Jahren wird man sehen, ob diese Reform Früchte getragen hat.

---

<sup>146</sup> <http://www.carif-alsace.org/>, allerdings ist Carif nicht mehr Teil des Planvertrages zwischen dem Staat und den Regionen und arbeitet nur noch eingeschränkt.

<sup>147</sup> <http://crapt-carrli.gip-fcip-alsace.fr/>

<sup>148</sup> <http://www.oref-alsace.org/Pages/default.aspx>

<sup>149</sup> <http://www.centre-inffo.fr/>

<sup>150</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>

## **Zusammenfassung: Weiterbildung am Oberrhein – aktuelle Situation und Perspektiven**

Weiterbildung oder Erwachsenenbildung – beide Begriffe werden hier synonym verwendet - trägt in entscheidendem Maße zum europäischen Ziel des „lebenslangen Lernens“ bei (vgl.<sup>151</sup>) und nimmt aus diesem Grund sowohl auf europäischer als auch auf nationaler und regionaler Ebene einen immer wichtigeren Platz ein. Bevor auf der Grundlage der vorhergehenden Beiträge<sup>152</sup> und unter Berücksichtigung der momentanen Herausforderungen ein aktuelles Bild der Weiterbildung im trinationalen Grenzraum gezeichnet wird und die Perspektiven im grenzüberschreitenden Kontext angesprochen werden, soll zunächst definiert werden, was unter Weiterbildung zu verstehen ist und welche Ziele sie verfolgt. Eine allgemein gültige Definition zu finden fällt schwer, da Weiterbildung in Frankreich, Deutschland und der Schweiz, den Ländern, auf die sich der vorliegende Vergleich stützt, eine recht unterschiedliche Betrachtungsweise erfährt, was z. B. den Bedarf an Strukturierung, die aktuellen Prioritäten oder auch die Bedeutung der Individualisierung der Weiterbildung angeht. Stützen wir uns deswegen auf die von der Europäischen Kommission verwendete Definition: „Erwachsenenbildung umfasst alle Formen des Lernens Erwachsener nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Erstausbildung, unabhängig von deren Umfang und Dauer. Sie beinhaltet das Lernen zu persönlichen, bürgerlichen und sozialen sowie beschäftigungsrelevanten Zwecken und kann in formalen allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen oder in anderen Kontexten stattfinden“<sup>153</sup>. Ohne die strukturellen und funktionalen Merkmale der Weiterbildungslandschaft in Frankreich, Deutschland und der Schweiz im Detail vergleichen zu wollen, fallen zumindest bei der Strukturierung der Weiterbildung und der Transparenz der Angebote große Unterschiede auf. Während die Weiterbildung in Frankreich einen strukturierten Rahmen aufweist und die allgemeine und berufliche Weiterbildung auch in der Schweiz institutionell verankert ist, überwiegt in Deutschland ein pluralistischer Ansatz, der eine Überschaubarkeit des Bereichs schwierig gestaltet. Aspekte wie die Anerkennung von Erfahrungen und Qualifikationen, und hier besonders die Bereiche des nicht formalen und informellen Lernens, oder auch die Individualisierung

---

<sup>151</sup>[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_de.htm) zuletzt eingesehen am 23.10.2010

<sup>152</sup>Bonnafous, Kunovits / Lévesque, Thevenet

<sup>153</sup>[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_de.htm) zuletzt eingesehen am 23.10.2010

des Lernens sind in den drei betrachteten Ländern ebenfalls in unterschiedlichem Maß präsent.

In diesen Themenfeldern und in einer Entwicklung des Bewusstseins für die immer wichtigere Rolle der Weiterbildung liegen sicher wichtige Zukunftsperspektiven. Besonders interessant und wichtig scheint der Ansatz zu sein, Weiterbildung im Erwachsenenalter sowohl als wichtiges wirtschaftliches und gesellschaftliches Potenzial zu betrachten und hierbei gleichzeitig den einzelnen Menschen nicht aus dem Blick zu verlieren. Ein modernes Weiterbildungssystem sollte sich nicht hauptsächlich auf standardisierte Angebote und Ziele stützen, sondern den erwachsenen Menschen in seiner gesamten Situation sehen. Dies erfordert individuell zugeschnittene Angebote, z.B. für ältere Arbeitnehmer, sowie die Weiterentwicklung von Instrumenten wie der Kompetenzanalyse und der Anerkennung von Qualifikationen. Bereits existierende Systeme und Initiativen, die diese Anforderungen berücksichtigen, sind sicher zukunftsweisend. Diese Maßnahmen bieten die Möglichkeit, sämtliche Lernleistungen und Erfahrungen des Einzelnen anzuerkennen. Dies schließt neben klassischen Ausbildungen, Berufserfahrungen und im Arbeitsleben erworbenen Zusatzqualifikationen auch Fähigkeiten ein, die außerhalb von Lern- und Arbeitsstrukturen erlernt wurden. Auf diese Weise können beispielsweise Kompetenzen und Erfahrungen aus der Familienarbeit genauso inwertgesetzt werden wie diejenigen, die durch verschiedene Formen des bürgerschaftlichen Engagements, sei es in Vereinen, Gewerkschaften oder bei der kirchlichen Arbeit, gewonnen wurden. Nicht formales und informelles Lernen (*non-formal and informal learning*) birgt bemerkenswerte Potenziale.

Besonders wichtig scheint im Bereich der modernen Weiterbildung eine effiziente Form der Kommunikation zu sein. Weiterbildungsinteressierten oder denjenigen, die es noch werden wollen bzw. sollen, muss ein einfacher Zugang, möglichst ohne administrative oder finanzielle Hürden, zu einer kompetenten und sensiblen Erstberatung gewährleistet sein. Idealerweise erhalten Ratsuchende umfassende Informationen aus einer Hand, wobei diese Beratung wohnortnah und kostenlos organisiert sein sollte. Ein wichtiges Kriterium für den Erfolg der Beratung ist deren Objektivität, also die Unabhängigkeit von kommerziellen Interessen<sup>154</sup>. Eine gute Vernetzung der Akteure ist sicher eine Voraussetzung, um diesen Standard zu erreichen.

Die in der europäischen Strategie 2020 geforderte „Entwicklung einer auf Wissen und Innovation gestützten Wirtschaft“<sup>155</sup> ist auch und in besonderem Maße das Ziel der Trinationalen Metropolregion Oberrhein (TMO), einer auf Wissen und Innovation gestützten

---

<sup>154</sup>Vgl. z.B. Lévesque / Kunovits im vorliegenden Band

<sup>155</sup><http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> : 12; zuletzt eingesehen am 24.10.2010

Region im Herzen Europas. Das Erreichen der Ziele der Strategie 2020, nämlich intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, ist ohne eine effiziente Weiterbildung nicht möglich. Auf die Trinationale Metropolregion Oberrhein übertragen bedeutet dies, dass „die Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen durch Stärkung der Zukunftsfähigkeit des Wirtschafts- und Wissensstandorts Oberrhein“<sup>156</sup> neben der Kooperation und Vernetzung im Hochschul- und Forschungsbereich auch auf ein effizientes Weiterbildungssystem im grenzüberschreitenden Kontext setzen muss.

Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung zeigen grenzüberschreitende Projekte bereits den Mehrwert gemeinsamen Lernens. Ein eindrucksvolles Beispiel ist die Université Populaire PAMINA Volkshochschule, die französischen und deutschen Interessierten insbesondere Veranstaltungen zu grenzüberschreitenden und europäischen Themen anbietet, aber auch Sprachkurse und Exkursionen auf dem Programm hat. Gemeinsame Initiativen in den Bereichen der allgemeinen und der politischen Weiterbildung sind für eine Gesellschaft, die sich als grenzüberschreitend definiert, äußerst wichtig.

Das Potenzial, das im gemeinsamen Lernen, im „Voneinander-Lernen“ steckt, sollte auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung vermehrt genutzt werden. Die Erfahrung zeigt, dass bei grenzüberschreitenden Veranstaltungen, sei es bei Tagungen, Seminaren oder auch Schulungen zu sehr spezifischen Themen, durch länderübergreifenden Informations- und Erfahrungsaustausch wertvolle Impulse geweckt werden. Besonders Bereiche wie Tourismus, Projektmanagement und selbstverständlich Sprachkompetenz sind für die grenzüberschreitende Weiterbildung geradezu prädestiniert. Neben dem Austausch von *good practices*, der Möglichkeit, die jeweiligen Lernmethoden zu hinterfragen und ggf. zu aktualisieren sowie dem Herausarbeiten von Fragestellungen und Anforderungen, die im grenzüberschreitenden Kontext aktuell sind, bieten grenzüberschreitende Fortbildungen den unschätzbaren Vorteil, dass die Lernenden bereits während der Fortbildungsmaßnahme Gelegenheit haben, zu üben, sich in einer grenzüberschreitenden Umgebung, mit Kolleginnen und Kollegen aus den Nachbarländern, zurechtzufinden. Die spezifischen Anforderungen an eine Arbeitssituation im grenzüberschreitenden Kontext, z.B. hinsichtlich der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kommunikation, werden so optimal in den Weiterbildungsprozess integriert.

Ein wichtiger Aspekt bei der grenzüberschreitenden Weiterbildung ist sicher auch die Anerkennung von Qualifikationen. Wenn der Abschluss eines Facharbeiters im Nachbarland

---

<sup>156</sup><http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1302908/index.html> zuletzt eingesehen am 24.10.2010

nicht bekannt und nicht anerkannt ist, wird er Schwierigkeiten haben, dort erfolgreich an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen.

Im Jahr 2008 wurde von den europäischen Institutionen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)<sup>157</sup> verabschiedet. Ziel dieses Instruments ist es, „die Qualifikationsniveaus verschiedener Länder sowie unterschiedliche Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung besser verstehen und miteinander vergleichen zu können“ (ebd.). Ab 2012, nach der Umsetzung in die Praxis, soll es möglich sein, bei neuen Abschlüssen die jeweiligen Kompetenzen und Inhalte anhand des EQR europaweit zu vergleichen.

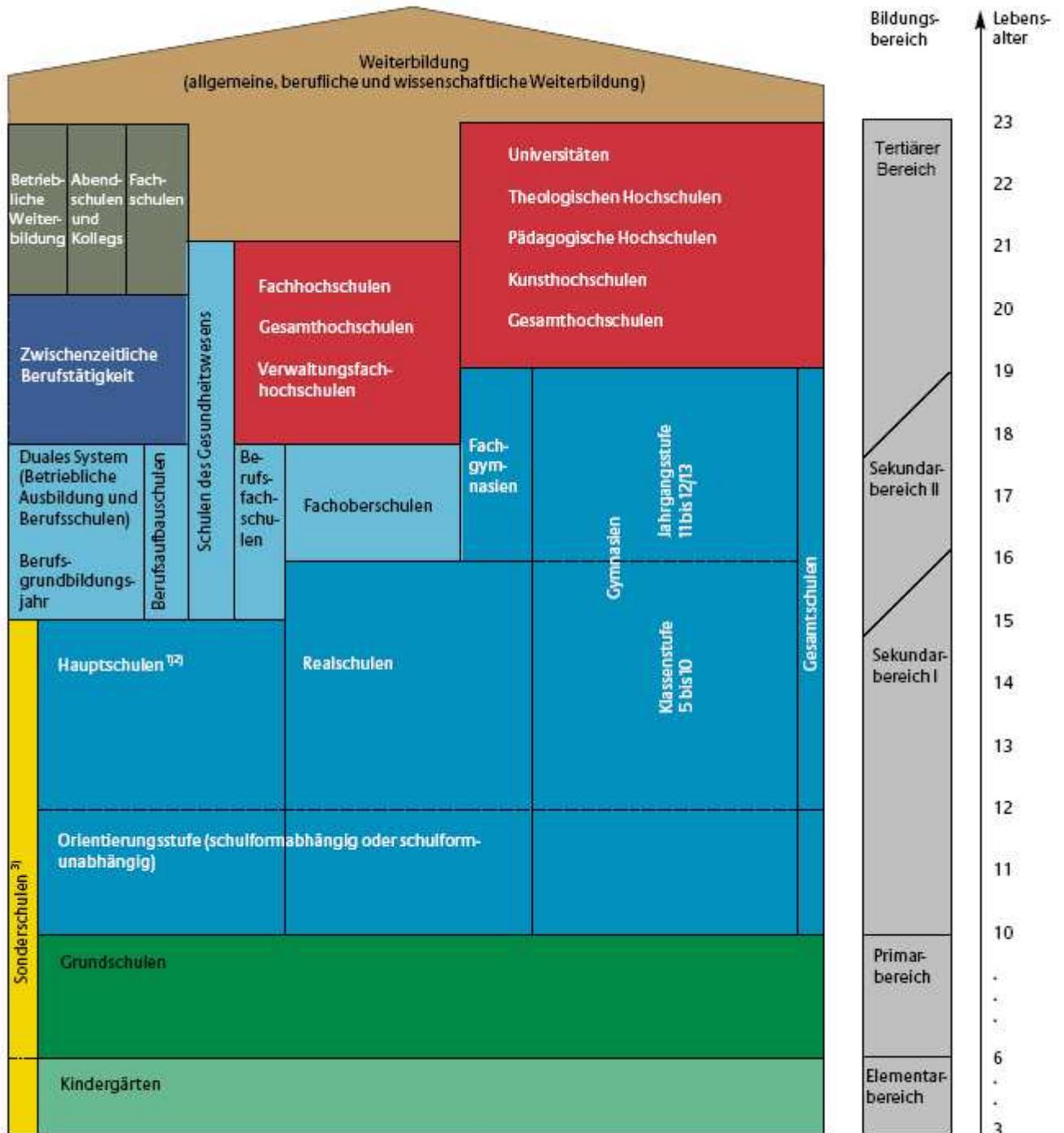
Die breite Anwendung dieses Vergleichs- und Referenzsystems, das möglicherweise auch auf die spezifischen Bedarfe der Grenzregion zugeschnitten werden könnte, etwa als TMO-Qualifikationsrahmen, wäre eine interessante Perspektive für die Trinationale Metropolregion Oberrhein. Berufliche Abschlüsse und Weiterbildungsmaßnahmen könnten anhand eines festen Bezugsrahmens verglichen bzw. koordiniert werden; dies würde die Möglichkeiten der Zusammenarbeit ungemein erleichtern und bedeutete eine echte Chance für die Weiterbildung im grenzüberschreitenden Kontext.

---

<sup>157</sup>Vgl.: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm) Zuletzt eingesehen am 25.10.2010

# Anhänge

## Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/deutschl/germany](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/deutschl/germany) (08.09.2010)

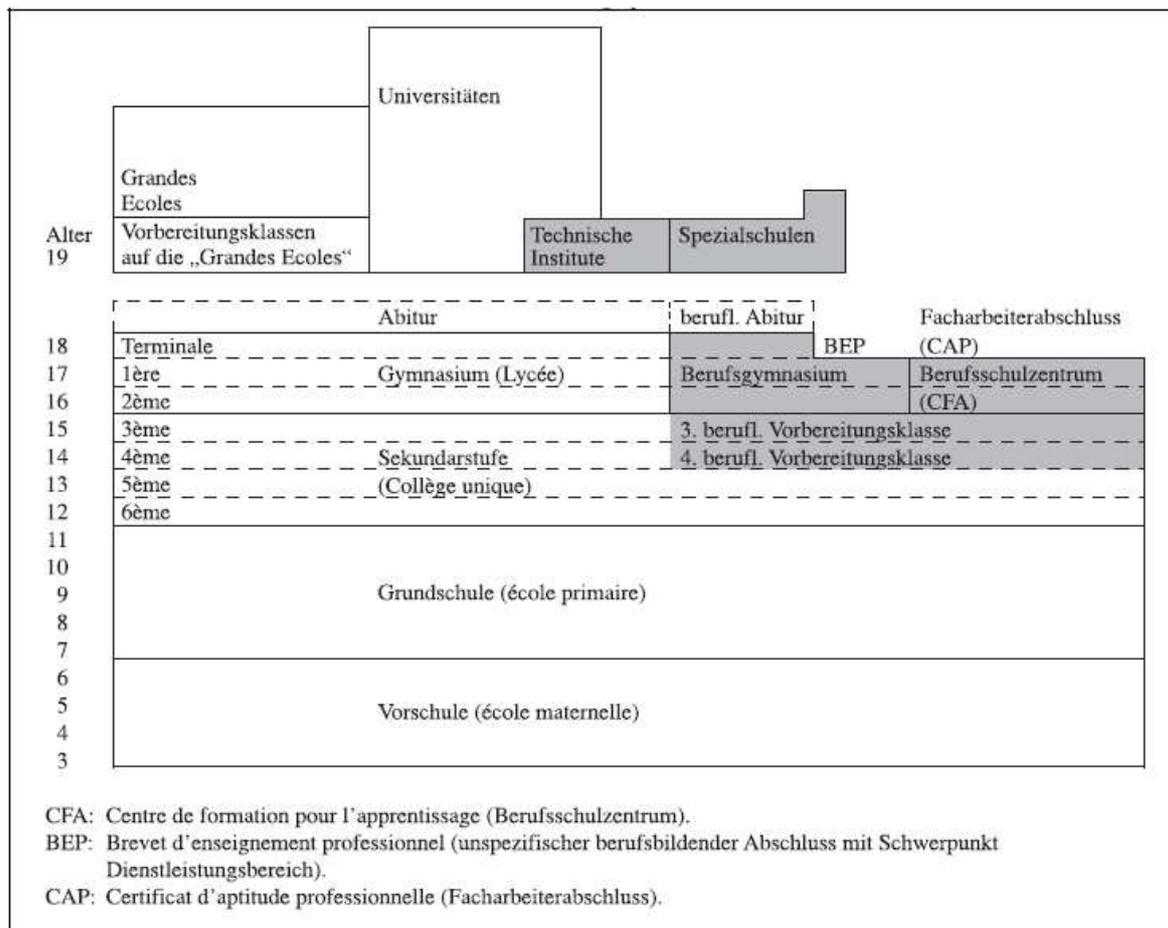


## Das Schulsystem Frankreichs

Lebensalter	Abitur	fachgebundenes Abitur	
18		Lycée Professionnel (berufliche Schule)	
17	Lycée (Gymnasium)		Lehre
16			
15			Vorbereitung auf die Lehre
14	Collège (Gesamtschule der Sekundarstufe I)		
13			
12			
11			
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			

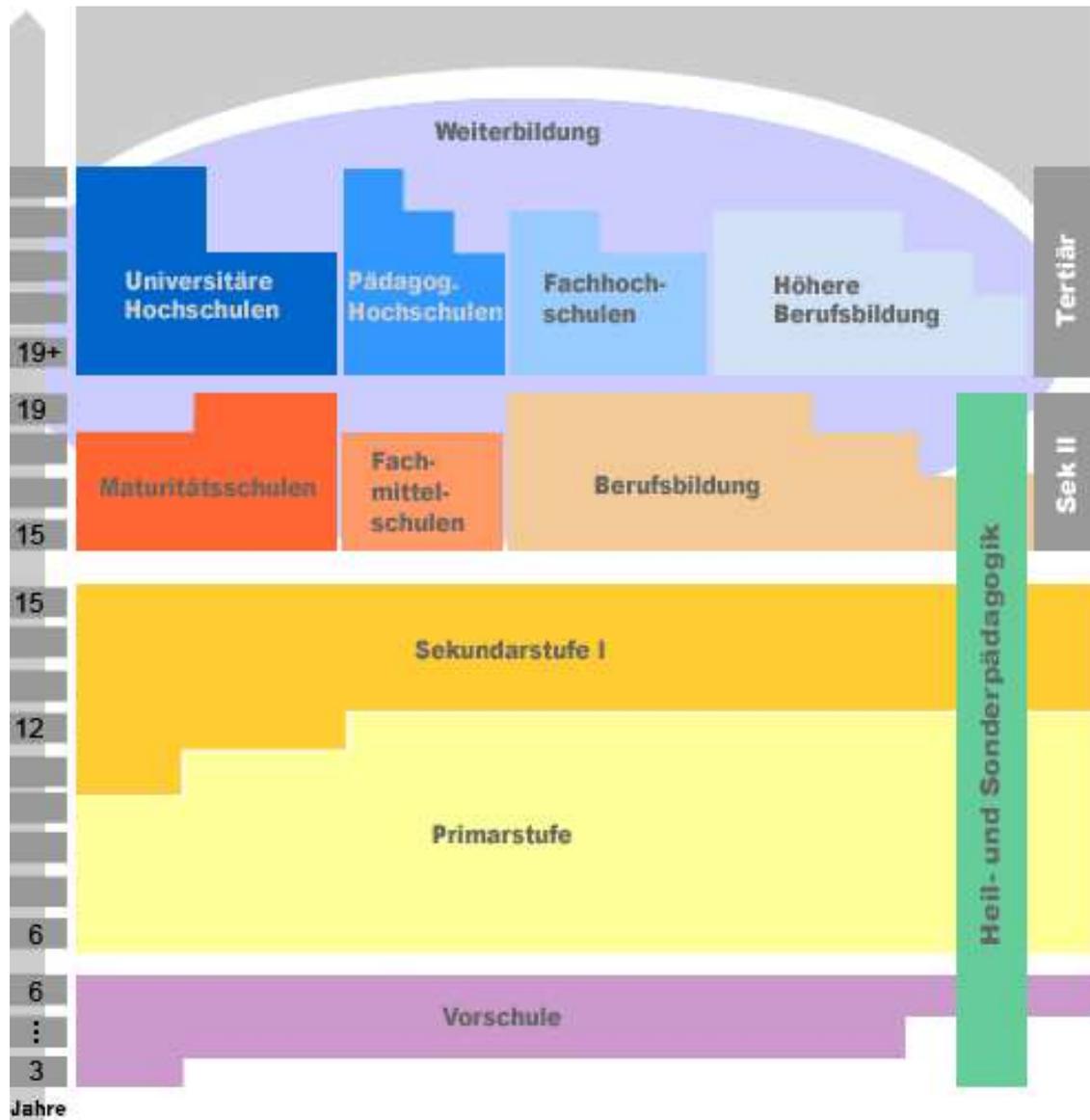
Quelle: Veränderte Darstellung nach [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/frankreich/frankreich](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/frankreich/frankreich) (08.09.2010)

## Das französische Bildungssystem im Überblick



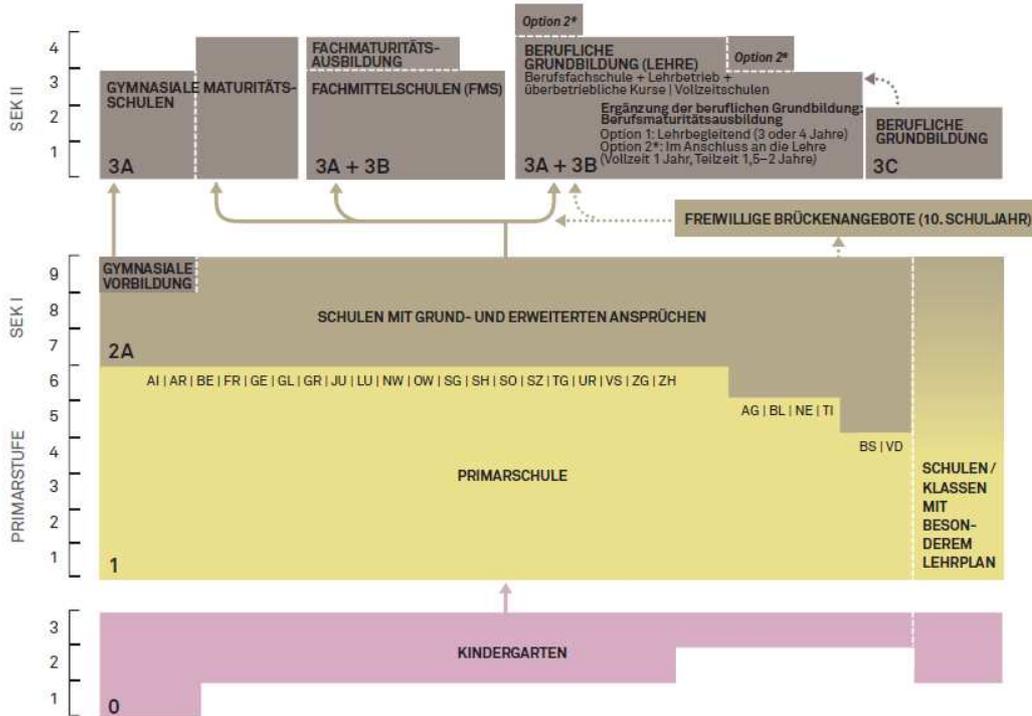
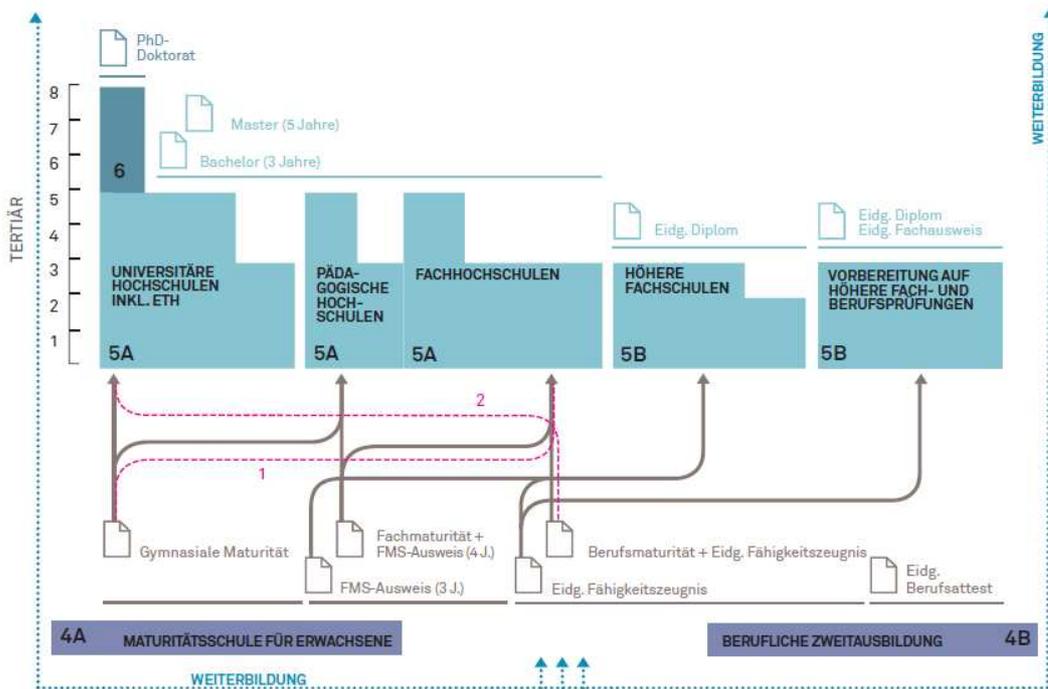
Quelle: Mechthild Veil: Ganztagschule mit Tradition: Frankreich. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte, B41/2002

## Das Bildungssystem der Schweiz



Quelle: [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/schweiz/schweiz](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/schweiz/schweiz) (08.09.2010)

# DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ



**Obligatorische Schule**  
Das Schema links zeigt den gegenwärtigen Zustand. Die Kantone streben eine strukturelle Harmonisierung an.  
[www.edk.ch](http://www.edk.ch) > HarmoS

© EDK CDIP CDEP CDPE, Oktober 2009

## ISCED

Bei der Darstellung wird ein Bezug hergestellt zum ISCED (International Standard Classification of Education [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)). Über ISCED erhält jede Bildungsstufe einen international definierten Code (ISCED 0 bis ISCED 6) zugeordnet. Die Bildungsstufen werden so international vergleichbar.

- ISCED 6
- ISCED 5A + 5B
- ISCED 4A + 4B
- ISCED 3A–C
- ISCED 2A
- ISCED 1
- ISCED 0

Abschluss

Passerelle 1: Gymnasiale Maturität □ FH (Berufspraktikum)  
Passerelle 2: Berufsmaturität □ Universitäre Hochschule (Ergänzungsprüfung)

Anzahl Jahre

Quelle: [http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik\\_bildung\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf) (08.09.2020)

## **Autorenverzeichnis**

Dr. Joachim BECK

Direktor, Euro-Institut

Verena BODENBENDER

Programmkoordinatorin Integrierte Studiengänge, Pädagogische Hochschule  
Freiburg

Margot BONNAFOUS

Fortbildungsreferentin, Euro-Institut

Dr. Rainer FÜEG

Borisat GmbH / Handelskammer beider Basel

Prof. Dr. Jean-Alain HERAUD

Doyen, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Université de Strasbourg

Dr. Eric JAKOB

Geschäftsführer, Regio Basiliensis

Dr. Axel KOCH

Leiter Referat Forschung, Wissenstransfer, Universität Koblenz-Landau

Dr. Beatrice KUNOVITS

Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Basel Landschaft

Veronika LÉVESQUE

Fachstelle Erwachsenenbildung Basel Landschaft

Dr. Beat MÜNCH

Adjunkt des Rektors, EUCOR-Beauftragter, Universität Basel

Prof. Dr. Peter NENNIGER

Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau

Dr. Dennis NITSCHKE

Projektleiter Exzellenzinitiative II, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Bernard ROLLET

Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional, Académie de Strasbourg

Dr. des. Denise RÜTTINGER

Referentin des Präsidenten, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Françoise STOEFFLER-KERN

Ingénieur de recherche, BETA-Céreq, Université de Strasbourg

Anne THEVENET

Stellvertretende Direktorin, Euro-Institut

Beat WIRZ

Teilprojektleiter Pädagogik Schulharmonisierung Erziehungsdepartement Basel-  
Stadt