

*Erreichte und verpasste
Anschlüsse – Zur Durch-
lässigkeit der Schweizer
Sekundarstufe II*

*Erreichte und verpasste
Anschlüsse - Zur Durch-
lässigkeit der Schweizer
Sekundarstufe II*

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 47

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Friese, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz.

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von Frau Professor Margrit Stamm (1. Gutachterin) und Herrn Professor Sascha Neumann (2. Gutachter). Freiburg, den 23.3.2016.
Professorin Bernadette Charlier, Dekanin.

Publiziert mit der Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Bern

PHBern
Pädagogische Hochschule

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2018
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5859-6

Bestell-Nr. 6004611

Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-5870-2 erhältlich.

Inhalt

Vorwort	5
1 Einleitung	7
1.1 Historische Anmerkungen zur Entwicklung durchlässiger Bildungssysteme	11
1.1.1 Die Diskussion um eine erhöhte Durchlässigkeit vor dem Horizont der deutschen Gesamtschuldebatte	12
1.1.2 Durchlässigkeit in der Schweiz: historische Anmerkungen	13
1.2 Politisch erhoffte Wirkungen von erhöhter Durchlässigkeit	15
1.2.1 Soziale Disparitäten reduzieren	15
1.2.2 Fachkräftemangel bekämpfen	17
1.2.3 Lebenslanges Lernen fördern – die Einführung von Qualifikationsrahmen	18
1.3 Reformen zur Steigerung der Durchlässigkeit in der Schweiz	19
1.3.1 Die Einführung der Berufsmatura	20
1.3.2 Passerelle „Berufsmaturität – universitäre Hochschulen“	22
1.4 Bildungslaufbahnen aus der Perspektive der Funktionen von Bildungssystemen	23
1.5 Perspektive auf die Erforschung durchlässiger Schul- und Ausbildungslaufbahnen	26
2 Empirische und theoretische Grundlagen durchlässiger Schul- und Ausbildungslaufbahnen	27
2.1 Forschungsstand zu durchlässigen Bildungslaufbahnen	27
2.1.1 Horizontale Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I und die Gesamtschuldiskussion	28
2.1.2 Horizontale Durchlässigkeit in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II	30
2.1.3 Horizontale Durchlässigkeit in der Berufsbildung	31
2.1.4 Vertikale Durchlässigkeit im System der beruflichen Grund- und Weiterbildung	32
2.1.5 Vertikale Durchlässigkeit und Hochschulzugang	33
2.1.6 Nachgeholtte Bildungsabschlüsse	34
2.1.7 Synthese des Forschungsstands	35
2.2 Theoretische Überlegungen zur empirischen Erforschung von Bildungsentscheidungen	37
2.2.1 Nutzentheoretische Grundlagen von Bildungsentscheidungen	38

2.2.2	Rational-Choice-Modelle und ihre Anwendung in der empirischen Bildungsforschung	39
2.2.3	Forschungspraktische Anmerkungen zur Modellierung von Bildungsentscheidungen	43
3	Drei Studien zur Durchlässigkeit der Sekundarstufe II	47
3.1	Einleitung zu den einzelnen Studien	47
3.2	Horizontale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe II	48
3.2.1	Einleitung	49
3.2.2	Historische Schlaglichter auf die Debatte um Durchlässigkeit	50
3.2.3	Analysen der horizontalen Durchlässigkeit	53
3.2.4	Empirische Bestandsaufnahme	57
3.2.5	Diskussion	64
3.3	Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz	66
3.3.1	Einleitung	67
3.3.2	Theoretischer und empirischer Hintergrund	69
3.3.3	Forschungsfragen, verwendete Daten und statistisches Vorgehen	74
3.3.4	Ergebnisse	76
3.3.5	Diskussion	80
3.4	Vertikale Durchlässigkeit im System beruflicher Grund- und Weiterbildung – Effekte auf soziale Disparitäten und den Fachkräftemangel	82
3.4.1	Einleitung	82
3.4.2	Theoretischer Bezugsrahmen	84
3.4.3	Forschungsstand	85
3.4.4	Forschungsfragen, Daten und Analysestrategie	88
3.4.5	Ergebnisse	89
3.4.6	Diskussion	92
4	Synthese und Kritik	95
4.1	Synthese	95
4.2	Kritik	100
Literatur		103

Vorwort

Seit rund 30 Jahren werden in bildungspolitischen Debatten in der Schweiz, aber auch im deutschsprachigen Umland, immer wieder die Zugänglichkeit von Bildungsgängen und strukturelle Aspekte der Ermöglichung von lebenslangem Lernen diskutiert. Zur Beschreibung der Flexibilisierungsversuche von Bildungssystemen hat sich der Begriff der Durchlässigkeit sowohl im politischen wie auch im wissenschaftlichen Kontext etabliert. Neben der Bildungspolitik hat auch die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungslaufbahnen junger Menschen sehr oft die strukturellen Möglichkeiten von Übergängen als notwendige (und teilweise auch als hinreichende) Bedingung für die Realisierung von flexiblen Bildungslaufbahnen propagiert. Grundsätzlich muss aber festgehalten werden, dass neben den strukturellen Bedingungen für die Ermöglichung von Durchlässigkeit die tatsächliche Realisierung solcher Laufbahnen bisher kaum in den Blick empirischer Forschung gerückt wurde.

Im vorliegenden Band wird versucht, dem Phänomen der Durchlässigkeit empirisch etwas näherzukommen, und dies aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Kern der Arbeit stehen drei Arbeiten (Kap. 3), welche unterschiedliche Aspekte der Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems beleuchten. Gemeinsam ist ihnen neben der empirischen und theoretischen Ausrichtung der Fokus auf die Sekundarstufe II und Bildungsübergänge im Anschluss an die Sekundarstufe II. Die präsentierten Analysen fokussieren im Kern die vielfältigen bildungspolitischen Hoffnungen, die mit einer Erhöhung der Durchlässigkeit verbunden werden, und illustrieren, inwiefern diese erfüllt wurden. Die Analysen zielen im Kern auf die Quantifizierung der Durchlässigkeit der Sekundarstufe und damit zusammenhängend auf die Frage, welche Bedeutung dabei sozialen, geschlechtlichen und regionalen Disparitäten zukommt. Die Studien zielen also darauf ab, zu erläutern, für welche Jugendlichen in der Schweiz welche Formen von Durchlässigkeit nicht nur theoretisch beschreibbar, sondern auch empirisch nachweisbar sind. Die drei Arbeiten sind in ähnlicher Form bereits erschienen und werden von einer Einleitung und einer Synthese gerahmt. Erstere erläutert neben der historischen Genese des Durchlässigkeitsdiskurses bildungspolitische Reformen der letzten 25 Jahre in der Schweiz. Zudem werden etwas ausführlicher der Forschungsstand und die theoretischen Positionen ausbreitet, welche die Basis der drei empirischen Arbeiten bildeten und in diesen teilweise nicht in der gesamten Breite dargestellt werden konnten – dies führt dazu, dass gewisse Themen und Befunde sowohl in den einleitenden Ausführungen wie auch in den empirischen Kapiteln angesprochen werden. Die abschließende Synthese ordnet die zentralen Befunde in den bisherigen For-

schungsstand ein und diskutiert sie kritisch vor der Folie von Fends Vorschlägen zu Funktionsweisen von Bildungssystemen.

Bei der Arbeit an dem hier skizzierten Thema durfte ich vom Rat und der Unterstützung einiger wichtiger Personen profitieren. Ihnen sei nachfolgend gedankt.

An erster Stelle möchte ich Frau Prof. em. Dr. Margrit Stamm danken. Die wohlwollende Begleitung der Arbeit wie auch ihre kritischen Rückmeldungen zu meinen Ideen halfen sehr, die Arbeit zielgerichtet voranzutreiben und abzuschließen. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Sascha Neumann für die freundlichen und stets kritischen Hinweise, die mir halfen, den Blick auf meine eigene Arbeit weiter zu schärfen. Ich bin den Kolleginnen und Kollegen des Departements Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg zu großem Dank verpflichtet. Sie haben mich während des Arbeitsprozesses zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit wichtigen Hinweisen und Aufmunterung unterstützt. Fabiana Schuppli danke ich für eine frühe Durchsicht des Manuskripts, Andrea Weibel für das Lektorat und Silke Kaufmann für die angenehme Zusammenarbeit mit dem W. Bertelsmann Verlag.

Ich danke meiner Frau Laura Walti für ihre Unterstützung, ihren Scharfsinn und die ermutigenden Worte – auch der Humor und Charme unserer Kinder Ida und Max unterstützten mich sehr. Abschließend sei meiner Familie und den vielen Freunden gedankt, die in ganz unterschiedlichen Rollen zum erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit beigetragen haben.

1 Einleitung

Bildungswege und -abschlüsse sind zu einem zentralen Merkmal von Menschen und ihren Lebensläufen geworden. Sie werden für die Zuschreibung bestimmter Kompetenzen von Personen verwendet und ermöglichen resp. verwehren Individuen das Erreichen gesellschaftlich mehr oder weniger angesehener Positionen. Die Erreichbarkeit möglichst vielfältiger Aus- und Weiterbildungen für möglichst alle Mitglieder einer Gesellschaft ist damit nicht nur ein bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitisches Ziel, sondern oft auch ein individuelles Bedürfnis. Der Zugang zu vielfältigen Bildungswegen und damit die Schaffung von Anschlüssen und Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen mit ganz unterschiedlicher Vorbildung wurde in den letzten 30 Jahren unter dem Begriff Durchlässigkeit diskutiert. Diese Durchlässigkeit stellt Länder mit gegliederten Bildungssystemen, welche vielfältige Gelenkstellen und Selektionsverfahren kennen, vor einige strukturelle Herausforderungen.

Sie scheint ein wünschenswertes Merkmal von gegliederten Bildungssystemen zu sein, da sie die Flexibilität im Erwerb von Bildungsabschlüssen erhöht. Zu diesem Schluss kommt man mindestens dann, wenn man die gegenwärtige mediale (Panorama, 2009), bildungspolitische (Barmettler, 2008; Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2010) und auch wissenschaftliche Diskussion (Banscherus, 2015; Kost, 2015a) verfolgt. Niemand scheint das zu bestreiten, und dies ist deshalb interessant, weil die Forderung nach einer gesteigerten Durchlässigkeit teilweise auf sehr unterschiedlichen und bisweilen widersprüchlichen Prämissen basiert. Demnach liegen der Durchlässigkeitsforderung variierende Diagnosen gegenwärtiger Herausforderungen von Bildungssystemen zugrunde. Durchlässigkeit soll, wie später gezeigt wird, zudem ganz unterschiedliche Zwecke erfüllen. Die Prämissen, auf deren Basis mehr Durchlässigkeit gefordert wird, stellen beispielsweise die sozial selektive Auslese bei Bildungsübergängen (Frommberger, 2009¹; Kost, 2013b), wechselnde Präferenzen von Individuen im Bildungsverlauf (Cortina, 2003), das lebenslange Lernen an sich (Freitag et al., 2011) oder auch spezifische Qualifikationsbedürfnisse des Arbeitsmarktes (Backes-Gellner & Tuor, 2010) wie beispielsweise den Fachkräftemangel (Frommberger, 2009) in den Vordergrund. Damit wird deutlich, dass gänzlich unterschiedliche Ziele mit der Förderung der Durchlässigkeit von Bildungssystemen verbunden sind.

1 „Die individuelle Bildungsmobilität schließt grundsätzlich die soziale Mobilität ein und zielt damit auch auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs“ (Frommberger, 2009, S. 1).

Betrachtet man diese Ambiguität in der Verwendungsweise, stellt sich die Frage, ob der Begriff der Durchlässigkeit tatsächlich zur analytischen Beschreibung eines Sachverhalts brauchbar ist oder ob er gegenwärtig eher eine rhetorische Formel darstellt (Brand, 2009). Vorerst kann angenommen werden, dass der Begriff bildungspolitisch stark aufgeladen ist.

Die Vielgestaltigkeit der Verwendungsweisen, der Prämissen und Zwecke, welche mit einer gesteigerten Durchlässigkeit verbunden sind, bildeten den Ausgangspunkt des Interesses an einer Analyse der Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems.

Die bildungspolitische Debatte um eine gesteigerte Durchlässigkeit ist in der Schweiz wie auch in Deutschland und Österreich durch marketingähnliche Slogans geprägt. So seien Bildungswege unterschiedlicher Ausrichtung der Sekundarstufe II gleichwertig, aber andersartig. Damit wird meistens die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeinbildender Bildungsgänge herausgestrichen.² Im Schweizer Durchlässigkeitsdiskurs wird zudem oft der Slogan „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (u. a. Strahm, 2014b) bemüht. Dieser soll die Möglichkeit verdeutlichen, in Bildungssystemen vertikale Wechsel zwischen Bildungsgängen zu vollziehen, d. h. sich von allen Ausgangspunkten her weiterbilden zu können. Dieser Slogan war namensgebend für die vorliegende Untersuchung. Interessanterweise sind die beiden genannten Phrasen nicht neu, sondern tauchten schon früher auf: Die erste findet sich 1985 in Dokumenten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, die zweite wurde gleichen Jahres vom Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg formuliert (vgl. Kemnade, 1989, S. 102 ff.).

In der gegenwärtigen Diskussion fristet der Begriff der Durchlässigkeit ein chimärenhaftes Dasein. So werden in der bildungs- und beschäftigungspolitischen Debatte gänzlich unterschiedliche Phänomene undifferenziert darunter subsumiert (z. B. Kuster & Weber, 2011; vgl. Frommberger, 2009).

Versucht man den Begriff analytisch zu fassen, merkt man, dass in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mindestens drei bis vier verschiedene Phänomene mit dem Label Durchlässigkeit versehen werden (Bellenberg, 1999; Archan & Schlögl, 2007). Diese Verwendungsweisen werden nachfolgend kurz dargestellt.

2 Worauf sich der „Wert“, der gleich sein soll, bezieht, bleibt aber unklar: So könnte es sich sowohl um das gesellschaftliche Ansehen oder Prestige eines Bildungsgangs handeln wie auch darum, zu unterstreichen, dass sowohl die Berufsbildung wie auch die Allgemeinbildung von der Politik als gleich wichtig angesehen werden.

Unter curricularer Durchlässigkeit werden Wechsel zwischen Arbeitsschwerpunkten eines Bildungsgangs verstanden, z. B. der Wechsel des Schwerpunktfaches innerhalb des Gymnasiums. Diese Art der Wechselbewegungen stellt kein laufbahnrelevantes Merkmal dar und führt nicht zu einschneidenden Änderungen betreffend Abschlussdiplom resp. bezüglich dessen Werts für die weitere Laufbahn. In der Schweiz scheint diese Art der Durchlässigkeit gänzlich unerforscht zu sein.

Unter vertikaler Durchlässigkeit werden mögliche Übergänge zwischen einer Schulstufe (nach deren Abschluss) und einem anderen Zweig der nächst höheren Stufe zusammengefasst (z. B. von der Berufsbildung auf Sekundarstufe II an eine Fachhochschule [FH]). Zu dieser Art der Durchlässigkeit liegt der vergleichsweise größte Forschungskorpus sowohl in Deutschland wie auch in der Schweiz vor, insbesondere durch bildungssoziologisch informierte Analysen mit einem Fokus auf die sozialen Disparitäten beim Wechseln.

Horizontale Durchlässigkeit wird als Wechselmöglichkeit zwischen getrennten – parallel verlaufenden – Bildungswegen in derselben Schulstufe (z. B. innerhalb der Sekundarstufe II) verstanden.³ Diese Definition umfasst also alle Wechselmöglichkeiten, unabhängig davon, ob sie von einzelnen Forschenden als Abbruch und Wiedereinstieg, Aufwärts- oder Abwärtsmobilität, Auf- oder Abstiege oder Dropout gekennzeichnet werden. Solche Wechsel wurden in Deutschland insbesondere innerhalb der dreigliedrigen Sekundarstufe I untersucht.

In gewissen Studien – insbesondere im berufsbildenden Bereich (z. B. Annen, 2012; Freitag et al., 2011) – wird zudem die Validierung informell erworbener Bildungsleistungen in formalen Ausbildungen als eine Form der Durchlässigkeit thematisiert. Aktuell scheinen sich Bildungsforschende hier vorrangig mit Umsetzungsfragen zu beschäftigen. Empirische Analysen zur Wirkung unterschiedlicher Anrechnungspraktiken auf die Durchlässigkeit sind dem Autor nicht bekannt.

Die Analyse der beschriebenen Formen der Durchlässigkeit ist nicht zuletzt durch disziplinäre Varietäten und spezifische Erkenntnisinteressen geprägt. So kann Durchlässigkeit aus einer Perspektive des Bildungssystems „als Korrektiv dienen, um sich einer als sinnvoll oder wünschenswert erachteten Schülerzahl in einem Bildungsgang zu nähern“ (Mauthe & Rösner, 1998, S. 89, Hervor-

3 Dass dies die häufigste Verwendungsweise des Begriffs der Durchlässigkeit ist, zeigt sich nicht zuletzt am Eintrag im Lexikon Pädagogik (Stichwort Durchlässigkeit): Die Durchlässigkeit „bezeichnet für die Bildungswege in drei- und mehrgliedrigen Schulwesen die Möglichkeit des Auf- oder Absteigens von Schülern in eine höherwertige oder niedrigere Schulart“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 169).

hebung im Original). Aus einer psychologischen Perspektive werden Schulformwechsel vor dem Hintergrund ihrer Auswirkungen auf das Selbstkonzept analysiert (Cortina, 2003; Marsh, Köller & Baumert, 2001). Und bildungssoziologisch informierte Studien interessieren sich vorrangig dafür, ob soziale oder geschlechtliche Disparitäten im Bildungserfolg durch eine Öffnung des Bildungssystems reduziert werden (Henz, 1997; Hillmert & Jacob, 2008).

Nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben einen von Positivismus geprägten Blick auf Durchlässigkeit. So werden einige nicht müde zu behaupten, dass „eine Vielzahl von Passerellen und Übertrittsmöglichkeiten“ (Backes-Gellner & Tuor, 2010, S. 43) bestünden, auch wenn empirisch gar nicht geklärt ist, in welchem Umfang Individuen von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass das schweizerische Bildungssystem für ausreichend durchlässig gehalten wird, sofern die schulischen Strukturen einen Wechsel nicht behindern. Die Verantwortung für die Realisierung durchlässiger Schul- und Ausbildungslaufbahnen wird auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern, ihren individuellen Präferenzen und ihrer Motivation zugeschrieben.

„Häufig wird auf die formalrechtlichen Möglichkeiten der Auf- und Umstiege im Bildungssystem verwiesen, um damit schließlich an die notwendige individuelle Anstrengungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen zu appellieren“ (Frommberger, 2009, S. 5).

Die Frage, welche Wechselbewegungen zwischen unterschiedlichen Bildungstypen wie oft vorkommen, welche Personen davon profitieren und welche Auswirkungen die Wechselbewegungen auf die weitere Ausbildungs- und Erwerbslaufbahn haben, ist jedoch bis anhin nicht geklärt (Cortina, 2003). Auch wenn der Begriff Durchlässigkeit in vielfältigen Zusammenhängen politisch und wissenschaftlich genutzt wird, fehlen dazu sowohl für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II (SKBF, 2014) wie auch zur Berufsbildung (Maurer & Gonon, 2013) systematische Analysen. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag, einen Teil dieser Forschungslücke zu schließen.

Im Folgenden wird auf die historischen Hintergründe des Diskurses um Durchlässigkeit in Bildungssystemen eingegangen. Danach wird dargestellt, welche bildungspolitischen Hoffnungen mit einer hohen Durchlässigkeit verbunden werden. Im Anschluss daran wird auf zwei zentrale Reformen eingegangen, welche ab den 1990er-Jahren in der Schweiz mutmaßlich zu einer Veränderung der Durchlässigkeit beigetragen haben: die Einführung der Berufsmaturitätsschulen und die Passerelle „Berufsmaturität – universitäre Hochschulen“. Vor diesem Hintergrund werden die Funktionen von Bildungssystemen gegenüber der Gesellschaft (Fend, 1981, 2008) diskutiert. Dabei wird danach ge-

fragt, welche Bedeutung diesen Funktionen in einem System mit erhöhter Durchlässigkeit zukommt. Ausgehend von diesen Erkenntnissen werden die zentralen Themen und Fragen des vorliegenden Buches dargestellt.

1.1 Historische Anmerkungen zur Entwicklung durchlässiger Bildungssysteme⁴

Wie kam es, dass Durchlässigkeit zu einem zentralen Topos aktueller Überlegungen zu Bildungsreformen wurde und welche Hoffnungen wurden im Verlauf des 20. Jahrhunderts mit einer erhöhten Durchlässigkeit verbunden?

Die Debatte um durchlässige Bildungssysteme und deren Ausgestaltung setzt wie erwähnt ein gegliedertes Bildungssystem voraus. Die Stratifizierung von Bildungssystemen in unterschiedliche Zweige mit verschiedenen Anforderungsniveaus ist insbesondere in deutschsprachigen Ländern weit verbreitet. Sie kann auf der Sekundarstufe I mit niveaudifferenzierten Schultypen oder auf der Sekundarstufe II mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen angetroffen werden. Diesbezüglich sind sich das deutsche, das österreichische und das schweizerische Bildungssystem sehr ähnlich, auch wenn sie sich in der jeweiligen Ausgestaltung deutlich unterscheiden.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit wurde in der Vergangenheit meist zuerst in Gutachten von Bildungsexpertinnen und -experten oder entsprechenden Kommissionen formuliert, bevor dazu weiterreichende empirische Analysen entstanden. In der Schweiz lässt sich der Start der Debatte deutlich weniger gut lokalisieren als in Deutschland oder auch in Frankreich, wo ebensolche Gutachten Startpunkte der Diskussionen markierten.

In Deutschland scheint insbesondere Helmut Schelskys viel zitiertes Gutachten „Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung“ von 1957 einer dieser Startpunkte zu sein. Darin forderte Schelsky, dass der Wandel der Arbeitswelt auch zu einem Wandel des Bildungssystems führen müsse. Er verlangte eine Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten zwischen Volks- und Hochschulen (vgl. Schelsky, 1957, S. 45). Insbesondere die wissenschaftliche Auseinandersetzung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahm systematisch Bezug auf dieses Gutachten.

Auch in Frankreich, wo keine vergleichbare Gliederung wie in Österreich, Deutschland oder in der Schweiz besteht, wurde das Thema am Collège de France aufgegriffen. Hier wurde ein Gutachten erstellt, an dem auch Pierre

4 Teile dieser Ausführungen basieren auf Ideen, die der Autor bereits an anderer Stelle ausgeführt hat (Kost, 2017).

Bourdieu mitgearbeitet hat. Die Autoren forderten die Vervielfachung von Bildungschancen:

„Es wäre wichtig, die Folgen negativer schulischer Urteile so gut wie möglich abzumildern und zu verhindern, dass schulischer Erfolg bzw. Misserfolg zur definitiven Garantie bzw. Verweigerung des Lebenserfolgs führen; dazu wäre eine breitere Auswahl von Bildungsgängen, eine stärkere Durchlässigkeit zwischen diesen und eine Abschwächung irreversibler Brüche erforderlich“ (Collège de France, 1985/2005, S. 113).

Die Diskussion über eine Erhöhung der Durchlässigkeit ist insgesamt deutlich besser für Deutschland dokumentiert als für die Schweiz, was sich in der Gewichtung der folgenden Ausführungen widerspiegelt.

1.1.1 Die Diskussion um eine erhöhte Durchlässigkeit vor dem Horizont der deutschen Gesamtschuldebatte

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in Deutschland über die Einrichtung einer Volksschule und darauf aufbauende mittlere Schulen debattiert. Kerschensteiner forderte 1914, „die Zweige des Schulwesens organisch aufeinander [zu] zu entwickeln und soweit als möglich durch geeignete Brücken auch an ihren Enden [zu] verbinden“ (Kerschensteiner, 1914, S. 43, zit. nach Oelkers, 2006, S. 34). Diese Forderung wurde auch auf der wegweisenden Deutschen Reichsschulkonferenz von 1920 aufgegriffen (vgl. Oelkers, 2006), setzte sich aber später während der Weimarer Republik nicht durch.

Die Diskussion um die Steigerung der Durchlässigkeit hat in Deutschland – abgesehen von Kerschensteiners Forderung – den Ursprung in der Gesamtschuldiskussion der Nachkriegszeit und erlebte in den 1960er-Jahren einen ersten Höhepunkt (Kemnade, 1989; Bellenberg, 1999). Die Entwicklungen in Westdeutschland waren auch von den Reformbemühungen der westlichen Besatzungsmächte geprägt. Im Zuge der Entnazifizierung versuchten die Besatzungsmächte – unter dem Stichwort *Reeducation* – das Bildungssystem zu demokratisieren. So ist die Diskussion um die Einführung von Gesamtschulen nicht zuletzt auf die Vorschläge der Zook-Kommission zurückzuführen, welche ein *comprehensive educational system* nach amerikanischem Vorbild installieren wollte (vgl. Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer, 2009, S. 158 oder Oelkers, 2006, S. 50 ff.). Die Vorschläge wurden in den einzelnen Bundesländern nur stark abgeschwächt umgesetzt, bildeten aber vermutlich einen normativen Rahmen, in dem in der Folge über Schulreformen nachgedacht wurde (Kuhlmann, 1970, S. 82 ff.).

Zu Beginn der 1960er-Jahre wurde in Deutschland festgestellt, dass bei gleichbleibenden Absolventenquoten bis 1970 bundesweit 50 000 Lehrpersonen fehlen würden. Diese Feststellung war der Ausgangspunkt für die Diskussion um eine Erhöhung der Absolventenquoten (Bildungsexpansion) und für Georg Pichts populär gewordene Aussage, dass es sich dabei um eine deutsche Bildungskatastrophe handle (vgl. Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer, 2009, S. 171 f.). Die geschilderte Situation bildete auch den Ausgangspunkt für die Anpassung der Schule an die damaligen Gegebenheiten, wozu neben der Erhöhung der Abiturientenquote insbesondere die Steigerung der Durchlässigkeit (z. B. erleichterte Übergänge zwischen Bildungsgängen) zählte. Zudem sollte die Bildungsplanung verstärkt werden, was 1965 zur Einführung des Deutschen Bildungsrats führte. Die Analysen, welche im Auftrag des deutschen Bildungsrates durchgeführt wurden, fokussierten maßgeblich Fragen nach der Entdeckung neuer Begabungsreserven.

Mit der darauffolgenden stärkeren Erforschung der Schule, wobei es vor allem um Fragen der Bildungsbeteiligung ging, zeigte sich sehr schnell, dass sich Bildungserfolge in hohem Maße sozial, geografisch, konfessionell und geschlechtlich selektiv vollziehen (Peisert, 1967). Nach der Einführung von verschiedenen Formen der Nachholbildung (zweiter Bildungsweg, Aufbau- oder Förderschulen) wurden bereits im Gutachten von Robinsohn und Thomas von 1969 soziale Disparitäten bei den Teilnehmenden beschrieben. Dort hieß es: „Kinder angelernter und ungelernter Arbeiter waren hier [im zweiten Bildungsweg] ebenso sehr unterrepräsentiert wie an der höheren Schule“ (Robinsohn & Thomas, 1969, S. 52). Mit der teilweisen Einführung von Gesamtschulen als Reaktion auf die Probleme des dreigliedrigen Schulsystems auf der Sekundarstufe erfolgten auch begleitende Untersuchungen. Der Deutsche Bildungsrat beschrieb in einem Gutachten 1970, dass Übergänge zwischen unterschiedlichen Niveaus in einer Gesamtschule sehr viel einfacher zu organisieren und damit auch wahrscheinlicher realisierbar seien als in einem gegliederten Bildungssystem, denn „Ausleseentscheidungen könnten häufiger überprüft und korrigiert werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 47). Trotz dieser Ergebnisse hat sich die Gesamtschule bis heute als Modell nur teilweise durchgesetzt; vielmehr bildet sie eine quantitativ deutlich kleinere Alternative zum gegliederten Schulsystem (Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004).

1.1.2 Durchlässigkeit in der Schweiz: historische Anmerkungen

Gesamtschweizerische Darstellungen zur Durchlässigkeit einzelner Bildungstypen im historischen Vergleich gibt es nicht. Noch während die Verstaatlichung des Bildungswesens im 19. Jahrhundert im Gange war, wurden Probleme der sozialen Benachteiligung bei Bildungsübergängen, insbesondere zwischen der

Primarschule und der Hochschule, diskutiert (z. B. im Kanton Bern, vgl. Röthlisberger, 1984). Seit der Verankerung der Schulbildung in der Bundesverfassung von 1874 und der damaligen Klärung der Kompetenzverteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden haben sich 26 ähnliche, aber insbesondere auf der Sekundarstufe I teilweise stärker variierende Bildungssysteme herausgebildet. Seit 1970 (Konkordat über die Schulkoordination) bestand zumindest Einigkeit über einige Parameter (z. B. Schulbeginn und -dauer) (Grunder, 2012). Schulformen, die mit der deutschen Gesamtschule vergleichbar sind, haben sich nur regional disparat und nie in einem quantitativ vergleichbaren Umfang durchgesetzt.

Erst in den 1980er-Jahren tauchte das Thema Durchlässigkeit erstmals auf: In einem Kurzbericht (Erziehungsdirektion Kanton Bern, 1988) sollte für den Kanton Bern unter anderem geklärt werden, wie das Aus-, Ein- oder Umsteigen in unterschiedliche Bildungsgänge möglich wäre. Der Bericht kam zum Schluss, dass eine umfassende Reform auf der Sekundarstufe II nötig sei. Dieser Forderung folgten jedoch keine Taten. Die horizontale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe II blieb gering. Die in den 1990er-Jahren entwickelten Reformen (z. B. Einführung der Berufsmaturität [BM]) (Kiener & Gonon, 1998a) führten in der Folge tatsächlich zu veränderten vertikalen Anschlussmöglichkeiten; diese werden im Kapitel 1.3. genauer beleuchtet. An der bescheidenen horizontalen Durchlässigkeit des Bildungssystems änderte sich damit kaum etwas. Die 1988 geforderte „umfassende Reform“ blieb bis heute aus.

Am Beispiel Deutschland lässt sich sehr schön aufzeigen, mit welchen Argumenten eine Erhöhung der Durchlässigkeit begründet wurde. Dabei scheinen zwei zentrale Topoi für den Diskurs prägend gewesen zu sein. Einerseits sollten mit einer erhöhten Durchlässigkeit die sozialen, geschlechtlichen, regionalen und konfessionellen Disparitäten im Bildungserfolg reduziert werden. Die Begründung fußte damit auf einer Perspektive, die im weitesten Sinn als kompensatorisch bezeichnet werden kann. Andererseits sollten mit einer gesteigerten Durchlässigkeit bisher verborgene Begabungsreserven entdeckt und gefördert werden und ein drohender Fachkräftemangel sollte aufgefangen werden (Robinson & Thomas, 1969; Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szudziara, 1976; Fend, 1982). Die zweite Perspektive ist von Argumenten der wirtschaftlichen Entwicklung geprägt und vermutlich vor dem Hintergrund der geopolitischen Großwetterlage (Bildungskonkurrenz mit der UdSSR, Sputnikschock etc.) zu lesen.

1.2 Politisch erhoffte Wirkungen von erhöhter Durchlässigkeit

Wie ein kurzer Blick auf die Geschichte des Durchlässigkeitsdiskurses zeigt, sind mit einer gesteigerten Durchlässigkeit von Bildungssystemen vielfältige Hoffnungen verbunden. Diese werden in einigen Fällen vorrangig als Schlagwort genannt (soziale Disparitäten), in anderen Fällen führen sie zu konkreten Maßnahmen (gegen Fachkräftemangel, Anrechnung von Bildungsleistungen). Auf ausgewählte Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

1.2.1 Soziale Disparitäten reduzieren

Die Steigerung der Durchlässigkeit ist eng mit der Debatte um soziale Disparitäten verbunden (Coradi Vallacott & Wolter, 2005). Das zeigen die historischen Ausführungen im Kapitel 1.1. wie auch aktuelle Publikationen (Hillmert & Jacob, 2008; Frommberger, 2009; Siecke, 2012).

Der Forschungsstand zu sozialen Disparitäten bei Bildungsentscheidungen⁵ im Allgemeinen und zu durchlässigen Schul- und Ausbildungslaufbahnen im Speziellen wird in Kapitel 2.1 erörtert. Modelle zur Erklärung von sozialen Disparitäten bei Bildungsentscheidungen werden in Kapitel 2.2 diskutiert. Daher beschränken sich die folgenden Ausführungen auf ausgewählte Aspekte.

Die soziale Stratifizierung von Bildungserfolgen ist in Bildungssystemen mit einer frühen, nach wenigen Schuljahren erfolgten Selektion und einer nach kognitivem Anspruch differenzierten Sekundarschule besonders ausgeprägt. Dies zeigt sich an vielen Befunden aus der Schweiz (Becker, 2010, 2012; Bergmann, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011; Kost, 2013a; Kronig, 2007; Neuenschwander & Malti, 2009; Ramseier & Brühwiler, 2003; Schmid & Gonon, 2011; Schumann, 2011) wie auch aus international vergleichenden Untersuchungen (Blossfeld & Shavit, 1993; Hadjar & Berger, 2010; Ishida, Müller & Ridge, 1995; Müller & Haun, 1994; Breen & Jonsson, 2005; Breen, Luijckx, Müller & Pollak, 2009).

Gegliederte Bildungssysteme scheinen somit in hohem Ausmaß „gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übersetzen“ (Böttcher, 2005, S. 7). Diese Übersetzung ist von verschiedenen Mechanismen geprägt (Graf & Lamprecht, 1991; Böttcher & Klemm, 2000; Geulen, 2000; Geissler, 2006; Vester,

5 Soziale Disparitäten im Bildungserfolg sind aus dieser Perspektive „aggregierte Folgen elterlicher Bildungsentscheidungen und der Schulleistungen, die zwischen den Sozialschichten variieren, sowie der leistungsbezogenen Selektion durch das Bildungssystem, die für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf haben kann“ (Becker, 2011, S. 106).

2006). Sie zielen im Kern darauf, wie das Bildungssystem mit der heterogenen Schülerschaft umgeht, welche Inhalte es vermittelt resp. bereits voraussetzt und wie es selektioniert (Böttcher, 2005).

Die Entstehung sozialer Disparitäten kann somit als Effekt beschrieben werden, der mit der Umwandlung von Ungleichartigkeit in Ungleichwertigkeit durch ein normatives Urteil erfolgt (vgl. Coradi Vellacott, 2007, S. 14). Theorien, welche von der sozialen Reproduktion von Bildungschancen durch das Bildungssystem ausgehen (Bourdieu & Passeron, 1971; Bowles & Gintis, 1978; Raftery & Hout, 1993), folgen nicht der Prämisse, dass das Bildungssystem auf die Bedürfnisse der Gesellschaft nach fair verteilten Bildungschancen reagiere. Vielmehr schreiben sie dem Bildungssystem die zentrale Rolle bei der Reproduktion dieser Ungleichheiten zu. Dies impliziert einen ausgeprägten Pessimismus gegenüber der Wirkmächtigkeit von Bildungsreformen, da diese nicht in der Lage seien, den Kreislauf der Reproduktion von Ungleichheiten aufzuheben (Coradi Vellacott, 2007). Auch Ergebnisse aus der Schweiz illustrieren dies: Buchmann und Charles (1993) konnten zeigen, dass die Bildungsexpansion in den 1960er- und 70er-Jahren nicht zu einer Reduktion herkunftsbedingter Disparitäten im Bildungserfolg führte. Vielmehr scheint der Bildungserfolg trotz des quantitativen Ausbaus von Bildungsgängen stark vom Geschlecht und der sozialen Herkunft abhängig zu sein.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht primär evident, dass eine erhöhte Durchlässigkeit soziale Disparitäten minimieren könnte. Aktuell wird vermehrt die gegenteilige These vertreten. Hillmert und Jacob (2008) argumentieren, dass eine gesteigerte Durchlässigkeit zunächst nur bedeute,

„dass individuelle Entscheidungen und Eigenschaften (Ressourcen, Präferenzen) ein relativ höheres Gewicht bekommen. Eine Vermehrung von Bildungsoptionen ohne entsprechende Veränderungen auf der Ressourcen-seite würde damit soziale Bildungsungleichheiten nicht verringern, sondern eher vergrößern“ (S. 174).

Vor diesem Hintergrund ist zu klären, ob soziale Disparitäten im Bildungserfolg auch bei Übergängen beobachtet werden können, welche nachweislich mit dem Argument einer gesteigerten Durchlässigkeit geschaffen wurden und mit der Hoffnung verbunden sind, dass sie auf soziale Disparitäten eine kompensierende Wirkung haben.

1.2.2 Fachkräftemangel bekämpfen⁶

Neben den sozialen Disparitäten wird seit dem Beginn der Diskussion über die Durchlässigkeit eine Verbindung zum Thema Arbeitsmarkt hergestellt. Durch demografische Entwicklungen und technologischen Fortschritt werden immer mehr höher qualifizierte Arbeitskräfte benötigt. Die Nachfrage nach Berufsleuten für einfache ausführende Berufe ist kontinuierlich zurückgegangen. Demgegenüber werden immer mehr Personen nachgefragt, welche eine berufliche Grundbildung mit akademischer oder zumindest beruflich weiterführender Qualifikation (höhere Fachschule) aufweisen (Backes-Gellner & Tuor, 2010; Strahm, 2014a). Die Steigerung der Durchlässigkeit soll daher dazu beitragen, dass sich Personen weiterqualifizieren können und so präventiv einem drohenden Fachkräftemangel entgegengewirkt wird. In der Diskussion um den drohenden Fachkräftemangel in der Schweiz wird immer wieder die zentrale Bedeutung des Bildungssystems zu deren Prävention herausgestrichen: „Alle diese [Fachkräfte-]Mängel sind hausgemachte Engpässe – verursacht durch sektorspezifische Unterlassungen und das Laisser-faire in der Bildungspolitik“ (Strahm, 2014a, S. 170).

Von Fachkräftemangel wird dann gesprochen, wenn die Nachfrage nach Arbeitskräften, die über ein bestimmtes Qualifikationsniveau verfügen, unter bestimmten Bedingungen das Angebot übersteigt (Sheldon, 2009). Das bedeutet aber auch, dass der Fachkräftemangel nicht ein Problem ist, das allein auf einen individualisierbaren Qualifikationsmangel hinweist oder gar primär auf die mangelhafte Leistung eines Bildungssystems zurückzuführen ist. Vielmehr wird er gemäß Sheldon (ebd.) stets aufgrund der vorherrschenden Arbeitsbedingungen definiert. Dabei ist zu beachten, dass der gelernte Beruf – also die Qualifikation – und der ausgeübte Beruf oft nur in einem losen Verhältnis zueinander stehen.

In der Schweiz werden in regelmäßigen Abständen Medienberichte publik, welche einen gravierenden Fachkräftemangel in einem bestimmten Sektor beklagen (z. B. in den Bereichen Informatik, Ingenieurwesen oder Gesundheit) (Kägi, Morlok & Braun, 2011). Fundierte Analysen zum Phänomen sind – mit wenigen Ausnahmen (BSS, 2014; Gehrig, Gardiol & Schaerrer, 2010) – aber immer noch Mangelware. Dass eine erhöhte Durchlässigkeit eines Bildungssystems tatsächlich zur Reduktion eines Fachkräftemangels beiträgt, ist anzunehmen. In welchem Umfang dies der Fall ist und welche anderen Maßnahmen allenfalls wirkmächtiger wären, wurde bisher nicht untersucht.

⁶ Teile dieser Ausführungen basieren auf Ideen, die der Autor bereits an anderer Stelle ausgeführt hat (Kost, 2015a).

Insbesondere der MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) steht im Fokus dieser Debatte. Analysen dazu zeigen, dass dieser in der Schweiz in erster Linie konjunkturabhängig ist. So steigt der Fachkräftebedarf in diesem Bereich seit den 1990er-Jahren an und erlangt jeweils beim Einsetzen der nächsten Rezessionsphase seinen Höhepunkt. Durch Geschäftsaufgaben, Produktionsrückgang und Kündigungen verschwindet der Fachkräftemangel jeweils einige Monate nach dem Einsetzen der Rezessionsphase (Gehrig, Gardiol & Schaerrer, 2010). Da dieser Bereich von internationalen Unternehmen dominiert wird, können kurz- und mittelfristige Personalengpässe oft durch Migration aufgefangen werden. Die strukturellen Probleme verorten die Autoren der Studie insbesondere beim Zugang zu Ausbildungen im MINT-Bereich. Diese werden fast ausschließlich von männlichen Jugendlichen absolviert, erfordern oft einen Abschluss auf der Tertiärstufe und damit Ausbildungswege (Besuch eines Gymnasiums und Hochschulstudium), die im Schweizer Bildungssystem mit seiner frühen und ausgeprägten Selektion eine relativ geringe Anzahl Personen anzieht (ebd.).

Mit Blick auf diese Ergebnisse kann dem Bildungssystem tatsächlich eine wichtige Rolle bei der Prävention eines drohenden Fachkräftemangels zugesprochen werden. Am Beispiel der MINT-Berufe zeigt sich aber, dass die Durchlässigkeit wohl nur ein Aspekt unter vielen anderen (geschlechtsstereotype Sozialisationspraktiken, frühe und wiederholte Selektion, lange Ausbildungswege) ist, der mitverantwortlich ist für die Moderierung des Verhältnisses von Bildungssystem und Fachkräftemangel. Durchlässigkeit ist in diesem Zusammenspiel wohl eher ein kleines Puzzleteil und nicht *die* Lösung, dem drohenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

1.2.3 Lebenslanges Lernen fördern – die Einführung von Qualifikationsrahmen

Ein weiteres Argument im Diskurs um die Öffnung von Bildungssystemen ist der Verweis auf lebenslanges Lernen (Schlögl, 2014), womit eine kontinuierliche Weiterbildung und Weiterqualifikation von Individuen im Lebensverlauf angesprochen wird.

Die Einführung von Qualifikationsrahmen stellt ein zentrales Element der politisch-programmatischen Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens dar. Nationale Qualifikationsrahmen entstanden ab Mitte der 1980er-Jahre von Schottland ausgehend zuerst im angloamerikanischen Sprachraum (Bohlinger, 2012; 2013). Durch die Kopenhagener Erklärung der Europäischen Kommission im Jahr 2002 wurde der Grundstein zur Einführung eines einheitlichen

europäischen Qualifikationsrahmens⁷ (EQR) geschaffen. Mit diesem Bezugsrahmen sollten Grundsätze der Zertifizierung und eine Basis für einen einheitlichen Umgang mit der Anrechnung von Bildungsleistungen geschaffen werden (vgl. Jäger, 2012, S. 222). Bildungstitel werden so transparenter und damit vergleichbarer. Dies soll neben einer erhöhten internationalen Arbeitsmarktbarkeit auch dazu führen, dass nationale Ausbildungssysteme für Absolventinnen und Absolventen anderer Länder geöffnet werden (ebd.). Der EQR besteht aus acht Niveaus, welche die Gesamtheit der Ausbildungsmöglichkeiten von der Sekundarstufe II bis zur Promotion abbilden soll, und orientiert sich an Lernergebnissen (*learning outcomes*). Diese werden anhand von Deskriptoren beschrieben. Auch die Schweiz verfolgt die Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens auf der Basis von acht Niveaus. Die Anerkennung von Bildungsleistungen, die außerhalb einer zertifizierenden Ausbildung erworben wurden (*validation des acquis*), ist in der Schweiz seit 2010 geregelt (Jäger, 2012).

Die Entwicklung von nationalen und supranationalen Qualifikationsrahmen adressieren damit eine Reihe von aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen (Transparenz, Durchlässigkeit, lebenslanges Lernen, Outcomeorientierung etc.) und bieten dafür eine mögliche Lösungsstrategie (Bohlinger, 2013). Inwiefern Qualifikationsrahmen tatsächlich in der Lage sind, diese Herausforderungen anzugehen, kann gegenwärtig noch nicht empirisch geklärt werden (Müller, 2010). Vielmehr scheinen sich bildungspolitische und wissenschaftliche Akteure gegenwärtig mit Umsetzungsfragen zu beschäftigen (Loebe & Severing, 2010; Freitag et al., 2011; Annen, 2012).

1.3 Reformen zur Steigerung der Durchlässigkeit in der Schweiz

In den letzten zwanzig Jahren wurden in der Schweiz zwei große bildungspolitische Reformen implementiert, welche im Kern die Thematik der Durchlässigkeit aufgriffen. Dabei handelt es sich um die Einführung der Berufsmatura (und in der Folge um die Etablierung von FH) und um die Implementierung der Passerelle „Berufsmatura – universitäre Hochschulen“. Beide Reformen werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Intention und der erzeugten Effekte erläutert.

7 Vergleichbar damit sind der Framework Arrangement for the Mutual Recognition of Surveying Qualifications für die ASEAN-Staaten oder der Caribbean Vocational Qualifications Framework (Bohlinger, 2013).

1.3.1 Die Einführung der Berufsmatura

Die schweizerische Berufsmatura ermöglicht eine Doppelqualifikation, wie sie nur in wenigen anderen Berufsbildungssystemen vorgesehen ist. Zum einen führt die Arbeit in einem Ausbildungsbetrieb zu einer klar berufsfeldbezogenen Qualifikation der Abgängerinnen und Abgänger, zum andern wird durch die vertiefte Allgemeinbildung die „Studierfähigkeit“ erlangt. Im europäischen Vergleich bestehen nur zwei weitere Modelle, die mit der Schweizer Berufsmatura vergleichbar sind: das österreichische Modell der Lehre mit Matura (Dobrovnik, Arrich, Khan, Embacher & Russe, 2009) und das norwegische Modell Yrkesveien. Beide ermöglichen, wie die Schweizer Berufsmatura, einen direkten Zugang zum Tertiärsektor (Cedefop, 2012).

Die Schweizer BM wurde mit der Umsetzung der entsprechenden Verordnung 1993 eingeführt (Kiener & Gonon, 1998a). Diesem Ereignis ging ein langer Aushandlungsprozess voraus, welcher von den zentralen Akteuren der Schweizer Berufsbildung, dem Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA, heute SECO), der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und den Berufs- und Ingenieurschulen geprägt war (vgl. ebd., S. 28 ff.). Die Berufsmatura entwickelte sich aus den Berufsmittelschulen, die bis zur Einführung der Berufsmaturitätsschulen ungefähr 3 % der Lernenden umfasste (Kiener & Gonon, 1998b). Zu Beginn der Diskussion über eine stärkere Verzahnung von Berufsbildung und Hochschulbildung waren nahezu ausschließlich technische Lehrberufe im Fokus des Interesses. Insofern kann die Geschichte der Berufsmaturität auch als Geschichte der technischen Berufsmaturität gelesen werden (ebd.). Erst mit der Etablierung der technischen Berufsmaturität im ausgehenden 20. Jahrhundert und dem Aufbau von FH wurde das Modell der Berufsmaturität auch auf andere Arbeitsfelder (kaufmännische und gewerbliche Ausbildungen, später auch Gesundheit, Soziales und Kunst) ausgeweitet (Gonon, 2013). Kiener und Gonon (1998a) zeigten, dass die Entwicklung der Berufsmaturitätsschulen maßgeblich von zwei Diskussionen vorangetrieben wurde. Auf der einen Seite forderte die Berufsbildungsseite für ihre Absolventinnen und Absolventen eine stärkere Durchlässigkeit im Bereich der akademischen Weiterbildung resp. am Übergang zu den Höheren Technischen Lehranstalten (HTL). Auf der anderen Seite verbesserten Ingenieurschulen (wie z. B. die HTL) ihren Status gegenüber den Universitäten. Mit dem Wunsch, international vergleichbare Abschlüsse zu erlangen (wie dies für die FH in andern Ländern bereits der Fall war) und anerkannt zu werden, forderten Ingenieurschulen zudem, dass die Vorbildung ihrer Studierenden verbessert werden müsse (vgl. ebd., S. 31 ff.). Die Diskussion über die bessere Verzahnung von beruflicher Grund- und Weiterbildung war nicht zuletzt vom Argument geprägt, den Bildungsbereich „europafähiger“ zu gestalten (vgl. ebd., S. 35). Vor diesem

Hintergrund wird deutlich, dass die Entwicklung der Berufsmaturität in der Schweiz im Kontext von internationalen bildungspolitischen Reformbestrebungen und dem Aufbau von Fachhochschulen gelesen werden muss (vgl. ebd., S. 55 ff.). Mit Blick auf den Wunsch, durch die Einführung der Berufsmatura die Durchlässigkeit zu erhöhen, lässt sich festhalten, dass in einem ersten Schritt die verbindliche Anerkennung der Berufsmatura als Zugangsberechtigung zur HTL für die Absolventinnen und Absolventen der Berufsmaturitätsschule eine massive Verbesserung bedeutete (vgl. Kiener & Gonon, 1998b). Davor variierten die Zulassungsbedingungen und -verfahren zwischen den Ingenieurschulen massiv.

Neben der Einführung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatura (BM I) als Regelfall entwickelte sich ab 1995 die Berufsmaturität II (BM II) als zweiter Weg (Gonon, 2013). Diese wird in einem Jahr Unterricht (vollzeitlich) oder auch berufsbegleitend nach dem Ausbildungsabschluss (teilzeitlich) erworben. Während seit 2004 die Zahl der Absolventinnen und Absolventen der BM I auf gleichbleibendem Niveau stagnierte, entwickelte sich die BMII-Quote weiter und näherte sich kontinuierlich jener der BM I an (Kost, Lüthi & Fischer, 2017). Zudem zeigen sich in der Schweiz bezüglich der Berufsmaturitätsquote kantonale markante Unterschiede. Diese führen letztlich dazu, dass die Wahrscheinlichkeit, von der Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung zu profitieren, stark an den Standortkanton des Ausbildungsbetriebs und damit des Wohnorts gekoppelt ist (ebd.). Dies illustriert auch die nachfolgende Tabelle. Sie zeigt, dass es Kantone mit einer deutlich überdurchschnittlichen BM-Quote (z. B. Tessin > 20 %) gibt, wie auch solche mit einer deutlich unterdurchschnittlichen Quote (z. B. Waadt < 10 %).

Tab. 1: Berufsmaturitätsquoten in den Schweizer Kantonen 2016

Kanton	BM-Quote	Kanton	BM-Quote	Kanton	BM-Quote
Zürich	15.6 %	Freiburg	17.4 %	Aargau	16.9 %
Bern	16.9 %	Solothurn	13.0 %	Thurgau	15.7 %
Luzern	11.5 %	Basel-Stadt	10.2 %	Tessin	20.6 %
Uri	13.1 %	Basel-Landschaft	17.4 %	Waadt	10.4 %
Schwyz	12.9 %	Schaffhausen	22.0 %	Wallis	14.9 %
Obwalden	10.8 %	Appenzell A.	13.9 %	Neuenburg	20.8 %
Nidwalden	16.6 %	Appenzell I.	14.4 %	Genf	10.3 %
Glarus	15.0 %	St. Gallen	15.1 %	Jura	15.7 %
Zug	18.3 %	Graubünden	16.6 %	Schweiz	15.1 %

Daten: Bundesamt für Statistik, Berufliche Maturitätsquote nach Kantonen, 2016

Mit Daten des Bundesamtes für Statistik (BFS) zeigen Kost, Lüthi und Fischer (2017), dass zwischen den verschiedenen Profilen der Berufsmaturitätsschulen erhebliche Geschlechterdifferenzen bestehen. So fanden sich 2015 unter allen männlichen Absolventen 50 % im technischen Profil und 40 % im kaufmännischen, während die übrigen Profile – das gesundheitlich-soziale, das gewerbliche, das gestalterische und das naturwissenschaftliche – nur von 10 % der Männer gewählt wurde. 60 % der Frauen absolvierten die Berufsmatura mit dem kaufmännischen und 20 % jene mit dem gesundheitlich-sozialen Profil (die restlichen 20 % verteilen sich mehrheitlich auf die gewerblichen und technischen Profile).

Im Hinblick auf die Durchlässigkeit, welche mit der Einführung der Berufsmaturität angestrebt wurde, lässt sich ein ernüchterndes Fazit ziehen. Nur gerade 54 % der Absolventinnen und Absolventen wechselten bis 2012 nach dem Abschluss an eine FH (SBFI, 2013). Die Wahrscheinlichkeit eines Übertritts ist in den ersten beiden Jahren nach dem Abschluss der Berufsmaturität am höchsten, danach nimmt sie deutlich ab (Barmettler, 2008). Dies wird zusätzlich durch den Umstand akzentuiert, dass FH nicht nur Berufsmaturandinnen und -maturanden aufnehmen. Der Anteil aller FH-Studierenden mit einer Berufsmaturität liegt bei 35 % bis 40 %. Ein bedeutender Teil der FH-Studierenden hat eine gymnasiale Matura absolviert oder wurde über ein Aufnahmeverfahren (Prüfung „sur dossier“ etc.) zum Studium zugelassen (Panorama, 2009). Vor diesem Hintergrund wird die bildungspolitische Programmatik, dass die Berufsmaturität „der Königsweg“ sei, um an eine FH zu gelangen⁸, etwas relativiert.

Dass dies nicht ganz den Erwartungen der Bildungspolitik entsprach, wird auch aus dem Votum von Strahm deutlich:

„Das Talentpotenzial von Abschlussinhaberinnen und Abschlussinhabern von EFZ+BM ist also schlecht ausgeschöpft. Mehr Animation zum Studium, mehr Betriebspraktika für Frauen, allenfalls mehr Stipendien für FH-Absolventen und -Absolventinnen müssten als Fördermaßnahmen zur Potenzialausschöpfung anvisiert werden“ (Strahm, 2014a, S. 189).

1.3.2 Passerelle „Berufsmaturität – universitäre Hochschulen“

Neben der Einführung der Berufsmatura erfolgte zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine weitere Reform, welche die Durchlässigkeit des Bildungssystems betraf.

Im Jahr 2004 führte der Bundesrat mit einer Verordnung die Anerkennung der Berufsmaturität – nach bestandener Ergänzungsprüfung – als Zulassungsbe-

8 „Der Königsweg war und ist aber auch ein politisches Postulat“ (Brand, 2009, o. S.).

rechtigung zu Universitäten ein (Dubs, 2005). Obwohl die Arbeitsgruppe Dubs keine Zulassungs-, sondern eine Ergänzungsprüfung forderte, und zwar in der ersten und zweiten Landessprache oder in Englisch sowie in den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften, „wurde diese Forderung im politischen Prozess so stark abgeschwächt, dass ernsthafte Bedenken bezüglich deren künftiger Verwirklichung gerechtfertigt sind“ (ebd., S. 81).

Fokussiert man die Frage, in welchem Umfang Personen mit einer Berufsmaturität von diesem Weg Gebrauch machen, muss man mit Ernüchterung feststellen, dass die bildungspolitischen Hoffnungen, die mit diesem Übergang verbunden waren, nicht erfüllt wurden. Der Bildungsbericht (SKBF, 2014) weist eine Quote deutlich unter 3 % aus. Die einzige verfügbare wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Passerelle ist eine Evaluation aus dem Jahr 2007 (Grob, Leu & Kirchhoff, 2007). Diese zeigt unter anderem, dass die Erfolgsquote für das Bestehen der Ergänzungsprüfung bei rund 70 % lag. Die Eltern der Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung wiesen durchschnittlich ein tieferes Bildungsniveau auf als jene von Absolvierenden der gymnasialen Maturität (vgl. ebd., S. 41). Somit kann der Passerelle „Berufsmatura – universitäre Hochschule“ eine gewisse Öffnung und damit eine positive Wirkung auf die soziale Mobilität attestiert werden. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund der insgesamt geringen Anzahl Personen, die diesen Weg gingen, gelesen werden.

1.4 Bildungslaufbahnen aus der Perspektive der Funktionen von Bildungssystemen

Wenn die Erhöhung der Durchlässigkeit von Bildungssystemen als Lösung für gegenwärtige Herausforderungen genannt wird, stellt sich damit auch die Frage, welche Funktionen Bildungssysteme überhaupt haben in der Gesellschaft.

Einen breit rezipierten Vorschlag auf Basis strukturfunktionalistischer Überlegungen legt Fend (1981, 2008) vor. Im Kern sieht er die Aufgaben des Bildungssystems in „der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ (Fend, 2008, S. 49), dabei habe das Bildungssystem die Aufgabe, neue Generationen an Wissen, Werte und Fähigkeiten heranzuführen, welche für das Weiterbestehen der Gesellschaft notwendig seien (vgl. ebd.).

Die Reproduktionsaufgabe wird nach Fend (1981, 2008) über drei zentrale Funktionen erfüllt:⁹

- Die Reproduktionsfunktion kultureller Systeme – auch Qualifikationsfunktion genannt –, also die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in Schule und Ausbildung.
- Die Reproduktionsfunktion hinsichtlich der Sozialstruktur einer Gesellschaft – auch Selektionsfunktion genannt –, also die Reproduktion der sozialen Positionsverteilungen von Generation zu Generation (Allokation).
- Die Funktion der gesellschaftlichen Integration – auch Legitimationsfunktion genannt –, also die Reproduktion von Werten, Normen und Interpretationsmustern, welche die Sicherung der Herrschaftsverhältnisse garantieren.¹⁰

Die Schule hat demnach die Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit einem bestimmten Wissen zu versorgen (Qualifikation) und sie aufgrund von bestimmten Kriterien (z. B. schulische Leistung) unterschiedlich stark zu fördern (Selektion). Die Resultate der Qualifikations- und Selektionsprozesse führen zum Erwerb gesellschaftlich mehr oder weniger angesehener Positionen (Allokation). Zudem hat die Schule die Aufgabe, die Prozesse von Qualifikation, Selektion und Allokation zu begründen, so dass das Erreichen unterschiedlich angesehener Positionen in der Gesellschaft als legitim erachtet wird (Legitimationsfunktion).

Folgen wir Fends (1981, 2008) Überlegungen zu den Funktionen, die Bildungssysteme in der Gesellschaft haben, lassen sich einige weiter oben formulierte Erwartungen, welche mit einer gesteigerten Durchlässigkeit von Bildungssystemen verbunden werden, aus einem neuen Winkel betrachten. Nehmen wir diese Funktionen als gegeben, so könnte man vermuten, dass mehrere der oben formulierten Probleme tatsächlich mit einer Steigerung der Durchlässigkeit behoben werden könnten.

Die Wirksamkeit von Durchlässigkeitsförderung wäre vor allem dort zu vermuten, wo Herausforderungen im Zusammenhang mit der Qualifikation der nachwachsenden Generation angesprochen werden (z. B. lebenslanges Lernen oder Fachkräftemangel).

9 Zwischen 1981 und 2008 entwickelte Fend seine Theorie der Schule weiter und je nach Publikation unterscheidet er zwischen drei oder vier Funktionen. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die vom Autor als zentral erachteten Funktionen.

10 Eine aktuelle Auseinandersetzung mit diesen Funktionen findet sich bei Keller (2014).