

Schweizerische Zeitschrift für Soziologie Revue suisse de sociologie Swiss Journal of Sociology

Vol. 45 Issue 3, November 2019

Wie die Arbeitswelt Bildungsinstitutionen verändert / Comment le monde du travail transforme les institutions éducatives / How the World of Work Transforms Educational Institutions

Edited by Barbara Duc, Kerstin Duemmler, Héloïse Durler,
and Philippe Losego

- Barbara Duc, Kerstin Duemmler, Héloïse Durler, and Philippe Losego How the World of Work Transforms Educational Institutions [E]
- Judith Hangartner, Angela Kaspar, and Regula Fankhauser Autonomy as Anticipation of the World at School [G]
- Nadia Lamamra and Roberta Besozzi Educational Practices at the Heart of the World of Work [F]
- Raffaella Simona Esposito, Regula Julia Leemann and Christian Imdorf Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education [E]
- Philippe Saner Envisioning Higher Education: How Imagining the Future Shapes the Implementation of a New Field in Higher Education [E]
- Melike Janßen Organization Versus Profession? Teaching in the context of higher education reforms from a Sociology of Professions Perspective [G]
- Sandrine Garcia Intensification of Teachers' Work and Bureaucracy: The Example of the PPRE [F]
- Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Lapointe and Martial Dembélé The Implementation of Results-Based Management in Quebec: Between School Principals' Optimism and Teachers' Skepticism [F]
- Carl Denecker School Principals' Work Stress in an Era of New Education Governance [E]

Index

Editor-in-Chief

Felix Bühlmann

(Faculty of Social and Political Sciences, University of Lausanne,

felix.buhlmann@unil.ch)

Editorial Committee

Lucio Baccaro, University of Geneva (lucio.baccaro@unige.ch),

Ben Jann, University of Berne (ben.jann@soz.unibe.ch), Sophie Mützel, University of

Lucerne (sophie.muettel@unilu.ch), Michael Nollert, University of Fribourg (michael.

nollert@unifr.ch), Luca Pattaroni, EPFL (luca.pattaroni@epfl.ch), Marc Perrenoud,

University of Lausanne (marc.perrenoud@unil.ch)

Book Reviews

Reviews in French: Kevin Toffel, HESAV Haute Ecole de Santé Vaud, Lausanne

(kevin.toffel@hesav.ch)

Reviews in German: Dietmar Wetzel, University of Basel

(dietmarjuergen.wetzel@unibas.ch)

International Advisory Board

Jeffrey Alexander (Yale University, New Haven), Margaret Archer (EPFL, Lausanne),

Georges Balandier (Université de Paris-Sorbonne), Charles Camic (Northwestern

University), Max Haller (Universität Graz), Bettina Heintz (Universität Luzern),

Robert Hettlage (Universität Regensburg), Thomas Luckmann (Universität Konstanz),

Alberto Martinelli (Università di Milano), Renate Mayntz (Max-Planck-Institut für

Gesellschaftsforschung, Köln), Richard Münch (Universität Bamberg), Helga Nowotny

(ETH Zürich), Céline Saint-Pierre (Université du Québec à Montréal), Alain Touraine

(EHESS, Paris), Anton Zijderveld (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Manuscripts and Editorial Correspondence

Revue suisse de sociologie

Faculté des sciences sociales et politiques

Institut des sciences sociales

Université de Lausanne

Geopolis – Mouline

CH-1015 Lausanne

E-Mail: socio.journal@unil.ch

Subscription to the Swiss Journal of Sociology

Seismo Press, Zähringerstr. 26, CH-8001 Zurich, tel./fax: +41 (0)44 251 11 94

E-mail: info@seismoverlag.ch, <http://www.seismoverlag.ch>.

Annual subscription (three issues) sFr. 120.– Individuals; sFr. 140.– Institutions;

Overseas + sFr. 30.–

An annual subscription to the Journal is included in the fee for members of the Swiss

Sociological Association, <https://www.sgs-sss.ch>.

For information concerning the preparation of manuscripts, copyright and submission, see inside back cover and our website.

Schweizerische Zeitschrift für Soziologie

Revue suisse de sociologie

Swiss Journal of Sociology

Vol. 45, Issue 3, November 2019

Wie die Arbeitswelt Bildungsinstitutionen verändert / Comment le monde du travail transforme les institu- tions éducatives / How the World of Work Transforms Educational Institutions

Edited by Barbara Duc, Kerstin Duemmler, Héloïse Durler,
and Philippe Losego

Inhalt / Sommaire / Contents

- 283 How the World of Work Transforms Educational Institutions**
Wie die Arbeitswelt Bildungsinstitutionen verändert
Comment le monde du travail transforme les institutions éducatives
Barbara Duc, Kerstin Duemmler, Héloïse Durler, and Philippe Losego
- 299 Selbstständigkeit als Antizipation der Arbeitswelt in der Schule**
Autonomy as Anticipation of the World of Work at School
L'autonomie comme anticipation du monde du travail à l'école
Judith Hangartner, Angela Kaspar und Regula Fankhauser
- 317 Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail**
Training in Companies: Educational Practices at the Heart of the World of Work
Ausbildung in Unternehmen: Bildungspraktiken im Zentrum der Arbeitswelt
Nadia Lamamra and Roberta Besozzi

- 337 Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education**
 Die Etablierung eines schulischen Zugangswegs an die Fachhochschulen in der Schweiz. Konventionen des Hochschulzugangs in Berufs- und Allgemeinbildung
 La mise en place d'une voie d'accès scolaire aux Hautes écoles spécialisées en Suisse. Conventions d'accès aux études supérieures dans la formation professionnelle et générale
Raffaella Simona Esposito, Regula Julia Leemann, and Christian Imdorf
- 359 Envisioning Higher Education: How Imagining the Future Shapes the Implementation of a New Field in Higher Education**
 Die Hochschulbildung der Zukunft. Wie Zukunftsvorstellungen die Einführung eines neuen Studienfeldes prägen
 L'enseignement supérieur du futur. Comment des visions d'avenir façonnent l'introduction d'un nouveau domaine d'études
Philippe Saner
- 383 Organisation versus Profession? Lehre im Kontext der Hochschulreformen aus professionssoziologischer Perspektive**
 Organization Versus Profession? Teaching in the context of higher education reforms from a Sociology of Professions Perspective
 Organisation versus profession ? L'enseignement dans le contexte des réformes de l'enseignement supérieur d'un point de vue de la sociologie des professions
Melike Janßen
- 409 Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE**
 Intensification of Teachers' Work and Bureaucracy: The Example of the PPRE
 Intensivierung der Arbeit von Lehrpersonen und Bürokratisierung: das Beispiel der PPRE
Sandrine Garcia
- 427 La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants**
 The Implementation of Results-Based Management in Quebec: Between School Principals' Optimism and Teachers' Skepticism
 Die Umsetzung von ergebnisorientiertem Management in Quebec: optimistische Schulleitern und skeptische Lehrkräfte
Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Lapointe, and Martial Dembélé
- 447 School Principals' Work Stress in an Era of New Education Governance**
 Le stress au travail des directeurs d'école au temps de la nouvelle gouvernance éducative
 Arbeitsstress von Schulleitern in der Ära der neuen Schulgovernance
Carl Denecker

How the World of Work Transforms Educational Institutions

Wie die Arbeitswelt Bildungsinstitutionen verändert

Comment le monde du travail transforme les institutions éducatives

Barbara Duc*, Kerstin Duemmler*, Héloïse Durler**, and Philippe Losego**

1 Introduction

The world of work and the educational system are closely interrelated. The structural divisions that exist among workers in the labor market, for example, are produced within the educational system, through processes of selection, qualification and certification (Georg and Sattel 2006). This relationship developed in particular during the industrial age (Gonon et al. 2009) and is growing stronger today (Dubet et al. 2010) in more service and knowledge oriented economies. New labor requirements and conditions, such as flexibility and life-long learning, that emerged out of a global market orientation (Mercure and Vultur 2010) have entered educational institutions and their programs (Tomlinson 2013). At the same time, under an economic perspective that views education as an investment in human capital, New Public Management (NPM) reforms have found their way into educational institutions and profoundly transformed pedagogical work.

This special issue deals with how the world of work transforms educational institutions. It cannot provide an all-encompassing account of this issue, but it does shed light on the relationship between the worlds of work and education by focusing on two specific topics. First, this introduction and the contributions to this special issue examine how labor-market requirements and wider socioeconomic changes have entered the educational system and shaped educational programs, curricula and practices today. Second, this special issue explores how the current management of educational institutions, in Switzerland and elsewhere, has initiated reforms and affected work realities within them. Following from its investigation into these two topics, this special issue also addresses the implications for the individuals in educational institutions, whether pupils, teachers or principals.

Each of the contributions to this special issue examines at least one of these topics and provides insights into how the world of work shapes the educational system, its programs and organizations and the lived experiences of individuals

* Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, CH-1000 Lausanne 16, Barbara.Duc@iffp.swiss, kerstin.duemmler@iffp.swiss

** Haute école pédagogique Vaud, CH-1014 Lausanne, heloise.durler@hepl.ch, philippe.losego@hepl.ch

within them. All articles are empirical studies: five focus on Switzerland and three on educational institutions in Germany, France and Quebec; they cover a wide spectrum from obligatory to post-obligatory educational institutions.

2 The Introduction of Labor-Market Requirements into the Educational System

Educational institutions differ in their proximity to the world of work. While some prepare learners for a future school-to-work transition or train them in a specific occupation or profession, others offer a more general educational program that is more distant from labor-market requirements. Economic labor market concerns do not automatically enter and merge with the inherent logics of educational institutions. Educational institutions do not only function to prepare individuals for the labor market, but also to integrate them into society socially, culturally and politically. Nevertheless, there is a relationship between school levels and their proximity to labor-market requirements.

While obligatory educational programs are logically more distant from the employment system, post-obligatory secondary and tertiary educational programs tend to be related to this system more closely, albeit in different ways. In Switzerland, post-obligatory education has historically been divided into academic, general and vocational education. The proximity to labor-market requirements is greatest in the latter (Georg and Sattel 2006). The vocational education and training (VET) system, which dominates the post-mandatory educational system in Switzerland, trains apprentices to be able to enter occupational positions in the labor market immediately after completing their training. Indeed, occupational organizations define the ordinances and the main components of the relevant curriculum, while state federal authorities are only responsible for issuing them (SEFRI 2018).

During the last few decades, however, educational policy has become more prominent in formulating strategies and initiating reforms in order to better adapt the educational system and its programs to labor-market realities and changes (Tomlinson 2013). Since the 1990s, the attractiveness of VET and its capacity to adapt to the labor market's requirements for new and higher qualifications have been questioned. Increasing numbers of students have been drawn to higher education (Kiener and Gonon 1998). In response, new vocational programs were created to enable lifelong learning and continuous integration into the employment system, universities of applied sciences were established and the VET system introduced the Vocational Baccalaureate Diploma. These reforms were intended to render the system more permeable to tertiary education in view of a labor market situated in a globalized economy and based on knowledge-intensive activities (Kiener and Gonon 1998).

The academic system has not escaped educational strategies to take labor-market needs more into account, in particular in light of the expansion of the university

education system. Although the initial objectives of the Bologna process focused on other areas – including comparability of diplomas, mobility and quality assurance – students' ability to gain employment after their studies became a central focus during the reform process (Schaeper and Wolter 2008). The Rectors' Conference of Swiss Universities (CRUS 2013) even published an employability checklist for curriculum developers focused on students' ability to contribute to both the needs of the labor market and the wider society (see also EHEA 2012). This checklist is intended to make educational institutions aware of the kinds of skills graduates will require, for instance problem solving. In recent decades, universities have also been eager to develop non-disciplinary study courses oriented toward practical issues.

However, educational reforms responding to anticipated labor-market needs and changes have not remained limited to post-compulsory education, but have also affected transitional and obligatory education. Although the youth unemployment rate in Switzerland remains low in comparison to other European countries, the transition from school to work, in particular via the dual VET system, has become more difficult in the last three decades (Bergmann et al. 2012). While the situation today is better than it was during the economic recession of the 1990s, the school-to-work transition remains difficult for many, and especially for socioeconomically disadvantaged youth (Meyer 2011). In general, school-to-work transition processes today take longer, are more often fragmented and depend on the acquirement of a post-obligatory diploma to a greater extent than they did before the 1990s (Waardenburg 2011).

Because of these socioeconomic changes, a transitional school system has developed in Switzerland and other countries (Maier and Vogel 2013) to accompany young people after obligatory schooling as they enter apprenticeships and the labor market. However, this transitional system has been criticized for mainly requiring young people to wait longer before entering the workforce without really increasing their chance of accessing post-obligatory education or integrate into the labor market (Sacchi and Meyer 2016). The obligatory school system, which today is explicitly charged with systematically preparing pupils for the transition from school to work, has thus increasingly become a focus of policy debates. New regional school curricula, for instance, include a focus on preparing young people for the transition to post-obligatory education and the labor market (CIIP 2013; EDK 2014).

We have described these various reforms and strategies here as conscious attempts to anticipate labor-market requirements and integrate them into the educational system, but some can also be interpreted as an unintended adaptation – as parallel to, but separate from developments in the employment system. These parallel developments may, at a certain moment, interfere with or mutually stimulate one another. This overlap is illustrated especially well by the emergence of the concepts of competence and transversal competence in education, on the one hand, and the employment system, on the other.

In corporations, the concept of competence emerged in the 1980s as part of a strategy of flexibility within a context of growing competition and greater demands for responsibility and autonomy from workers. Thus, workers' competences appeared as a new parameter, alongside the use of qualification, for selecting and evaluating individuals in the employment system. This new perspective transformed the training-employment relationship, namely the connection between qualities acquired by workers and measured by their diploma, on the one hand, and qualities considered necessary for professional activities, on the other (Dubar 1996; Kergoat 1999; Stroobants 2002). It favors an individualized relationship between a worker with competences and a company that recognizes them, and it contributes to making individuals responsible for their employability (Mercure and Vultur 2010).

This development coincided with a similar development in the educational system, especially in curricula, where the competency-based approach developed in line with educational reflections on how to improve the transfer of knowledge acquired in school to social practices (Perrenoud 2000). This approach is intended to enable students to mobilize their learning outcomes in diverse and complex situations outside school. Competence does not refer to the accumulation of knowledge, therefore, but to its mobilization in whatever situations or problems the individual may encounter.

The relationship between the emergence of the importance of competence in corporations and in the educational system is controversial. Perrenoud (2000) argues that its use in education derives partly from a reflection within the educational system about how best to transfer school outcomes to the wider world. Others interpret it as an attempt to connect the spheres of education and work (Rop e and Tanguy 1994; Kergoat 1999; Monchatre 2007), and above all to adapt educational and training systems to labor-market expectations. In this view, school and training become privileged spaces for building the competences required in the professional world (Monchatre 2007). This trend is best illustrated by the omnipresence of the notion of transversal competences – also referred to as non-academic, non-disciplinary competences or soft skills – in corporations, schools and training.

Among corporations, the notion of transversal competences has developed in response to changes in the world of work, including the introduction of new technologies and the expansion of the service sector. These changes involve greater valorization of workers' attributes that are not attested by diplomas, but instead relate to their greater commitment, flexibility and versatility in the work context (Voss and Pongratz 1998; Duru-Bellat 2015). Workers are required to possess a large number of non-disciplinary competences, including the ability to communicate, solve problems and be autonomous (Bailly and L en e 2015).

These transversal competences, despite the vagueness of what they cover (Giret 2015; Scharnhorst and Kaiser 2018), are found in many educational curricula, including the new regional school curricula for compulsory school programs in

Switzerland (CIIP 2013) and the Swiss VET ordinances linked to the different occupations taught in initial vocational training. These kinds of competences are also central to transmission, evaluation and selection practices in educational institutions (Kergoat 2007; Duru-Bellat 2015). Widespread reference to them has accompanied the questioning of which competences are necessary for successful integration into the world of work and the social world in general (OECD 2005).

Despite the debate regarding where the notion of competence first emerged, the general use of competence, and especially transversal competences, attests to the nesting of the educational and employment systems. Through competences such as autonomy, flexibility, responsibility, social and communication skills, emotional self-management and computational skills, educational institutions seek to develop in students (in primary and secondary schools, VET and universities) the capacities they believe necessary for integration into the world of work. The case of VET is emblematic, because it is conceived as a place where young people are prepared for what is required by the labor market to be directly employable (Masdonati et al. 2007). In this context, competences, and above all transversal competences, appear to be central to the curriculum of most occupations.

3 New Public Management's Effects on Educational Institutions

In recent decades, another major transformation, usually called “New Public Management” (NPM) (Hood 1995), has also affected educational systems in Switzerland and elsewhere. NPM emerged in the mid-1970s in Anglo-Saxon countries, especially Australia, New Zealand and the United Kingdom (Hood 1991; Gunter 2012). It spread to most OECD countries in the 1990s and became the world-dominant paradigm of public policies in the early 2000s (Hall et al. 2015).

Despite major differences between national cases, there have been several common trends in educational policies associated with NPM (Hood 1991), including the introduction of school autonomy and the professionalisation of principals, who have increasingly been chosen from professions other than teachers; national and international assessments (e. g. PISA, TIMSS, PIRLS and cantonal standardized reference tests); the standardization of knowledge (from the 1998 English National Curriculum to the 2011–2014 Swiss Lehrplan 21/PER); and increased teacher accountability.

However, most of the literature on these changes has distinguished between hard and soft accountability (Cattonar et al. 2013). Hard accountability is most common in Anglo-Saxon countries and countries inspired by their policies. For example, school performance is made public and personal judgments of teachers are available online. Sanctions for underperformance can be harsh: in the United States, underperforming schools can have their funding cut and be obliged to fire

some of their staff (Harris and Herrington 2006). In most continental European countries, including Switzerland, the soft accountability model is dominant. Assessments are not public: they are used by educational departments and principals to make their staff more conscious of their shortcomings. No actual sanctions are used for poor compliance.

NPM arrived late in Swiss educational systems, mainly after the first Programme for International Student Assessment (PISA). In particular, school autonomy and the professionalisation of principals are very recent (L uthi 2010; Gather Thurler et al. 2017). School assessments also began after 2000 (Wirthner 2011), probably because the apprenticeship system, which channels many students away from formal schooling early on, makes the educational systems less expensive, which reduced pressure on the need to measure performance outcomes. Switzerland also responded to PISA with the Intercantonal Agreement on Harmonisation of Compulsory Education (HarmoS Accord). Although this accord is supposed to be “bottom-up” (cantons had the right to refuse to sign it), it is clearly a form of centralization (Bieber and Martens 2011).

4 Changing Working Conditions within Educational Institutions

Pedagogical work has changed significantly under NPM, even though, in contrast to most other institutions that have been affected by it, reforms have not decreased staff levels (Tardif and Lessard 1999).

First, school autonomy and the professionalization of principals have contributed to managerialism (Gather Thurler et al. 2017; Frajerman 2018), even if this effect has, in some countries, been “temperate” (Barr ere 2013). The effects of school autonomy on system efficiency are not actually clear (Scheerens and Maslowski 2008), and some scholars have wondered if the autonomy is real (Frajerman 2018), but it is clear that autonomy makes the relationship between principals and teachers more hierarchical. Moreover, in splitting from teachers, principals have increasingly come to define themselves as a specific profession, and an increasing proportion of them have never been teachers. Managerialism has also increased principals’ workload (Barr ere 2006; Losego 2017) and responsibilities (Gather Thurler et al. 2017). Indeed, in the soft accountability model, standards and performance measures do not put direct pressure on teachers, but on principals. Standards can only be what Baluteau (2012) calls a “metrological resource” to convince teachers to improve their outcomes.

Managerialism has led to the emergence of new intermediate professions between teachers and principals, including deans and quality specialists (S a 2018). Some teachers are partially discharged of their teaching load in order to accomplish

specific tasks, like school mediation or computer upkeep, for instance. Some teachers are charged with helping to implement the current reforms (Mangez 2008).

Second, the stress on results and performance has collectivized pedagogical work. Traditionally, teaching has been an individual, and even individualist, profession. But just as in industrial corporations, the necessities of quality assurance have led teachers to gather and work collectively (Barrère 2002; Marcel et al. 2007; Lessard et al. 2009; Losego et al. 2011). Teachers are increasingly expected to design the same assessments and courses in order to ensure curriculum alignment and avoid protests from students or parents about possible inequalities. In contrast to individual work, this collective work makes possible social and managerial control of pedagogical work (Barrère 2006), and it also affects teachers' personal life, particularly female teachers', as it reduces the proportion of work that can be done at home.

Third, this outcome-based management engendered an individualization of pedagogy. The inclusion of all students in the same schooling (Blanck et al. 2013; Ébersold 2017) led educational authorities to require teachers to tailor their teaching for students with special needs (Bélanger and Kahn 2019). At the same time, teachers are supposed to combine these efforts with contradictory demands like promoting efficacy. They also often have to make their inclusionary efforts visible, which increases their required paperwork, and thus also their administrative workload.

Managerialism, in educational institutions as elsewhere (Lallement 2010), gives teachers, principals and other educational staff more autonomy and simultaneously places increasing time, efficiency and quality constraints on them (Dutercq and Maroy 2017). Moreover, staff is required to take charge of their workplace contradictions. The psychological cost of this responsibility, itself the direct result of accountability requirements and mandatory collective work, is manifested in health problems, which affect workers of all statuses (Lantheaume and Hérou 2008; Gather Thurler et al. 2017).

Individuals working in educational institutions often have to arbitrate between contradictory mandates (e. g. completing the increasing amount of paperwork while providing high-quality teaching). Paradoxically, in order to do their job properly and meet the required goals, they can endorse deviant practices, such as test cheating. Regardless, individuals are increasingly accountable for their "choices", whether those choices are consistent with institutional rules or not.

The increasing demand on educational institutions to develop the competences required by the labor market are a good field of study for such arrangements. Employability demands create new pedagogical challenges, and sometimes contradictions, for schools and teachers who might absolve themselves from responsibility and instead place that responsibility on students (Cayouette-Remblière 2016). In particular, transversal competences, including autonomy, flexibility and responsibility, are often conceived as if students could, if motivated, easily develop and mobilize them.

Indeed, transversal competences are frequently referred to as “personal dimensions, but which are actually above all the result of an individual journey marked by social belonging (class, gender and ethnicity)” (Kergoat 2007, 18, own translation). Like other competences (Monchatre 2007), transversal competences are the result of a socialization process that is frequently unspoken. The current emphasis on individual responsibility neglects the social conditions that allow individuals to act autonomously and responsibly (Lahire 2001; Durler 2015). Partly blind to the social prerequisites – including time, oral and written language skills and material life conditions – that are necessary to act in a self-directed way, educational institutions tend to stigmatize individuals who have not had access to these resources (Garcia 2018). In other words, individuals are required to behave autonomously, but without necessarily possessing the required conditions for learning how to do so, either within or outside educational institutions. There is thus a risk that the promotion of transversal competences will result in discrimination and the reproduction of social inequalities.

5 Contributions to the Special Issue

The first contribution to this special issue, by Judith Hangartner, Angela Kaspar and Regula Fankhauser, examines how schools attempt to convince students to become self-directed and responsible. Secondary schools today are explicitly charged with preparing young people for their future educational and professional careers, in particular for their transition to the labor market via VET programs. The development of social and personal competences, or transversal competences, has become a central focus of this preparation, because individuals are increasingly held responsible for their (life-long) learning and ability to integrate into the labor market. Based on ethnographic fieldwork in a school that has developed new forms of learning, Hangartner et al.’s article examines how autonomy and responsibility imperatives guide teaching and coaching programs and practices. Hangartner et al.’s theoretical background lies in governmentality studies investigating how technologies of the self are interrelated with power relations in educational institutions. In this article, the authors analyze a coaching scene between a teacher, a pupil and a parent and demonstrate how narrowly autonomy and responsibility are conceived – as the ability to execute prescribed tasks, be reliable and be on time. The aim of this pedagogical practice is to create an executing self rather than an entrepreneurial self. The article also demonstrates how subtle mechanisms of control and support reinforce the asymmetrical power relations between teachers and pupils. Moreover, the school’s experiment does not take structural inequalities and barriers into account. As a result, pupils, but also the school itself, are held as primarily responsible for the school-to-work transition.

In their contribution, Nadia Lamamra and Roberta Besozzi examine the vocational education and training of apprentices in Swiss companies. Dual apprenticeship programs alternate between vocational education in schools and vocational training at workplaces, thus offering a unique field to study the link between educational and professional logics. The authors demonstrate that production and efficiency constraints create a heavy burden on VET trainers in companies, which affects the training conditions for apprentices. Production imperatives dominate training activities, thus leaving reduced time for instruction, which is often pushed to the margins of trainers' work activities. Trainers are forced to instruct apprentices during "interstices" and periods with a lighter workload, and to adopt a pedagogy of "learning by doing." This pedagogy develops out of necessity rather than choice, and it requires apprentices to quickly prove their autonomy and assume their work responsibilities unassisted. The article also demonstrates that the trainers suffer from these conditions in different ways, depending on their relationship to their work and their understandings of apprenticeship and of themselves as trainers.

In their contribution, Raffaella Simona Esposito, Regula Julie Leeman and Christian Imdorf examine the controversy surrounding the institutionalization of upper-secondary specialized schools (SpS) as a pathway to universities of applied science alongside VET. This controversy clearly demonstrates how labor-market considerations shape secondary schooling. Esposito et al. draw on data such as experts' interviews and educational policy documents to analyze, with the help of the sociology of convention, how actors justify and assess this type of school. The controversy was mainly between advocates of the dual VET system and representatives of the SpS. The former criticized the SpS for not offering the extensive professional experience needed to access universities of applied science. The latter insisted on the importance of general knowledge and a stable personality, especially in the social and health sectors, which they argued were promoted within the school community and the sheltered environment of the SpS, respectively. The authors demonstrate that opponents and proponents both relied on the same justification, the domestic convention, although they emphasized different aspects of it. In the end, the domestic convention as referred to by VET advocates and oriented toward the labor market's demands prevailed. The SpS had to compromise in order to be recognized as a pathway to universities of applied sciences, as demonstrated by the most recent SpS curriculum, which includes practical on-the-job experience.

In his article, Philippe Saner focuses on the introduction of data science in Swiss higher education and the visions – or imaginations – of the future that underlie it. He places it within the current context, in which states, corporations, business actors and scientific organizations are formulating digital strategies to cope with the current sociotechnical transformation. Common to all of these strategies is the adaptation of the educational system to the future needs of digitized labor markets. Through a qualitative analysis of study program descriptions, policy documents and reports

by economic actors, Saner shows that the introduction of data science in higher education has been shaped by multiple visions of the future from industry, science and politics. It has been marked by, on the one hand, the adoption of economic concepts and business terms by science policies and educational curricula and, on the other, considerations of sociotechnical visions such as “talent shortages”, the “sexiness” of data science and the need to integrate data science into innovation policies in order to ensure the nation’s competitiveness. These various visions help coordinate actors in different fields and have performative effects, including the development of data-science programs in higher education and the transfer of data-science skills to the labor market. This combination of visions, together with the speed with which data science has spread throughout higher education, demonstrates how responsive higher education appears to be to the requirements of the labor market.

Melike Janssen studies the impact of the Bologna process on teaching conditions at German universities. Intended to raise teaching quality, the reforms introduced a complete revision of study programs and a broad evaluation of teaching performance. One concern these reforms attempted to address was whether university programs sufficiently take labor-market requirements into account, in particular in a knowledge society where knowledge is perceived as a means to create socioeconomic value. Janssen employs sociological theories on professions and studies the tensions that result between these organizational demands and professors’ own understanding of high-quality teaching. Based on qualitative interviews with professors from different disciplines, the study investigates how the loss of teaching autonomy is experienced and whether it leads to de-professionalization. Professors perceive a loss of motivation and disciplinary competence among students as a result of the reforms. They have also suffered from the increasing bureaucratization and related time constraints, and they perceive their loss of control over their teaching practices as a lack of trust. However, they do not a priori consider references to labor-market requirements as problematic, partly because some study programs are more practically oriented and most students do not necessarily plan an academic career. Overall, the results do not confirm the de-professionalization thesis. Professors are still the main agents defining and shaping their teaching programs and practices, although tensions and conflicts with organizational demands are omnipresent.

Sandrine Garcia’s article describes the personalization of pedagogical work experienced by primary-school teachers in France due to programs such as the *Programme Personnalisé de Réussite éducative*. Teachers are required to complete a significant amount of paperwork and coordination work to demonstrate to the administration the efficacy of their specific efforts to help pupils with special needs succeed. They are expected to follow up on every pupil with special needs by establishing relationships with families and specialists (psychologists and speech therapists, for example). These requirements increase teachers’ workload and responsibilities significantly, and teachers struggle with the contradictions between the need to

personalize the treatment of students' difficulties and the need for standardization required by inspection bodies. Although this personalization of pedagogical work is intended to enhance educational outcomes, in practice it becomes an opportunity for the administration to control procedures and impose conformity on teachers. It results in an intensification of pedagogical work, because teachers are required to formally state on forms what they have already done in practice. Teachers sometimes strategically use this paperwork to make agreements with parents and convince them to accept some specific measures that can alleviate their own workload, including special education and a lowering of pedagogical expectations.

In their contribution, Pierre-Canisius Kamanzi, Pierre Lapointe and Martial Dembélé examine how managerialism is changing the relationship between principals and teachers in Quebec schools. Results-based-management (RBM) has been thoroughly accepted and even advocated by principals in the Canadian province, while it has been subject to criticism by teachers, especially of secondary education. Managerialism seems to make more sense for principals than for teachers, even despite the increased workload it causes them, and even though they are subjected to accountability. Some principals are critical of the concrete ways in which RBM has been implemented, but they nonetheless remain convinced by its legitimacy, perhaps, as Kamanzi et al. suggest, because it gives them more power over teachers and the school's organization. Although Quebec's accountability system is a soft one – there are no sanctions for underperformance, for example – the visibility of the results of accountability measures gives principals some influence over teachers and their pedagogical work. Principals can encourage teachers to work more collectively in order to achieve the school's organisational goals, for example. Thus, RBM gives principals more power and more pedagogical leadership. Teachers, in contrast, have difficulties making sense of RBM. It entails boring paperwork that seems to simply duplicate their actual work. Moreover, the emphasis on results can create inequalities between schools and teachers, depending on their social contexts. But the main issue for teachers appears to be the threat RBM poses to their professional autonomy: it seems to transform them into mere executors of tasks assigned by others.

In his article, Carl Denecker investigates work-related stress among school principals in Switzerland. He identifies the main causes of the stress they experience and examines their coping strategies. Based on quantitative and qualitative interviews conducted with directors from various compulsory schools in the Swiss Cantons of Vaud and Geneva, he shows that school principals' work-related stress derives primarily from their workload and the amount of time they spend on their work. Mediating conflicts – between the school, parents and teachers, for example – is another important source of stress, and this work occupies a considerable amount of their time. They prefer to mediate conflicts immediately, before they get out of control. However, this strategy involves regular interruptions of their other

work, as a result of which they find themselves forced to do much of this work in the early morning or on evenings or weekends. Denecker demonstrates the limits of such individual strategies to cope with these tensions and contradictions, which significantly shape their work conditions.

6 References

- Bailly, Franck, and Alexandre Léné. 2015. Postface: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi* 130: 69–78.
- Baluteau, François. 2012. Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. *Education et sociétés* 2: 93–107. <https://doi.org/10.3917/es.028.0093>.
- Barrère, Anne. 2002. Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail* 44(4): 481–497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5).
- Barrère, Anne. 2006. *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: PUF.
- Barrère, Anne. 2013. Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Education et sociétés* 32(2): 21–34. <https://doi.org/10.3917/es.032.0021>.
- Bergmann, Manfred M., Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, and Robin Samuel (eds.). 2012. *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transitionen im Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bélangier, Nathalie, and Sabine Kahn. 2019. Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en Education* 35: 27–37.
- Bieber, Tonia, and Kerstin Martens. 2011. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46(1): 101–116. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x>
- Blanck, Jonna M., Benjamin Edelstein, and Justin J. W. Powell. 2013. Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Swiss Journal of Sociology* 39(5): 267–292.
- Cattonar, Branka, Xavier Dumay, and Christian Maroy. 2013. Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés* 32(2): 35–51.
- Cayouette-Remblière, Joanie. 2016. *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris: PUF.
- CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin). 2013. *Plan d'étude romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP. [https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/Aper%C3%A7u+des+contenus+du+PER+Cycle+3/75420548-b10b-4a5b-af1c-dd7d27b70ca5\(26.03.2019\)](https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/Aper%C3%A7u+des+contenus+du+PER+Cycle+3/75420548-b10b-4a5b-af1c-dd7d27b70ca5(26.03.2019)).
- CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses). 2013. Checklist Employability in der Curriculumentwicklung. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Referenzdokumente/130220_Empl_Checklist_13_007_D.pdf (26.03.2019).
- Dubar, Claude. 1996. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail* 2: 179–193.
- Dubet, François, Marie Duru-Bellat, and Antoine Vérolet. 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Durler, Héloïse. 2015. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: PUR.
- Duru-Bellat, Marie. 2015. Les compétences non académiques en question. *Formation emploi* 130: 13–19.
- Dutercq, Yves, and Christian Maroy 2017.

- Ébersold, Serge. 2017. L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés* 40(2): 89–103.
- EHEA (European Higher Education Area). 2012. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-Communique-20121.pdf> (26.03.2019).
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). 2014. *Lehrplan 21*. EDK: Bern. <https://www.lehrplan21.ch/> (26.03.2019).
- Frajerman, Laurent. 2018. Note de conjoncture. Autonomie des établissements et justice en éducation: le débat intellectuel et politique sur l'autonomie des établissements scolaires. *Education et sociétés* 1: 73–91.
- Garcia, Sandrine. 2018. *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires*. Paris: PUF.
- Gather Thurler, Monica, Isabelle Kolly-Otiger, Philippe Losego, and Olivier Maulini, (eds.). 2017. *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne: Peter Lang.
- Giret, Jean-François. 2015. Introduction: pourquoi débattre des compétences non académiques? *Formation emploi* 130: 7–11.
- Georg, Walter, and Ulrike Sattel. 2006. Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Pp. 125–152 in *Handbuch der Berufsbildung*, edited by Rolf Arnold, and Antonius Lipsmeier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, Philipp, Katrin Kraus, Jurgen Oelkers, and Stefanie Stolz (eds.). 2009. *Work, Education and Employability*. Bern: Peter Lang.
- Gunter, Helen M. 2012. Le leadership scolaire, restructuration managériale de l'organisation de l'établissement scolaire. *Education et sociétés* 2: 59–74.
- Hall, David, Emiliano Grimaldi, Helen M. Gunter, Jorunn Møller, Roberto Serpieri, and Guri Skedsmo. 2015. Educational Reform and Modernisation in Europe: The Role of National Contexts in Mediating the New Public Management. *European Educational Research Journal* 14(6): 487–507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>.
- Harris, Douglas N., and Carolyn D. Herrington. 2006. La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles? Pp. 203–213 in *Améliorer l'école*, edited by Gaëtane Chapelle, and Denis Meuret. Paris: PUF.
- Hood, Christopher. 1991. A Public Management for All Seasons. *Public Administration* 69: 3–19.
- Hood, Christopher. 1995. The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society* 20(2): 93–109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W).
- Kergoat, Prisca. 1999. *Savoirs, qualifications, compétences: enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école*. 10^{èmes} Entretiens de la Villette, <http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd'hui%20Sommaire%20complet.htm> (12.03.2019).
- Kergoat, Prisca. 2007. Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi* 99: 13–28.
- Kiener, Urs, and Philipp Gonon. 1998. *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel Schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger Verlag.
- Lahire, Bernard. 2001. La construction de l'"autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie* 135: 151–161.
- Lallement, Michel. 2010. *Le travail sous tensions*. Paris: Sciences Humaines.
- Lantheaume, Françoise, and Christophe Hérou. 2008. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Lessard, Claude, Pierre C. Kamanzi, and Mylène Larochelle. 2009. De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés* 1: 59–77.

- Losego, Philippe. 2017. Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction. Pp. 51–80 in *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*, edited by Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Otger, Philippe Losego, and Ollivier Maulini. Bern: Peter Lang.
- Losego, Philippe, Catherine Amendola, and Michèle Cusinay. 2011. L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue Suisse des sciences de l'Education* 33(3): 479–494.
- Lüthi, Floriane G. 2010. *Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Maier, Maja S., and Thomas Vogel (eds.). 2013. *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer.
- Mangez, Eric. 2008. *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris: PUF.
- Marcel, Jean-François, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, and Maurice Tardif (eds.). 2007. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: de Boeck.
- Masonnati, Jonas, Nadia Lamamra, Jacqueline De Puy, and Benoît Gay-des-Combes. 2007. Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: Un tableau en demi-teinte. *Formation emploi* 100: 5–19.
- Mercure, Daniel, and Mircea Vultur. 2010. *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Meyer, Thomas. 2011. On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. Pp. 40–65 in *Transitions juvéniles en Suisse*, edited by Manfred M. Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer, and Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo.
- Monchatre, Sylvie. 2007. D'une pratique à son instrumentation. *Formation emploi* 99: 5–11.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). 2005. *Definition and Selection of Competencies*. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (26.03.2019).
- Perrenoud, Philippe. 2000. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Ropé, Françoise, and Lucie Tanguy (eds.). 1994. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Sá, Silvia. 2018. Management de la qualité dans les établissements de formation professionnelle secondaires : quelles reconfigurations professionnelles? Projet de thèse doctorale, Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Université de Lausanne.
- Sacchi, Stefan, and Thomas Meyer. 2016. Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 42(1): 3–39.
- Schaepfer, Hilde, and André Wolter. 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess: Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11(4): 607–625.
- Scharnhorst, Ursula, and Hansruedi Kaiser. 2018. Transversale Kompetenzen für eine ungewisse digitale Zukunft? Pp. 9–12 in *Digitalisierung und Berufsbildung. Herausforderungen und Wege in die Zukunft*, edited by Jürg Schweri, Ines Trede, and Isabelle Dauner. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Scheerens, Jaap, and Ralf Maslowski. 2008. Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif? *Revue française de pédagogie* 164: 27–36.
- SEFRI. 2018. *La formation professionnelle en suisse 2017. Faits et données chiffrés*. Bern: SEFRI.
- Stroobants, Marcelle. 2002. La qualification ou comment s'en débarrasser. Pp. 61–73 in *L'énigme de la compétence en éducation*, edited by Joaquim Dolz, and Edmée Ollagnier. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, Maurice, and Claude Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Tomlinson, Michael. 2013. *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Voss, Günter G., and Hans. J. Pongratz. 1998. Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50(1): 131–158.
- Waardenburg, George. 2011. Le système suisse de diplômes. Pp. 81–96 in *La société des diplômés*, edited by Mathias Millet and Gilles Moreau. Paris: La Dispute.
- Wirthner, Martine. 2011. Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. Pp. 13–34 in *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?*, edited by Béatrice Gilliéron Giroud, and Ladislav Ntamakiro. Bern: Peter Lang.

Lorenzo Bonoli, Jean-Louis Berger, Nadia Lamamra
(dir.)



Enjeux de la formation professionnelle en Suisse

Le « modèle » suisse sous la loupe

Le modèle suisse de formation professionnelle est au centre d'un engouement sans précédent. En Suisse comme à l'étranger, il est loué pour sa gestion basée sur un partenariat public-privé, pour sa capacité à intégrer un nombre important de jeunes au sortir de l'école obligatoire et pour la qualité de la formation fournie, en phase avec les besoins du marché du travail. Cependant, ces atouts risquent de masquer la haute complexité de ce modèle ainsi que les défis auxquels il est – et sera – confronté. Rassemblant treize contributions de spécialistes du domaine, cet ouvrage passe le modèle suisse de formation professionnelle à la loupe: il fournit les informations factuelles et les outils théoriques nécessaires pour en déchiffrer la complexité et identifier ses défis majeurs, en particulier aux niveaux systémique, sociologique et pédagogique.

Lorenzo Bonoli, docteur en philosophie, est chercheur sénior et enseignant à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

Jean-Louis Berger, docteur en sciences de l'éducation, est professeur à l'IFFP.

Nadia Lamamra, docteure en sciences sociales, est professeure à l'IFFP.



376 pages, Sfr. 43.—

Selbstständigkeit als Antizipation der Arbeitswelt in der Schule

Judith Hangartner*, Angela Kaspar* und Regula Fankhauser**

Zusammenfassung: Schulen der Sekundarstufe I stehen zunehmend unter Druck, SchülerInnen auf den Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung vorzubereiten. Im Zentrum steht dabei nebst der Berufswahlvorbereitung insbesondere die Vermittlung von Selbstständigkeit als überfachlicher Kompetenz. Ausgehend von einer ethnographischen Studie diskutiert der Beitrag, wie Selbstständigkeit als zentrale Anforderung der Arbeitswelt in der Schule installiert wird. Im analysierten Beratungsgespräch offenbart sich dabei eine Engführung von Selbstständigkeit auf das selbstverantwortete Ausführen von Aufträgen.

Schlüsselwörter: Sekundarstufe, Selbstständigkeit, Arbeitswelt, Übergangsregime

L'autonomie comme anticipation du monde du travail à l'école

Résumé: Une pression croissante pèse sur les écoles secondaires afin qu'elles préparent leurs élèves au passage à l'enseignement post-obligatoire. Outre l'accompagnement au choix professionnel, l'accent est mis sur la capacité des élèves à être autonome. Basé sur une étude ethnographique, l'article examine comment l'autonomie apparaît dans les écoles comme une exigence centrale du monde du travail, tandis que l'analyse d'« entretiens de conseil » met en évidence une conception de l'autonomie individuelle comme obéissance volontaire à des contraintes imposées.

Mots-clés: Enseignement secondaire, autonomie, monde du travail, régime de transition

Autonomy as Anticipation of the World of Work at School

Abstract: Schools are under increasing pressure to prepare students for the transition to post-compulsory education and vocational training. Beyond the support of the students' professional orientation, the focus is on students' learning of soft skills. Based on an ethnographic study in schools of the lower secondary level, the article discusses how in school, autonomy is anticipated in school as a central requirement of the world of work. The analysed counselling interview reveals a narrowing of autonomy to the self-responsible execution of orders.

Keywords: Secondary School, autonomy, world of work, transition regime

* Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern, CH-3012 Bern, judith.hangartner@phbern.ch, angela.kaspar@phbern.ch

** Institut für Weiterbildung und Medienbildung, Pädagogische Hochschule Bern, CH-3012 Bern, regula.fankhauser@phbern.ch

1 Einleitung

«Peter, du hast es in der Hand. Du!»

So adressiert eine Lehrerin einen Schüler in einem Beratungsgespräch, ein halbes Jahr nachdem der Schüler in die Sekundarstufe I übergetreten ist. Niemand anders ausser ihm selbst, suggeriert die Anrufung, ist für das, was kommen mag, verantwortlich. Wie bei der Analyse des Gesprächs später gezeigt werden soll, adressiert diese den Schüler nicht nur als verantwortlich für seine Leistungen in der Schule, sondern ebenfalls für den Übertritt in die weitere Schul- oder Berufslaufbahn. Wie die Normen der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in einer Schule der Sekundarstufe I gefüllt und wie sie in Bezug gesetzt werden zur Arbeitswelt, ist das Thema dieses Beitrags.

Als Folge der institutionellen Segmentierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im deutschsprachigen Raum blieb die Allgemeinbildung bis Ende des 20. Jahrhunderts weitgehend arbeits- und berufsfern, und auch der Übergang in die Berufsausbildung und Erwerbsarbeit wurde bestenfalls stiefmütterlich behandelt (Baethge 2014). Im Kontext des Übergangs zur globalen Wissensökonomie wird nun schulische Bildung zunehmend auf die Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet: Die Schule soll heute jungen Menschen Kompetenzen vermitteln, die von der Arbeitswelt gefordert werden, und zudem mehr Verantwortung für den Übergang in die weiterführende (Berufs-)Ausbildung übernehmen (Kayser und Ziegler 2014). So steht die Sekundarstufe I heute in der bildungspolitischen Pflicht, die SchülerInnen in einem strukturierten Prozess der «Beruflichen Orientierung» auf den Übergang in die Sekundarstufe II vorzubereiten (Schröder et al. 2015; Nägele und Schneitter 2016).¹ Damit wird zum einen das Ziel verfolgt, angesichts steigender Anforderungen der Arbeitswelt die Zahl der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II und so das (Aus-)Bildungsniveau zu erhöhen (EDK 2006). Zum andern sollen dadurch, angesichts der Aussicht auf eine prekarierte Erwerbsarbeit, die SchülerInnen beim zunehmend als risiko- und krisenhaft erlebten Übergang unterstützt werden (Stolz und Gonon 2008; Sauer-Schiffer und Brüggemann 2010).

Über die schulische Begleitung der Wahl einer beruflichen Bildung hinaus werden die Anforderungen der Arbeitswelt zunehmend in den Curricula und dem Unterricht der Schule antizipiert. An zahlreichen Schulen werden die SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I individuell auf die geforderten Kompetenzen der gewählten (Aus-)Bildungen vorbereitet oder sie verbringen einen Teil der Schulzeit in betrieblichen Lernorten (Thielen 2011; Balzer 2018). Ganz generell manifestiert sich im schulischen Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung der Anspruch, SchülerInnen gezielter auf die Anforderungen der Arbeitswelt in der Wissensökono-

1 Es existieren unterschiedliche Begriffe mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für diese Aktivitäten der Schule, z. B. Berufswahlvorbereitung, Berufswahlunterricht, und heute vermehrt berufliche Orientierung.

mie vorzubereiten (Höhne 2007). Insbesondere die Hervorhebung von Selbst- und Sozialkompetenzen spiegelt den Einfluss der Arbeitswelt auf schulische Leistungsorientierungen (Maag Merki 2004). Allerdings bleibt weitgehend ungeklärt, was mit diesen *soft skills* gemeint ist, welche Form sie in der Arbeitswelt annehmen und welchen Interessen sie dienen (Heid 1995; Gonon 1996; Reichenbach 2007).

Die Ausrichtung der Schule auf die Arbeitswelt manifestiert sich also weit über die Steuerung des Übergangsprozesses hinaus im Bemühen, die Selbstständigkeit als Selbstorganisations- und Selbstregulationsfähigkeit der jungen Menschen zu aktivieren (Karl und Schröer 2006). Im Hinblick auf das lebenslange Lernen in einer entgrenzten Arbeitswelt erscheint Selbstständigkeit als Kompetenz, sich nicht nur einmalig auf den Übergang in eine Berufsausbildung und die Arbeitswelt vorzubereiten, sondern darüber hinaus spätere Um- und Neuorientierungen vorwegzunehmen, um sich dem erwarteten Wandel der Arbeitswelt anpassen zu können (Meyer 2014). Allerdings bringt die intensivierete Vorbereitung der SchülerInnen auf den Übergang dessen blinde Flecken zum Vorschein: Sie entspricht einer Individualisierung des Übergangs, welche die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt und den institutionellen Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Übergang ausblendet (Maier 2013). So ist der individuelle Berufswahlprozess der Jugendlichen (Herzog et al. 2006) erheblich durch gesellschaftliche Strukturen, wie etwa das konjunkturell verfügbare Angebot an Ausbildungsstellen, die soziale und ethno-nationale Herkunft der Lehrstellensuchenden oder das Geschlecht der Ausbildungswilligen kanalisiert (für die Schweiz u. a. Imdorf 2005; Buchmann und Kriesi 2012; Neuenschwander et al. 2012; Hupka-Brunner et al. 2016). Statt die sozialen Mechanismen der Ausgrenzung und der Verstetigung von Herkunftsvor- und -nachteilen aufzudecken, befördern die aktuellen Bemühungen um die Berufsorientierung den Mythos der Leistungsgerechtigkeit und damit die Botschaft, dass Erfolg, und damit auch Scheitern, alleine von den individuellen Bildungsanstrengungen abhängig sei (Lehmkuhl et al. 2013).

In unserem Beitrag fragen wir danach, wie die Arbeitswelt in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen präsent wird und welche Rolle dabei der Selbstständigkeitsimperativ, welcher an die SchülerInnen herangetragen wird, spielt. Der Artikel basiert auf einem kürzlich begonnenen ethnographischen Forschungsprojekt zum Dispositiv der Selbstständigkeit in Schulen der Sekundarstufe I, die ihren Unterricht auf Formen des selbstständigen Lernens ausgerichtet haben.² Die folgenden Ausführungen diskutieren erst das Konzept der Selbstständigkeit in Relation zur Arbeits- und Berufswelt auf dem theoretischen Hintergrund der an Foucault anschließenden Gouvernementalitätsstudien. Danach wird dargelegt, wie eine Schule, die sich mit selbstständigem Lernen profiliert, die SchülerInnen auf den Übergang vorbereitet; anhand des einleitend angesprochenen Elterngesprächs wird analysiert, wie das Ziel des Übertritts in die berufliche Bildung bereits zu Beginn der

2 Das Projekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der PHBern finanziert.

Sekundarstufe I verfolgt, wie dieses mit dem Selbstständigkeitsimperativ verbunden und mit welchen Mitteln versucht wird, den Schüler zu diesem Ziel zu führen.

2 Selbstständigkeit, Selbstoptimierung und deren Führung

Im Kontext der Wissensgesellschaft, in der Wissen produktiv auf Arbeit ausgerichtet wird, ist es nicht länger primäre Aufgabe von Bildungsinstitutionen, SchülerInnen ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, sondern SchülerInnen sollen in erster Linie das Lernen lernen. Damit sollen sie auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden, welches dazu ermächtigt, auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen zu reagieren und sich diesen anzupassen (Simons 2002). Gefragt ist damit nach einer Subjektposition des unternehmerischen Selbst, das aktiv, kreativ und flexibel seine Lebensgestaltung in die Hand nimmt (Bröckling 2007). Mit der Figur des unternehmerischen Selbst beschreibt Bröckling nicht einen empirisch vorfindbaren Typ, sondern eine Subjektivierungsform als «Ensemble der Kräfte, die auf die Einzelnen einwirken und ihnen nahelegen, sich in einer spezifischen Weise selbst zu begreifen, ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst zu pflegen und sich in spezifischer Weise selbst zu modellieren und zu optimieren» (Bröckling 2012, 131). Das unternehmerische Selbst adressiert Individuen als selbstverantwortlich und innovativ, die befreit von hierarchischer Bevormundung, bürokratischen Zwängen und konformistischer Anpassung in ihre eigene Selbstoptimierung investieren, um ihr Selbst als risikofreudig, kreativ und einzigartig im Marktwettbewerb zu positionieren (Bröckling 2012).

Zum unternehmerischen Selbst gehört der Vergesellschaftungsmodus durch den Vertrag, der Subjekte voraussetzt, die zwischen Alternativen wählen und den Austausch mit den Mitmenschen aushandeln können (Bröckling 2007, 143–145). Im Kontext der Institution Schule impliziert die Vertragslogik einen Wandel von erziehen und disziplinieren hin zu vereinbaren und (sich selbst) kontrollieren (Dzierzbicka 2006, 244). Dahinter steht – so die Argumentation – ein Marktmodell von Unterricht: Lehrpersonen sind Anbietende von Lerngelegenheiten, während es in der Selbstverantwortung der SchülerInnen liegt, was sie davon annehmen und was sie lernen: «Die eingeforderte Eigenverantwortung [des Kontraktualismus] ist immer die Eigenverantwortung des Selbst-Unternehmers, der implizit bereits die Regeln der Konkurrenzgesellschaft akzeptiert hat » (Pongratz 2010, 72). Der Vertrag verheisse die formale Gleichheit der Parteien und die Autonomie der Subjekte, welche das dem Vertrag innewohnende Machtdispositiv nicht nur verschleiern, sondern auch legitimieren würden (Bröckling 2007, 147–148): Obwohl der Kontraktualismus in der Schule suggeriere, die Verträge und Entscheidungen lägen im Ermessen des betroffenen Schülers, habe dieser keine Möglichkeit, das Arrangement an sich oder die Position der Lehrperson als Regulierungsbehörde in Frage zu stellen (Pongratz 2010, 74).

SchülerInnen als SelbstmanagerInnen ihres Lernens zu adressieren, impliziert, dass sich SchülerInnen quasi freiwillig einer permanenten Qualitätskontrolle und Selbstoptimierung aussetzen: Die «freiwillige Selbstkontrolle» verflucht dabei die Selbsttechnologien des Selbstmanagements mit gouvernementalen Kontrollstrategien, die mitnichten das disziplinierende Schuldispositiv ablösen, sondern dieses transformieren (Pongratz 2004, 254): Während die Disziplinargesellschaft auf Einschliessung, auf Ge- und Verboten fusst (Foucault 1977), operiert die fluide, modulare Macht der Kontrollgesellschaft in offenen Milieus und kontrolliert die Individuen subtiler durch Zielvereinbarungen und die Anforderung zur permanenten Selbstoptimierung (Deleuze 1992; Balzer 2015, 22–23). Durch die Aufforderung zum Selbstmanagement werde nicht nur Selbstbestimmung auf eine sozio-technische Selbststeuerung reduziert; darüber hinaus würden die SchülerInnen umfassender in die Schule eingebunden, was sie verletzbarer und schutzloser mache (Pongratz 2004).

Die Diskursfigur des unternehmerischen Selbst und deren gouvernementalitäts-theoretische Verankerung soll im Folgenden um eine praxeologische Perspektive erweitert und relativiert werden. Dem gouvernementalitätstheoretischen Zugriff auf diskursive Subjektformationen wohnt die Tendenz inne, das Ausser der Selbstverhältnisse und damit die konkreten Manifestationen von Herrschaft, Zwang und Staatsgewalt zu vernachlässigen und den Prozess der Subjektivierung, in dem sich Fremd- und Selbsttechnologien vielfältig aufeinander beziehen, auszublenden (vgl. Reh 2013; Wimmer 2013 u. a.). Stattdessen ist daran zu erinnern, dass Foucault dazu aufforderte, Subjektivierung als Verschränkung von Selbsttechnologien und Herrschaftspraktiken zu sehen, und zu analysieren, wie «die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt» (Foucault 1993, 203; übersetzt in Lemke et al. 2000, 29). Damit ist eine Perspektive eröffnet, welche den Finalismus eines vorausgesetzten sich selbst führenden Subjekts umgehen kann. Gemäss der praxeologischen Grundannahme (Reckwitz 2003), ist die Praxis nicht durch Programmatiken determiniert; sie eröffnet sich stattdessen, einschliesslich ihrer Widersprüche, Ambivalenzen oder Modi der Verweigerung, erst im Vollzug. Es genügt also nicht zu konstatieren, dass das Paradigma der Selbstführung ein Instrument von Regierung ist (Bröckling 2007), sondern es geht darum, empirisch zu erforschen, «wie denn Machtverhältnisse und Selbstverhältnisse aufeinander bezogen und ineinander verwoben sind» (Ricken 2008, 9).

3 Die Arbeitswelt an einer Schule der Sekundarstufe I

Die hier resümierten Perspektiven einschliesslich der angebrachten kritischen Einwände, liegt eine ethnographische Studie zugrunde, in welche im Folgenden ein Einblick gegeben werden soll. Das laufende Forschungsprojekt untersucht Formen

der Führung und Selbstführung, die unter dem Dispositiv des selbstständigen Lernens im Unterricht und in der Schule als Organisation hervorgebracht werden. Die ethnographischen Feldstudien werden vergleichend in fünf Schulen der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen organisatorischen Konzepten von Selbstständigkeit in der Deutsch- und der Westschweiz durchgeführt. Die folgende Diskussion ist ein erster Versuch, die Frage, wie die Arbeitswelt in unserer Studie antizipiert wird und wie dies mit dem Imperativ der Selbstständigkeit verknüpft ist, aufzunehmen.

Die anschliessenden ethnographischen Beschreibungen und die Analyse eines Beratungsgesprächs basieren auf der ersten Phase der Feldforschung in der Hauptstudie,³ in der sich die Arbeitswelt als Referenzgrösse der Schule zeigte. In den kleineren Vergleichsstudien hat die Feldforschung eben erst begonnen, so dass diese nicht in die Analyse miteinbezogen werden können. Erste Eindrücke aus den initialen Feldforschungswochen deuten aber darauf hin, dass sich auch diese Schulen für den Übergang engagieren, dass aber die Arbeitswelt in unterschiedlichem Ausmass in den symbolischen Repräsentationen und Praktiken der Schule präsent ist. Für die Hauptstudie konnte eine grössere städtische Schule gewonnen werden, in deren Einzugsgebiet sowohl sozial privilegierte wie auch deprivilegierte und gemischte Quartiere liegen. Während der ersten Felderkundungen ging es darum, die Schule mit ihren unterschiedlichen Unterrichtssettings und individuellen Betreuungsmformaten der SchülerInnen kennenzulernen. Die Forscherin folgte insbesondere drei Lehrpersonen durch ihren Schulalltag. Aufgrund der Beobachtungen wurden zudem erste SchülerInnen ausgewählt, auf die in der weiteren Feldforschung fokussiert und dabei auch an deren Beratungsgesprächen teilgenommen werden soll. Die Feldforschung umfasst die teilnehmende, (wo möglich) durch Audioaufnahmen unterstützte Beobachtung, offene ethnographische Interviews sowie die Analyse von relevanten Dokumenten.

Das Dispositiv der Selbstständigkeit strukturiert den Schulalltag der Untersuchungsschule massgeblich und zog auch architektonische Anpassungen mit sich: So weisen die Stundenpläne nebst den geführten Unterrichtssettings auch acht bis zwölf wöchentliche Selbstlernstunden aus, die in einer Art Grossraumbüro – das «Lernbüro» genannt wird – stattfinden. Das Lernbüro ist Herzstück der sogenannten «Lernlandschaft», einem räumlichen Ensemble, welches neben dem Lernbüro auch einen Inputraum und einen Gruppenraum umfasst. Im 200 Quadratmeter grossen Lernbüro lernen 60 Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgänge und Leistungsniveaus an ihren personalisierten Arbeitsplätzen. An drei Seiten mit weissen Trennwänden versehen, bilden diese eine Art moderne Arbeitskochen, welche die Jugendlichen zu ihren NachbarInnen abschirmen und so konzentriertes selbstständiges Arbeiten unterstützen sollen. Das Innere dieser Kochen präsentiert sich unterschiedlich ordentlich und vermittelt den Eindruck individueller Gestaltungsfreiheit: die weissen Kojenwände können mit persönlichen Fotos, Accessoires und Statements

3 November 2017–Juni 2018; 32 Feldbesuche.

bestückt werden. Der Platz, welcher für die Selbstlernstunden vorgesehen ist, bietet sich damit auch als semiprivate Rückzugsort an. Im Lernbüro herrscht – so die Regel, welche prominent an der Wand prangt – eine strenge Flüsterkultur, welche auch nicht unterbrochen werden darf, wenn die Lernenden die eigene Arbeitsinsel verlassen, um sich mit der Lehrperson zu besprechen oder flanierend den Kontakt zu den Mitlernenden zu suchen.

Nicht nur die Planung und Strukturierung, sondern v.a. auch die Kontrolle dieser Selbstlernprozesse verlangt eine ganze Reihe neuer Instrumente. Didaktisch unverzichtbar ist dabei die Aufbereitung des Lernstoffs in vorab ausgehändigten Aufträgen, welche die Lernenden in den folgenden Wochen selbstständig zu lösen und danach selbst zu kontrollieren haben. Diese Aufträge werden als «Lernjobs» bezeichnet. Überdies sind die SchülerInnen dazu angehalten, in «Lernjournals» ihre Aufgaben und die nächsten Arbeitsschritte zu notieren. Weiter finden regelmäßige Coachinggespräche mit dem «Lerncoach» statt, welche von den Lernenden auf entsprechenden Formularen vorbereitet werden müssen und in denen die Arbeitsweise evaluiert und nach Verbesserungspotentialen gesucht werden soll.

Verweisen bereits die Architektur des Grossraumbüros und die pädagogische Begrifflichkeit des «Lernjobs» und des «Lerncoach» auf eine gewisse Nähe zur Arbeitswelt, verdeutlicht sich die Ausrichtung daran auch in der Selbstdarstellung der Schule auf ihrer Homepage: Als zentrales Anliegen wird hier formuliert, den SchülerInnen mit ihren Stärken und Schwächen gerecht zu werden, um ihnen möglichst gute Voraussetzungen für den Übertritt in die Berufslehre oder eine weiterführende Schule zu schaffen. Wichtige Pfeiler sind dafür die überfachlichen Kompetenzen: Selbstständigkeit fungiert neben der Fähigkeit zu Reflexion und Selbstevaluation und neben sozialen Kompetenzen wie Kooperation und Teamarbeit als übergeordnetes Ziel der schulischen Bildung. Damit soll der Anschluss an weiterführende Schulen und Ausbildungswege geschaffen werden. Im Konzept der Schule ist demnach Selbstständigkeit eng mit den Anforderungen der weiterführenden Ausbildungen verknüpft.

Die Ausrichtung an der Arbeitswelt ist auch bei schulkulturellen Regeln, Einrichtungen und Ritualen erkennbar: Beim Eintritt in die Eingangshalle informiert die elektronische Anzeigetafel nicht nur über Veranstaltungen, sondern weist ebenfalls die Zahl der SchülerInnen aus, die bereits eine Lehrstelle gefunden haben. Dem Flur entlang geht es am «Berufsberaterinnen-Büro» vorbei zur Lernlandschaft, in der an Wänden und Tafeln «Berufswahlfahrpläne» prangen. In einer fachübergreifenden Unterrichtseinheit im Lernbüro wurde auf das Thema Teamarbeit fokussiert, weil das auch bei der späteren Berufstätigkeit von Relevanz sei. Und selbst die Schulregeln verweisen auf die Arbeitswelt: Hier wird der Dresscode mit dem Hinweis gerechtfertigt, dass die SchülerInnen bereits in der Schule lernen müssten, sich arbeitsmarktkonform zu kleiden. Wie wichtig die Orientierung an der Berufswelt ist, lässt sich auch an der Anerkennung ablesen, die aus einer erfolgreichen Lehr-

stellensuche folgt: So wurde eine Schülerin nach der Zusage für ihre Lehrstelle mit einer Gratulationskarte und einem kleinen Kuchen feierlich ausgezeichnet.

Nebst den symbolischen Repräsentationen der Arbeitswelt lassen sich auch umfassende Bemühungen für einen gelingenden Berufseinstieg beobachten. Zentral sind dabei der Berufswahlunterricht sowie die niederschweligen Gesprächsangebote durch spezialisierte LehrerInnen. Sie lassen ihre SchülerInnen Berufsmessen und Gewerbebetriebe besuchen, fördern Schnupperlehren, führen Projektwochen zur Berufsorientierung durch, trainieren Vorstellungsgespräche, helfen beim Schreiben von Bewerbungen und vermitteln SchülerInnen an weitergehende Unterstützungsangebote (wie z. B. das Programm Lift). Schließlich werden die Eltern im wöchentlichen Elternbrief auch über anstehende Ereignisse der Berufswahlvorbereitung wie etwa Betriebsbesichtigungen informiert und gleichzeitig aufgefordert, ihre Kinder vermehrt zu Schnupperlehren anzuregen.

Dieses Sample von Einrichtungen und Massnahmen, welches als Best Practice bezeichnet werden kann (Nägele und Schneitter 2016), liegt im ersten Schuljahr der Sekundarstufe I noch in relativ weiter Ferne. Es wird nun aber zu zeigen sein, dass die Orientierung an der Berufswelt bereits hier ein Horizont ist, der sich abzeichnet und mit dem die Lernenden konfrontiert werden. Das Coaching-Gespräch, das im Folgenden analysiert werden soll, ist kein Berufswahlgespräch, sondern ein normales Beratungsgespräch, welches mit allen SchülerInnen gegen Ende des ersten Semesters durchgeführt wird. Die enge individuelle Begleitung der SchülerInnen durch regelmässige Beratungsgespräche ist in dieser Schule ein zentrales pädagogisches Instrument zur Förderung der Selbstständigkeit. Gleichzeitig ist sie genuiner Teil einer Transformation, welche die Lehrperson zunehmend als Lerncoach begreift. Mit der Wahl eines Coachinggesprächs für die folgende detaillierte Analyse fokussieren wir deshalb auf eine Praktik, die sich explizit auf das Ziel der Selbstständigkeit bezieht. Es handelt sich beim ausgewählten Gespräch um die erste individuelle Beratung, an der wir teilnehmen konnten. Wir wählten dieses Gespräch aus, weil in diesem das Verhalten des Schülers problematisiert wird; gerade die Bemühungen, den Schüler zu einer Veränderung seines Verhaltens zu führen, offenbaren, wie die Norm der Selbstständigkeit, welche einen Grundpfeiler des pädagogischen Konzepts der Schule ausmacht, zitiert und deren Bezug zur Berufswelt expliziert wird. Anhand dreier Sequenzen aus dem Gespräch soll im Folgenden analysiert werden, welche Normen von Selbstständigkeit angerufen werden, mit welchen Techniken der Schüler zur Selbstführung geführt wird und wie sich dabei Fremd- und Selbstführung verschränken.

4 Selbstständigkeit und Berufswelt in einem Beratungsgespräch

Am Elterngespräch nehmen Peter, seine Mutter (Frau P.) und die Lehrerin Frau Keller teil. Wir haben Frau Keller in der ersten Phase der Feldforschung als engagierte und energiegeladene Lehrerin kennengelernt, die viel Verantwortung für das Team und die SchülerInnen übernimmt. In ihrem Unterricht kommen die eigene Freude an der «Sache» bzw. an den Lerninhalten wie auch die Faszination am Vermitteln zum Ausdruck. In den Begegnungen mit den SchülerInnen tritt Frau Keller fürsorglich, aber auch fordernd und geradlinig auf: Die SchülerInnen sollen lernen und leisten und dafür sind Regeln nötig, die für alle jederzeit gleichermaßen gelten. Das Wohlergehen wie auch das Reüssieren der SchülerInnen in der Schule und hinsichtlich ihrer weiteren (beruflichen) Zukunft – so unser Eindruck – sind Frau Keller wichtig. So zeigt sich auch im analysierten Elterngespräch deutlich das Engagement der Lehrerin, ihrem Schüler eine möglichst gute Ausgangslage für den Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung zu ermöglichen.

Der Schüler Peter trägt stets etwas Schalk in den Augen und wirkt aufgeweckt. Er scheint interessiert am Geschehen, das um ihn herum passiert, und an den Menschen, die ihm dabei begegnen. Peter ist in das mittlere der drei in der Schule angebotenen Lernniveaus eingeteilt, wobei seine Lehrpersonen durchblicken lassen, dass er als «schwacher Schüler» dieser Kategorie eingestuft wird. Peter ist vor drei Jahren aus Osteuropa in die Schweiz gekommen. Aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen von Peter und seiner Mutter wird das Gespräch in Hochdeutsch geführt. Als Gesprächsort ist ein fensterloser Raum im Parterre des Schulhauses gewählt, der mit dem Flur durch eine Glasfront verbunden ist. Im Gespräch hat die Lehrerin den grössten Sprechanteil; sie wird assistiert von gelegentlichen Einwüfen der Mutter. Peter selber kommt dabei nur punktuell zu Wort; in seinem Gesichtsausdruck spiegeln sich aber Freude über Lob oder Verletztheit bei Tadel.

Für die Analyse des Transkripts wurde erst die narrative Struktur des Gesprächs herausgearbeitet; anschliessend wurden Schlüsselsequenzen identifiziert und diese einer Feinanalyse unterzogen. Das Gespräch gliedert sich in drei Phasen: zu Beginn wird ein Problem identifiziert, nämlich dass Peter seine Aufträge nicht erledigt bzw. die Aufgaben nicht macht. Eine Verbesserung seines Arbeitsverhaltens soll mit einem strengeren Kontrollregime erreicht werden. In einer zweiten Phase wird ihm deutlich gemacht, dass aus seiner mangelnden Selbstständigkeit Folgen resultieren: Erstmal hinsichtlich der Noten und damit des Zeugnisses, aber in letzter Konsequenz auch für die berufliche Zukunft. In der letzten Gesprächsepisode werden Ziele und Massnahmen definiert. Diese Struktur soll jetzt anhand dreier Schlüsselszenen expliziert werden.

4.1 Selbstständigkeit und Kontrolle

Frau Keller: Das ist genau das, oder, wir haben das jetzt probiert, seit dem letzten Gespräch war ganz klar < das muss sich verbessern >, wir haben das jetzt laufen lassen, weil wir wussten, wir sehen uns sowieso Ende Januar zum nächsten Gespräch. Aber das bedeutet halt jetzt wirklich, Peter, für dich, dass du da noch nicht genug selbstständig bist, dass du das noch nicht alleine kannst, dass wir dir da noch helfen müssen und zwar helfen mit strengeren Regeln und mehr Kontrolle. Das ist die Konsequenz. [...]

Frau P: Er hat nicht gerne Regeln, gell!

Frau Keller: Genau, aber das ist jetzt halt die Konsequenz. Wir haben gesagt, das muss besser werden, du musst das zuhause zeigen, du kannst nicht so viele Lernjobs vergessen oder unvollständig oder schlecht abgeben, und da kommt jetzt halt wirklich der nächste Schritt.

Rund vier Minuten nach Beginn des Gesprächs diagnostiziert Frau Keller die mangelnde Selbstständigkeit von Peter, welche ein neues, verstärktes Kontrollregime verlangt. Sie erinnert daran, dass während einer Probephase versucht worden sei, «das» – gemeint ist das zuverlässige Erarbeiten von Lernjobs – zu verbessern. In einem Dreischritt legt Frau Keller dar, was aus ihrer Sicht aus dem Scheitern an dieser Vorgabe folgt: Zuerst deklariert sie, dass Peter die Norm der Selbstständigkeit noch nicht (ausreichend) erfülle. Aus der Etablierung der Selbstständigkeitsnorm produziert sich damit Peters Unselbstständigkeit (vgl. Reh 2013). Ausgehend von diesem «Mangelzustand» wird in einem nächsten Schritt Peters Hilfsbedürftigkeit abgeleitet. Als notwendige Hilfe werden schliesslich «strengere Regeln und Kontrolle» in Aussicht gestellt. Diese «Hilfe» ist zugleich eine Konsequenz, die daraus resultiert – an dieser Stelle wird die Problembeschreibung auch im Zitat explizit –, dass Peter seine Lernjobs nicht oder in mangelnder Qualität einreicht.

Der Begriff der Selbstständigkeit bekommt bereits in dieser Eingangssequenz klare Konturen: Es geht darum, Arbeitsaufträge gemäss spezifischen Vorgaben zu erledigen. Peter gelingt dies noch nicht in passabler Weise, weil er – so führt Frau Keller in den vor dem Zitat liegenden Minuten aus – seine Aufträge nicht im dafür vorgesehenen Journal notiert und seine Mutter nicht über die anstehenden Aufträge und den aktuellen Lern- und Arbeitsstand informiert. Der Begriff der Selbstständigkeit erfährt hier eine Engführung: Peter ist noch zu wenig selbstständig, weil er über zu wenig Selbstkontrollfähigkeiten verfügt, welche zur erfolgreichen Auftrags erledigung notwendig sind. Hier muss seiner ungenügenden Selbstführung mit Fremdführung nachgeholfen werden. Frau Keller folgert, dass zwecks Förderung von mehr Selbstständigkeit bisherige Kontrollmechanismen verstärkt und neue eingeführt werden müssen. Für Peter bedeutet die Sequenz, dass ihm eine Führungstechnik,

die er offenbar nicht mag («er hat nicht gerne Regeln»), als logische und notwendige Konsequenz, ja gar als Hilfe kommuniziert wird.

Mit den Bestrebungen Frau Kellers, Peter durch mehr «Regeln und Kontrolle» zu mehr Selbstständigkeit zu führen, gehen Verschiebungen auf verschiedenen Ebenen einher. Auf einer ersten Ebene findet eine Verschiebung von einem apersonalen Führungsinstrument, dem Lernjournal, zu personaleren Führungsmodi statt. Die Erledigung der Aufgaben wird nun wieder von Mutter und Lehrerin kontrolliert. Diese als Hilfe deklarierte Personalisierung der Führung entspricht einer Disziplinierung des Schülers, die mit dem Ziel, Peters Selbstständigkeit zu erhöhen, die Selbstverantwortung des Schülers beschränkt. Auf einer zweiten Ebene zeichnet sich eine Veränderung hinsichtlich der Subjektposition der Lehrerin ab. Indem sie den Schüler als hilfebedürftig adressiert und die Kontrolle als Hilfe definiert, wird sie selber zu einer unterstützenden Figur. Die Ansprüche, die sie kraft ihres Amtes stellt, und der Sanktionscharakter der Intervention werden dadurch verschleiert. Auf einer dritten Ebene schliesslich versucht Frau Keller, die Mutter von Peter ins schulische Kontrollregime einzubinden. Damit findet eine Entgrenzung der Schule statt: die Zuständigkeit für das Erfüllen schulischer Aufträge wird auf die Eltern ausgedehnt (vgl. Fegter und Andresen 2008).

4.2 Die Berufswelt als Referenzgrösse

Gleichsam mit dem Festhalten, dass die Gewöhnungsphase nun zu Ende ist, wird die «eigentliche» Richtgrösse eingeführt: die Berufswelt. Der folgende Auszug aus dem Auftakt der zweiten Phase des Gesprächs verdeutlicht, wie Peter an die Berufswelt als allumfassendem Erwartungshorizont herangeführt wird. Es handelt sich um eine Sequenz, in der «unentschuldigte Absenzen» diskutiert werden:

Frau Keller: Das ist wichtig und das ist der nächste Schritt, Selbstverantwortung, gell. Weil wir Lehrpersonen, wir tragen [die unentschuldigten Absenzen in das Absenzenprotokoll] ein und dann sagen wir nix mehr. Und er muss jetzt wirklich und das gehört dazu, Peter, auch dass du selber daran denkst, dass du das entschuldigen musst. [...] Weil Peter, das ist nicht so schön, warum nicht? Nicht wegen mir und auch nicht wegen deiner Mutter, warum sonst ist das nicht so schön, wenn du unentschuldigte Absenzen hast, hast du eine Idee?

Peter: Nein. [LEISE]

Frau Keller: Weil mir ist das egal. Und deine Mutter, okay, die sagt «Ja, auch nicht schön», aber wem musst du das Zeugnis bald einmal noch zeigen, ausser mir und deiner Mutter?

Peter: Mir selbst [EHER LEISE].

Frau Keller: Dir selbst und wem, so nächstes Schuljahr, übernächstes Schuljahr spätestens? Was machst du nach der Schule?

Peter: Ich weiss eben noch nicht. [STIMME BLEIBT LEISE; PETER LÄCHELT]

Frau Keller: Was?

Peter: Eine Lehre.

Frau Keller: Eine Lehre. Genau. Und für eine, damit man eine Lehre bekommt, muss man was machen?

Peter: Gut sein.

Frau Keller: Sich be- [DEHNT DIE SILBE IN DIE LÄNGE] werben.

Peter: Ahh

Frau Keller: Sich bewerben. Und bei der Bewerbung legt man das Zeugnis bei und etwas, was die immer anschauen, nebst den Noten sind diese Zahlen da. Weil wenn man jemanden einstellt [KLOPFT BEIM SPRECHEN AUF DEN TISCH], will man nicht, dass derjenige zu spät kommt, und man will auch nicht, dass der einfach so unbegründet fehlt. [...] Aber im Sommer spätestens sollte hier null sein. Und da auch. [...] Peter, du hast es in der Hand, du!

Aufhänger in der ausgewählten Sequenz bildet der Begriff der Selbstverantwortung. Bezugspunkt sind die unentschuldigten Absenzen, deren Entschuldigung Peter – eben selbstverantwortet – vornehmen soll. Dann wird Peter dargelegt, warum diese Entschuldigungen von Relevanz sind: Es geht darum, ein makellooses Zeugnis vorweisen zu können, damit das eigentliche Ziel, nämlich eine Lehre zu machen, erreicht werden kann. Als zentrale Tugenden, um in der Arbeitswelt bestehen zu können, benennt Frau Keller – das Klopfen auf den Tisch unterstreicht deren Bedeutsamkeit – Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Am Ende der Sequenz wird Peter nochmals auf seine Selbstverantwortlichkeit verwiesen. «Es», d. h. letztlich seine berufliche Zukunft, liege in seiner «Hand».

Peter begegnet dieser Präsentation vorerst unbedarft und scheint die Logik nicht begriffen zu haben. Mit rhetorischen Fragen wird er aber von der Lehrerin kontinuierlich in die Argumentation miteinbezogen und getreu der Trichtermethode an die Denkweise herangeführt. Nicht ganz passende Antworten, wie z. B. der Vorschlag, mit dem Zeugnis vor sich selber bestehen zu müssen, oder für eine Lehre «gut», also kompetent, sein zu müssen, werden mit einer nächsten Frage übergangen. Als selbst diese eng gesteckten Fragen versagen, steigert sich die Intensität der Steuerung nochmals: Um Peter in die Denklöge einzubinden, lässt Frau Keller nun den Wortteil be ... in der Luft hängen und wartet auf die Vervollständigung des Wortes

durch Peter. Erst als dieser nicht umgehend reagiert, beendet sie das Wort selber. Peter quittiert das mit einem «Ahh»; er scheint jetzt die Logik verstanden zu haben.

Peter erlebt hier eine Art Initiation: Ihm wird vorgeführt, wohin sein Weg führt bzw. was das eigentlich Ziel der Sekundarstufe I ist, nämlich der anschliessende Einstieg in die Berufswelt. Das Einführen der Richtgrösse Berufswelt erscheint in dieser Sequenz eingebettet in Verweise auf Selbstverantwortung. War in der ersten Analysesequenz der Begriff der Selbstständigkeit zentral, steht nun die Selbstverantwortung im Fokus. Inhaltlich werden die beiden Begriffe aber gleich gefüllt: Beide gehen darin auf, dass Aufträge nach Vorschrift ausgeführt werden müssen. Selbstverantwortung und Selbstständigkeit bilden damit gewissermassen die Voraussetzungen, um reüssieren zu können. Somit lautet die Botschaft an Peter: Verhalte dich regelkonform, dann werden sich dir die Türen zur Arbeitswelt öffnen.

4.3 Der Vertrag

Die bisherige Analyse hat verdeutlicht, dass Peter als Hauptverantwortlicher für sein Tun und damit auch für seine berufliche Zukunft adressiert wird. In der letzten Gesprächsphase geht es um Zielsetzungen, die bis zum nächsten Zeugnis erreicht werden sollen:

Frau Keller: Also. So, jetzt kommen wir zu den Zielen, und das ist wichtig, weil das ist jetzt schriftlich. Das halten wir jetzt fest. Zwei Sachen will ich aufschreiben und ich schlage mal vor nach dem Ganzen, Jesses Gott Peter, du hast sonst sehr viel gehört, sag uns du die Ziele. Worauf, was, was machen wir ab? Was überprüfen wir? Bei diesen Zielen geht es um Überprüfung, schau. Ich überprüfe, deine Mutter überprüft, du überprüfst. Und das Ziel ist am Schluss des Semesters da ein Gutzeichen zu machen: Ziel erreicht, Ziel erreicht. Also nicht jetzt sagen, für ne 6 in Mathe, das wird schwierig. Also, Peter, überleg gut. Sag mir einen Satz und ich schreib ihn auf. Du bist der Boss jetzt. Peter: Ich will lernen, mehr selbstständig zu arbeiten.

Frau Keller strebt hier an, dass Peter Ziele benennt und dass diese in einem Vertrag festgehalten werden, den sie später mit «Weg zur Selbstständigkeit» überschreiben wird. Im gemeinsamen Aufsetzen des Kontrakts spiegelt sich der Subjektmodus des unternehmerischen Selbst: Es gilt, sich selbst Ziele zu setzen und sich an diesen zu orientieren. Im vorliegenden Beispiel wird allerdings schnell klar, dass Peters Etablierung als eigenständiger Vertragspartner auf einer formalen Ebene bleibt.

So geht es nämlich darum, dass Peter die Ziele, die im Lauf des Gesprächs definiert wurden, zu seinen eigenen macht. Das passiert schrittweise: Erst spricht Frau Keller noch von einem «wir», das Ziele festhält, wobei vorerst offenbleibt, wen sie alles unter dieses Wir subsumiert. Dann hält sie fest, dass Ziele einer Prüfung bedürfen und führt als Kontrollinstanzen zuerst sich selbst, dann die Mutter und zuletzt Peter auf. Das heisst, Peter soll, was bereits durch die Lehrerin und die Mutter

kontrolliert wurde, nochmals nachvollziehen. Die Zielformulierung scheint hingegen ganz in der Verantwortung des Schülers zu liegen: Als Boss apostrophiert, wird Peter zum Auftraggeber erklärt. Allerdings wurde der Inhalt des Auftrags im Verlauf des Gesprächs unmissverständlich expliziert, so dass Peter nur noch zusammenfassen muss: Ziel ist selbstständiges Arbeiten im Sinne von vorgabegemäsem Arbeiten. Peter scheint verstanden zu haben, was von ihm erwartet wird, und formuliert entsprechend, dass er lernen möchte, «mehr selbstständig zu arbeiten». In der Folge weist Frau Keller Peter durch Nachfragen und Eingrenzen der Antwortmöglichkeiten dahin an, Selbstdisziplinierungstechniken, wie das konsequente Einschreiben der Lernjobs und den Rapport an seine Mutter, als Massnahmen zu formulieren, um dieses Ziel zu erreichen. Nach Vertragsabschluss, nur wenige Stunden nach dem Gespräch, wird Peter eigenwillig agieren und damit ein erstes Mal den «Vertrag» nicht einhalten. Er wird es nämlich wenige Stunden nach dem Gespräch versäumen, wie beauftragt beim Sportamt Skikleider für das Skilager abzuholen.

5 Fazit

Durch die erhöhte Verantwortung, möglichst alle Jugendlichen an die nachobligatorische Bildung anschlussfähig zu machen, erhalten nicht nur die Vorbereitung auf die Berufswahl, sondern auch auf die Arbeitswelt ausgerichtete Kompetenzen im Alltag der Sekundarstufe I mehr Gewicht. Damit wird die Arbeitswelt in der Schule stärker antizipiert. Da SchülerInnen weder formal zur nachobligatorischen Ausbildung verpflichtet sind noch ein Anrecht auf einen Ausbildungsplatz haben, verstärkt die bildungspolitische Forderung, die Anschlussfähigkeit zu verbessern, überdies die individuelle Verantwortung der Jugendlichen (Sacchi und Meyer 2016, 9). Das bildungspolitische Ziel ist damit mit einer Responsabilisierung sowohl der Jugendlichen als auch der Schulen der Sekundarstufe I verbunden. Ausgehend von Beobachtungen und der Analyse eines Coachinggesprächs aus einer ethnographischen Studie werden hier Thesen zu den Implikationen dieser Responsabilisierung gewagt:

Im analysierten Elterngespräch, das ein halbes Jahr nach Eintritt in die Sekundarstufe I anberaumt ist, wird die Arbeitswelt als eigentliche Zielgrösse der Schule evoziert. Als relevante Kompetenzen, die zur Berufswelt hinführen sollen, werden Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gesetzt. Selbstkontrolliertes und gleichzeitig auftragsgemäßes Handeln führen zu einem Zeugnis, mit dem man sich erfolgreich im Markt für eine Lehrstelle bewerben soll. Dabei erfahren die Konzepte eine Engführung: Selbstständig zu sein und selbstverantwortlich zu handeln erschöpfen sich darin, Aufträge adäquat zu erfüllen und sich als zuverlässig und pünktlich darzustellen. Dies entspricht den Erwartungen von Berufsbildenden in der Schweiz (Neuenschwander et al. 2012, 147–148). So werden Selbstständigkeit

und Selbstverantwortung reduziert auf Arbeitsmarktugenden, wie sie weniger in der Wissensgesellschaft, als vielmehr in der Industriegesellschaft gefordert sind.

Die Adressierung des Jungen als eines Schülers, der «es in der Hand hat», erinnert vorerst an die Figur des «unternehmerischen Selbst» von Bröckling: impliziert wird ein Schülersubjekt, das selbstverantwortet sein Leben in die Hand nimmt und adaptiv und flexibel auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts reagiert. Die Diskursfigur des «unternehmerischen Selbst» wird in der von uns beobachteten Praxis jedoch neu beleuchtet und relativiert: es geht in unserem Beispiel nämlich weniger um ein kreatives und risikofreudiges Selbst als um eines, welches sich eine verstärkte Selbstkontrolle auferlegt und darin vielmehr an eine Subjektposition in der «service class» (Reckwitz 2017) erinnert. Gleichzeitig wird der Schüler mit der Vertragsunterzeichnung responsabilisiert, für seinen Erfolg – und damit auch für sein Scheitern – selbst die Verantwortung zu übernehmen. Mit der gouvernementalen Adressierung der Selbstverantwortung für den Anschluss an die Arbeitswelt wird die Bedeutung struktureller Bedingungen an der Schwelle zur Sekundarstufe II wie die Regulierung des Übergangs und der weiteren (Aus-)Bildungswege, die soziale Herkunft und das Geschlecht der SchülerInnen oder der schulische Beitrag zur Verteilung von Chancen ausgeblendet.

Der Führungsmodus, der in der Position des Coaches zur Anwendung kommt, transformiert die Subjektivation der Lehrperson. Das disziplinierende Gebieten und Verbieten, das das Schuldispositiv lange kennzeichnete, wird überlagert durch ein Kontrollregime, welches sich als Hilfeleistung im Projekt der Selbstoptimierung versteht. Zielvereinbarungen, welche in Form von Vertragspartnerschaften getroffen werden, ersetzen direkte Forderungen und Befehle. Durch diese Transformation wird die grundsätzliche Asymmetrie der pädagogischen Situation verdeckt. Gleichzeitig werden auch die Lehrpersonen responsabilisiert: die intensivierete Verantwortung der Schule für einen geglückten Anschluss an die nachobligatorische Bildung verstärkt die Allokationsfunktion der Sekundarstufe I. Die Stufe droht damit an Eigenständigkeit zu verlieren und sich zunehmend in ein Instrument des Übergangsregimes zu verwandeln.

Die hier formulierten Thesen wurden auf der Grundlage einer schmalen empirischen Datenlage gewonnen. Dennoch deuten die ethnographischen Beobachtungen und das analysierte Gespräch auf die Transformationen hin, die das Dispositiv der Selbstständigkeit gegenwärtig in der Schule initiieren, um die Schule besser an die Veränderungen der Arbeitswelt anzuschliessen. Gleichzeitig macht das Beispiel auf die Widerständigkeit und die Widersprüche aufmerksam, die das Dispositiv hervorruft. Diese sind ein Hinweis darauf, dass das Dispositiv der Selbstständigkeit das Disziplinarregime der Schule nicht ersetzt, sondern vielmehr überlagert und transformiert.

6 Literatur

- Baethge, Martin. 2014. Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *Unterrichtswissenschaft* 42(3): 224–243.
- Balzer, Lars. 2018. *Evaluation des «Jugendprojekt LIFT»*, Evaluationsbereich A. Zollikofen.
- Balzer, Alexander Daniel. 2015. *Im Netz der Kontrolle. Gilles Deleuze' Kontrollgesellschaft im Blick der Governmentality Studies*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2012. Der Ruf des Polizisten. S. 131–144 in *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, hrsg. von Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchmann, Marlis und Irene Kriesi. 2012. Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. S. 256–280 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deleuze, Gilles. 1992. Postscript on the Societies of Control. *October* 59: 3–7.
- Dzierzbicka, Agnieszka. 2006. *Vereinbaren statt anordnen: Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- EDK. 2006. *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fegter, Susanne und Sabine Andresen. 2008. Entgrenzung. S. 832–840 in *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, hrsg. von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel. 1993. About the Beginning of the Hermeneutics of the Self. *Political Theory* 21(2): 198–227.
- Foucault, Michel. 1977. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gonon, Philipp (Hrsg.). 1996. *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Heid, Helmut. 1995. Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. S. 49–65 in *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Rolf Dubs zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Christoph Metzger und Hans Seitz. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Herzog, Walter, Markus P. Neuschwander und Evelyne Wannack. 2006. *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern etc.: Haupt.
- Höhne, Thomas. 2007. Der Leitbegriff «Kompetenz» als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. S. 30–43 in *Bildung – Wissen – Kompetenz*, hrsg. von Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer. Bielefeld: Janus Software.
- Hupka-Brunner, Sandra, Robin Samuel und Manfred Max Bergman. 2016. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf postobligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. S. 45–74 in *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Katja Scharenberg, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Manfred Max Bergman. Zürich: Seismo.
- Imdorf, Christian. 2005. Schulqualifikation und Berufsfindung. *Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karl, Ute und Wolfgang Schröer. 2006. Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. S. 41–56 in *Risikobiographien*.

- Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, hrsg. von Anke Spies und Dietmar Tredop. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kayser, Hans und Birgit Ziegler. 2014. Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110(2): 216–256.
- Lehmkuhl, Kirsten, Guido Schmidt und Cornelia Schöler. 2013. «Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.» – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. S. 115–130 in *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, hrsg. von Maja S. Maier und Thomas Vogel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lemke, Thomas, Susanne Krasmann und Ulrich Bröckling. 2000. Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien: Eine Einleitung. S. 7–40 in *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, hrsg. von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Maag Merki, Katharina. 2004. Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(2): 202–222.
- Maier, Maja S. 2013. «Schule ist Schrott» – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang. S. 203–223 in *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, hrsg. von Maja S. Maier und Thomas Vogel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Meyer, Rita. 2014. Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 27. <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/meyer> (04.02.1019)
- Nägele, Christoph und Janine Schneiter. 2016. *Schul- und Berufsorientierung in den Kantonen. Schlussbericht*. Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
- Neuenschwander, Markus P., Michelle Gerber, Nicole Frank und Benno Rottermann. 2012. *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, Ludwig A. 2010. Einstimmung in die Kontrollgesellschaft: Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz* 41: 63–74.
- Pongratz, Ludwig A. 2004. Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. S. 243–259 in *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, hrsg. von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas. 2017. Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. S. 13–52 in *Ästhetik und Gesellschaft*, hrsg. von Andreas Reckwitz, Sophia Prinz und Hilmar Schäfer. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2003. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4): 281–301.
- Reh, Sabine. 2013. Die Produktion von (Un-)Selbstständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. S. 189–200 in *Techniken der Subjektivierung*, hrsg. von Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Reichenbach, Roland. 2007. Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. S. 64–81 in *Bildung – Wissen – Kompetenz*, hrsg. von Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer. Bielefeld: Janus Presse.
- Ricken, Norbert. 2008. Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der „*studies of governmentality*“ in den Erziehungswissenschaften. S. 6–21 in *Die Macht der Bildung: Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Norbert Ricken und Andrea Liesner. Bremen: Systematische Bildungsforschung, Universität Bremen.
- Sacchi, Stefan und Thomas Meyer. 2016. Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology* 42(1): 9–39.

- Sauer-Schiffer, Ursula und Tim Brüggemann (Hrsg.). 2010. *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster: Waxmann.
- Schröder, Rudolf, Rebecca Stabbert, Beate Faulborn, Insa Gerjets, Jonas Grüner und Jonas Witthoef. 2015. *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004–2015*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Simons, Maarten. 2002. Governmentality, Education and Quality Management: Towards a Critique of the Permanent Quality Tribunal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(4): 617–633.
- Stolz, Stefanie und Philipp Gonon. 2008. Das «Übergangsregime» in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. *Arbeit* 17(3): 298–310.
- Thielen, Marc (Hrsg.). 2011. *Pädagogik am Übergang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wimmer, Michael. 2013. Das Selbst als Phantom. S. 295–321 in *Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*, hrsg. von Ralf Mayer, Christiane Thompson und Michael Wimmer. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail

Nadia Lamamra*, Roberta Besozzi*

Résumé : En Suisse, la formation professionnelle duale, orientée vers la pratique et une employabilité rapide, est la filière postobligatoire la plus fréquentée. L'analyse de la formation dispensée en entreprise par les personnes en charge des apprenti·e·s questionne les influences du monde du travail sur les pratiques formatives. L'analyse de 80 entretiens semi-directifs met en lumière la tension entre la production et la formation, les différentes représentations des apprenti·e·s, et l'impact de ces deux éléments sur les pratiques de formation.

Mots-clés : formation professionnelle duale, formateurs en entreprise, tension produire / former, apprentis, pratiques formatives

Ausbildung in Unternehmen: Bildungspraktiken im Zentrum der Arbeitswelt

Zusammenfassung: In der Schweiz ist die duale Berufsbildung, die praxisorientiert und schnell beschäftigungsfähig ist, die beliebteste postobligatorische Ausbildung. Die Analyse der Ausbildung im Unternehmen durch die BerufsbildnerINNEN stellt die Einflüsse der Arbeitswelt auf die Ausbildungspraxis in Frage. Die Analyse von 80 semi-direktiven Interviews zeigt das Spannungsfeld zwischen Produktions und Ausbildung, die unterschiedlichen Darstellungen von Lehrlingen und die Auswirkungen dieser beiden Elemente auf die Ausbildungspraxis.

Schlüsselwörter: Duale Berufsbildung, BerufsbildnerInnen, Spannungsfeld Produktion/Ausbildung, Lehrlingen, Ausbildungspraxis

Training in Companies: Educational Practices at the Heart of the World of Work

Abstract: In Switzerland, dual vocational education and training, which is practice- and employment-oriented, is the most frequently chosen path after compulsory education. The analysis of the training provided in the company by the people in charge of the apprentices questions the influences of the world of work on educational practices. The analysis of 80 semi-directive interviews highlights the tension between production and training, the different representations of apprentices, and the impact of these two elements on training practices.

Keywords: Dual vocational education and training, on-the-job trainers, tension production/training, apprentices, learning practices

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, CH-1020 Renens
 nadia.lamamra@iffp.swiss, roberta.besozzi@iffp.swiss

1 Introduction

L'apprentissage dual¹, alternant cours en école professionnelle et formation en entreprise, est la filière postobligatoire la plus fréquentée en Suisse (SEFRI 2017). Si les premières lois cantonales datent de la fin du XIX^e siècle, il faut attendre 1930 sur le plan fédéral. La première Loi sur la formation professionnelle stabilise le modèle dual, modernisant ainsi la forme traditionnelle de l'apprentissage corporatif, qui s'est développé en Suisse comme en Allemagne. Ce premier cadre législatif instaure notamment le partenariat public-privé, toujours en vigueur aujourd'hui, qui règle la participation de l'État (fédéral et cantonal), des associations professionnelles et syndicales, et enfin des entreprises². Sont également introduits des cours complémentaires en écoles professionnelles (Bonoli 2012).

Cependant, les réalités des entreprises formatrices diffèrent en fonction des secteurs d'activité (certains plus impliqués que d'autres dans l'apprentissage) et de leur taille. En effet 70% des apprenti·e·s en Suisse se forment dans des micro- et petites entreprises (Müller et Schweri 2012). Bien que les grandes entreprises forment plus souvent que les petites (taux de participation), lorsque l'on s'intéresse uniquement aux entreprises formatrices, la proportion d'apprenti·e·s par rapport au pourcentage d'employé·e·s est nettement plus élevé dans les petites et moyennes entreprises (PME). Une des différences majeures est en outre que les grandes entreprises disposent de davantage de moyens économiques et humains, notamment de centres de formation³. Les centres sont souvent détachés de l'unité de production, sont dotés de personnes principalement chargées de former et permettent à l'entreprise d'accueillir les cours interentreprises⁴.

L'importance de la formation professionnelle duale – orientée vers la pratique (Hoeckel et al. 2009) et l'employabilité rapide des apprenti·e·s (Masdonati et al. 2007) – met en évidence l'imbrication forte entre formation et marché du travail (Hanhart 2006). En effet, les apprenti·e·s sont rapidement confronté·e·s aux conditions de travail concrètes, ainsi qu'aux impératifs de production. Cette « mise dans le bain » participe d'une socialisation professionnelle (Dubar 1996; Moreau 2003), portée au quotidien, entre autres, par les formateurs et formatrices en entreprise

1 En Suisse, les filières en alternance n'existent qu'en formation initiale. Il n'existe pas d'apprenti·e·s du supérieur. Les bachelors et masters (tertiaire A) s'obtiennent en école, et les certificats, brevets et maîtrises professionnels (tertiaire B) sont des examens professionnels qui se préparent en emploi.

2 Le partenariat public-privé règle la participation et les rôles de chaque partenaire. La participation ne diffère pas en fonction de la taille des entreprises.

3 Les centres ne sont pas un héritage d'anciennes écoles d'entreprises (Quenson 2001), mais une réponse pragmatique à la gestion d'un nombre élevé d'apprenti·e·s. Ils participent à positionner l'entreprise sur le marché des entreprises formatrices et surtout dans le rapport de force entre partenaires publics et privés.

4 Il faudrait aujourd'hui parler de système *trial*, et non plus dual. Outre les cours en écoles professionnelles et la pratique en entreprise, les associations professionnelles organisent au moins une fois par an des cours interentreprises réunissant tous les apprenti·e·s d'une même année dans une branche.

(anciennement appelées maîtresses et maîtres d'apprentissage). Acteurs et actrices clefs du système dual, le travail des personnes formant en entreprises est largement méconnu. Le cadre de référence les concernant est la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), l'Ordonnance (dispositions d'application), y relative (OFPr), ainsi que les ordonnances par métiers. Y figurent surtout les conditions d'accès (formation certifiée dans le métier ou la branche, deux à cinq années d'expérience, formation *ad hoc* de 40 à 100 heures). Le législateur reste cependant assez vague sur la mission formatrice, et notamment sur les moyens (humains, matériels et pédagogiques) de la remplir. Les candidat·es peuvent arriver à cette fonction par choix, mais peuvent aussi être désigné·es par leur employeur (opportunité ou assignation).

L'influence du marché du travail sur les institutions éducatives est une question largement débattue en sociologie de l'éducation (Felouzis et al. 2013), du travail (Tanguy 2016) ou de la formation professionnelle (Moreau 2015). L'originalité de cette contribution est de s'intéresser à la formation dispensée au cœur même du monde professionnel, dans les entreprises formatrices. Traversé par des enjeux en tension, cet espace peut être appréhendé comme un laboratoire, dans lequel observer les influences du travail sur les pratiques formatives. Contrairement à d'autres espaces de formation (comme certaines filières du supérieur) où le lien avec le monde du travail et les logiques de production est euphémisé, voire minoré, l'interdépendance avec les logiques de marché est, dans les entreprises formatrices, pleinement assumée. La prépondérance de la logique productive est telle, que la question tend à s'inverser. Il ne s'agit pas uniquement de penser l'influence du monde du travail sur l'éducation, mais de questionner l'influence de logiques éducatives au cœur de la production.

Pour appréhender ce sujet, la présente contribution se fonde sur l'analyse de contenu thématique (Bardin 1986) et sur une analyse typologique (Schnapper 2012) de 80 entretiens semi-directifs menés avec des personnes formatrices dans des entreprises de tailles et secteurs variés en Suisse romande. Le matériel utilisé ici fait partie de données plus vastes d'une recherche (projet FNS 100017_153323) et d'une thèse de doctorat en cours (2016) portant sur les personnes formant en entreprise. La réflexion se fera à partir de l'analyse de leur quotidien, mais également de la vision qu'elles et ils ont de leurs apprenti·es.

Après une brève présentation de la méthodologie, permettant de poser un certain nombre d'éléments de cadrage sur la population, suivra une réflexion théorique sur les outils permettant d'appréhender l'entreprise formatrice. Ceux-ci sont empruntés à la sociologie (Felouzis et al. 2013 ; Moreau 2003 ; Tanguy 2016), mais aussi à la didactique professionnelle (Billett 2009 ; Fuller et Unwin 2003 ; Kunégel 2011). Les résultats seront ensuite organisés en deux sections. La première analysera la tension entre les logiques de production et de formation (Moreau 2003), ainsi que l'impact de celle-ci sur les pratiques pédagogiques. La seconde portera sur ces pratiques, liées à des représentations distinctes des apprenti·es : entre élèves et travailleurs/euses. Enfin, la discussion conclusive reprendra l'idée d'un espace de formation inédit qui peut

s'appréhender comme un lieu où s'expérimentent des modèles éducatifs fortement influencés par le marché du travail et à partir duquel le champ de l'éducation et ses changements peuvent être pensés.

2 Aspects méthodologiques

La présente contribution se fonde sur les résultats d'une recherche et d'une thèse de doctorat en cours (2016) portant sur les formateurs et formatrices en entreprise. Une approche qualitative (entretiens et observations) et une perspective compréhensive ont été privilégiées. Les réflexions présentées ici se fondent principalement sur l'analyse des entretiens semi-structurés (N = 80) menés auprès de personnes formant dans des entreprises de Suisse romande.

Aucune statistique officielle ne documente ces personnes, ce sont donc les données à disposition des cantons (dans leur mission de surveillance de l'apprentissage) qui ont permis de dessiner les contours de cette population (Chabloz et al. 2017). Elles ont permis d'identifier les secteurs dans lesquels les personnes formatrices travaillent : secteurs ayant une tradition de formation par apprentissage (industrie, arts et métiers, construction) ; métiers de service (administration, banque et assurance, avec les employé·es de commerce, la formation la plus suivie en Suisse) et santé/social, arrivés récemment dans la voie duale. Les secteurs en présence influencent largement la répartition sexuée, ainsi les femmes ne représentent que 33% des personnes formatrices. Autre élément à souligner : les personnes formatrices travaillent prioritairement dans des micro (moins de 10 équivalents plein temps – EPT) et des petites (10–49 EPT) entreprises. Cela n'est pas sans conséquences sur les contraintes quotidiennes des personnes formatrices, en termes de temps à disposition et de pression à la productivité. Enfin, dernier élément à relever, l'hétérogénéité des situations (nombre d'apprenti·es par personne ; nombre de métiers auxquels une même personne forme ; fonction liée à la formation) et des statuts occupés (indépendant·es, cadres ou employé·es).

La sélection de la population d'enquête a visé à rendre compte de cette hétérogénéité, les personnes ont ainsi été retenues selon leur sexe, leur ancienneté dans la fonction, leur statut et leurs fonctions, mais aussi selon le type d'entreprise dans lesquelles elles exercent (taille, secteur). Les personnes interviewées sont en majorité des hommes (H : 48 ; F : 32), bénéficient de différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé·es, cadres, gérant·es et employeur·es) et occupent des fonctions diverses liées au suivi des apprenti·es (responsabilité administrative ou ressources humaines, formation au quotidien). Elles travaillent dans des entreprises de tailles diverses (grandes : N = 50 ; – PME : N = 21 ; micro-entreprises : N = 9), ayant une tradition de formation plus ou moins longue. Ces entreprises sont actives dans divers

secteurs d'activité⁵ : industrie et arts et métiers (N = 21), commerce, transports et circulation (N = 21), santé, enseignement, culture et professions scientifiques (N = 11), management, administration, banque, assurances et professions judiciaires (N = 9), hôtellerie, restauration et services personnels (N = 7), technique et informatique (N = 5), construction et exploitation minière (N = 4) et enfin, agriculture, économie forestière et élevage (N = 2). Si la population d'enquête correspond globalement aux traits décrits précédemment, il faut souligner une surreprésentation de grandes entreprises (N = 50) dans le corpus, due à des biais d'accès au terrain (facilité d'accès, promptitude des grandes entreprises à prendre part à une recherche).

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin 1986) dans une perspective déductive et inductive, afin d'identifier les éléments centraux relatifs à l'expérience d'une population rarement étudiée jusqu'alors. L'une des questions de recherche portant sur la situation quotidienne des personnes formatrices dans leur contexte organisationnel, l'analyse thématique s'est focalisée sur les conditions d'exercice de l'activité formatrice (fonction occupée, statut, organisation et division du travail, décharge, rémunération), ainsi que sur les contraintes rencontrées (organisation du travail et de la formation, tension produire/former, absence de temps) et les ressources à disposition (formation initiale et continue, relais et soutiens institutionnels, réseau).

Cette contribution se fonde également sur une approche typologique (Schnapper 2012) tirée d'une thèse de doctorat⁶. Deux axes analytiques ont permis de construire une typologie : le premier – rapport et engagement au travail – a permis de dégager des formes d'engagements subjectifs très affirmées, une forte identification au métier ou des postures de repli et de distanciation face au travail ou au métier. Le second – perception des apprentie·es – a fait émerger des conceptions des apprentie·es proches de figures d'élèves ou au contraire de travailleurs/euses. Le croisement de ces deux axes a fait émerger quatre idéaux-types.

Premièrement, les « entrepreneur·es de soi » qui se caractérisent par un fort engagement au travail et une perception des apprentie·es en tant que travailleurs/euses. Leur adhésion à l'idéologie managériale se manifeste dans un discours axé sur l'autonomie, la responsabilisation. Vingt personnes formatrices se retrouvent dans ce type : une majorité d'hommes (N = 15) et de personnes occupant un poste à responsabilité lié à la formation (N = 16), qui s'articule à un statut de cadre (N = 12) ou d'indépendant·e (N = 4). Ces personnes sont présentes autant dans les grandes entreprises que dans les PME (G = 10 ; PME et micro = 10) et un quart d'entre elles exercent une profession commerciale.

5 Les secteurs suivent la nomenclature générale des activités (NOGA) proposée par l'Office fédéral de la statistique (OFS).

6 La typologie se fonde sur une analyse des discours et ne vise pas initialement à classer la population d'enquête. Pour les besoins du présent article, la typologie a été articulée à des informations objectives (taille d'entreprise, secteurs, statut, sexe) lorsque cela a été jugé pertinent.

Deuxièmement, les « garant·e·s du métier » se distinguent par un fort engagement au travail, centré sur le métier, et une posture défensive, face aux changements qui ont affecté le travail et bouleversé leur métier. Leur rapport aux apprenti·e·s, vu·e·s comme des élèves, s'organise autour de la transmission du métier et de sa tradition. Dix-sept personnes composent ce type, dont une majorité d'hommes (N = 11). Ce sont majoritairement des personnes qui ont la double fonction de former au quotidien et d'être responsables de formation. Elles se répartissent également entre indépendant·e·s (N = 7) et employé·e·s (N = 8), travaillant dans des micro-entreprises et des PME (N = 12). Quarante pour cent d'entre elles (N = 7) sont actives dans le secteur industriel, 25% dans les secteurs de la santé et de l'enseignement et 25% dans l'hôtellerie.

Troisièmement, les « reconverti·e·s », en lien avec un rapport distancé au travail, ont opéré un rapport distancé au travail et une bifurcation vers la formation. L'accompagnement des apprenti·e·s, perçu·e·s comme des élèves, prime. Ce type regroupe le plus grand nombre de personnes (N = 33) et est paritaire en termes de sexe (F = 16 ; H = 17) et de fonctions occupées (formateur / trice = 12 ; responsable de formation = 14 ; les deux = 7). Une nette prédominance des grandes entreprises (N = 27) dans les secteurs du commerce (N = 11) et l'industrie (N = 8) se dessine. Les reconverti·e·s sont principalement des employé·e·s (N = 24) engagé·e·s dans une forme de « carrière parallèle ».

Quatrièmement, les « nostalgiques » qui s'illustrent par un fort désengagement au travail, n'adhèrent pas nécessairement aux changements du travail et n'investissent pas le volet formatif de leur fonction. Les apprenti·e·s sont perçu·e·s comme des travailleurs / euses. Il s'agit du plus petit groupe (N = 6), parfaitement paritaire en termes de sexe et de statut (trois cadres, trois employé·e·s). Une majorité de ces personnes ont une responsabilité liée à la fonction (N = 5) et travaille dans une grande entreprise (N = 5) dans des secteurs divers.

Enfin, quatre personnes (deux femmes, deux hommes) se situent entre deux types, à savoir les « garant·e·s du métier » et les « entrepreneur·e·s de soi ». Leur fort engagement au travail les réunit, mais leur vision de l'apprenti·e· diffère. Ces personnes travaillent plutôt dans des grandes entreprises (N = 3) de la vente (N = 3) et ont principalement une fonction de responsable de formation (N = 3) et un statut de cadre (N = 3).

De premières lignes de force s'esquissent : des liens entre taille d'entreprise et types, à l'instar des « garant·e·s du métier » principalement présent·e·s dans les PME ou des « reconverti·e·s » et des « nostalgiques » sur-représenté·e·s dans les grandes entreprises ; des imbrications entre statut occupé et type : dans les grandes entreprises, les cadres sont des « entrepreneur·e·s de soi », les employé·e·s des « reconverti·e·s » ; enfin, des articulations entre sexe et type : les « entrepreneur·e·s de soi » comme les « garant·e·s du métier » sont majoritairement masculins ; les « nostalgiques » et de manière plus significative les « reconverti·e·s » sont parfaitement mixtes. On peut

esquisser l'hypothèse que les femmes répondraient aux ségrégations horizontale et verticale, en investissant une « carrière parallèle ».

3 Penser la formation duale, éléments de réflexion théorique

3.1 L'entreprise comme lieu de formation

Les outils permettant d'identifier et d'analyser les spécificités du cadre de formation particulier qu'est l'apprentissage sont mis en évidence ici.

En premier lieu, il s'agit d'appréhender la formation en entreprise sous l'angle d'une analyse en termes de marchés. Cette filière se caractérisant par sa forte imbrication dans le marché du travail, elle semble relever d'une pure logique de marché privé, tel que défini par Felouzis et collègues (2013), soit des espaces de formation (pour ces auteurs, des écoles privées et publiques) en forte concurrence entre elles, et avec une régulation plus ou moins importante. Dans cet ordre d'idées, les entreprises formatrices sont concurrentielles et libres de sélectionner leurs future-s apprenti-e-s, selon les modalités qui leur conviennent. La notion même de marché des places d'apprentissage, à l'identique du marché de l'emploi (offres de places, concurrence, sélection, discriminations et inégalités sociales, voir à ce propos Imdorf [2007]) ou Lamamra (2016), en atteste. La régulation est inexistante, et les difficultés d'accès qui en découlent mettent bien en évidence qu'on est très loin « de l'idée qu'on peut se faire d'un bien public » (Moreau 2015, 147).

Une forme de régulation s'opère tout de même autour de l'organisation et des contenus de formation. Celle-ci est le fait des associations professionnelles, des syndicats, de l'État. Mais là aussi les équilibres sont fragiles et les logiques entrepreneuriales s'invitent (Tanguy 2016). Ainsi, le partenariat privé (entreprises, associations patronales) – public (Confédération, cantons) est régulièrement remis en question, l'enseignement de culture générale fréquemment discuté. Quant aux plans d'études, ils ont quitté la logique de qualifications, au profit de celle de compétences, professionnelles, mais aussi sociales (*soft skills*), ces dernières étant très demandées sur le marché du travail (Kergoat 2007).

Par certains aspects, notamment la question de l'accès aux places d'apprentissage, la logique d'un marché concurrentiel semble dominante. En effet, le choix des entreprises dépendant largement du réseau familial (Lamamra et al. 2013) ou du capital d'autochtonie (Retière 2003), les familles les mieux dotées en capital social auront de meilleures chances de faire entrer leurs enfants dans les entreprises les plus réputées (secteur de pointe, assise locale, nationale voire internationale), offrant une « bonne » formation (obtention en fin de formation du prix de « meilleure-

apprenti-e du canton»⁷) et d'intéressantes perspectives (dans l'entreprise ou dans le secteur d'activité).

Le cadre proposé par Moreau (2003) permet de penser les tensions qui traversent ce cadre de formation. Il en souligne «l'ambiguïté fondatrice», soit la coexistence de deux logiques parfois antinomiques: la formation et la production. La tension qui en résulte structure l'entier du système et ses acteurs. Les apprenti-es voient leur identité hybridée par cet enjeu: plus élèves, pas encore professionnel-les, en formation, au travail (Moreau 2003; Lamamra et Masdonati 2009). Les entreprises formatrices sont prises entre la nécessité de produire et le «devoir» de former, entre logiques de marchés privés et régulations étatiques. Enfin, les personnes formatrices voient leurs activités, ainsi que leur identité professionnelle façonnées par cette tension (Besozzi et al. 2017). Si la réflexion en termes de marchés permet surtout d'appréhender l'accès aux dispositifs de formation, le cadre proposé par Moreau (2003) offre une opportunité de penser le quotidien de la formation en entreprise. Peut-on encore parler de tension, ou faut-il relever une injonction contradictoire, notamment lorsque l'un des pôles semble prendre l'ascendant?

3.2 La formation en entreprise à partir de travaux sur la didactique professionnelle et le *workplace learning*

Les travaux menés dans les domaines de la didactique professionnelle (*workplace learning* dans le contexte anglophone) se sont intéressés à l'entreprise comme cadre de formation, ainsi qu'aux savoirs (théoriques, pratiques) et compétences transmis en contexte de travail. Cette littérature sera convoquée ici afin de questionner l'articulation entre pédagogie mise en œuvre et logique dominante. Ainsi, lorsque la production domine, comment cela affecte-t-il la pédagogie mise en œuvre et la vision que l'on a de l'apprenti-e?

Le modèle diachronique du tutorat (Kunégel 2011) met en évidence l'évolution de l'accompagnement tutoral de l'apprenti-e au fil du développement de ses compétences et propose différentes configurations: la familiarisation, la familiarisation avancée, la transmission, la mise au travail assistée, la mise au travail semi-assistée, la mise au travail. Dans les deux premières configurations de familiarisation avec l'environnement de travail, tuteur et apprenti-e forment un binôme dans lequel la ou le tuteur garde le contrôle sur la tâche alors que l'apprenti-e reste en périphérie et observe. Lors de la «transmission», l'activité est aménagée en vue de l'appropriation des savoirs par l'apprenti-e (interruptions pour donner des explications, pour vérifier la compréhension). Les trois étapes de mises au travail voient la dynamique s'inverser, l'apprenti-e prend en charge des activités selon la prescription de la ou du tuteur dont l'accompagnement se fait de moins en moins soutenu. L'apprenti-

7 Le prix de meilleur-e apprenti-e du canton est attribué à l'apprenti-e ayant eu les meilleurs résultats pratiques et les meilleures notes globales. Certaines entreprises visent cette distinction et en font un argument marketing les identifiant comme entreprises-formatrices de «haut niveau».

devient alors responsable de demander de l'aide au besoin et travaille de façon plus autonome. L'objectif de « mise au travail » et d'autonomie est avant tout dicté par le contexte particulier de formation où la logique productive domine (Kunégel 2011). L'auteur distingue deux orientations – la mise au travail et la professionnalisation – qui préfigurent les destins des apprenti-es : main-d'œuvre à même de tenir des postes de travail ou futur-es professionnel-le-s. Nos analyses des visions développées par certaines personnes formatrices de leurs apprenti-es permettront d'affiner ces orientations.

Le modèle de Lave et Wenger (1991) autour du concept de communauté de pratique est également utile ici. L'apprentissage y est conçu comme une participation progressive de l'apprenti-e aux activités d'une communauté de pratique, soit un « ensemble d'acteurs engagés dans une pratique commune [...] qui partagent la même compréhension de ce qu'ils font » (Filliettaz et al. 2008, 247). La ou le novice accomplit une trajectoire de participation de la périphérie de la communauté vers son centre. Les tâches évoluent elles aussi : de tâches simples lorsqu'en périphérie, les novices accèdent, à travers l'acquisition de compétences et leur reconnaissance en tant que membres, à des pratiques de plus en plus « complexes » et centrales. Ce modèle met moins l'accent sur la transmission de savoirs, que sur la participation de l'apprenti-e à une communauté ainsi que sa reconnaissance au sein de celle-ci.

Ce modèle est régulièrement questionné, comme ne mettant pas suffisamment en perspective la forte diversité des contextes de formation sur le lieu de travail (Fuller et Unwin 2003) et les opportunités de participation, de prise de responsabilité qu'ils peuvent (ou non) offrir (Duc 2012). Nos analyses viseront à questionner, dans des contextes de pression à la productivité, quelles sont réellement les opportunités de participation ou d'apprentissage et quels rôles (apprenant-es ou travailleurs / euses) les apprenti-es peuvent / doivent endosser.

4 Résultats

4.1 De la tension produire/former au triomphe de la production

4.1.1 *La tension produire/former au cœur du système dual*

Les entreprises formatrices – quelle que soit leur taille, leur politique de formation – restent des entreprises, avant (ou au mieux, en même temps) que d'être des lieux de formation. La tension produire / former marque particulièrement le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise soumis-es à un double objectif : la réussite de leur apprenti-e et l'atteinte de leurs objectifs de production :

On doit autant être bon dans la formation, ils doivent réussir l'examen, personnellement c'est mon but premier, mais d'un autre côté, nous avons

l'entreprise qui nous dit : ben voilà vous avez des objectifs, et puis si on atteint pas les objectifs... ça va pas. (Federica⁸, assistante d'exploitation et formatrice dans une grande entreprise de distribution)

Les personnes formatrices sont ainsi prises entre deux feux, certaines entreprises mettant un point d'honneur à être reconnues «entreprises formatrices»⁹, mais n'offrant aux employé·e·s en charge des apprenti·e·s ni cahier des charges ni temps ni encore aménagement du travail (Besozzi et al. 2017) :

On doit former tout en étant efficace par rapport à notre travail aussi. Alors c'est vrai que c'est pas comme dans une école où on ne fait que ça. Nous on doit être efficace dans la livraison, dans les délais, dans tout. [...] C'est vrai que le temps manque un peu des fois. (Gustavo, chauffeur poids-lourds et formateur dans une grande entreprise de transports)

La tension produire/former s'incarne dans la question récurrente du manque de temps, ce qui distingue l'entreprise formatrice d'autres contextes éducatifs (l'école). Lorsque ce formateur dit devoir faire son travail, il s'agit uniquement de la production.

4.1.2 Quand la production prime

L'une des logiques semble donc largement dominer l'autre, comme en témoigne la priorité qui lui est donnée :

C'est tout simplement une surcharge de travail quoi. Et puis c'est clair il y a un moment de sa vie où on met des priorités, et puis les priorités c'est que nos machines elles tournent. (Henriette, dessinatrice de machines et responsable de formation dans une grande entreprise de transports)

Cette priorisation est très marquée dans les PME ou dans les micro-entreprises, plus dépendantes de leur chiffre d'affaire. Dans les années 1980, Häfeli et collègues (1981) relevaient combien les PME étaient soumises aux rythmes de production, alors que les grandes entreprises offraient temps et espaces protégés pour former. Il s'agit de souligner ici le changement qui s'est opéré. Dans le contexte actuel, les centres de formation ont, à leur tour, vu s'immiscer les logiques de production, sur un mode similaire à celui évoqué en ce qui concerne l'école (Tanguy 2016) :

Ça devient de plus en plus lourd, puisqu'en plus, on a pris l'option de gérer le local de formation comme si c'était un secteur à part entière de l'entreprise,

⁸ Les prénoms sont fictifs.

⁹ Le Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI), en charge de la formation professionnelle, met à disposition des entreprises disposant d'une autorisation de former valable et actuelle (personnel formé), divers supports visuels attestant que l'entreprise forme des apprenti·e·s : « Nous formons des Pros. Entreprise formatrice ». C'est parfois un argument marketing auprès de la clientèle.

avec les mêmes contraintes... (Thierry, boucher et formateur dans une grande entreprise de l'industrie agro-alimentaire)

Cette irruption d'autres logiques modifie la fonction des centres de formation : ce ne sont plus des espaces protégés des rythmes de la production, mais des lieux qui protègent la production des erreurs des novices. Ces évolutions risquent de modifier en profondeur le système dual. Il perdrait, aux dires des personnes formatrices, l'un de ses atouts, soit le caractère progressif et aménagé de l'entrée dans le monde du travail (Cohen-Scali 2000), au profit d'une rapide mise au travail.

4.1.3 Impact de ces logiques sur la formation

Ces changements ont des conséquences sur la mission formatrice des entreprises impliquées :

On doit produire, tout le monde doit produire et peut-être qu'un apprenti, s'il a une question sur le moment... on peut pas tout de suite laisser tout tomber pour lui expliquer, et après [...] ça tombe dans l'oubli, parce que ni le chef d'atelier, ni le mécano, ni moi, [...] on a le temps de lui expliquer à ce moment-là. (Alain, peintre-carrossier et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile)

Les rythmes imposés par la production empêchent ici les interactions formatives. Parfois, des impératifs liés au métier (clientèle qui interromp le travail, activités fragmentées) rendent difficile de dégager un temps linéaire et continu permettant l'accompagnement. Pour y faire face, les personnes forment dans les interstices, utilisant chaque temps mort pour transmettre des bribes du métier :

Le peu de temps qu'on a, 5–10 minutes par ci : « Tiens je te montre un truc, tiens on fait ci, on fait les stocks, tiens on va faire un essai accueil, tiens on fait... » (Mariana, coiffeuse et formatrice dans un salon de coiffure – micro-entreprise)

Dans certains contextes, pas de programme de formation ou de dispositif pédagogique, mais des personnes obligées de renoncer temporairement à leur mission et de cantonner les jeunes à des tâches répétitives pouvant être menées sans accompagnement :

À un moment donné où j'étais dépassée par le travail, et il faut quand même ne pas oublier l'apprenti, [...] il faut aussi le cantonner à des tâches plus répétitives, où il sait travailler un peu tout seul. (Christel, biologiste et formatrice dans une petite entreprise de l'industrie pharmaceutique)

La pression qui s'exerce au quotidien sur les personnes formatrices les conduit à privilégier une « pédagogie » du *learning by doing* moins par conviction que par nécessité. Elles expérimentent différentes stratégies pour former tout en produisant (Baumeler et Lamamra 2018), notamment former dans les marges, hors de leur

temps de travail (temps libre, jour de congé) et parfois celui de l'apprenti-e. Enfin, elles attendent une autonomie initiale, afin que l'apprenti-e puisse être une main-d'œuvre utile et faire seul-e des tâches répétitives, quittant rapidement sa position périphérique, sans pour autant être membre de la communauté de pratique.

4.2 Des logiques en tension qui s'incarnent dans les différentes visions des apprenti-es

La tension produire/former et la vision des apprenti-es (élèves ou travailleurs/euses) développée par les personnes formatrices se construisent dans un rapport dialectique. La prégnance de la tension participe à construire leur vision, mais celle-ci influence en retour la manière dont la tension est gérée.

4.2.1 *Les apprenti-es travailleurs ou travailleuses*

Les « entrepreneur-es de soi » et les « nostalgiques » partagent une vision d'apprenti-es travailleurs/euses. L'analyse a permis de dégager deux représentations, adossées à la division sociale du travail : les futur-es cadres¹⁰ et les futur-es exécutant-es.

a) De futur-es dirigeant-es

Les « entrepreneur-es de soi » partagent une vision d'apprenti-es futur-es cadres, calquée sur leur propre « ethos » d'investissement au travail. Elles et ils attendent de leurs apprenti-es une autonomie immédiate, une prise en charge de leur formation :

Ma position, c'est d'amener l'apprenti à faire sa formation lui-même. [...] Il faut vraiment aujourd'hui que l'apprenti comprenne qu'il débarque dans une entreprise, on lui donne un cadre d'entreprise, comme on le donne à un collaborateur.» (Michaël, gestionnaire de commerce de détails, responsable et formateur dans une entreprise de la grande distribution – « entrepreneur de soi »)

En devant « faire sa formation », l'apprenti-e démontre ses compétences à devenir un-e futur-e cadre dans un contexte, marqué par l'individualisation et la responsabilisation. Cette vision des apprenti-es repose sur une conception essentialiste des positions sociales. Sont ainsi attendues, dès l'entrée en apprentissage, des « qualités » signalant/présumant la future position occupée dans la division sociale du travail. Attendues à priori, elles ne s'apprennent ni ne se transmettent, et participent à la reproduction sociale.

10 Outre la poursuite en formation professionnelle supérieure (voir note 1), le diplôme de référence le certificat fédéral de capacité (CFC) permet de poursuivre une carrière, en occupant des positions de cadres, voire d'être membre d'une direction. Les campagnes de recrutement d'apprenti-es mobilisent régulièrement cet argument.

b) Les futur-e-s exécutant-e-s ou apprendre à tenir sa place

La seconde vision de l'apprenti-e travailleur/euse renvoie à une position subalterne. Portée tant par les « entrepreneurs de soi » que par les « nostalgiques », elle assigne les jeunes jugé-e-s moins performant-*evs*, sans « potentiel » au destin de travailleur/euse d'exécution :

Après s'il [l'apprenti] a de mauvaises notes à l'école, ce n'est pas gênant ça, on a gardé des apprentis qui ont loupé... qui ont pas eu l'attestation [attestation fédérale professionnelle – AFP¹¹]. Ça deviendra un bon collaborateur parce qu'il a envie, [...] il restera vendeur sans prendre de responsabilités mais... il aura un travail. Parce que c'est quelqu'un de fiable. (Roberto, gestionnaire de commerce de détail, gérant et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution – « entrepreneur de soi »)

Dans cet extrait, non seulement le diplôme visé prépare à des tâches d'exécution sous ordre, mais encore le registre des compétences sociales utilisé rappelle la future position dominée. Fondées sur des « qualités » personnelles (Duc et al. 2018), telles que la motivation ou la fiabilité, elles sont exigées ici pour compenser de faibles compétences scolaires et tenir sa place d'exécutant-e.

Ces deux figures d'apprenti-e occupant deux positions antagonistes dans la division sociale du travail mettent en évidence le rôle de l'apprentissage : préparer la relève du métier, perpétuer l'organisation et la division du travail.

c) Une pédagogie de la confrontation pour les futur-e-s travailleurs/euses

Pour l'ensemble des apprenti-e-s « travailleurs/euses », la pratique formative est caractérisée par une attente d'autonomie et une confrontation immédiate au travail.

Les futur-e-s cadres doivent ainsi se former seul-e-s à partir d'objectifs fixés, à l'instar de collègues adultes :

Aujourd'hui ils doivent prendre conscience qu'ils bossent pour eux, et il y a un système de primes. Ça veut dire que, meilleures sont les notes, plus grand sera le salaire. (Borislav, dessinateur constructeur industriel, responsable de formation et formateur dans une grande entreprise du secteur industriel – « entrepreneur de soi »)

La socialisation passe ici par l'apprentissage de la culture de la performance et du système de rétribution (prime, participation aux bénéfices) qui vont avec la future position occupée.

En ce qui concerne les apprenti-e-s « exécutant-e-s », la confrontation au travail et l'autonomie ne recouvrent pas la même réalité. Ainsi, c'est davantage d'une mise

11 L'attestation fédérale professionnelle est une filière à moindre niveau d'exigence préparant à des postes d'exécution. En deçà du CFC, elle peut être une première étape avant de rejoindre la filière CFC.

au travail dont il s'agit, étant assigné·es à un travail d'aide, de soutien, secondant des employé·es et participant de fait (en qualité de main-d'œuvre bon marché) au travail productif :

Ce n'est pas des gens qui sont forcément formés sur le point pédagogique, c'est des gens qui sont à la production [...] On leur donne simplement un apprenti comme bras droit, à qui ils peuvent déléguer certaines choses puis le suivre, corriger un petit peu les travaux et tout ça. Mais il n'y a pas, on va dire, une approche réfléchie sur quel travail je vais lui donner, qu'est-ce qu'il va en tirer. C'est un peu le travail qui arrive. (Pietro, mécanicien automobile, responsable de formation et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile – « garant du métier »)

Ici, les tâches sont dictées par la production et non par des considérations pédagogiques, l'employé·e en charge de l'apprenti·e n'en ayant ni le temps ni les compétences. L'apprenti·e « exécutant·e » apprend la flexibilité (travail en fonction des besoins de la production), le travail sous ordre et l'exécution autonome de tâches simples.

Les deux figures d'apprenti·es travailleurs/euses ont ainsi comme point commun de devoir endosser, dès l'entrée en formation, un rôle dans la production, c'est-à-dire être d'emblée placée à la dernière étape du modèle pédagogique de Kunégl (2011). Dans l'un des cas, cette absence est fortement valorisée, le modèle étant la construction de soi, sans guidage, ni étayage, alors que dans l'autre, elle se rapporte plus à un renoncement, l'enjeu étant d'avoir un personnel opérationnel le plus tôt possible.

4.2.2 Des apprenti·es-élèves

Les « garant·es du métier » et les « reconverti·es » partagent une vision d'apprenti·es comme des élèves. Leur modèle pédagogique est fondé sur l'accompagnement. Une distinction peut également être opérée ici, les deux modèles d'apprentissage s'inscrivant dans des traditions différentes : l'un renvoie au monde scolaire, l'autre à la tradition corporatiste.

a) L'apprenti·e élève au sens scolaire

Les « reconverti·es » partagent une vision de l'apprenti·e comme un·e élève, au sens scolaire du terme. Il faut le mettre en lien avec leur bifurcation vers une fonction de quasi-enseignant·es :

Même si on a un apprentissage, il faut quand même qu'il soit scolaire, qu'il se mette derrière un bureau et qu'il étudie en tout cas chaque jour une demi-heure – une heure. (Dinh, chimiste, responsable de formation et formatrice, dans une petite association de sa branche professionnelle – « reconvertie »)

Ces jeunes doivent poursuivre leur métier d'élève et ce, malgré l'alternance avec l'entreprise formatrice et les apprentissages pratiques. Ils doivent encore faire montre d'une forte envie d'apprendre, d'une curiosité :

C'est un jeune qui... a envie de s'investir, donc qui a envie de découvrir. [...] Le bon apprenti c'est celui qui va poser des questions, qui va aller aussi chercher, qui va être curieux... (Samuel, employé de commerce et responsable de formation dans une grande entreprise de transports – « reconverti »)

Il s'agit ici d'une forme alternative de la motivation exigée des apprenti-e-s travail-leurs/euses.

b) l'apprenti-e-élève au sens corporatiste

L'autre figure de l'apprenti-e-élève, portée par les « garante-s du métier », est celle forgée sur le modèle des corporations (Veillard 2017). Les jeunes sont considéré-e-s comme des apprenant-e-s, leur formation est centrée sur le métier, ses traditions, l'accent mis sur les savoir-faire :

Les deux derniers que j'ai eus, c'est des gars qui veulent tout savoir, c'est des gars magnifiques. C'était un plaisir pour moi de travailler avec eux. [...] Il est mordu, mordu, je me dis : « voilà, c'est peut-être un type qui un plus ». (Régis, boucher-charcutier, formateur responsable dans une boucherie – micro entreprise – « garant du métier »)

A l'instar des apprenti-e-s-élèves au sens scolaire, il est attendu des apprenti-e-s-élèves corporatistes de faire montre de leur intérêt, mais cette fois du métier. Là encore, les personnes formatrices essaient d'identifier les jeunes qui sortiront du lot (« un type qui a un plus») pour les faire entrer non pas dans une position de cadre, mais dans une communauté de pratique.

L'accompagnement est structuré, l'étayage solide, car il s'agit de préparer la relève, de perpétuer une tradition, de transmettre les « ficelles » du métier.

c) Une pédagogie guidée et étayées pour les « élèves »

Les apprenti-e-s-élèves sont fortement lié-e-s en relation à une figure d'autorité (enseignante ou maître au sens corporatiste). Dans leur cas, la transmission s'inscrit dans un temps long, l'enjeu étant une progressive professionnalisation. Les contenus transmis diffèrent entre les savoirs (théoriques, disciplinaires) pour l'apprenti-e-élève « au sens scolaire », et les savoir-faire (gestes, trucs du métier) pour l'apprenti-e-élève corporatiste.

Le temps long de la transmission permet d'accompagner l'apprenti-e vers une professionnalisation :

Les deux premières années se font dans le centre de formation où nos apprentis sont entourés vraiment d'un formateur comme moi qui sont à plein temps... à leur service on va dire... Et puis les deux dernières années se font dans l'entreprise, où là ils sont répartis dans les différents secteurs de production. (Gilles, mécanicien et formateur dans une grande entreprise du secteur industriel – « reconverti »)

Dans ce cas, le dispositif de formation participe de cette entrée progressive : passage par un centre de formation avant de rejoindre les lignes de production. L'encadrement évolue au fil du temps : tout d'abord « serré » et assuré par des formateurs/trices qualifié-e-s formant à plein temps, puis plus « lâche » par des employé-e-s travaillant à la production (Kunégel 2011). Ce dispositif pédagogique accompagne ainsi le passage d'un rôle périphérique à un rôle de plus en plus actif dans la production (Lave et Wenger 1991) :

On travaille les objectifs, [...] on fait des projets, on fait des activités. Moi c'est vraiment d'être côte à côte, on est ensemble [...]. On fait des activités ensemble, après elle la fait toute seule, après on se voit une fois par semaine, une heure. (Alexia, éducatrice et formatrice dans une crèche – petite entreprise – « garante du métier »)

Après des débuts en binôme (« côte à côte »), la personne formatrice laisse de plus en plus d'amplitude, jusqu'à laisser l'apprenti-e seule (Kunégel 2011). L'autonomie se construit progressivement pour pouvoir *in fine* (en fin d'apprentissage) entrer dans le corps professionnel (Lave et Wenger 1991). Au travers de l'étayage progressif, les personnes formatrices mettent fréquemment l'accent à la fois sur le collectif de travail et sur l'apprentissage des gestes et des « trucs » du métier (Filliettaz et al. 2008).

Au terme de ces analyses, il s'agit de souligner certains invariants. D'une part, les personnes formatrices évaluent *a priori* le potentiel des future-s apprenti-es. Lors du recrutement, des « qualités » sont identifiées et une partie du destin social des jeunes se joue : future main-d'œuvre (cadre ou exécutant-e) ou futur-e professionnelle (Kunégel 2011). D'autre part, les apprenti-es doivent faire montre d'une forte motivation, qu'elle porte sur le travail comme espace de réalisation de soi, sur la passion d'un métier ou encore sur le goût d'apprendre. Les futur-es exécutant-es semblent, compte tenu de leur position dominée, échapper à cette exigence, mais doivent attester de « qualités personnelles » assurant qu'elles et ils tiendront leur place.

Cependant, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, une ligne de faille se dessine : les futur-es travailleurs/euses sont confronté-e-s au travail, les « élèves » bénéficient d'un accompagnement progressif. Enfin, une figure d'apprenti-e, les « élèves de type corporatistes », semble se détacher de la dichotomie initiale élèves

vs travailleurs/euses. En effet, à l'instar des travailleurs/euses, elles et ils apprennent par le travail, mais *a contrario*, elles et ils bénéficient d'un fort accompagnement comme les élèves.

5 En guise de conclusion

La formation en entreprise relève d'une logique de marché privé (Felouzis et al. 2013), non seulement en ce qui concerne la sélection des futur-e-s apprenti-e-s, mais encore dans le quotidien de la formation. En effet, la production est largement prépondérante dans les PME, mais également, et il s'agit de souligner cette évolution récente, dans les grandes entreprises et leurs centres de formation. Les logiques entrepreneuriales s'immiscent donc dans ces lieux de formation au même titre que dans les écoles, le mouvement étant notamment porté par les discours adéquationnistes entre formation et emploi (Tanguy 2016). Les centres sont dès lors de plus en plus soumis à des exigences de rentabilité (gestion par projets, objectifs de rentabilité identiques à ceux des succursales qui ne forment pas, production à destination d'une clientèle, etc.). Dans ce contexte, on peut donc poser la question suivante : les logiques formatives parviennent-elles encore à influencer le quotidien de la production ? Les résultats présentés dans cette contribution invitent à en douter.

Nos analyses au niveau plus micro du quotidien de la formation en entreprise ont permis de questionner plus avant l'une des caractéristiques emblématiques de l'apprentissage dual, la tension produire/former (Moreau 2003). Les situations décrites par les personnes formatrices laissent entrevoir un basculement, au profit du volet production. La tension initiale a cédé sa place à quelque chose qui s'approche de la contradiction : l'invitation à former semble vécue par les personnes formatrices comme une injonction paradoxale. Cette tension fondatrice, si elle apparaît au travers des contraintes quotidiennes (temps insuffisant, fractionnement de l'activité), s'incarne également au travers des différentes visions que les personnes formatrices ont des apprenti-e-s. Ainsi, les deux figures de l'apprenti-e-travailleur/euse rappellent l'enjeu de rentabilité (immédiate ou différée), ainsi que la production non seulement d'une relève, mais également d'une main-d'œuvre occupant différentes positions dans l'organisation du travail. Quant aux deux figures de l'apprenti-e-élève, elles soulignent que le système dual vise également la préparation de futur-e-s professionnel-le-s, des « gens de métier ». Les différentes visions des apprenti-e-s rendent compte des enjeux variés, complexes et parfois contradictoires de la formation professionnelle.

Le modèle du marché privé et la prépondérance du volet production ne sont pas sans conséquences sur le volet formation. En effet, aux dires des personnes formatrices, la formation doit « se voler ». Elle se fait dans les interstices, dans les temps morts (quand il en reste) ou dans les temps non-travaillés (pauses, jours de congé), frisant l'illégalité. Ces arrangements sont acceptés de part et d'autre, sous la

pression, pour les un·es d'obtenir leur diplôme, pour les autres d'amener l'apprenti·e au terme de sa formation et pouvoir former. Ces stratégies laissent entrevoir que derrière des discours empreints de désillusion, les personnes formatrices forment plus que ce qu'elles ne le laissent entendre, même si elles ne le font pas de la manière dont elles le souhaiteraient. En outre, la mise en avant dans les discours de leur envie de former, de leur passion de transmettre est probablement une stratégie pour donner sens à une activité largement non reconnue (Besozzi et al. 2017).

L'analyse des entreprises formatrices comme laboratoires pour réfléchir l'impact des marchés sur l'éducation laisse entrevoir des tensions majeures, mais aussi des formes de résistance. À partir de la situation de la formation en entreprise, on peut craindre que les logiques de marché, portées par un discours adéquationniste formation-emploi, prennent le pas sur les logiques éducatives. Certaines pratiques pédagogiques (accompagnement progressif, temps long, essai-erreur) risquent ainsi de ne plus avoir leur place. Pourtant, face à l'injonction paradoxale de former malgré l'obligation de produire, des formes de résistance semblent émerger, centrées sur la relation tutorale, la transmission du métier et la professionnalisation.

6 Références bibliographiques

- Bardin, Laurence. 1986. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baumeler, Carmen et Nadia Lamamra. 2018. Micro Firms Matter. How Do They Deal With the Tension Between Production and Training? *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. DOI:10.1080/13636820.2018.1518922.
- Besozzi, Roberta. 2016. *Les formateurs et formatrices en entreprise: trajectoires et expériences en Suisse romande*. Projet de thèse déposé à la Faculté des Sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Besozzi, Roberta, David Perrenoud et Nadia Lamamra. 2017. Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale* 75 : 53–68.
- Billert, Stephen. 2009. Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Pp. 37–63 dans *Travail et formation des adultes*, édité par Marc Durand et Laurent Filliettaz. Paris : PUF.
- Bonoli, Lorenzo. 2012. La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Éducation permanente* 192 : 209–221.
- Chabloz, Jeanne-Marie, Nadia Lamamra et David Perrenoud. 2017. *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.
- Cohen-Scali, Valérie. 2000. *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Dubar, Claude. 1996. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Duc, Barbara. 2012. La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Genève, no. FPSE 511.
- Duc, Barbara, David Perrenoud et Nadia Lamamra. 2018. Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation* 47. DOI: 10.4000/edso.2818.

- Felouzis, Georges, Christian Maroy et Agnès Van Zanten. 2013. *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Filliettaz, Laurent, Ingrid de Saint-Georges et Barbara Duc. 2008. « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation 117.
- Fuller, Alison et Lorna Unwin. 2003. Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. *Journal of Education and Work* 16(4): 407–426.
- Häfeli, Kurt, Eric Frischknecht et François Stoll. 1981. *Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion. Forschungsergebnis einer Lehrlingsuntersuchung*. Bern: Cosmos Verlag.
- Hanhart, Siegfried. 2006. Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP* 19: 8–9.
- Hoeckel, Kathrin Field, Simon, et W. Norton Grubb. 2009. *Learning for Jobs – The OECD Policy Review of Vocational Education and Training (VET) Switzerland*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42578681.pdf>
- Indorf, Christian. 2007. *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu mars 2007*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Kergoat, Prisca. 2007. Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation Emploi* 99 : 13–28.
- Kunégel, Patrick. 2011. *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lamamra, Nadia, Marine Jordan et Barbara Duc. 2013. The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. Pp. 121–140 dans *Transitions in Vocational Education*, édité par Jürgen Seifried et Eveline Wurtke. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Budrich publisher.
- Lamamra, Nadia, et Jonas Masdonati. 2009. La relation entre apprenti·e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 31(2) : 335–353.
- Lamamra, Nadia. 2016. *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zurich/Genève : Seismo
- Lave, Jean et Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masdonati, Jonas, Nadia Lamamra, Benoît Gay-des-Combes et Jacqueline De Puy. 2007. Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi* 100 : 15–29.
- Moreau, Gilles. 2003. *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, Gilles. 2015. L'apprentissage, un bien public ? *L'Orientation scolaire et professionnelle (OSP)* 2(44) : 147–170.
- Müller, Barbara, et Jürg Schwenk. 2012. Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Quenson, Emmanuel. 2001. *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*. Paris : cnrs éditions.
- Retière, Jean-Noël. 2003. Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix* 16 : 121–143.
- SEFRI. 2017. *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne : Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Schnapper, Dominique. 2012. *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Tanguy, Lucie. 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.

Veillard, Laurent. 2017. *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : PUR.

Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education

Raffaella Simona Esposito*, Regula Julia Leemann* und Christian Imdorf**

Abstract: How did the upper-secondary specialised school (SpS) establish itself as a school-based pathway to the universities of applied sciences in Switzerland? The sociology of conventions serves to analyse how actors justify and assess this type of school. The analysis of interviews and educational policy documents shows that the specialised school has been a recurring target of criticism from advocates of the VET system. It had to make compromises with the world of work to gain recognition as a pathway to the universities of applied sciences.

Keywords: Specialised schools, higher education access, VET, general education, conventions

La mise en place d'une voie d'accès scolaire aux Hautes écoles spécialisées en Suisse. Conventions d'accès aux études supérieures dans la formation professionnelle et générale

Résumé: Comment a l'École de culture générale (ECG) pu s'établir en tant que voie d'accès scolaire vers les Hautes écoles spécialisées (HES) en Suisse? L'économie des conventions sert à examiner la justification de cette école par les acteurs. L'analyse des entretiens et des documents de politique éducative montre que l'école a été critiquée plusieurs fois du côté de la formation professionnelle. En conséquence l'école a dû faire des compromissions avec le monde du travail par référence au curriculum, afin d'être reconnue comme une voie d'accès aux HES.

Mots-clés: ECG, accès aux HES, formation professionnelle, culture générale, conventions

Die Etablierung eines schulischen Zugangswegs an die Fachhochschulen in der Schweiz. Konventionen des Hochschulzugangs in Berufs- und Allgemeinbildung

Zusammenfassung: Wie konnte sich die Fachmittelschule (FMS) als schulischer Zugangsweg zu den Schweizer Fachhochschulen etablieren? Die Rechtfertigung und Bewertung dieses Schultyps durch Akteure werden konventionensoziologisch untersucht. Die Analyse von Interviews und bildungspolitischen Dokumenten zeigt, dass die Fachmittelschule immer wieder Kritik seitens der Berufsbildung ausgesetzt war. Als Konsequenz musste sie Kompromisse mit der Arbeitswelt in Bezug auf das Curriculum eingehen, um als Zugangsweg zu den Fachhochschulen anerkannt zu werden.

Schlüsselwörter: Fachmittelschule, Hochschulzugang, Berufsbildung, Allgemeinbildung, Konventionen

* Pädagogische Hochschule FHNW, Professur für Bildungssoziologie, CH-4132 Basel-Muttenz, raffaellasimona.esposito@fhnw.ch, regula.leemann@fhnw.ch

** Leibniz Universität Hannover, Institut für Soziologie, D-30167 Hannover, c.imdorf@ish.uni-hannover.de

1 Introduction

The upper-secondary specialised school (SpS) has established itself alongside the vocational education and training (VET) and grammar school as a third upper-secondary path toward higher education in Switzerland.¹ This is the result of an extended transformation process that began in the 1970s and was completed in 2004. Traditionally, the school sought to provide girls with a school-based track of advanced general education after compulsory schooling to prepare them for professional education, specifically in the fields of nursing, social work and early childhood education (KDMS 2001, 11). Up until 2004, young people could not enter such professional education before the age of 18. The reason was that they were to be protected from a “too early exposure to a harsh professional reality that is often difficult to cope with” (ibid., 2001, 11). Against this backdrop, the SpS served as a moratorium during which it prepared students for nursing, social and pedagogical professions by providing “general education in close touch with reality”, developing the ability to “establish and cultivate interpersonal relationships”, assisting in the choice of profession and devoting “special attention to personality development” (EDK 1987, 2). Although the SpS had established itself as an important educational option to prepare students for these professional fields, the lack of official pathways that its graduates could move onto frequently led to perceiving the SpS as a dead end (EDK 1996, 24, 33).

In light of an educational landscape that underwent dynamic changes, this article focuses on the last phase of the transformation process of the SpS between 1990 and 2004.

The collectively shared cultural-cognitive belief that higher education and science are indispensable for modern societies (Meyer et al. 2007; Meyer and Ramirez 2009) resulted in political demands in Switzerland that increasing parts of the professional workforce receive academic education and training, graduation certificates be compatible across Europe, there be greater permeability between vocational and academic education and educational programmes be better coordinated and harmonised (Weber et al. 2010; Rosenmund 2011; Kiener 2013). This led to profound reforms in higher education and vocational education at the upper-secondary level. These reforms undermined the position and profile of the SpS and put the school under pressure to justify itself (Kiener 2004). One aspect was that the creation of universities of applied sciences (UAS) in the early 1990s out of the existing institutions of professional education required clarification of who was to

1 We would like to thank Stephan Elkins (SocioTrans – Social Science Translation & Editing) for his careful and thorough work in translating the manuscript from German to English. All quotes referred to in this text have been translated from German.

prepare students for these new universities and how access should be regulated.² At the level of vocational education, the reforms involved the introduction of the vocational baccalaureate in 1994, which qualifies students for admission to study courses in a related profession at a UAS (Kiener and Gonon 1998). This reform inevitably raised questions concerning the status of the SpS (EDK 1996, 39). One of the SpS representatives' most urgent concerns was whether the SpS would also be granted the right to prepare its students for the UAS and issue a formal certificate qualifying its graduates for admission to higher education. Another aspect was the institutionalisation of specific VET programmes in the fields of health and social work. Upon completing compulsory education at the age of 15 or 16, young people could now immediately begin these new VET programmes in these fields and move on to a UAS upon attaining a vocational baccalaureate. The introduction of this parallel educational pathway in areas in which the SpS had previously been the only upper-secondary institution to provide preparatory education further increased the pressure on the SpS to justify itself. Representatives from the VET field in particular had always been critical of the SpS as a third upper-secondary educational pathway (Leemann and Imdorf 2019a). In the late 1990s, these dynamics forced the SpS to secure its position and defend its profile by seeking recognition as a route to the UAS – at least in the traditional areas of health and social work.³

Drawing on a qualitative analysis of educational policy documents as well as on expert interviews, this article aims to understand how the SpS managed to establish itself in the face of this dispute as a legitimate pathway to the UAS. What reasons did the various actors involved in this controversy give to justify or question the legitimacy of the SpS as a pathway to these universities? What qualities of education were perceived to be the prerequisites for these young people's university readiness? How did the SpS reform its programme to meet criticism? With its roots in pragmatic French sociology, the sociology of conventions (Boltanski and Thévenot 2006) provides a suitable foundation to understand this endeavor, since it directs attention to the actors and their reasoning and assessments, which are based on different conventions in the sense of orders of justification. We assume that the political dispute over the role and function of the SpS in the education system reflects the different conventions upon which the actors draw. In the following, we examine which conventions became powerful in these disputes and which compromises the SpS made between them to position itself as a legitimate pathway toward the UAS.

2 Today, the Swiss universities of applied sciences offer tertiary-level study programmes in the fields of technology, life sciences, architecture, economics and others as well as in health and social work. The date of institutionalisation of the universities of applied sciences in Switzerland varied across language regions and fields of study; here, the fields of engineering and technology – characterised by a strongly industrially as well as entrepreneurially oriented logic – played a pioneering role (Zosso 2006).

3 This article does not address the developments in the teaching professions and access to the schools of education because these involved a different dynamic.

Section 2 shows the state of research and lays the theoretical foundations. Section 3 describes the study and its methodological approach. Section 4 and 5 first reconstruct the conventions which the two groups of actors referred to in the debate over access to UAS and then show which requirements had to be met in their view to grant it. Section 6 presents the institutional solutions that played a substantial part in recognising the SpS as a pathway to the UAS, summarises the results, highlights our contribution to advancing the theoretical approach and provides an outlook on research desiderata.

2 State of Research and Theoretical Framework

2.1 The Early Institutionalisation of the Specialised School

In the early 1970s, VET and grammar school were the two recognised pathways of post-compulsory education in Switzerland. According to Baethge (2006), vocational and general education are characterised by different institutional orders. This leads to differences between the two educational pathways in terms of regulations, expectations and beliefs regarding educational objectives, types of knowledge, methods of teaching and learning, the status of the learners, the training of the teaching staff, funding as well as supervisory mechanisms. In the dual-track VET system, the apprentice is in an employment relationship. Via practical integration into the working process, the apprentice develops the professional skills required in the labour market. General education, by contrast, is removed from practice and seeks to form the student into an educated personality. Conveying a canon of representative knowledge serves to develop an academic mindset. Both in Germany and in Switzerland, we can observe a “commitment of the major groups in society to the dual-track VET system” (Baethge 2006, 22), which explains why the SpS was criticised and opposed by powerful actors in the VET and labour-market policy arenas.

Early 1970 was the first time that political demands were raised for a solution to the municipal and cantonal SpS throughout Switzerland. This triggered a debate on the potential status and desired profile of the SpS (Leemann and Imdorf 2019a). As a third educational pathway, the SpS was required to position itself within a system defined by the two existing pathways, VET and grammar school, and justify its worth in a classification system based on the binary code of “vocational versus general education” or “practice versus theory” (ibid.). At the time, the principle of legitimation which the actors relied on was a compromise between civic and moral competencies and qualities. The SpS was to prepare youths for taking responsibility in society and working with others in their future professions, in which interpersonal relationships and shared responsibility play an important role. These criteria of worth materialised in a compromise according to which the SpS’ major educational

objective would be to form its subjects into “mature personalities” in order to enable this new type of school to adopt a unique profile.

The political consultation process (Vernehmlassung⁴) concerning the potential position and profile of the SpS revealed that important representatives of educational institutions were against the SpS. They found fault with the school-based form of personality development and advocated dual-track VET instead. Moreover, they criticised that the schools, being removed from practice, resulted in young people not receiving the proper professional training and not being trained in accordance with labour-market demand. The SpS representatives feared that the VET side might perceive the SpS as a competing “gentlemanly” path to cadre positions without having to do any real work (Leemann and Imdorf 2019a). In the end, the idea of a third educational pathway prevailed in the educational policy arena. In 1988, the SpS was officially recognised in Switzerland (EDK 1989, 3) after a process that took nearly two decades and involved disputes over the status and profile of this third pathway.

2.2 The Institutionalisation of the Specialised School since the 1990s in the Context of Debates over Qualification Requirements in the Knowledge Society

The process of establishing the SpS since the 1990s can be analysed in the context of the discourse revolving around the question of which kinds of knowledge will be crucial for mastering societal change toward the postindustrial knowledge and service society and what kind of institutional entities and forms of teaching and learning are most suitable for developing such knowledge (for an overview, see Dietzen 2015). Although dual-track VET imparts general education as part of its school-based training (at least 360 hours for a three-year apprenticeship [BBT 2006; SBFJ 2006]) as well as transversal competencies in general (Scharnhorst and Kaiser 2018), the above-mentioned discourse was increasingly critical of the VET system. The critics claimed that the types of knowledge with its large emphasis on learning by doing on the job under the guidance of an on-the-job trainer and aligned along a narrow job profile were no longer sufficient to meet the demands in the working world, both today and tomorrow (Kruse 2012; Minssen 2012). In view of rapid developments in the economy, in the organisation of work and in technology, they therefore called for building broader types of knowledge that are independent of specific business operations and professions as well as for putting greater emphasis on general education and theoretical-systematic knowledge (Baethge 2004; Baethge et al. 2007). The emphasis on general education was not least to equip individuals with key qualifications or soft skills (Griffith and Guile 2004). Theoretical-systematic knowledge should enable individuals to engage in analysis,

4 The Swiss legislative procedure involves a preparatory phase in which the cantons, political parties and interested circles (e. g., associations) are invited to submit their opinions on a draft version of a bill.

reflection, meta-cognition and innovation and – when acquired at an academic level – to expand and innovate knowledge.

These new types of knowledge are to a greater degree imparted in school-based, didactically structured teaching and learning environments that are not incorporated into business operations geared toward manufacturing or service provision. These school-based learning environments are thus more or less removed from the concrete daily practice on the job. However, in countries with a pronounced dual-track VET system, such as Switzerland or Germany in particular, one-sided school-based systems of learning that are removed from practice have always been subject to criticism. Fritz Böhle (2015), for instance, directed attention early on to the relevance of experiential knowledge based on sensory perception and intuition.

Against the backdrop outlined above, we expect the debate over the status and profile of the SpS to evoke controversies as to which types of knowledge will be required in the future and to what extent the SpS is suitable for developing them.

2.3 Justifications and Qualities of Education: The Plurality of Conventions

Our examination of the different justifications and qualification requirements for access to UAS draws on the sociology of conventions (Diaz-Bone 2011; 2018), which has gained currency in educational research in recent years (Imdorf et al. 2019). This approach rests on the seminal work of Luc Boltanski and Laurent Thévenot presented in their book *On Justification. Economies of Worth* (2006) and aspires to integrate a structuralist and pragmatic-ethnomethodological perspective.

Conventions are general principles (orders of justification and worth, logics of action) that have evolved historically in social practice, have proven themselves in their socio-cultural environment and have become reality via objectification. Actors draw on conventions to coordinate action in situations of uncertainty, justify positions and evaluate qualities. Boltanski and Thévenot (2006) reconstructed six conventions that are geared toward specific conceptions of the common good that underlie social cohesion. Jean-Louis Derouet (1992) transferred these conventions to the field of school and education. Later, in their work on postindustrial society, Boltanski and Chiapello (2005) developed a seventh convention: the project convention. Each of these conventions of quality (Eymard-Duvernay 1989) involves an order of justification that guides the design of educational programmes and thus generates its own quality of education. This presupposes principles of comparability – so-called principles of equivalence. These principles attribute qualities and worth to things, subjects and processes in situations involving evaluation and tests of worth and make these attributions comparable (Diaz-Bone 2018). Imdorf et al. (2019) provide an up-to-date overview of educational research based on the theoretical framework of the sociology of convention. The studies collected in this volume deal with questions of inequality, justice, governance and the construction of

Table 1 Quality Conventions in Education

Convention	Quality of education	Types of knowledge, methods of teaching and learning	Test of worth (evaluation)
Civic convention	General education Primacy of the collective, solidarity, inclusion, equality	<i>Savoir</i> , theoretical-abstract/ systematic, canonical knowledge Shielded from reality	Non-discrimination, equality, democratic principles, equity General interest
Domestic convention	Trust, intimacy, tradition, hierarchy, character building	<i>Savoir-vivre</i> , practical experience	
– Company setting	Interpersonal relationships in work community, character building by confrontation with (on-the-job) reality	Physically grounded experiential knowledge, instruction as integral part of the working process, learning by doing, manual labour, master– apprentice relationship	Practical experience, social fit
– School setting	Interpersonal relationships in school community, character building in a sheltered environment	Didactically structured learning, systematic instruction, orientation toward the individual	Community building
Industrial convention	Expertise, efficiency, performance, long-term nature	<i>Savoir-faire</i> , know-how, planning, developing skills and competencies, problem- oriented learning	Professionalism, performance indicators
Project convention	Capacity for teamwork, being mobile and autonomous, self-management	Key competencies, soft skills Project work, teamwork, life-long learning	Straightforwardness, mobility, cooperation and networking
Convention of fame	Fame, renown, reputation		Prestige, acknowledgment, visibility

Sources: Derouet 1992, 87 ff. ; Boltanski and Chiapello 2005, 168 ff. ; Boltanski and Thévenot 2006, 159 ff. ; Diaz-Bone 2018, 162 f. ; Leemann and Imdorf 2019b.

persons and institutions in education, as well as with evaluations in the educational system and the design of curricula.

The five conventions listed below (see Table 1) provide the foundation for our analysis. Drawing on Derouet's transfer of these conventions to the field of education, Table 1 shows our working hypotheses on the quality of education, types of knowledge, methods of teaching and learning as well as tests of worth associated with each of these conventions.

The civic convention emphasises the values of an enlightened civil society which gives importance to general education, the collective and individual equality. Theoretical-abstract knowledge and the general interest are the key orientations in education. This convention provides the major foundation for what Baethge (2006) described as the institutional order of general education. In the domestic convention, by contrast, we find the rules, values and self-conceptions to be most dominant that are associated with the institutional order of VET (see also Boltanski and Thévenot 2006). Its model of community is that of the family with its intimate relationships based on familiarity. In real coordination situations, conventions articulate themselves differently depending on the concrete constellation and the dispositif of the setting. Therefore, we assume that the domestic convention materialises differently in a company compared to a school setting. This considered, we further differentiate Derouet's conception of the domestic convention in education and call these two forms 'domestic-school convention' and 'domestic-company convention' (see Table 1). This is an attempt to conceptually grasp different articulations of the domestic convention in specific (school vs. company) educational settings. This distinction also captures the different institutional orders of general education and VET, as proposed by Baethge (2006), as well as the different forms of knowledge and knowledge appropriation associated with them, as outlined by Dietzen (2015).

In the industrial convention, the quality of education relies on the potential for performance, the expertise and professionalism of people and processes. In the project convention, quality is characterised by the ability to work in teams and in the form of projects (e. g., project-based learning), to be mobile and flexible, and to easily integrate into a changing, network-like working environment. In the convention of fame, educational quality is based on visibility and a well-reputed educational pathway which benefits the community as a whole. The sociology of conventions enables us to show that both educational pathways – general and vocational education – are characterised by plural orders of worth. The aim of this article is to take a closer look at the domestic convention in both institutional pathways and learning environments to which they are bound.

Since most social situations involve more than one convention that has proven its worth and is considered socially legitimate, different interpretations of education are confronted with one another, each of which can claim validity. Boltanski and Thévenot (1999) call this confrontation "radical criticism", which means that a conventional order of justification and worth is rejected as not appropriate to the situation. However, it is also possible that a dispute will emerge over the valid principle of equivalence and the appropriate test of worth for evaluating a quality within a convention – which Boltanski and Thévenot call a less radical criticism. Hence, the coordination of action implies the need to situationally mediate plural, competing and contradictory orders of justification, deal with criticism and disputes, and find solutions. In conflicts over the appropriate interpretation of the situation,

one convention or principle of equivalence can prevail or compromises between different measures of worth might be struck. It is also possible that conventions make positive reference to one another and form compromises by drawing on the logics and strategies of another order of justification to strengthen their own conceptions of quality (Diaz-Bone 2018, 175, 205f.).

Conventions and compromises are generalised and stabilised, in the sense of objectification, through investments in material (e.g., curricula) and immaterial forms (e.g., cognitive schemata) (Thévenot 1984). This is accomplished by means of standardisation, that is, by sacrificing alternatives and variants (Thévenot 2009; 2011) as well as through instrumentation, that is, by equipping the situation in which coordination takes place with cognitions, information, rules, programmes and procedures that facilitate and secure the collective pursuit of certain qualities (Diaz-Bone 2017). Such dispositifs of valorisation expand the temporal and socio-spatial scope – and thus enhance the power – of a convention to achieve coordination in accordance with its understanding of quality (Thévenot 2014).

Against this backdrop, we have derived the following three sets of research questions:

1. Which orders of justification did actors who sought to enable SpS graduates to access UAS rely on? How did critical voices justify their opposition? (Section 4)
2. Which educational qualities did the various actor groups see as necessary prerequisites for studying at a UAS? Which disputes can be reconstructed? What standards were set and which sacrifices made to ensure the qualities called for? (Section 5)
3. What compromises and investments in forms enabled the SpS to position itself as a legitimate pathway to the UAS? Which conventions were able to expand their scope? (Section 6)

3 Data and Methods

To understand how the SpS managed to establish itself as a legitimate pathway to higher education, we analysed situations in the period from 1990 to 2004, during which the SpS was forced to reposition itself and develop a new profile in the wake of the emerging UAS. The process involved a lively, critical debate among SpS and VET actor groups about the profile of the SpS. Among the influential actors championing the SpS were the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK), especially its SpS Committee, as well as the Rectors' Conference of Upper-Secondary Specialised Schools (KDMS). The group of VET advocates consisted of representatives of federal conferences and commissions as well as business organisations, particularly the Federal Office for Industry and Labour (later renamed the Federal Office for Professional Education and Technology [BBT]), the

Swiss Directors' Conference of Commercial-Industrial Vocational and Technical Schools (SDK), the Swiss-German Conference of VET Departments (DBK), the Federal Vocational Baccalaureate Committee (EBMK) as well as the Swiss Federation of Small and Medium-Sized Enterprises (SGV).

To answer our research questions, we consulted educational policy documents and conducted three expert interviews. The list of sources provided at the end of this article details the 17 documents analysed in which the relevant actors express their views concerning the development of the SpS. Apart from opinions issued as part of the SpS consultation process (1997⁵), we analysed reports on the SpS development project, guidelines and recommendations for its development as well as the SpS curriculum. Whereas the educational policy reports contain mission statements and models for restructuring the school, the consultation reports document tests of worth, that is, situations in which the participants assessed and gauged the worth of this new type of education. The latter are particularly well suited to reconstruct the disputes (e.g., regarding the appropriate quality of education) and orders of justification invoked in this context. We complemented the document analysis with three expert interviews to additionally obtain an inside perspective from actors who had been involved in the process of institutionalising the SpS as a pathway to the UAS (Meuser and Nagel 2009). We asked an EDK representative about the historical development of the SpS from 1990 on and its relation to VET and grammar school. We also interviewed an expert in the field of VET about reforms and reform attempts of upper-secondary education from 1990 to 2004. Finally, we sought information about reforms of VET, in the health sector among others, from a former BBT member.⁶ We analysed both documents and interviews from the methodological standpoint of the sociology of conventions (Diaz-Bone 2018), using (theory-driven) qualitative content analysis (Gläser and Laudel 1999).

4 Dispute over Legitimate Access Routes to the Universities of Applied Sciences

We begin by examining the dispute over whether the SpS should be recognised as an official pathway for access to the UAS. Our focus, on the one hand, is on the justifications offered by actors arguing in favour of a SpS baccalaureate allowing such access. On the other hand, we analyse the arguments of those who opposed this endeavour. Which conventions collided in this dispute?

5 Important documents from the consultation process in 2002 concerning the SpS are missing and can no longer be located. Therefore, we could not consider these documents in our analysis.

6 All data were collected as part of the research project «Die Fachmittel-/Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung (The Upper-Secondary Specialised School as an Independent Educational Pathway alongside VET and Grammar School – Processes and Outcomes of Its Positioning and Profile Development), funded by the Swiss National Science Foundation (SNF-100019_162987) 3/2016–8/2019. Project managers: Regula Julia Leemann and Christian Imdorf.

4.1 Legitimate Pathway to the Universities of Applied Sciences: Equal Treatment and Skills Shortages

As early as 1992, the EDK emphasised that it is important that the SpS provide access to the UAS (EDK 1992). A few years later, it even called this “indispensable” for the future existence of the SpS (EDK 1996, 9). For this reason, the EDK proposed introducing a “specialised baccalaureate” as a third type of baccalaureate alongside the long-established one offered by the traditional grammar schools and the vocational baccalaureate that was newly institutionalised in 1994.

The SpS advocates justified their demand by arguing that all recognised pathways to these universities should be treated equally across Switzerland, especially compared with the VET pathway via the vocational baccalaureate. This would also ensure “European compatibility” (EDK 1996, 9) of the SpS certificates. Moreover, the SpS would enable young women – in line with equal participation of women and men in education – to acquire a solid school-based education and thus offer them an opportunity for higher education. For this reason, the SpS must provide access to the UAS. Those actors invoked principles of justice, such as equality, fairness and participation, that are inherent in the civic convention and bolstered them by drawing on an argument rooted in the industrial convention, according to which the SpS makes an important contribution to maintaining the supply of next-generation professionals, especially in areas where it “has not been easy to find enough willing trainees” (*ibid.*, 1996, 11), primarily in healthcare and social work.

These efforts to position the SpS as an upper-secondary route to the UAS were met with criticism particularly from the VET side. Which orders of justification did VET advocates refer to in questioning the SpS as a pathway to higher education?

4.2 Rejection of the Legitimacy of the Specialised School: Lack of Practical Experience and Defence of the “Golden Path to Applied Higher Education”

The proponents of VET rejected the civic justifications from SpS representatives. They argued that the SpS should no longer focus on the education of young women and thus “be largely gender-oriented” (DBK 1997, 2); rather, it should “clearly be at the service of business and provide a suitable foundation upon which advanced professional education and training can build” (*ibid.*). At the same time, this suitability was questioned by pointing out that the SpS did not award a vocational diploma and therefore lacked the prerequisites to convey “the practical knowledge and skills that are required for studying at a university of applied sciences” (EBMK 1997, 2). We can observe two things here. One is a situation of radical criticism. The measure of equivalence associated with the civic convention was rejected as a foundation for the test of worth (who is a legitimate provider of access to the UAS?). To make their argument, these critics drew on the domestic–company convention and determined that access to higher education required, as prerequisites, having been trained on the job in a business-related environment as well as practical

experience in the world of work. The other matter is a dispute in terms of a less radical criticism over the measure of equivalence in the domestic convention. The characteristics of domesticity within a business operation were given more weight than those of a (purely) school-based education.

One reference for this postulate was the draft of the new Vocational and Professional Education and Training Act (VPETA), which determined that dual-track VET would be the standard model and school-based forms of vocational education would play a minor role (EVD 1999). This enabled the VET advocates to refer to this bill and utilise it in this specific negotiation situation as an instrument of valorisation thus securing the scope of the domestic–company convention (SGV 2002). A further aspect was that the organisational combination of dual-track VET followed by advanced general education in the form of the vocational baccalaureate was considered the “golden path to the universities of applied sciences” (EBMK 1997, 1). The VET side was concerned that this standard route to applied higher education should not come under pressure from the SpS as a school-based pathway not requiring on-the-job training. Were this “golden path”

forced to compete with a facile solution of a three-year SpS-education, then the increased appeal [of VET; authors' addition] that was actually intended [by introducing the vocational baccalaureate; authors' addition] would be lost again. (EBMK 1997, 2)

Here, the VET advocates reinforce the domestic–company logic of justification upon which they base their argument of insufficiently experientially anchored, practical education and training by additionally invoking the convention of fame; they do so by defending the need to preserve the reputation and image of dual-track VET as the “golden path to the universities of applied sciences”.

In this dispute over the SpS' access to the UAS, the different orders of justification meet. The proponents of the SpS awarding a specialised baccalaureate primarily refer to the civic convention by arguing for an equal treatment of different educational pathways as well as equal opportunity for girls and boys. Those defending the status of VET by relying on the domestic–company convention reject these demands and question the legitimacy of the SpS as a route to higher education as a matter of principle by declaring experiential learning on the job an indispensable prerequisite. What becomes apparent here is that this position is less concerned with the requirements of university study and revolves more around professional competencies and experiential knowledge gained on the job.

5 Dispute over the Quality of Education for Access to the Universities of Applied Sciences

In the following, we will contrast the aspects concerning the quality of education that the actors highlighted in the debate on the two pathways to the UAS. What qualities did they emphasise as criteria for university readiness? What qualities were criticised and deemed unsuitable and insufficient?

5.1 Advanced General Education and a “Stable Personality”

Against the backdrop of growing pressure toward higher qualifications and the generally increasing significance of general education for professional training at the time, SpS advocates considered advanced general education as being an important prerequisite for access to the UAS (EDK 1992). In addition to this quality, which is significant in the civic order of worth, the need for a “stable personality” (ibid., 1992, 1) was stressed especially for the professional fields of healthcare and social work. In this view, the SpS, owing to its pronounced focus on “developing the student’s personality” (ibid., 1992, 2), would provide an educational background specifically tailored to the needs of the respective professions and the most appropriate preparation by providing a sheltered environment for personal development. Furthermore, the SpS would educate their pupils to become “independently thinking and responsibly acting personalities” who also assume responsibility for the community (ibid., 1992). Moreover, this focus on personality development would promote skills relevant to studying at a UAS, such as personal responsibility and working independently (KDMS 1993). The youths would thus learn early on “to take responsibility for their own learning process” (ibid., 1996, 19).

Compared to the time around 1970 when the SpS pursued the educational objective of a “mature personality” as a compromise that sought to unite the civic and the domestic-school convention, we can identify new, additional characteristics at this point. On the one hand, we see that its proponents began to emphasise key skills such as personal responsibility and independence, which are prerequisites for mastering the demands of project-based learning at universities in accordance with the project convention. On the other, the SpS positioned itself as an expert organisation – an object of the industrial convention – that guaranteed that its graduates would be university ready and prepared to develop professional competence in the areas of healthcare and social work.

5.2 The School-based Acquisition of a Vocational Diploma: A Failed Compromise

In contrast to the SpS advocates, the VET proponents recurrently stressed the relevance of “genuinely qualifying VET” (SDK 1997, 3) as well as extensive practical experience on the job as prerequisites for studying at a UAS. However, some of the VET proponents were at the same time aware of the new academic demands and

floated the idea of utilising the SpS' longstanding experience in providing advanced education and preparing for VET in the fields of health and social work for their own agenda. They saw the future "mission" of the SpS "in the area of general education and professional propaedeutic especially in those professions [...] that require greater personal maturity" (SDK 1997, 4). Seeking a compromise and wanting to take a "future-oriented step in the development of educational policy" (DBK/EBMK 2001, 2), they suggested transforming the SpS in these areas into specialised vocational schools and thus institutionally into a type of education in line with the VET system (Schweizerischer Bundesrat 2000; Nationalrat 2001).

The draft of the new Vocational and Professional Education and Training Act indeed envisioned specialised vocational schools as a new type of education to provide VET programmes "that correspond with the increased need for school-based education without giving up the connection with on-the-job practice" (Schweizerischer Bundesrat 2000, 5712). These specialised vocational schools were conceived to be full-time vocational schools at the upper-secondary level, involving a larger volume of school-based learning than traditional dual-track VET as well as an internship during the last year of instruction (Wettstein 2001). Apart from a stronger focus on theoretical knowledge, these schools were supposed to stay true to the essence of the dual-track VET model – that is, its proximity to the labour market and professional practice – and, as a regular VET programme, award a professionally *qualifying* Federal VET Diploma (Eigenössisches Fähigkeitszeugnis, EFZ).

These VET advocates argued that, in regard to access to the UAS, the specialised vocational schools had two crucial advantages over the established SpS model: extensive practical education and training as well as a qualifying vocational diploma. The specialised vocational school was thus an organisational solution in terms of an investment in forms in the domestic–company convention that would avoid the feared competition between the SpS and dual-track VET and preserve the golden dual VET path.

Although the EDK stated in 2001 that the SpS was "open" to the idea of transforming itself into specialised vocational schools in the field of health and social work and making certain compromises regarding the volume of practical on-the-job training (EDK 2001, 2), SpS representatives "made a strong effort to hold onto their own profile, which was not compatible with VET" (former BBT representative). The demand for at least one year of practical training as part of the SpS curriculum was not compatible with the SpS representatives' self-conception of a school providing upper-secondary general education without the school "losing its identity" (former BBT representative).

Well, it [the idea of transformation of the SpS into a specialised vocational school; authors' addition] didn't go down well at all. [...] Those people [SpS representatives; authors' addition] actually stood fast on the issue. VET never

really interested them; they wanted to prepare for the tertiary level instead.
(VET expert)

What we see here is substantial ambivalence among SpS representatives in two respects. First, they were willing to make sacrifices and transform themselves into vocational special schools in the fields of health and social work since their refusal to do so could have threatened the existence of the SpS as an educational pathway in general, as the former BBT representative explained. Second, the institutional transformation of the SpS into a part of the VET system would have resulted in losing the core of its traditional identity, namely, as a school of general education.

Soon, however, these transformation attempts came to an abrupt halt. Influential advocates of dual-track VET still feared that introducing special vocational schools could create competition for the dual model. “Apparently, the prevailing opinion in educational policy was that VET enjoyed a lesser standing among the population than vocational schools” (Wettstein 2002, 1). To avoid internal competition in vocational education between dual-track VET and more strongly school-based vocational education, the concept of specialised vocational schools was ultimately rejected in the National Council’s final parliamentary consultation and removed from the final draft of the new Vocational and Professional Education and Training Act. This was the end of the idea of transforming the SpS into a specialised vocational school in the field of health and social work.

6 Institutional Solutions to the Dispute through Successful Compromise

In their 1999 recommendations for the further development of the SpS, the EDK formulated as the SpS’ key educational objective its “stronger integration in the VET system” (EDK 1999, 1). In 2003, this expectation was institutionalised by introducing occupational profiles in the regulations governing the recognition of qualifications awarded by SpS (EDK 2003). Since that time, SpS students have been required to opt for a specific occupational profile, usually at the beginning of the second year of training, and then take additional subjects specific to that profile in addition to their general-education classes. This has enabled the SpS to strengthen its identity as a school preparing for advanced vocational education in specific fields – in terms of a “planned supplier” (Diaz-Bone 2018, 149) to UAS – and formalise its function or quality within the industrial order of worth.

In this context, the EDK also included regulatory arrangements to secure its “future-oriented function as a school providing guidance in career choice” (EDK 2001, 4). By investing in the form of an obligatory non-school internship of at least two weeks in the first year of training, the SpS representatives not only anchored assistance for their students in making career choices in their curriculum but also institutionalised an opportunity for them to gain initial practical experience in the

world of work. However, the primary measure by which SpS representatives met the demand for job experience, which defined the dispute over the SpS as a legitimate pathway to the UAS, was to introduce the specialised baccalaureate. This involved two aspects that have remained to this day. First, during their fourth year of training students were to participate in an internship of 12 to 40 weeks' duration in their chosen occupational field (EDK 2003). This made job experience a major part of the SpS' educational programme. Second, students were required to prepare their own independent written specialised baccalaureate thesis related to their internship (ibid.). This was to demonstrate their command of important skills for university study, such as academic writing and the ability to do academic work. The requirement reveals the fundamental compromise between the civic and the industrial order of worth, constituting the self-conception of the SpS as an upper-secondary school of general education that seeks to ensure its graduates' university readiness and their preparedness to meet the increased skill requirements in the world of work.

We interpret this institutionalisation of elements of education and training that are geared toward an occupational field and professional practice as an investment in forms that falls within the scope of the industrial as well as domestic–company convention. It is also a compromise that addressed the criticism from the VET side that the SpS lacked qualities required for access to UAS. These new educational elements played a major role both in stabilising the SpS in a negotiation situation marked by considerable uncertainty and in establishing it as a route to the UAS. At the same time, the SpS managed to incorporate into this compromise its traditional civic quality of providing advanced general education and secure its role therein.

However, the idea of integrating practical experience into the conceptual design of the specialised baccalaureate in terms of “a practical component in a specific professional field or job experience in general” (EDK 1996, 19) never convinced the VET advocates. They held onto their view that the SpS failed to meet the requirements of an access route to the UAS.

The new Vocational and Professional Education and Training Act calls the dual system the golden path. [...] The practical side of things comes up short to an extent that, although the SpS indeed provides a good general education, it has nothing to do with VET. [...] As far as access to the universities of applied sciences via a SpS is concerned, we resolutely object if it does not involve at least one prior year of skilled work on the job! (SGV 2002, 2–4)

In this view, the internship required as part of the specialised baccalaureate is not sufficient to achieve the educational quality standards according to the domestic–company order of worth. This “broadening of one’s horizon” (DBK 1997, 3) does not “qualify as proof of vocational education and training” (SDK 1997, 3) and is nothing but “tokenism”. (DBK 1997, 3)

This position of the VET side links university readiness with expectations in the working world of prolonged learning on the job and experiential knowledge that have been incorporated into the curricula of the UAS – rather than giving more weight to general education, personality development, theoretical-systematic knowledge and key competencies. Today, this has consequences for the preparation of VET learners for studying at a UAS. Current statistics show that, within 42 months after graduating from an SpS, two-thirds of the SpS graduates in the health field attain a specialised baccalaureate (BFS 2018, 23), whereas only ten per cent of VET graduates in a health occupation move on to acquire a vocational baccalaureate (BFS 2018, 21).

When considering this, however, we must take into account that the two groups differ to some extent in their social background and academic performance. SpS students are more likely to have parents with a university degree than three-year VET students (21 per cent versus nine per cent), whereas the two groups do not differ in terms of migration status.⁷ Enrolling in an SpS requires slightly higher academic performance on average than being admitted to VET. While 22 per cent in VET come from the lowest track of lower-secondary education, this applies to only seven per cent of those in SpS.⁸

Of those with a specialised baccalaureate, 81 per cent (health) and 77 per cent (social work), respectively, move on to a UAS afterward, whereas only 49 per cent of those holding a vocational baccalaureate in the fields of health and social work do so (BFS 2018, 25, 29). Compared to the VET system, it seems that the SpS is more successful in providing its graduates a path to tertiary education. One important reason might be that the specialised baccalaureate is not a professionally qualifying credential. This provides a strong incentive for these graduates to continue studying further. Nevertheless, the SpS' success in bringing its graduates into the UAS and for occupations with increasing academic demands is highly likely to benefit its future legitimation. In 2017, 30.3 per cent of the first-year enrolments at UAS in the entire field of health relied on a general baccalaureate for admittance, 26.9 per cent on a vocational baccalaureate, 26.2 per cent on a specialised baccalaureate, and 16.6 per cent on other access criteria (our own calculations based on data from the Federal Statistical Office).

7 Conclusions and Outlook

This article has aimed to examine how the SpS managed to establish itself as a legitimate pathway to the universities of applied science in the face of controversy.

7 Übergänge und Verläufe auf der Sekundarstufe II: Aktualisierung 2016 (retrieved 31.10.2018 from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuf-bildungsbereich/sekundarstufe-II.assetdetail.1680607.html>)

8 These are our own calculations based on the data mentioned in footnote 7.

To do so, we have analysed the last phase of its institutionalisation process from 1990 to 2004. We have been able to show how the changing demands of knowledge in a working world marked by a growing provision of services influenced the SpS' development from a "dead-end" track to a recognised pathway to the UAS.

To the advocates of dual-track VET, it was always clear that extensive professional experience on the job and the professional qualifications acquired in the process were indispensable prerequisites for access to the UAS. They also believed that the SpS would compete with and undermine the status of dual-track VET as "the golden path to the universities of applied sciences". With reference to the domestic–company convention as well as the convention of fame, the VET advocates delegitimised the SpS' claim to represent an equal pathway to the UAS. The proponents of the SpS, by contrast, argued that advanced vocational education at the UAS required broad general knowledge, including theoretical-systematic knowledge and key competencies and – especially in the fields of health and social work – a stable personality. Whenever possible, the SpS representatives underpinned their compromise between the civic, domestic–school and project convention by reference to the industrial convention by emphasising the SpS' potential for securing the supply of young professionals (particularly young women) in the areas in question.

While VET representatives employed the domestic convention to oppose the SpS' aspirations to offer a pathway to the UAS, arguing that the latter's graduates lacked practical job experience, their SpS counterparts referred to the same order of justification to underscore the legitimacy of the school-based path by invoking the significance of personality development in a sheltered environment. We interpret the dispute between the representatives of general education and those of VET as a dispute *within* the domestic convention based on two different measures of equivalence to argue in favour or against the "quality" of the SpS as a pathway to the UAS. Whereas interpersonal relationships in the school community are crucial in the area of general education and the sheltered school environment promotes individualised personality development, interpersonal relationships in the work community are at the centre of company-based VET in an environment in which knowledge is gained through experience on the job. In terms of advancing the sociology of conventions theoretically in the area of education, differentiating the domestic convention according to specific educational settings – we have called them domestic–school convention and domestic–company convention – has proved to be relevant.

The "company" articulation of the domestic convention is geared toward labour-market demands and has prevailed as a powerful measure of equivalence in the dispute described above. This is reflected, not least, in the institutionalisation of various practical education and training components in the more recent SpS curriculum. Whereas the SpS had traditionally justified its quality by referring to the domestic convention by applying the educational yardstick of promoting community building at school via developing the students' personalities, providing its students

the opportunity to gain initial practical experience on the job has now become part of the SpS curriculum. We assume that the SpS representatives accepted this shift in the relevant measure of worth – in the sense of a compromise *within* the domestic convention – to take the wind out of the sails of their critics from the VET side and position the SpS as a legitimate and recognised pathway to the UAS. In so doing, the SpS advocates have kept with their articulation of the domestic world in line with the domestic–school convention.

Tapping the full explanatory potential of the sociology of conventions in the field of education would require further research that critically reflects on the suggested differentiation between a school-based and company-based accentuation of the domestic convention in the context of education. What is more, the convention-theoretical approach offers promising potential not only to bridge the systematic dichotomy of general and vocational education but also to question the assumption of an increasing hybridisation of general and vocational education in the context of a growing permeability of educational pathways. What we propose instead of the hybridisation thesis is to theorise the qualities and worth of different situations of teaching and learning as well as types of knowledge in terms of compromises between plural logics and thus to abstain from any simple attribution of a (single) logic to a specific institutional pathway.

8 Sources

- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). 2006. Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Bern.
- DBK (Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz). 1997. Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen: Stellungnahme zur Vernehmlassung vom 28. November 1997.
- DBK/EBMK (Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz/Eidgenössische Berufsmaturitätskommission). 2001. Diplommittelschulen. Auftrag und Stellenwert der DMS in der Zukunft; Vorbereitung der EDK-Sitzung vom 17.8.2001.
- EBMK (Eidgenössische Berufsmaturitätskommission). 1997. Vernehmlassung «Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen (DMS)» vom 9. September 1997.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). 1987. Richtlinien für die Anerkennung von Mittelschulen. 11. Juni 1987.
- EDK. 1989. Diplommittelschulen. Richtlinien. Rahmenlehrpläne. Dossier 11A. Bern: EDK.
- EDK. 1992. Leitlinien zur Weiterentwicklung und Verankerung der Diplommittelschulen im Schweizerischen Bildungswesen vom 26. November 1992. Kommission DMS.
- EDK. 1996. Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen (DMS). Bericht und Anträge an den EDK-Vorstand vom 20.12.1996. Kommission DMS.
- EDK. 1999. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen (DMS) vom 25. Februar 1999.
- EDK. 2001. Auftrag und Stellenwert der DMS – offene Fragen, Entwicklungsmöglichkeiten im sich wandelnden Bildungssystem; zum weiteren Vorgehen. September 2001.

- EDK. 2003. Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003.
- EVD (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement). 1999. Revision des Berufsbildungsgesetzes. Erläuternder Bericht für die Vernehmlassung. Bern, im Mai 1999.
- KDMS (Konferenz der RektorInnen und Rektoren schweizerischer Diplommittelschulen). 1993. Die Diplommittelschulen im schweizerischen Bildungssystem. Standortbestimmung und Weiterentwicklung vom 3. Februar 1993.
- KDMS. 2001. Dossier Diplommittelschulen (DMS) mit Rahmenlehrplan DMS (RLP DMS), Juni 2001, 1–58.
- Nationalrat, 2001. Amtliches Bulletin. Wintersession 2001. Dritte Sitzung, 28.11.2001, letzter Aufruf 11. Juli 2017.
- SBFi (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation). 2006. Verordnung des SBFi über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. Bern.
- Schweizerischer Bundesrat. 2000. Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 6. September 2000 (Berufsbildungsgesetz, BBG).
- SDK (Schweizerische Direktorenkonferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen). 1997. Stellungnahme zu Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen (DMS) vom 24. November 1997.
- SGV (Schweizerischer Gewerbeverband). 2002. Anerkennungsreglement und Dossier DMS-Vernehmlassung vom 31. Mai 2002.

9 References

- Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI Mitteilungen* 34: 13–27.
- Baethge, Martin. 2004. Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. *SOFI Mitteilungen* 32: 7–21.
- Baethge, Martin, Heike Solga, and Markus Wieck. 2007. *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BFS (Bundesamt für Statistik). 2018. Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Neuchâtel: BFS.
- Böhle, Fritz. 2015. Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. Pp. 34–63 in *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*, edited by Agnes Dietzen, Justin W. Powell, Anke Bahl, and Lorenz Lassnigg. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Boltanski, Luc, and Eve Chiappello. 2005. *The New Spirit of Capitalism*. London and New York: Verso.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot. 2006. *On Justification. Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot. 1999. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory* 2(3): 359–377.
- Derouet, Jean-Louis. 1992. *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Editions Métailié.
- Diaz-Bone, Rainer. 2018. *Die « Economie des conventions ». Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Second edition. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017. Dispositive der Ökonomie. Konventionentheoretische Perspektiven auf Institutionen und Instrumentierungen der ökonomischen Koordination. Pp. 83–111 in *Dispositiv und Ökonomie. Dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*, edited by Rainer Diaz-Bone, and Ronald Hartz. Wiesbaden: Springer VS.

- Diaz-Bone, Rainer. 2011. Einführung in die Soziologie der Konventionen. Pp. 9–41 in *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, edited by Rainer Diaz-Bone. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Dietzen, Agnes. 2015. Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Pp. 9–31 in *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*, edited by Agnes Dietzen, Justin W. Powell, Anke Bahl, and Lorenz Lassnigg. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Eymard-Duvernay, François. 1989. Conventions de qualité et formes de coordination. *Revue économique* 40(2): 329–359.
- Gläser, Jochen, and Grit Laudel. 1999. Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten Inhaltsanalyse. *WZB Discussion Paper*, <https://www.econstor.eu/handle/10419/50917> (20.03.2017).
- Griffith, Toni, and David Guile. 2004. Learning Through Work Experience for the Knowledge Economy. *Cedefop References Series* 48. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Imdorf, Christian, Regula J. Leemann, and Philipp Gonon (eds). 2019. *Bildung und Konventionen. Die « Économie des Conventions » in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiener, Urs. 2013. Die Fachhochschule als Missverständnis. *Swiss Journal of Sociology* 39(2): 341–360.
- Kiener, Urs. 2004. *Vier Fallstudien schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Winterthur: Kiener Sozialforschung.
- Kiener, Urs, and Philipp Gonon. 1998. *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufspolitik*. Bern, Aarau.
- Kruse, Wilfried. 2012. Wechselläder der Arbeit – Beruflichkeit als Risiko? Pp. 269–282 in *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*, edited by Axel Bolder, Rolf Dobischat, Günter Kutscha, and Gerhard Reutter. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
- Leemann, Regula J., and Christian Imdorf. 2019a. Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er Jahren. Pp. 427–459 in *Bildung und Konventionen. Die « Économie des Conventions » in der Bildungsforschung*, edited by Christian Imdorf, Regula J. Leemann, and Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS.
- Leemann, Regula J., and Christian Imdorf. 2019b. Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. Pp. 3–45. In *Bildung und Konventionen. Die « Économie des Conventions » in der Bildungsforschung*, edited by Christian Imdorf, Regula J. Leemann, and Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael, and Ulrike Nagel. 2009. Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. Pp. 465–479 in *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, edited by Susanne Pickel, Detlef Jahn, Hans-Joachim Lauth, and Gert Pickel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David J. Frank, and Evan Schofer. 2007. Higher Education as an Institution. Pp. 187–221 in *Sociology of Higher Education*, edited by Patricia J. Gumpert. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Meyer, John W., and Francisco O. Ramirez. 2009. The World Institutionalization of Education. Pp. 111–131 in *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by Jürgen Schriewer. Frankfurt am Main: Lang.
- Minssen, Heiner. 2012. *Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rosenmund, Moritz. 2011. Bildungsföderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution. Das Schulsystem der Schweiz. Pp. 33–46 in *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*, edited by Katja Kansteiner-Schänzlin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Scharnhorst, Ursula, and Hanruedi Kaiser. 2018. *Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des SBFJ im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien»*. Bern.

- Thévenot, Laurent. 2014. Voicing Concern and Difference: From Public Spaces to Common-Places. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 1(1): 7–34.
- Thévenot, Laurent. 2011. On Engagement, Critique, Commonality, and Power. Interview with Paul Brokker and Andrea Brighenti. *European Journal of Social Theory* 14(3): 383–400.
- Thévenot, Laurent. 2009. Governing Life by Standards. A View from Engagements. *Social Studies of Science* 39(5): 793–813.
- Thévenot, Laurent. 1984. Rules and Implements: Investment in Forms. *Social Science Information* 23(1): 1–45.
- Weber, Karl, Andreas Balthasar, Patricia Tremel, and Sarah Fässler. 2010. *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel and Bern: Universität Bern/Interface.
- Wettstein, Emil. 2001. Berufsfachschulen – ein Vergleich mit bestehenden Schultypen, https://www.edudoc.ch/static/infopartner/sammlung_fs/2001/Berufsbildungsprojekte/Berufsfachschulen/EBerufsfachschulen2_1425.pdf (27.06.2017).
- Wettstein, Emil. 2002. Auszüge aus dem Schlussbericht. Einführung der Berufsfachschulen, http://bbprojekte.ch/files/EBerufsfachschulen_2514.pdf (27.06.2017).
- Zosso, Barbara. 2006. *Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz in den Bereichen Technik/ Wirtschaft/ Gestaltung vs. Gesundheit/ Soziales*. Cahiers de l'IDHEAP. Chavannes-Lausanne: IDHEAP.

Envisioning Higher Education: How Imagining the Future Shapes the Implementation of a New Field in Higher Education

Philippe Saner*

Abstract: Higher education is a site of contesting visions by actors in politics, science and the economy. This article investigates imaginations of the future articulated around the introduction of data science in Swiss higher education through a qualitative analysis of study programmes, policy documents, and business reports. Universities envision data sciences mainly in reference to economic and technological concepts, which contribute to the coordination of the various actors and thus unfolds specific performative effects in the present.

Keywords: higher education, digitisation, data science, curricula, future imaginaries

L'enseignement supérieur du futur. Comment des visions d'avenir façonnent l'introduction d'un nouveau domaine d'études

Résumé: L'enseignement supérieur est un champ de projections pour différentes visions d'avenir par des acteurs politiques, scientifiques et économiques. Cet article examine ces visions autour de l'introduction des sciences des données dans l'enseignement supérieur suisse par une analyse qualitative des programmes d'études, des documents politiques et des rapports économiques. Les hautes écoles envisagent les sciences des données principalement par des concepts économiques et technologiques, ce qui contribue à la coordination entre les différents acteurs.

Mots-clés: éducation supérieure, numérisation, science des données, programmes d'études, visions d'avenir

Die Hochschulbildung der Zukunft. Wie Zukunftsvorstellungen die Einführung eines neuen Studienfeldes prägen

Zusammenfassung: Hochschulbildung ist eine Projektionsfläche divergierender Zukunftsvisionen von politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Akteuren. Der Artikel untersucht solche rund um die Einführung der Datenwissenschaften in der Schweizer Hochschulbildung durch die qualitative Analyse von Curricula, politischen Dokumenten und ökonomischen Berichten. Die Hochschulen rahmen die Datenwissenschaften vor allem durch ökonomische und technologische Konzepte, die zur Koordination der Akteure beitragen und so performative Effekte entfalten.

Schlüsselwörter: Hochschulbildung, Digitalisierung, Datenwissenschaften, Curricula, Zukunftsvorstellungen

* University of Lucerne, Department of Sociology, CH-6002 Lucerne, philippe.saner@unilu.ch

1 Introduction¹

In recent years, universities, corporations and states have formulated digital strategies and agendas to cope with the ongoing sociotechnical transformation and to shape their future development. In Switzerland, the federal government inaugurated “Digital Switzerland.” One of its main aims is to preserve the global competitiveness of the Swiss economy, as well as the country’s “leading position in innovation and research” (Swiss Confederation 2016, 17; my translation). As part of this strategy, investments of several hundred million Swiss Francs (CHF) into the research and higher education sector have been announced. For example, in 2017 the federal government launched an “action plan on digitisation” to deal with challenges in education, science and research (SBFI 2017), while the Swiss National Science Foundation (SNSF) is funding large-scale research programmes in fields such as robotics, artificial intelligence and data science. At the same time, state agencies (SBFI 2017; Swiss Confederation 2017) and business associations (Herzog et al. 2017) continuously articulate the need for more graduates and an enhanced training in science, technology, engineering and mathematics (STEM) at Swiss universities to address growing “skills gaps” and “talent shortages” in these fields.

What these discussions have in common is that they seldom specify the concept of digitisation: for example, instead of offering a single overarching definition of *the digital*, the strategy “Digital Switzerland” proposes several concepts of *a digital future*. Although these strategies assert that future developments cannot be predicted with certainty, they constantly demand adaptations to the education system and programmes in order to meet the future needs of digitized labour markets. This paper deals with such future needs, and the concomitant constraints, in the field of higher education. I argue that the discussion on digitisation is part of a “sociotechnical imaginary” (Jasanoff 2015) where strategies, visions and other “imaginaries” of the future contain scenarios of how *the world could look* while also commenting on *how it should look*. Actors in different societal fields then adopt these “imaginaries,” or visions, and coordinate their actions. When the value of a new field is still unclear, this collective imagination can help stabilise societal expectations and contributes to the achievement of the objectives articulated therein. In this sense, sociotechnical visions of the future of a particular field produce specific performative effects in the present and shape its future development. In this context, this paper investigates the emergence of data science, which is considered a key field in an ongoing sociotechnical transformation and for the future of STEM education overall. I specifically ask how political, economic and educational actors imagine data science as a study programme in higher education. To address this question, I

1 For their comments on earlier versions of this paper, I thank Sophie Mützel, Lisa Kressin, Rahel Estermann, Bernd Würpts, the editors of this special issue, as well as two anonymous reviewers. I gratefully acknowledge support from the Swiss National Science Foundation (NRP 75 Big Data, Project number 407540_167214).

examine the introduction of data science at Swiss universities, as a case study, using study programme descriptions, policy documents and reports by economic actors to serve as empirical material.

The introduction of data science in Swiss higher education is an interesting case, since it shows the widespread adoption of business concepts and ideas in science policies and educational curricula. Sociotechnical processes of datafication have been identified as important drivers transforming every of corner of society including: industry (Beer 2019), labour markets, education (Williamson 2017), culture and social life (Schäfer and van Es 2017; Prietl and Houben 2018). In this context, further research on how economic imperatives such as “talent shortages” in higher education (Herberg 2018) intermingle with this sociotechnical transformation is necessary. The paper contributes to the sociological discussion on the changing relations between higher education, politics, and the economy in the digital age (Jessop et al. 2008; Grande et al. 2013; Herberg 2018) by looking at educational programmes and curricula, as well as the economic, political, and scientific discussions that shape them.

My empirical analysis starts from an observation of a rapid diffusion of data science within Swiss academia: between 2014 and 2018, almost every university established their own degree programme or specialisation. This introduction of data science in higher education was framed according to different imaginations of the field in the business world, science and higher education. Business actors proclaimed “skills gaps” and “talent shortages” in STEM fields in general and in data science in particular. They also declared data science to be the “sexiest job of the 21st century” (Davenport and Patil 2012). The demand-driven orientation was readily taken up in research and higher education policy. And, in the context of innovation policies and strengthening Switzerland’s “competitiveness,” it was translated into demands for a guaranteed supply of data science skills for industry. These different imaginations shaped the introduction of data science into contemporary degree programmes at Swiss universities, which helped to align the differing visions of the emerging field and contribute to the coordination of activities by actors in the business world, science policy and higher education.

2 Future Imaginaries of an Emerging Field of Knowledge

To investigate the research question outlined, I will apply the theoretical concept of “future imaginaries” to alternative visions of data science in higher education. In this section, I will introduce the concept of future imaginaries from science and technology studies and show its potential for coordinating actions between actors in different social fields.

2.1 The Coordinating Function of Future Imaginations from a Field Perspective

Discussions surrounding policy and governance reforms in higher education often contain narratives and visions of future development that are part of wider societal discourse. Research has shown that differing concepts and visions by actors from different fields shape the reform of educational and research policies (Jessop et al. 2008; Maesse 2010; Wodak 2015), as well as the development of new programmes and curricula (Young 1998). By providing common goals and possible pathways for the future development of a certain field, future imaginations help coordinate the activities of a variety of actors that partake in these discussions. This argument is supported by recent work in economic sociology (Mützel 2010; Beckert 2016) and science and technology studies (Jasanoff 2015) that emphasises the coordinating role of future imaginations in the conception and emergence of new categories, disciplines or markets.

Analytically, visions of the future can be seen as a form of discourse: “[The] future’ is constituted through an unstable field of language, practice and materiality in which various disciplines, capacities and actors compete for the right to represent near and far term developments” (Brown et al. 2000, 5). The future is thus a “contested” site of differing voices and competing imaginations by actors from different fields. As Jasanoff (2015) elaborates in her work, imaginations of sociotechnical arrangements – especially those by higher institutions of education and research – are an essential part of a modern society’s self-understanding. In Switzerland, the Swiss Federal Institute of Technology in Zürich is often referred to as the “flagship of the nation” (Honegger et al. 2007, 11; my translation) to describe its important role in nation-building (Gugerli et al. 2005). Jasanoff defines sociotechnical imaginaries as “collectively held, institutionally stabilized [sic], and publicly performed visions of desirable futures, animated by shared understandings of forms of social life and social order attainable through, and supportive of, advances in science and technology” (2015, 4). In other words, envisioning the future is not exclusively tied to individuals and their capacities of imagination or creativity; rather, it can be understood as a collaborative social practice.

Economic sociology has acknowledged narratives about future actions as central drivers in the construction and stabilisation of markets (Mützel 2010). Drawing on work emphasising the performativity of economic knowledge (MacKenzie et al. 2007), Beckert has recently taken up this line. He posits that economic theories and instruments only appear to predict the future; they are much more influential in coordinating (future) activities between different economic and other actors (Beckert 2016). Predictions and forecasts do not only produce new futures but they also frame, enhance and continuously re-inscribe these futures into current organisational practices and socio-economic policies. And in doing so, they exert a specific discursive power: they envision possible futures and thereby also “creat[e] the present” (Beckert 2016, 217).

Unlike economic forecasting, strategies such as “Digital Switzerland” are not based on complex calculation schemes and formulas; instead they take into account other actors’ intentions. For instance, Swiss higher education and research bodies legitimise their funding initiatives by pointing to similar policies in other countries (e. g. SNSF 2015; SBFI 2017). In this way, by deploying similar strategies through mutual observation, actors in different fields contribute to the coordination of their activities. In times of uncertainty, when the value of the contributions of an emerging field – such as data science – is not yet clear, this can help stabilise expectations and development of the field.

The coordinating function of these future visions is situated within specific relations between different social fields according to field theory (Fligstein and McAdam 2012). As Fligstein and McAdam (2012, 59) remind us: “Fields do not exist in a vacuum. They have relations with other strategic action fields and these relations powerfully shape the developmental history of the field.” In addition to the internal dynamics of field autonomisation – such as the development of new methods, theories, tools, bodies of knowledge etc. – the emergence of a particular field of knowledge is itself subject to external conditions such as departmental conditions (Small 1999), political regulation, the allocation of resources, economic constraints and opportunities, as well as demands by a variety of stakeholders in other fields (Grande et al. 2013). In other words, fields are always “embedded in complex webs of other fields” (Fligstein and McAdam 2012, 18). For this paper, several macro-fields (Fligstein and McAdam 2012, 57 ff.) beyond science, are of special interest: the business world, science and research policy and higher education. They all contribute in their own way to the making and framing of data science. In the following, I will shortly introduce the recent history of the field under scrutiny by characterising its relations with these surrounding fields.

2.2 An Emerging Field of Knowledge between Science and Industry

Data science is often described as an interdisciplinary field of knowledge that includes people with strong programming skills who are also trained in statistics, mathematics, computer sciences and engineering. In contrast to other academic fields, such as biotechnology or nanotechnology (Jasanoff and Kim 2015), data science methods and techniques are perceived to be applicable to any societal domain. Historically, its roots begin in the mid-20th century, at the intersection of computer science and industrial statistics. However, the field has remained largely at the margins of academic science (Donoho 2017).

The recent history of data science (Gehl 2015) suggest that an epistemological transition is taking place: in the first decade of the 21st century, the availability and abundance of data (often referred as “big data”, see Manyika et al. 2011) has created a new interest in this specific set of knowledge practices, methods and tools. The rise of big tech and internet companies has shifted the main locus of innovation

from a heterogeneous field at the margins into the rapidly growing data economy: tech companies have taken up methods and tools developed in scientific fields and implemented them into sociotechnical systems, platforms and devices. At the same time, the tech industries have created new occupational roles and titles with specific skill sets (Hammerbacher 2009) and have attracted large numbers of academic researchers (Safavi et al. 2018). These changes are accompanied by repeated calls for more educated data scientists and other data-savvy professionals (Varian 2009; Davenport and Patil 2012).

In addition to science and industry, research policy is funding large-scale programmes and projects to advance scientific knowledge production in big data, artificial intelligence, data science and other adjacent specialties. In times of limited public funds and growing demands on the accountability of science, such decisions must be legitimized to a critical public. The universities themselves are integrated through different kinds of relations: they are subject to federal and cantonal regulation, they collaborate in different bodies of science and higher education policy, while at the same time competing for resources, professors, students and reputation. This institutional arrangement of synchronous collaboration and competition involves continuous mutual observation of each other's strategies and actions. Accordingly, they introduce new degree programmes and adapt existing curricula to remain competitive. At the same time, they need to prove the applicability of the knowledge taught as well as the "employability" of their graduates (Jessop 2008).

Actors in all these fields formulate their own imaginations of data science through reports, policy documents, funding proposals, curricula and course descriptions. By doing so, they take into account each other's visions and contribute to the coordination of these different conceptions of a field for its further development. In the next section, I describe the data and method that allow analysing this coordinating function of future imaginaries.

3 Data and Method

The question of how to analyse projections and imaginations of the future is an ongoing methodological challenge in the social sciences (Mische 2014). According to Jasanoff, discourses are an important element in the study of future imaginations, but – due to their focus on language – they are "less directly associated with action and performance or with materialization [sic] through technology" (Jasanoff 2015, 20). The sociology of knowledge approach to discourse analysis (SKDA)²

2 SKDA combines the perspective of the communicative construction of social reality (Berger and Luckmann 1966) with the discourse analysis work by Foucault. Foucault argued that discourses were "performative statement practices which constitute reality orders and also produce power effects in a conflict-ridden network of social actors, institutional dispositifs, and knowledge systems" (Keller 2011, 48; italics in original).

(Keller 2011; 2013) has the potential to function as a bridge in this regard: SKDA not only distinguishes between the structural, institutional and situational contexts of knowledge production, it also considers the material and immaterial implementations of discursive formations (Keller 2011, 49). It thereby emphasises the relatedness of different data types and steps of interpretation, and does not assume that “consistency of meaning’ [is] inherent to one particular document of discourse” (ibid., 62). The researcher needs to reconstruct the different elements of discourse that are articulated in the data. This multiperspectivity enables investigating not only the framing of data science in different types of documents (course descriptions, policy papers, and business reports), but also its materialisation in study programmes’ curricula. Following my research question, I concentrated on the structural and institutional contexts to reconstruct the vision presented in ongoing discussions of data science since its introduction in Swiss universities.

The data set for this case study was collected in three phases. First, I gathered publicly available materials (study descriptions, course syllabi and promotional material) from all existing study programmes and specialisations in data science and analytics at universities and universities of applied sciences in Switzerland ($N=24$; see Table 1 in the Appendix).³ Then I included policy documents by actors in Swiss science policies ($N=7$) that address processes and challenges of digitisation in research and higher education.⁴ Authors include the Swiss federal government (Swiss Confederation 2016; 2017); the SNSF (2015); the State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI; see SBFI 2017); the Board of the Swiss Federal Institutes of Technology (ETH-Rat 2014; 2016); and the Swiss Data Science Center (SDSC 2017). When I analysed the programme descriptions and promotional material, the relevance of business terms and concepts became clear. Therefore, in a third step, I extended the analysis and included business reports that were referenced in the documents by actors from higher education and science policy ($N=7$). Authors include business and higher education think tanks such as the McKinsey Global Institute (Manyika et al. 2011; Henke et al. 2016); PricewaterhouseCoopers and the Business and Higher Education Forum (PwC and BHEF 2017); Burning Glass Technologies (Markow et al. 2017); the World Economic Forum (Schwab et al. 2011; Schwab 2016); and protagonists from large tech companies (Davenport and Patil 2012). As public documents directed to the broader public, policy papers and business reports proved especially suited for the analysis as they often contain commentary, predictions and metaphors about possible technological and economic futures.

I imported all documents into the qualitative analysis software ATLAS.ti and selected the passages where definitions of data science, relevant skills and visions of

3 Programmes were considered if they either offered a degree in data science, a related field such as business analytics, or an analytics-oriented specialisation within another programme (such as computer science).

4 Policy documents were included if they explicitly addressed the field of data science.

its future were outlined. Using an open, inductive coding procedure (Flick 2016, 388–392), I first coded recurrent topics in the curricula and programme descriptions. Then I identified the references to notions and concepts in business and science policy documents and analysed their main arguments, goals, and addressees. The inclusion of these documents in the analysis allowed me to contextualise the themes discovered in the curricula in broader economic and political discussions. Finally, I reconstructed the different elements articulated beyond the single documents and sources into more consistent imaginations.

The empirical part of this paper is organized as follows: first, I analysed the representation of data science in business reports. I then turned to the visions in Swiss science and research policies. And finally, I looked at how Swiss universities implemented these differing conceptions of the field into educational curricula and study programmes.

4 The Role of Business Concepts in Producing Demand for Data Science Skills

The business world outlines different visions for the ongoing sociotechnical transformation of society (Dickel and Schrape 2015). Referring to datafication, consulting agencies and think tanks frames the growing importance of “big data” as a “new asset class” (Schwab et al. 2011), even going so far as to call it the “new oil” of the 21st century (ibid., 5). The sociotechnical systems, devices and methods necessary for the analysis of “big data” are imagined to lead the “revolution” (Mayer-Schönberger and Cukier 2013; Schwab 2016). The business world combines these developments with urgent calls to act: first and foremost, these reports created pressure on firms to rapidly adjust their business strategies. At the same time, consulting agencies and researchers called upon politics to recalibrate research funding and higher education to guarantee a supply of a skilled labour force for the digital age (Manyika et al. 2011; Davenport and Patil 2012). In the following two subsections, I will explore how business actors articulate their demands to political bodies and higher education through specific visions of the emerging field of data science.

4.1 The Role of “Skills Gaps” and “Talent Shortages” in Business Reports

“Skills gaps” and “talent shortages” in STEM fields have a long history in science and technology policies: They are a recurrent theme in education and labour market research, and have been articulated in other periods of technological innovations since the mid-20th century (Cappelli 2015; Herberg 2018).⁵ In data science, the McKinsey Global Institute first popularised a diagnosis of a “talent shortage” through

5 The historical roots of the concept can be traced back to political efforts during the Cold War when Western countries and the Soviet Union competed in the development of military technology (Cappelli 2015, 254).

their study *Big Data: The Next Frontier for Innovation, Competition, and Productivity* (Manyika et al. 2011), which is of special relevance because seven out of the twenty-four programmes or specialisations examined for this study directly reference it. The main objective of *Big Data* was to show the “transformative potential of big data” in different domains of the private and public sector (ibid., 37 ff.), as well as the economic opportunities that resulted thereof. Furthermore, the report predicted a sharp rise in the demand of analytical talent:

However, in a big data world, we expect demand for deep analytical talent could reach 440 000 to 490 000 positions in 2018 – that’s a talent gap in this category alone of 140 000 to 190 000 positions. In short, the United States will need an additional supply of this class of talent of 50 to 60 percent. (Manyika et al. 2011, 104)

The report concludes that “it is imperative that organizational [sic] leaders begin to incorporate big data into their business plans” (Manyika et al. 2011, 111). Referring to unexploited potentials and imminent losses of competitiveness, the authors then suggest “policy makers” to heavily invest in STEM-related subjects to “build human capital for big data” and to reduce barriers of access to analytical talents through “the immigration of skilled workers” (Manyika et al. 2011, 117). Both of these claims are made regularly by employers and business lobbyists to lower labour costs (Cappelli 2015, 275; Gehl 2015).

The McKinsey report played a decisive role in framing the emerging field of data science because it linked the idea of big data as a business model with that of a “deep analytical talent” before the category of data science was established and known to the broader public (see section 4.2). In this way, it put normative pressure on business organisations and the political system for demand-driven higher education policies. Through its widespread acknowledgment,⁶ the report became a central benchmark for actors in the business world, science policy and higher education.

Other reports by business actors followed similar strategies but have since become more cautious in their predictions (Markow et al. 2017, 5; see Fitzgerald et al. 2018 for an overview of these reports). Nevertheless, their predictions were incorporated into higher education policies: within a couple of years, Swiss universities created more than 20 programmes or specialisations, and worldwide, thousands of new degree programmes, massive open online courses (MOOCs) and training certificates in data science and analytics have been established (Parry 2018). The number of students in STEM fields in general – and in computer science in particular – has increased considerably since 2011 and these numbers are expected to grow steadily in the coming years (BFS 2017; SBFI 2017, 25f.).

6 According to Google scholar, the report received around 4900 citations in scientific publications, more than any other work on “big data” in the fields of business and social sciences. (Accessed on 04.09.2019)

The McKinsey report, and those that followed, not only envisioned future scenarios of a data-driven economy, but they also contributed to the coordination of companies' organisational practices with science policies and efforts in higher education.

4.2 Promising Futures: the "Sexiness" of Data Scientists as Future Leaders

Technological innovations always capture collective imagination and become part of the popular narrative (Jasanoff 2015). In the case of data science, it was a small group of people at the intersection of big tech companies and academia who formulated their own visions of the field in the last decade (Hammerbacher 2009; Varian 2009; Davenport and Patil 2012). And by doing so, they installed a new and specific understanding of a still inchoate subject.

I keep saying the sexy job in the next ten years will be statisticians. People think I'm joking, but who would've guessed that computer engineers would've been the sexy job of the 1990s? The ability to take data – to be able to understand it, to process it, to extract value from it, to visualize [sic] it, to communicate it – that's going to be a hugely important skill in the next decades ... (Varian 2009)

The article, "Data Scientist: The Sexiest Job of the 21st Century," by Thomas H. Davenport and DJ Patil (2012) is paradigmatic for reconceptualising data science and its new symbolic significance. The article combined the notion of the "talent shortage" with a cultural imagination of the "sexiness" of highly qualified professionals and university graduates in STEM fields. This framing of data science as "the sexiest job" became ubiquitous in media representations of data science, study programmes (see section 6.1) and the mission statements of research institutions.⁷

The "sexiness" of data science goes beyond imagining attractiveness of the prospect of a high salaried and "in-demand job." The framing further points to a gendered dimension of the emerging field: as other technology-driven fields, data science currently consists of almost exclusively male professors that teach a predominantly male student body. Programmes that make use of this imagination of data science also emphasise the entrepreneurial side of the field through modules focusing on management, communication, and visualisation (Stockinger et al. 2016). This framing of the data scientist, as someone that is able to "extract value from data" and "communicate" it, is compatible with the recent diagnosis of a "techno-scientific business masculinity" (Paulitz and Prietl 2017). In current knowledge economies, this version of masculinity is a fusion of engineering with business and

7 For example, the Data Lab of the Zürich University of Applied Sciences begins its "Vision & Mission" statement as follows: "We are convinced that doing data science in all its facets is the sexiest profession one can pursue." See <https://www.zhaw.ch/en/research/inter-school-cooperation/datalab-the-zhaw-data-science-laboratory/> (12.11.2018).

management skills: “What kind of person does all this? What abilities make a data scientist successful? Think of him or her as a hybrid of data hacker, analyst, communicator, and trusted adviser. The combination is extremely powerful – and rare” (Davenport and Patil 2012, 73).

The broader success story of the reframing of data science can thus be seen in the orientation of the tech field away from engineering aspects towards values such as entrepreneurship, communication, and creativity. Although these concepts were already associated with sociotechnical innovation (Dickel and Schrape 2015), and present in engineering education (Malazita 2019), they became the dominant imagination of the whole field of data science. This is particularly true for internet and tech companies (Morozov 2013). For these companies, the data scientist represents the emblematic figure of the ongoing sociotechnical transformation towards a data-driven society. Addressing data scientists this way enables potential students to imagine themselves not only as engineers working on data-intensive challenges in industry but as future societal leaders.

5 The Field of Data Science in Swiss Academia

As outlined in the previous section, influential actors in the business world and tech industry reimagined the emerging field of data science as the application of data-intensive methods to business problems. They also articulated “skills gaps” and “talent shortages,” and framed the data scientist as the “sexiest job of the 21st century.”

These sociotechnical transformations have broad implications as other scientific disciplines were also faced with processing a great quantity of data. Observers referred to these transformations as the “fourth paradigm” – a fundamental change to scientific knowledge production (Hey et al. 2009). The epistemological, methodological and societal challenges associated therewith were addressed as well (boyd and Crawford 2012). In the following subsections, I will illustrate how science policies in Switzerland responded to these developments by funding several large-scale research programmes. Then I will show how science policies connected the imaginations by actors in the business world with the vision of Switzerland as an “innovative, future-oriented business and research site” (Swiss Confederation 2016, 3; my translation).

5.1 Funding Strategies and Research Programmes in Science Policy

In Switzerland, it took several years before science and higher education policy began to incorporate topics such as “big data”, data science and artificial intelligence into their funding priorities. In 2014, the ETH Domain⁸ prioritised “[b]ig data and

8 The ETH Domain includes the two federal institutes of technology, ETH Zürich and EPF Lausanne, as well as four specialised research institutes.

digital sciences” (later renamed as data science) as a “strategic area of focus” in its 2017–2020 strategy (ETH-Rat 2014, 50f.). Addressing political decision-makers at the federal level, the ETH Domain also justified increasing financial requirements for this period. The strategy stipulated an additional 50 million CHF in funding (ETH-Rat 2014, 63) for basic research and developing new technologies and methods, including the education of “data scientists,” a “new type of specialist” whose competences rest at the “intersection of informatics, mathematics, statistics, and semantics.” Data scientists, as imagined here, were supposed to “bridge the gap between these core disciplines and different fields of expertise” (ibid., 51; my translation).

In accord with this strategy, the ETH Domain launched the “Initiative for Data Science in Switzerland” as an action plan in 2016. The initiative included the establishment of the Swiss Data Science Center, several additional professorships in the above-cited “core disciplines,” and two new Master of Science programmes in data science at the Swiss Federal Institute of Technology in Zürich (ETHZ) and Swiss Federal Institute of Technology in Lausanne (EPFL) (ETH-Rat 2016). Meanwhile, the SNSF launched the “National Research Programme 75 Big Data” to promote scientific “[advances] in computing and information technology” and enable applications in different fields, while also addressing related “societal, economical, regulatory ... and educational challenges” (SNSF 2015, 9f.). Other research initiatives in adjacent themes are currently in planning (SBFI 2017).

These policy documents share a common line of argumentation: they (1) refer to concepts and visions outlined by actors in the business world (see section 4); (2) identify fundamental transformations (“revolution”) through the datafication of business, science and society; and (3), in a synthesizing manner, they present data science as a “new research paradigm” that responds to the technological and methodical challenges associated with the ongoing sociotechnical transformation. For example, the ETH Domain formulates this as follows:

The 4th industrial revolution is driven by the convergence of smart, connected systems with breakthroughs in areas ranging from gene sequencing to nanotechnologies. In this new era where ‘data is the new oil,’ there is little value in ‘crude’ data. But if crude data can be extracted, refined, and piped to where it can impact decisions, its value will soar. Data science is the new research paradigm concerned with executing this vision. (ETH-Rat 2016, 2)

At the same time, data science is presented as offering “a new tool” to other scientific fields in order “to understand and influence complex, real-world systems to make progress on some of the most challenging problems of our time” (ETH-Rat 2016, 2). The framing of data science as a “tool” responds to business imaginations that envision it as a solution for specific organisational problems. It emphasises the applicable character of data science methods and techniques in solving complex

problems irrespective of the domain. In this way, science policy deploys a solutionist and engineering approach to current and future societal challenges (Morozov 2013; Dickel and Schrape 2015) to legitimise the high funding budgets spent on research projects in this field.

5.2 Competitiveness and the “Rapid Adaptation” to the Market

In addition to portraying data science as a new scientific research paradigm and a tool to solve challenges in different social fields, science and research policies also maintain a pronounced focus on a theme of national “competitiveness.” The ETH “Initiative for Data Science in Switzerland” frames competition as follows: “data science is a strategic field of research of the ETH Domain for the period 2017–2020 and the Initiative will ensure that the ETH Domain and Switzerland possess the necessary expertise and remain globally competitive” (ETH-Rat 2016, 1). Similarly, a report by the SERI states that the competitiveness of the Swiss higher education system is threatened by a number of countries from around the globe, specifically referencing East Asian nations (SBFI 2017, 41 ff.). “Falling behind” other countries is perceived as a “central risk” to Switzerland’s innovation and research sector (ibid., 53; my translation). To secure “a leading position in innovation and research” (Swiss Confederation 2016, 17; my translation), the SERI report outlines how several hundred million CHF will be invested on basic research and education in fields like artificial intelligence, robotics and data science. These fields are imagined by the federal strategy “Digital Switzerland” as fundamental pillars to the nation’s identity as an “innovative, future-oriented business and research site” (Swiss Confederation 2016, 3; my translation).

Another common theme within federal innovation policies is the representation of higher education as a field reacting to developments in other fields, in particular to ongoing sociotechnical transformations in economy. Since the main function of the education system is conceived to be training of skilled personnel for the labour market, universities need to “adapt” to changing skill requirements. Accordingly, the SERI describes “Action Field 3” in its report as the “rapid adaptation of the education system to the demands of the market” (SBFI 2017, 55 ff.). The SERI presents the two new ETH master’s programmes in data science as a way to educate the “specialists in this domain that the Swiss economy is desperately looking for” (ibid., 97). Articulated this way, the implementation of data science into new study programmes responds to the high demand for data science skills from industry (see section 4.1). This demand-driven view reduces higher education and universities to mere suppliers of skilled graduates in STEM fields to support the “digital economy” (Swiss Confederation 2017, 46 ff.). In the context of innovation policies, the previously outlined epistemological shift (“new research paradigm”) taking place is presented within “an ‘economising’ logic oriented to profit-and-loss calculation” (Jessop 2008, 14).

6 Data Science in Higher Education Curricula

In the previous section, I showed how science policy developed its own vision of data science by including the field into existing policies to enhance innovation and competitiveness. At the same time, science bodies transformed repeated warnings of “talent shortages” into calls of action to educate more graduates in data science in particular and in the STEM fields overall (SBFI 2017). In this section, I will analyse how Swiss universities responded to these visions. First, I will investigate how the imaginations of data science by actors in the business world and science policy are taken up within the study programmes. Then I will address how the different conceptions of the field materialise in data science curricula at Swiss universities.

6.1 Business and Science Policy Concepts in Data Science Study Programmes

The degree programmes frequently refer to the imaginations articulated in the business world and diagnoses of “talent shortages” are a defining feature of study programmes in data science. A majority of the programmes in my data set deploy this framing of data science. For instance, the master’s programme at EPFL introduces data science as “one of the most active fields in industry with a continuing shortage of talent” (EPFL 2017, 3), while ETHZ points more generally to the “[high] demand” for data scientists in industry.⁹ Other universities use similar justifications.

Study programmes also emphasise the symbolic value of data science: the “sexiness” of data science is often used by professional education programmes. Emphasising attractiveness functions as marketing for data science to recruit practitioners who may be open to pursuing further education and changing occupations. Most bachelor’s and master’s degrees also emphasise the future employability of their graduates, but these programmes combine the economic potential of graduates with the symbolic dimension of the field as well.

EPFL advertises that “[i]t only takes an average of [ten] weeks to find one’s first job in the field of Information and Communication Technologies (ICT). Moreover, many graduates in the ICT field receive a job offer during the last semester of their training. Companies like Facebook, Google and Microsoft have even begun recruiting directly on campus” (2017, 4). Invoking this image of a promising career in some of the worlds’ largest internet and tech companies has actively reshaped the field (see section 4.2) and serves as a specific future “imagination” to potential students. In this manner, the competitiveness argument from science policy is transformed into a more individualised form.

The symbolic dimension of data science is particularly endorsed by programmes that combine data science with business management. For instance, one objective of the University of Geneva’s business analytics programme is to “[prepare] students for leadership positions in organizations’ [sic] digital transformation aimed at creating

9 See <https://www.inf.ethz.ch/studies/master/master-ds.html> (27.02.2019).

value for businesses and society.”¹⁰ This leadership role of the data scientist in the ongoing “digital transformation” refers to its societal relevance: study programmes repeatedly accentuate the “tool” dimension (see section 5.2), or techniques and methods needed to solve complex societal problems or to “[create] value for businesses and society.” As we will see in the next subsection, this is often translated in curricula as applicability and “real-world” orientation.

6.2 Imaginations of Data Science in Educational Curricula as Interdisciplinarity, Applicability, and “Real Worldness”

Data science diffused rapidly among Swiss universities. Between 2014 and 2018, almost every institution established their own degree programme or specialisation. According to their traditions and profiles, universities have opted for different strategies when implementing new degree programmes (see Table 1 in the Appendix). For example, they are offered by technical departments, business departments, as well as combinations thereof. In Swiss universities, new degree programme implementation takes place at the master’s level and at an academic professional education level including certificate, diploma and Master’s of Advanced Studies programmes. They have also recently been offered at bachelor’s level. These institutional choices reflect the local conditions of universities (Small 1999), as well as the disciplinary and departmental affiliations of its initiators.

Despite this organisational variation, several common aspects characterise the structure and content of the curricula investigated. First, there is compositional similarity in the curricula. The interdisciplinary character of data science is seen in the combination of so-called “core courses” of data science (i. e. the methodological and theoretical foundations in computer science, statistics, mathematics and engineering) with applications from different scientific fields (at technical departments) or business as potential minors, specialisations or modules. At ETHZ and EPFL, the core courses are almost identical, which points to the high degree of coordination in the framework of the ETH data science initiative (ETH-Rat 2016). In technical departments, the algorithmic, mathematical and data engineering aspects dominate coursework. Courses on the ethical, legal or social aspects of data science (boyd and Crawford 2012) are rare – except for optional ethics classes for engineers. Programmes in business departments and in academic professional education integrate other skills associated with data science such as entrepreneurship, communication and visualisation (Stockinger et al. 2016). In this sense, they deploy a broader understanding of the field and one that also aligns with recent business perspectives (see section 4.2.1).

Another common point that most programmes share is a component of collaboration with partners from outside academia to guarantee the applicability of the knowledge taught. Although internship is optional at some universities, data science

10 See <https://www.unige.ch/gsem/en/programs/masters/business-analytics/> (27.02.2019).

students at EPFL have to take a mandatory and external “engineering internship” that can last between eight weeks to six months: “As a Master [sic] student, it is mandatory to undertake an engineering internship in a company during your studies. This internship aims to facilitate your immersion in the professional world, aware you [sic] of the teamwork and familiarize [sic] yourself with the industry procedures.”¹¹

The degree programmes also implement the practical component in different teaching formats such as lab sessions, boot camps or master theses in cooperation with partners in industry. Course descriptions enumerate different methods and modelling techniques to address “real problems” and to build applications with “impact in the real-world.” The curricula suggest that solving complex and “real problems” will become primarily possible through industrial applications. Accordingly, study programmes address students as engineers working in industry. This “imagination” of future students responds to business demands as well as the political strategy to secure Switzerland’s economic competitiveness. Through their orientation on technical “core courses,” applicability and “real worldness,” the programmes actively create the supply of skilled personnel in data science that industry “is desperately looking for.”

7 Conclusion

Higher education and research are experiencing ongoing processes of sociotechnical transformation. At the same time, in economic, political, and societal discourse, they are regularly considered to be important drivers of technological innovation and economic growth. In this environment, new bodies of knowledge emerge while others are being transformed and the emergence of a new scientific field can lead to uncertainties and confusion about its position and value for actors in more established fields. The discussions surrounding the introduction of data-intensive research and study programmes in Swiss institutions of higher education make it clear that all universities are facing similar challenges.

My analysis shows that the introduction of data science in higher education in Switzerland is a site of multiple future visions by industrial, scientific and political actors wherein consulting agencies (and other business actors) frame the emerging field through alarming calls of “skills gaps” or “talent shortages” and repeatedly demand to increase the number of educated professionals in data science. At the same time, protagonists in tech companies reimagine the data scientist as having the “sexiest job of the 21st century.” This finds an equivalent in the tech field which adopted new values beyond engineering such as entrepreneurship, communication, and creativity. The combination of “talent shortages” and sexy future job prospects helped entice people to the field of data science. Actors in science policy envision the emerging

11 See <https://ic.epfl.ch/data-science-internships-1> (27.02.2019).

field of data science as a new “scientific paradigm” with the potential to transform every corner of society. They also mobilise its societal relevance in the context of innovation policies as key to the nation’s “competitiveness” in science and research. This has translated into generous funding schemes in science and research, and calls of action to increase education opportunities for skilled personnel in industry. Swiss universities have responded to the different conceptions by actors in the business world and science policy. Despite organisational variation in the introduction of data science in Swiss universities according to their different profiles and traditions, several common points characterise current curricula including a strong focus on interdisciplinarity and “real-world” applicability. Relying on a technical and mathematical core with different areas of scientific or business application, they imagine potential students as engineers working in industry.

It is indisputable that an important function of any higher education system is to provide education in the production of skilled personnel for the labour market. The introduction of data science in higher education is marked by the widespread adoption of economic concepts and business terms in science policies on one hand and educational curricula on the other. This finding is consistent with earlier work on the intrusion of economic practices and concepts into research and higher education (Jessop 2008; Maesse 2010; Wodak 2015). However, sociotechnical imaginations such as “talent shortages,” the “sexiness” of data science and its inclusion into innovation policies help to coordinate the practices of a wide array of actors in different fields – from the tech and business world to that of science policy and higher education. This combination of influence not only reshapes earlier conceptions of data science, it also contributes to the achievement of objectives formulated in these visions, which included the rapid expansion of data science programmes in higher education and a supply of data science skills outside academia. The introduction of data science in Swiss universities can thus be seen as an example of close and interconnected relations between industry, science policy and universities in the digital age.

The imagination of data science as an engineering discipline within Swiss higher education refers to juxtaposition of science and the “real-world” that is prevalent both in science policy documents as well as curricula. The “engineering perspective” itself is nothing new for higher education in Switzerland, which is characterised by a strong application-based orientation and a long tradition of close academy-industry relationships. This is especially true in the case of the ETH Domain (Gugerli et al. 2005) and, more recently, in universities of applied sciences (Weber et al. 2010). This instrumentalist distinction reproduces a boundary between scientific and non-scientific aspects of data science that locates “real problems” outside academia (Malazita 2019). This is consistent with cultural “imaginings” that envision data analysis and technology-driven solutions as a powerful force to solve complex challenges for humanity in the 21st century (Morozov 2013). Although the source of this

representation is in industry, its broad acceptance in multiple fields point to major cultural changes that accompany the sociotechnical transformation of digitisation.

This paper focused on publicly available materials from different sources, and the material does not necessarily reflect tensions or contradictions articulated during the introduction of a new programme within an institution. Future work will therefore include in-depth interviews with professors and managers of these programmes to consider the reflexive and alternative considerations made in these processes.

Combining the empirical framework of discourse analysis with the theoretical framework of sociotechnical imaginations of the future has proven productive in investigating the coordinating role of such concepts and the specific effects that they produce in the present. The rate and breadth in which data science gained a position within different levels of higher education within the past few years in Switzerland has been striking. The higher education system in this sense proved responsive, flexible and rapidly adaptive “to the demands of the market” in order to fulfil a key requirement on current higher education policies. Future research is needed to investigate whether this is compatible or rather contrasts with the ongoing sociotechnical transformation of digitisation and how it affects the institutional arrangement of Swiss universities.

8 References

- Beckert, Jens. 2016. *Imagined Futures: Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Beer, David. 2019. *The Data Gaze. Capitalism, Power and Perception*. London: Sage.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City: Anchor Books.
- boyd, Danah, and Kate Crawford. 2012. Critical Questions for Big Data. *Information, Communication & Society* 15(5): 662–679.
- Brown, Nik, Brian Rappert, and Andrew Webster (eds.). 2000. *Contested Futures. A Sociology of Prospective Techno-Science*. Aldershot: Ashgate.
- BFS. 2017. *Studierende und Abschlüsse der Hochschulen in den MINT-Fächern*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Cappelli, Peter H. 2015. Skill Gaps, Skill Shortages, and Skill Mismatches. *ILR Review* 68(2): 251–290.
- Davenport, Thomas H., and DJ Patil. 2012. Data Scientist: The Sexiest Job of the 21st Century. *Harvard Business Review* 90(10): 70–76.
- Dickel, Sascha, and Jan-Felix Schrape. 2015. Dezentralisierung, Demokratisierung, Emanzipation. Zur Architektur des digitalen Technikutopismus. *Leviathan* 43(3): 442–463.
- Donoho, David. 2017. 50 Years of Data Science. *Journal of Computational and Graphical Statistics* 26(4): 745–66.
- EPFL. 2017. *Master Data Science*. Lausanne: School of Computer and Communication Sciences, Ecole Polytechnique de Lausanne.

- ETH-Rat. 2014. *Strategische Planung 2017–2020 des ETH-Rats für den ETH-Bereich*. Zürich: Rat der Eidgenössisch-Technischen Hochschulen.
- ETH-Rat. 2016. *The ETH Domain Launches the Initiative for Data Science in Switzerland*. Zürich: Rat der Eidgenössisch-Technischen Hochschulen.
- Fitzgerald, Brian K. et al. 2018. Lessons from the Great Recession. A Digital Recovery Rewards Digital Skills in Emerging Fields. *Industry and Higher Education* 32(1): 57–61.
- Flick, Uwe. 2016. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fligstein, Neil, and Doug McAdam. 2012. *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Gehl, Robert W. 2015. Sharing, Knowledge Management and Big Data: A Partial Genealogy of the Data Scientist. *European Journal of Cultural Studies* 18(4–5): 413–428.
- Grande, Edgar et al. (eds.). 2013. *Neue Governance der Wissenschaft - Reorganisation - Externe Anforderungen - Medialisierung*. Bielefeld: transcript.
- Gugerli, David, Patrick Kupper, and Daniel Speich (eds.). 2005. *Die Zukunftsmaschine: Konjunkturen der ETH Zürich 1855-2005*. Zürich: Chronos.
- Hammerbacher, Jeff. 2009. Information Platforms and the Rise of the Data Scientist. Pp. 73–84 in *Beautiful Data: The Stories Behind Elegant Data Solutions*, edited by Toby Segaran and Jeff Hammerbacher. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Henke, Nicolaus et al. 2016. *The Age of Analytics: Competing in a Data-Driven World*. Brussels/London/San Francisco: McKinsey Global Institute.
- Herberg, Jeremias. 2018. *Illusio Fachkräftemangel. Der Zwischenraum von Bildung und Wirtschaft in Deutschland und Nordkalifornien*. Wiesbaden: Springer.
- Herzog, Erich, Roger Wehrli, Marcus Hassler, Simon Schärer, and Stephan Sigrist. 2017. *Zukunft Digitale Schweiz*. Zürich: Economiesuisse and The W.I.R.E., https://www.thewire.ch/data/files/Zukunft_digitale_Schweiz_W.I.R.E._economiesuisse_2017.pdf (27.02.2019).
- Hey, Tony, Steward Tansley, and Kristin Tolle (eds.). 2009. *The Fourth Paradigm. Data-Intensive Scientific Discovery*. Redmond, WA: Microsoft Research.
- Honegger, Claudia, Hans-Ulrich Jost, Susanne Burren, and Pascal Jurt. 2007. *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Zürich: Chronos.
- Jasanoff, Sheila. 2015. Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity. Pp. 1–33 in *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, edited by Sheila Jasanoff and Sang-Hyun Kim. Chicago: Chicago University Press.
- Jasanoff, Sheila, and Sang-Hyun Kim (eds.). 2015. *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*. Chicago: Chicago University Press.
- Jessop, Bob. 2008. A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education. Pp. 13–39 in *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, edited by Bob Jessop, Norman Fairclough, and Ruth Wodak. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jessop, Bob, Norman Fairclough, and Ruth Wodak (eds.). 2008. *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Keller, Reiner. 2011. The Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD). *Human Studies* 34(1): 43–65.
- Keller, Reiner. 2013. *Doing Discourse Research. An Introduction for Social Scientists*. London: Sage.
- MacKenzie, Donald, Fabian Muniesa, and Lucia Siu (eds.). 2007. *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Maesse, Jens. 2010. *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses : Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript.

- Malazita, James W. 2019. Epistemic Infrastructure, the Instrumental Turn, and the Digital Humanities. Forthcoming in *Debates in the Digital Humanities: Institutions, Infrastructures at the Interstices*, edited by Anne McGrail, Angel David Nieves, and Siobhan Senior. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Manyika, James et al. 2011. *Big Data: The Next Frontier for Innovation, Competition, and Productivity*. Seoul/San Francisco/London/Washington: McKinsey Global Institute.
- Markow, Will, Soumya Braganza, Debbie Hughes, and Steven Miller. 2017. *The Quant Crunch. How Demand for Data Science Skills Is Disrupting the Job Market*. Boston: Burning Glass Technologies.
- Mayer-Schönberger, Viktor and Kenneth N. Cukier. 2013. *Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*. London: John Murray.
- Mische, Ann. 2014. Measuring Futures in Action: Projective Grammars in the Rio + 20 Debates. *Theory and Society* 43(3–4): 437–464.
- Morozov, Evgeny. 2013. *To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism*. New York: PublicAffairs.
- Mützel, Sophie. 2010. Koordinierung von Märkten durch narrativen Wettbewerb. Pp. 87–106 in *Wirtschaftssoziologie. Sonderheft 49 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, edited by Jens Beckert and Christoph Deutschmann. Wiesbaden: VS.
- Parry, Marc. 2018. Colleges Rush to Ride Data-Science Wave. *Chronicle of Higher Education* 65(26): 3/9/2018.
- Paulitz, Tanja, and Bianca Prietl. 2017. Technikwissenschaftliche Business Masculinity als aufstrebender Ingenieurdiskurs. Pp. 141–169 in *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft*, edited by Julian Hamann, Jens Maeße, Vincent Gengnagel, and Alexander Hirschfeld. Wiesbaden: Springer.
- PwC and BHEF. 2017. *Investing in America's Data Science and Analytics Talent*. New York/Washington, D.C.: PricewaterhouseCooper (PwC) and Business and Higher Education Foundation. <https://www.pwc.com/us/en/publications/assets/investing-in-america-s-dsa-talent-bhef-and-pwc.pdf> (27.02.2019).
- Prietl, Bianca, and Daniel Houben (eds.). 2018. *Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Safavi, Tara, Maryam Davoodi, and Danai Koutra. 2018. Career Transitions and Trajectories. Pp. 675–684 in *Proceedings of the 24th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining – KDD '18*. New York: ACM Press.
- SBFI. 2017. *Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schäfer, Mirko Tobias, and Karin van Es (eds.). 2017. *The Datafied Society. Studying Culture through Data*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schwab, Klaus. 2016. *The Fourth Industrial Revolution*. Cologne/Geneva: World Economic Forum.
- Schwab, Klaus et al. 2011. *Personal Data: The Emergence of a New Asset Class*. Cologne/Geneva: World Economic Forum.
- SDSC. 2017. *Data Science Projects. 1st Call for Proposals. Fall 2017*. Lausanne/Zürich: Swiss Data Science Center.
- Small, Mario L. 1999. Departmental Conditions and the Emergence of New Disciplines: Two Cases in the Legitimation of African-American Studies. *Theory and Society* 28(5): 659–707.
- SNSF. 2015. *National Research Programme 75 Big Data. Call for Proposals*. Bern: Swiss National Science Foundation.
- Stockinger, Kurt, Thilo Stadelmann, and Andreas Ruckstuhl. 2016. Data Scientist als Beruf. Pp. 59–81 in *Big Data. Grundlagen, Systeme und Nutzungspotenziale*, edited by Daniel Fasel and Andreas Meier. Wiesbaden: Springer.

- Swiss Confederation. 2016. *Strategie „Digitale Schweiz“*. Biel: Bundesamt für Kommunikation, <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz.html> (27.02.2019).
- Swiss Confederation. 2017. *Bericht über die zentralen Rahmenbedingungen für die digitale Wirtschaft. Bericht des Bundesrates vom 11. Januar 2017*. Bern: Federal Council, <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/46892.pdf> (27.02.2019).
- Varian, Hal. 2009. Hal Varian on How the Web Challenges Managers. *McKinsey Quarterly* 1(2.2), <https://www.mckinsey.com/industries/high-tech/our-insights/hal-varian-on-how-the-web-challenges-managers>, (27.02.2019).
- Weber, Karl, Patricia Tremel, and Andreas Balthasar. 2010. Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. *Swiss Political Science Review* 16(4): 687–713.
- Williamson, Ben. 2017. *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London: Sage.
- Wodak, Ruth. 2015. 'Von Wissensbilanzen und Benchmarking'. Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse." Pp. 367–88 in *Diskurs und Ökonomie*, edited by Rainer Diaz-Bone and Gertraude Krell. Wiesbaden: Springer.
- Young, Michael F.D. 1998. *The Curriculum of the Future. From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

8 Appendix 1

Table 1 List of Degree Programmes and Specialisations in Data Science at Swiss Universities (as of December 6, 2018)

University	Department/School	Level of education	Programme name
ETH Zürich	Computer Science, Mathematics & Electrical Engineering	Master of Science (MSc)	Data Science
EPF Lausanne	Computer and Communication Sciences	Master of Science (MSc)	Data Science
University of Bern, University of Fribourg, University of Neuchâtel (BENEFR)	Faculty of Business, Economics and Informatics	Master of Science (MSc)	Computer Science, Major/Minor in Data Science
Università della Svizzera Italiana	Computer Science	Master of Science (MSc)	Computer Science, with specialisation in Data Science
Università della Svizzera italiana	Faculty of Informatics	Master of Science (MSc)	Computational Science
University of Lausanne / University of Neuchâtel	Faculty of Business and Economics (Lausanne), Faculty of Economics and Business (Neuchâtel)	Master of Science (MSc)	Artificial Intelligence
University of Lausanne	Faculty of Business and Economics (HEC Unil)	Master of Science (MSc)	Information Systems
University of Geneva	School of Economics and Management	Master of Science (MSc)	Finance, orientation in Financial entrepreneurship and Data Science
University of St. Gallen	School of Management	Certificate (BA)	Business Analytics
University of Lausanne & EPFL	Faculty of Business and Economics (HEC Unil), Swiss Data Science Center (EPFL)	Certificate of Advanced Studies (CAS)	Data Science Fundamentals
ETH Zürich	Departments of Computer Science, Mathematics & Electrical Engineering	Diploma of Advanced Studies (DAS)	Data Science & Management
University of Applied Sciences Luzern	School of Business	Master of Science (MSc)	Data Science
University of Applied Sciences Chur	School of Engineering and Business	Master of Science (MSc)	Applied Information and Data Science

Continuation of the following page

Continuation of table 1

University	Department/School	Level of education	Programme name
University of Applied Sciences Northwestern Switzerland	School of Engineering	Bachelor of Science (BSc)	Data Science
University of Applied Sciences Rapperswil	School of Engineering	Bachelor of Science (BSc)	Informatics, specialisation in Data Engineering & Machine Intelligence
University of Applied Sciences Northwestern Switzerland	School of Engineering	Bachelor of Science (BSc)	Informatics, specialisation in Data Science
Zürich University of Applied Sciences	School of Engineering	Master of Advanced Studies (MAS)	Data Science
Bern University of Applied Sciences	School of Engineering and Informatics	Master of Advanced Studies (MAS)	Data Science
University of Applied Sciences Lucerne	School of Informatics	Certificate of Advanced Studies (CAS)	Big Data Analytics
University of Applied Sciences Northwestern Switzerland	School of Engineering	Certificate of Advanced Studies (CAS)	Data Science
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)	Department of Innovative Technologies	Certificate of Advanced Studies (CAS)	Big Data Analytics and Machine Learning
Swiss Distance University of Applied Sciences (FFHS)	Department of Informatics	Diploma of Advanced Studies (DAS)	Data Science



François Höpflinger
 Valérie Hugon-Tabler
 Dario Spini (Hrsg.)

**Wohnen in den
 späten Lebens-
 jahren**
**Grundlagen
 und regionale
 Unterschiede**

ISBN 978 3 03777 199 6
 314 Seiten, 16,0 x 24,0 cm
 SFr. 38.— / € 33.—

**Das Thema geht uns alle an!
 Die Wahrscheinlichkeit, ein hohes
 Alter zu erreichen, wird immer grösser.**

Der Age Report IV ist das Standardwerk zum Wohnen und Altern in der Schweiz und bietet in diesem Zusammenhang einen Überblick über aktuelle und zukünftige soziale Fragen. Ich möchte mich für die tolle Arbeit und empfindliche Herangehensweise bedanken.

Der neue Age Report gibt salten Anknüpfungspunkte für sozioökonomische Unterschiede sowie auch das Wohnen im sehr hohen Alter: Wie leben ältere Menschen zu Hause, wenn sich ihre Gesundheit verschlechtert? Wie können Annehmlichkeiten und soziales Umfeld zur Hilfe kommen? Was ist der Zusammenhang mit der Gesundheit? Wie sollen medizinisch-soziale Einrichtungen und Alterspolitik soziale und kulturelle Unterschiede berücksichtigen? Diese und viele andere Fragen werden von einem multidisziplinären Forschungsteam analysiert. Detailliert, übersichtlich und mit vielen Grafiken ist dieses Buch eine wertvolle Grundlage für die fachliche, unternehmerische und politische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Prof. Dr. François Höpflinger ist Titularprofessor für Soziologie und Mitglied der Lehrungsgruppe des Zentrums für Demografie an der Universität Zürich. Er ist der Begründer des Age Reports und Hauptverantwortlicher für die Age-Work-Beraterungen.

Prof. Valérie Hugon-Tabler ist Soziologin, assoziierte Professorin HES-BO an der Haute école de travail social et de la santé Lausannoise (HEaTS) und Co-Leitende des Laboratoire de recherche santé-société LaReSSi sowie des Kompetenznetzwerks Age, well-being et fin de vie (AVF).

Prof. Dr. Dario Spini ist Professor für soziale Psychologie und Lebensentwurfung an der Universität Lausannoise sowie Leiter des Nationalen Forschungsprojekts LIVES – Überwindung der Verletzbarkeit im Verlauf des Lebens.

Organisation versus Profession? Lehre im Kontext der Hochschulreformen aus professionssoziologischer Perspektive

Melike Janßen*

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich den Auswirkungen der Hochschulreformen auf die akademische Lehre und den konkreten Folgen der damit verbundenen Anforderungen für das berufliche Handeln von ProfessorInnen. Dabei wirft er die Frage auf, wie Arbeitsmarkterfordernisse die Universität aus Sicht der Lehrenden verändern und wie sie mit diesen Veränderungen umgehen. Dafür greift er auf 64 Interviews mit ProfessorInnen aus Deutschland zurück, die im Rahmen einer qualitativen Studie zu den Folgen der Leistungsbewertungsverfahren an deutschen Universitäten entstanden sind.

Schlüsselwörter: Universitäre Lehre, Reformen, Professionen, Ökonomisierung, qualitative Interviews

Organisation versus profession ? L'enseignement dans le contexte des réformes de l'enseignement supérieur d'un point de vue de la sociologie des professions

Résumé: Cet article analyse les impacts des réformes de l'enseignement supérieur sur l'enseignement universitaire et les conséquences des nouvelles exigences d'enseignement pour la pratique des professeurs. Il examine comment les exigences du marché du travail changent l'université et comment les enseignants font face à ces changements. L'article présente les résultats de 64 entretiens avec des professeurs d'Allemagne, qui font partie d'une étude qualitative sur les conséquences des procédures d'évaluation des performances dans les universités allemandes.

Mots-clés: Enseignement universitaire, réformes, professions, économisation, entretiens qualitatifs

Organization Versus Profession? Teaching in the context of higher education reforms from a Sociology of Professions Perspective

Abstract: The paper addresses the impact of higher education reforms on academic teaching and the concrete implications of the new academic teaching requirements for the professional practice of professors. It explores how labour market requirements change the university from the point of view of professors and how they deal with these changes. The paper draws on 64 interviews with professors from Germany, which were conducted as part of a qualitative study on the consequences of performance evaluation procedures at German universities.

Keywords: Academic teaching, reforms, professions, economisation, qualitative interviews

* Universität Bremen, SOCIUM – Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik, D-28359 Bremen, m.janssen@uni-bremen.de

1 Hochschulen zwischen Anpassungsdruck und Autonomiegewinn – Reformen als Ausgangspunkt einer Neuausrichtung der Lehre

Das deutsche Hochschulsystem wurde in den vergangenen beiden Jahrzehnten einem vielgestaltigen Reformprozess unterzogen. Ausgangspunkt der Reformbestrebungen in den 1990er Jahren waren der geringe Autonomiestatus der Universitäten gegenüber dem Staat sowie die Verbesserung der universitären Ausbildungsqualität. Bezüglich letzterer lautete die weitgehend einhellige Einschätzung aus Politik, Medien, von Arbeitgeberseiten und teils auch aus den eigenen Hochschulreihen: die inhaltlichen und strukturellen Eigenschaften des Hochschulstudiums würden den Anforderungen einer «Wissengesellschaft» nicht gerecht. Mit den Steuerungsreformen nach dem Reformleitbild des New Public Management sollten die Autonomie der Universitäten und ihre Wettbewerbsorientierung gestärkt werden. Durch einen Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung wurden den bis dahin staatlich regulierten und deshalb als zu unflexibel erachteten Hochschulen mehr Handlungsspielräume gewährt. Den konstatierten Ausbildungsdefiziten wurde mit dem Bologna-Prozess wiederum eine umfassende Studienstrukturreform entgegengesetzt. Kernbestandteil war die Etablierung von Leistungsbewertungsverfahren zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Forschung, die ihren Ausdruck seither in einer leistungsorientierten Mittelvergabe, Ziel- und Leistungsvereinbarungen (zwischen Ministerien und Hochschulen sowie Hochschulen und Professuren, z. B. im Rahmen von Berufungsverhandlungen), in Lehrevaluationen und einem universitären Qualitätsmanagement für Forschung und Lehre finden. Darin spiegelt sich ein universitäres Selbstverständnis als autonom handelnder, wettbewerblcher Akteur (Krücken und Meier 2006) wider, womit auch die Beziehung der Hochschule, bzw. der Hochschulleitung, zu ihren Mitgliedern stärker in den Blickpunkt rückt. Denn “traditionally, universities were not seen as important decision-making entities in their own right. Caught between the state and the academic profession, there was not much legitimate space for organizational management” (Hasse und Krücken 2015, 208), was sich durch die Implementierung von Steuerungsinstrumenten und gestärkte Befugnisse der Leitungsebenen, also eine insgesamt vergrößerte organisatorische Autonomie, ändern sollte, um die konstatierten Probleme zu lösen oder zumindest besser zu bewältigen.

Ursache der umfassenden Umstrukturierungen ist auch ein Vertrauensverlust in die akademischen Professionen, deren Selbststeuerungsfähigkeit und (rein akademischen) Qualitätsmassnahmen infrage standen. Denn «obwohl die moderne Wissenschaft existenziell von der Alimentierung durch externe Akteure abhängt» (Gläser und Lange 2007, 437), entwickelte sie sich «mit einer erstaunlichen Unabhängigkeit von deren Intentionen» (ebd.). Für die Lehre resultierte dieses Misstrauen in die universitäre Leistungsfähigkeit in zwei zentralen Folgen: Einerseits in Forderungen einer Aufmerksamkeitserhöhung für Bedürfnisse und Anforderungen des Arbeitsmarktes, die eine Überarbeitung der Studiengangsinhalte und -gestaltung umfassten;

andererseits der stärkeren Überprüfung professoraler Lehrleistungen hinsichtlich ihres Beitrags zu diesen Anforderungen sowie der Leistungsbereitschaft der Lehrenden selbst; beides auch vor dem Hintergrund eines an den Universitäten dominanten Primats der Forschung.¹ Im Sinne einer Reflexion und Integration gesellschaftlicher Bedürfnisse und Arbeitsmarkterfordernisse sollte die Hochschullehre (wie auch die Forschung) responsiv gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen werden.

Zwischen diesen externen Anforderungen und professoralen Leistungsmassstäben bestehen jedoch Spannungsverhältnisse, die den Ausgangspunkt dieses Beitrages markieren, der die universitäre Lehre aus professionssoziologischer Perspektive beleuchtet. Ausgehend von den Beobachtungen eines Wandels von Lehre und Studium untersucht er, welchen reformevozierten Veränderungen die Lehrbedingungen an deutschen Universitäten unterliegen und welche Konsequenzen UniversitätsprofessorInnen, als zentral Verantwortliche der Lehre, für ihr berufliches Handeln erfahren. Auf Grundlage qualitativer Interviews mit UniversitätsprofessorInnen fünf verschiedener Sub-Disziplinen wird analysiert, auf welche Weise die Arbeitsmarkterfordernisse Universitäten als Institutionen der höheren Bildung aus Lehrendensicht verändern und die praktische Bewältigung dieser Veränderungen ergründet. Dies umfasst die Reflexion der ausserwissenschaftlichen Arbeitswelt in der eigenen Lehre, die Verortung eigener Ansprüche zwischen Wissenschaftsorientierung und Anwendungsbezug und die Durchsetzung eigener Massstäbe gegenüber organisationalen Erwartungen an die Lehre(n).

Der Untersuchungsausschnitt zentriert den Blick auf das Verhältnis zwischen Hochschulprofession und Universität, die, z. B. in Form von Leistungskriterien oder -zielen Erwartungen an die Lehrende formuliert, die wiederum Reaktionen auf externe Anforderungen darstellen können. Dabei kann von einer komplexen Beziehung von Profession und Organisation ausgegangen werden, die auf der offenkundigen Divergenz zwischen Autonomiestreben und Einbettung in organisationale Strukturen sowie der Einbindung der ProfessorInnen in Disziplin *und* Organisation gründet. Schon die grundgesetzlich gesicherte Forschungs- und Lehrfreiheit und damit verbundene Rechte und Autonomieansprüche legen Konfliktlinien «zwischen ökonomisch-administrativer und professioneller Rationalität» (Stock und Wernet 2005, 8) nahe. Dieser Annahme folgend rückt der Beitrag die Lehre als eine professionelle Handlungssphäre in seinen Blick.

Nach einem kurzen Abriss zur Spezifik der deutschen Hochschullandschaft erläutert der folgende Abschnitt die wesentlichen professionssoziologischen Annahmen und überträgt sie auf die universitäre Lehre. Der anschliessende dritte Abschnitt skizziert werden zentrale Hochschulreformaspekte im Lehrbereich skizziert und plausibilisiert, inwiefern im Reformkontext eine Deprofessionalisierung

1 Siehe auch das Positionspapier «Strategien für die Hochschullehre» des deutschen Wissenschaftsrats (2017), das die Diskrepanz zwischen der organisationalen hohen Relevanz der Lehre und der geringen Reputation dieses Kernbereiches universitärer Leistungsproduktionen seitens des wissenschaftlichen Personals problematisiert.

der Lehrenden behauptet werden kann. Die Abschnitte vier und fünf widmen sich dem empirischen Material. Der abschliessende Abschnitt resümiert die Ergebnisse im Lichte der Deprofessionalisierungsthese durch die Hochschulreformen und der Arbeitsmarktanforderungen an die Universitätslehre.

2 Universitäre Lehre im Lichte der Professionssoziologie

Im deutschen Hochschulsystem bilden staatlich finanzierte Universitäten und Fachhochschulen die beiden dominierenden, in Zielen und Funktionen unterscheidbaren Hochschularten. Als Reaktion auf die ansteigende Nachfrage nach wissenschaftsbasierter, aber praxisorientierter Ausbildung erfolgte ab 1970/71 die Etablierung der Fachhochschulen: geringere Forschungsbezüge, dafür ein stärkerer Anwendungs-/Praxisbezug des Studiums und engere Betreuungsverhältnisse unterscheiden sie von den Universitäten und der sie charakterisierenden hohen Forschungsorientierung. Diese drückt sich wiederum im Selbstverständnis der ihr angehörigen ProfessorInnen als vornehmlich (lehrende) Forschende und einer engen Anbindung der Lehre an ihre Forschungsthemen aus (Schimank 1995, 278).

Die Einheit von Forschung und Lehre im Sinne der Humboldtschen Universitätsidee ist seither zentrales Prinzip und Herausforderung zugleich, als Universitäten mit der parallelen Partizipation in zwei gesellschaftlichen Teilsystemen, Wissenschaft und Erziehung (Stichweh 2005), zwei zumindest potenziell miteinander konfligierenden Logiken, respektive Zielen folgen. Konsequenzen dieser Ausrichtung wurden mit der voranschreitenden Hochschulexpansion ab den 1960ern sichtbar, die dem vermehrten Bedarf hochqualifizierter Arbeitskräfte begegnen sollte (Mayer 2008). Der Zustrom sowohl grösserer, als auch heterogener Gruppen Studierender mit multiplern Ausbildungsansprüchen und -zielen setzte die Universitäten in den Folgejahren einem Veränderungsdruck aus, da hohe Studienabbrecherquoten und lange Studienzeiten die eklatante Kehrseite dieses Öffnungsprozesses bildeten. Insbesondere ab den frühen 1990ern mehrten sich Vorwürfe einer strukturellen, dem allgemeinen Ausbildungsauftrag entgegenstehenden Vernachlässigung der Lehre (durch die Universitäten sowie deren professoralen Mitglieder), die sich in einer Ausbildungseffizienz abzeichnete: hatten sich die Studienanfängerzahlen an den Universitäten seit den 1970ern zwar verdoppelt, war die Studierendenzahl seitdem aber fast um das Vierfache höher. Ihr stetiger Anstieg war also auch Ergebnis einer zunehmend längeren durchschnittlichen Studiendauer (Mayer 2008, 607–612).² Infolgedessen waren Universitäten dazu angehalten, sich ihrer berufsvorbereitenden Funktion zu stellen.

2 Eines der «Krisensymptome» waren die Neugründungen zahlreicher privater (Fach-)Hochschulen (Mayer 2008, 600).

Bevor die Konsequenzen dieser vermeintlichen Funktionsverschiebung für die Lehre aufgezeigt werden, werde ich den zugrunde gelegten Professionsbegriff und zwei zentrale Begründungen der professoralen, für die wissenschaftliche Lehre konstitutiven Autonomie herausarbeiten, vor deren Hintergrund die Lehrveränderungen gedeutet werden: ein erstes Autonomieargument erklärt sich durch die Anbindung der Lehre an die Forschung. Ein zweites fusst auf dem «Technologie-defizit der Erziehung» (Luhmann und Schorr 1982) und dem potenziellen Risiko des Scheiterns professioneller Interventionen. Die Verletzung eines dieser oder beider Prinzipien, so die These des Beitrags, kann Quelle einer wahrgenommen Deprofessionalisierung sein.

In der Ausgestaltung und Gewichtung ihrer beruflichen Aufgaben weisen Professionen³ eine hohe Selbstständigkeit auf. Sie benötigen für die Leistungsproduktion eine organisatorische Basis und müssen sich im Feld organisationaler Rahmenbedingungen und Regeln bewegen, während die eigentliche Leistungsproduktion dem professionellen Selbstverständnis nach von organisationalen Steuerungsansprüchen befreit bleiben muss. Professionsmitglieder bestimmen über die Beurteilung der Leistungserbringung und kontrollieren auf Grundlage exklusiven Wissens ihre Leistungen selbst, sind also weder marktförmigen noch bürokratischen Kontrollen unterworfen. Professionalität konstituiert damit, mit Freidson (2001) gesprochen, eine “third logic” der Organisation beruflicher Arbeit, die neben Markt (Regulation über Preis und Wettbewerb bzw. Kundenanforderungen) und Bürokratie (Steuerung über Regeln) tritt. Die Kontrolle der Professionen über ihren Leistungsprozess wird dabei, so Abbott (1988, 8–9), durch die Abstraktheit des Wissens (“abstract knowledge”) gesichert:

control of the occupation lies in control of the abstractions that generate the practical techniques. [...] only a knowledge system governed by abstractions can redefine its problems and tasks, defend them from interlopers, and seize new problems [...].

Die professionsfremde Leistungskontrolle wird durch die schwierige Messbarkeit und Beurteilung der Leistungsproduktion unterbunden, was sich in der Lehre (bislang) in fehlenden einheitlichen Qualitätsstandards niederschlug.⁴ Da primärer

3 Zentrale Professionsmerkmale lassen sich theorie- bzw. perspektivenübergreifend identifizieren, der von Professionen genossene Sonderstatus als Privilegien besitzende Berufsgruppe wird allerdings unterschiedlich begründet. Während klassische funktionalistische Ansätze (vgl. zunächst Parsons 1939) professionelle Autonomieansprüche über ein funktionelles Erfordernis der Tätigkeiten ableiten, gehen machtkritische Positionen vielmehr von den Inszenierungsleistungen der Professionellen aus, mit denen sie «(Definitions-)Macht und Einfluss erringen» (Pfadenhauer 2003, 47) und gegen die Konkurrenz anderer Berufsgruppen durchsetzen. Übersichten und Systematisierungsversuche finden sich u. a. bei Pfadenhauer (2003) und Mieg (2003), zur Kritik eben dieser siehe Schmeiser (2006).

4 Hierzu kritisch der Wissenschaftsrat (2017, 26): «Während im wissenschaftlichen Diskurs ein gewisser Konsens bezüglich der qualitativen Bewertung von Leistungen in der Forschung herrscht,

Referenzpunkt zudem andere Professionsmitglieder sind, entzieht das professionelle Handeln sich weitgehend der Organisation. Dies gilt für Forschung noch mehr als für Lehre (Stichweh 2005), bedeutet für letztere aber eine Beschränkung ihrer Beurteilung durch die Organisation allenfalls auf formale, nicht inhaltliche Aspekte. In dem Masse, in dem die Lehre der Forschung angebunden ist, unterliegen auch ihre Gegenstände und Problembezüge Veränderungen. Sie ist als «wissenschaftliche Lehre» forschungsnah» (Schimank 1995, 49), deren aus der Forschung sich ableitende, stete Veränderung des Handlungsproblems den Anspruch der autonomen Lehrgestaltung legitimiert. Denn «darüber, was der neueste Stand der Erkenntnis ist, kann nur urteilen, wer selbst im Grenzbereich der Erkenntnis forscht» (WRK 1976, 205 zitiert in Schimank 1995, 48). Mit Oevermann (2005, 43) lässt sich hierin ein zentrales Merkmal universitärer Bildung identifizieren, die dezidiert von anderen Formen der Wissensvermittlung abgegrenzt wird:

Die Aufgabe der Universität besteht primär darin, den Erkenntnisfortschritt durch Forschung zu befördern und gemäß dieser Funktion auszubilden. In dieser Einstellung qualifiziert sie nicht nur ihren eigenen Nachwuchs, sondern den der in der wissenschaftlichen Methodik und einem entsprechenden Forschungshabitus fundierten Professionen.

Die ausschliesslich der Wahrheit verpflichtete Wissenschaft kann daher keiner markt-förmigen Gestaltung im Sinne von Angebot und Nachfrage unterzogen werden. Um «sich bewußt auf der Folie bewährten Wissens ins Ungewisse» (Oevermann 2005, 29) vortasten zu können, muss ihr Autonomie gewährt werden. Gerade wegen der nicht-standardisierbaren Komponenten wissenschaftlichen Handelns kann der von Oevermann skizzierte Forschungshabitus nur einer bestimmten Lehre entspringen, nämlich in Form der «Einsozialisation [...] in den inneren Beruf» (ebd., 34).

Die zweite Begründung professoraler (Lehr-)Autonomie geht hervor aus den Interaktionen mit Personen (Studierenden). Die geringe formale Kontrolle erklärt sich aus dem Vollzug professioneller Arbeit in Funktionssystemen, die durch ein «Technologiedefizit» (Luhmann und Schorr 1982) geprägt sind und deren Funktionserfüllung in der «Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation» liegt (Luhmann 1995, 204): als Bildungsorganisation bearbeiten Universitäten «das Problem der gesellschaftlichen Konstruktion von Personen durch die Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen» (Lohr et al. 2013, 25). Personen sind jedoch sowohl gegenüber Veränderungserwartungen autonom, als auch «in ihren Operationen nicht hinreichend durchsichtig, [...] (sodass) die Transformation von gelehrtem Wissen in gelerntes Wissen [...] nicht in einfache Kausalverhältnisse übersetzbar» (ebd., 26) ist. Handlungs- und Lösungsstrategien entziehen sich Routinen und bleiben ungewiss, sodass die professionelle Praxis immer ein Risiko des Scheiterns

fehlt es in der Lehre an breit akzeptierten Parametern, die es erlauben, Leistungen sichtbar und vergleichbar zu machen.»

birgt, «was auf der Seite der Professionellen subjektive Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme, auf der Seite der Klienten Vertrauen erfordert» (Pfadenhauer 2003, 45 in Anlehnung an Stichweh 1994). Es kann daher schlichtweg «keine berechenbaren Regeln der Transformation eines ›Inputs‹ in einen ›Output‹ geben. [...] Erfolg und Misserfolg lassen sich zwar unterscheiden, nur können die Bedingungen für ihr Eintreten nicht im Vorhinein bestimmt werden» (Stock 2006, 71). Dieses «Technologiedefizit» drückte sich in Bildungsorganisationen bislang in der Ermöglichung operativer Autonomie der Lehrenden aus.

Die Ausgangungsgewissheit professionellen Handelns und die den Professionen daher zwingend zuzustehende Autonomie ist beiden Begründungen gemein. Mit den Governance-Reformen und dem Bologna-Prozess wurde jedoch gerade das Ziel der Etablierung verlässlicher Standards in der Lehre verfolgt.

Eben weil die universitären Ausbildungsdefizite auch der individuellen Autonomie der ProfessorInnen in der Ausgestaltung ihrer Lehre zugeschrieben wurden, wurden mit den Reformen eine auf Studierbarkeit abzielende Qualitätssicherung und dahingehende Verbindlichkeit der Lehrgestaltung sowie ein stärkeres Eingreifen der Stakeholder (Studierende, Arbeitgeber) in die Definition wichtiger Kompetenzziele verfolgt. Dabei ist nun zu betrachten, inwieweit Formalisierungs- und Standardisierungsprozesse und deren Folgen Herausforderungen für die Lehrenden darstellen. Die Frage vor dem Hintergrund des entfalteten Professionsverständnisses lautet daher: wie lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen der Hochschullehre professionssoziologisch resp. als potenzielle Quelle der Deprofessionalisierung deuten?

3 Bologna: Relaunch der Lehre

Ausgehend von der dargelegten Defizitdiagnose rückte der Bologna-Prozess in den 1990ern Aspekte wie Employability, Praxisorientierung, Internationalität/Mobilität, aber auch Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsinhalten auf die bildungspolitische Agenda. Sie fügen sich in einen gesellschaftspolitischen Diskurs, der die Wissensproduktion als zentrale gesellschaftliche Wertschöpfung begreift. Dies manifestiert sich in der Erwartung einer weitestmöglichen Öffnung des Zuganges zu Bildung unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Nutzens ihrer Inhalte und in Studienprogrammen mit dem expliziten Ziel des Erwerbs von (nicht fachspezifischen) Schlüsselkompetenzen, die einer dauerhaften Behauptung auf dem Arbeitsmarkt besteuern, also beschäftigungsbefähigend sein sollen und mit dem «notwendig flexiblen und oft unbestimmten Verhältnis von Studium und Beruf» (Schaeper und Wolter 2008, 619–620) begründet werden.⁵ Wenngleich

5 Wolter und Bancherus (2012, 29) äussern indes kritisch, dass Hochschulen hiermit ein uneinlösbares «Erfolgsversprechen» übernommen hatten, da gleichermaßen «strukturelle, marktbezogene

damit universalistische Vorstellungen und eine mindere Relevanz von Fachkompetenzen nahegelegt sind, geht die professionelle Handlungskompetenz erst aus der Kombination von Schlüssel- und Fachkompetenzen hervor (ebd., 621). Es besteht also eine notwendige Parallelität.

Trotz Ausweitung beruflicher Tätigkeitsfelder stellt sich Beschäftigungsfähigkeit (ebenso Berufsorientierung) für angehende Germanisten anders als Biologinnen dar, sodass die *neuen* Zielgrößen in den akademischen und jeweils disziplinären Diskurs übersetzt und integriert werden müssen. Neben die professorale (Deutungs-)Instanz treten dabei weitere Bewertungsinstanzen. Mit Etablierung des Akkreditierungsverfahrens werden seither die Studiengangsgestaltung regelmäßigen Prüfungen durch FachvertreterInnen *und* direkte Leistungsabnehmer in Gestalt von Studierenden und Praktikern unterzogen und auf Grundlage eines kontinuierlichen Monitorings «Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs» abgeleitet (KMK 2017, 11). Hinzukommen dahingehende Unterstützungsarbeit leistende Qualitätsmanagementeinrichtungen der Universitäten. Die Fragen nach der Deutungsmacht über gute Lehre sind dabei virulent. Denn die eindringlichere Integration arbeitsmarktbezogener Ansprüche in die Zielformulierung und Ausrichtung der Studienprogramme koinzidiert mit der potenziellen Verschiebung primärer Orientierungspunkte der Lehre, die ein wesentliches Element universitärer Identität berührte und keineswegs unwidersprochen blieb, sondern als Ausdruck einer ökonomisierten, auf Verwertbarkeitspotenziale und gesellschaftliche Relevanz reduzierte Bildung interpretiert wurde.

Der «Schwenk [...] von einer ‹Angebotsstruktur› [...] zu einer ‹Nachfragestruktur›» (Braun 2001, 253) als potenziell einseitige Anpassung laufe Gefahr, die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu verdrängen, da sie «alternative Ausrichtungen des Studiums (*delegitimiere*)» (Liebeskind 2011, 54) und Zielen wie Attraktivität, Arbeitsmarktbezug oder (schneller) Studierbarkeit Vorzug vor disziplinären Grundlagen gewähre. Zugespitzt formuliert: die Problemdefinition unterliegt nicht mehr den ProfessorInnen als VertreterInnen ihrer Disziplinen, sondern Studierenden und Arbeitsmärkten, zu deren Lösung Lehrende beitragen sollen. Reformkritiker wie Richard Münch (2009, 77) erkennen hierin gar einen Autonomie- und Autoritätsverlust der UniversitätsprofessorInnen, die durch nun eingesetzte Steuerungsinstrumente «auf die Erfüllung von vorgegebenen Parametern getrimmt (*werden*)».

Im empirischen Teil steht daher auch im Fokus, wie eigene Lehrziele, in Einklang oder Konflikt mit organisationalen Erwartungen, durchgesetzt und in die Lehrpraxis eingebunden werden, welcher Mittel Professionsangehörige sich bedienen, um eigene Massstäbe durchzusetzen und inwiefern also der professionelle Tätigkeitskern durch organisationale Vorgaben berührt wird.

Voraussetzungen eine Rolle (*spielen*), auf die Hochschulen gar keinen direkten Einfluss ausüben». Dies bedeutet geht jedoch eine Individualisierung der Verantwortung der Herstellung von Beschäftigungschancen an Lehrende und Studierende.

4 Methodisches Vorgehen

Die empirische Grundlage des Beitrages bilden 64 Interviews mit UniversitätsprofessorInnen, die im Rahmen einer qualitativen Studie zu den Folgen der Leistungsbeurteilungsverfahren im deutschen Universitätssystem 2014 bis 2016 entstanden sind.⁶

Deutungen guter Lehre sowie (praktizierte, favorisierte) Lehrpraktiken sind auch Zeugnisse differenter fachspezifischer Lehrkulturen, vor deren Hintergrund Spannungsverhältnisse zwischen organisationalen und professoralen Zielgrößen zu erklären sind. Der methodische Zugang trägt dieser Annahme durch ein disziplinenvergleichendes Vorgehen Rechnung, Interviews wurden in fünf Teildisziplinen geführt, die eine Reihe von (für die Lehre) bedeutsamen Unterschieden abdecken: Neuere Deutsche Literatur, Strafrecht⁷, Nachrichtentechnik, Vergleichende Regierungslehre, Zellbiologie. Sie unterscheiden sich in der Nähe zu konkreten Berufsfeldern, ihren Lehr- und Prüfungsformaten, ihrem Nexus von Forschung und Lehre sowie der Kodifizierung des Wissens⁸, die wiederum Möglichkeiten der Einbindung der Studierenden in Forschungszusammenhänge (mit)bestimmt. Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich der Größe der Studiengänge (etwa «Orchideen»- oder Massenfächer), da nicht zuletzt Betreuungsrelationen bestimmte Lehrformate zulassen oder verhindern.

Um zugleich Begründungen *jenseits* fachgemeinschaftlich geprägter Vorstellungen guter Lehrpraxis einzubeziehen, konzentriert das Sample sich auf Standorte in zwei Bundesländern und gewährt ein möglichst abgerundetes Bild der jeweiligen lokalen Governance. Wahrscheinliche Unterschiede in der Reformbewertung und -bewältigung liegen zudem in Karrierephase und Alter, weshalb ProfessorInnen unterschiedlicher Alters- und Karrierestufen einbezogen wurden.⁹ Durch dieses Variantenspektrum kann vergleichend analysiert werden, inwiefern Befunde Einzelfälle oder fallübergreifende Beobachtungen abbilden, die bestimmten Merkmalskonstellationen bzw. Bedingungen entspringen und eine Übertragbarkeit von Ergebnissen zulassen (vgl. auch Schittenhelm 2012).

6 Es handelt sich um das BMBF-geförderte Projekt «Einfluss von Leistungsbewertungen auf die Integration von Lehre und Forschung im Fächervergleich» an der Universität Bremen (Leitung Uwe Schimank).

7 Aufgrund ihrer Beibehaltung des Staatsexamens als Regelabschluss und traditionell engen Berufsbindung (an den Anwalts- bzw. Richterberuf) bleibt die juristische Disziplin allerdings weitgehend unberücksichtigt.

8 Kodifizierung meint “the degree to which knowledge is represented by formal symbols with agreed-upon meanings” (Gläser et al. 2010, 317).

9 Überdies wurde eine Verteilung angestrebt, die hinreichend viele Professorinnen enthält, was in der Germanistik weniger schwierig ist als in der Nachrichtentechnik. Der Frauenanteil von 26 Prozent entspricht etwa dem tatsächlichen Universitätsprofessorinnenanteil in Deutschland, der 2016 bei 23,3 Prozent lag (eigene Berechnung basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes (destatis 2017)).

Eine erste explorative Phase der Datenerhebung diente dem Verständnis vorherrschender Deutungen guter Lehre und deren Varianz innerhalb und zwischen den Teildisziplinen. Die im anschließenden Hauptteil geführten leitfadengestützten Interviews fokussierten Folgen implementierter Reformmassnahmen und deren Auswirkungen auf die eigene Lehrtätigkeit. Um über die Ebene von Meinungen hinausgehend zu den tatsächlichen Effekten in der Handlungspraxis vorzudringen, sollten solche Schilderungen möglichst nah an den alltäglichen Erfahrungen sein (positive, negative, oder veränderte Lehrerfahrungen und Interaktionen). Die durchschnittliche Interviewlänge betrug 100 Minuten, wobei die Spanne zwischen 40 und 280 Minuten erheblich war.

Die Datenauswertung folgte dem Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse (genauer: typisierende Strukturierung, Mayring 2010). Auf Grundlage des induktiv-deduktiv konstruierten Kategoriensystems wurde das Interviewmaterial kodiert und in einer anschließenden Sichtung Muster von Merkmalsausprägungen analysiert (zentrale Vergleichsdimensionen bildeten o. g. Merkmale). Die Auswertung erfolgte mithilfe der Auswertungssoftware Atlas.ti.

5 Empirische Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung vollzieht sich entlang zentraler Kernkategorien. Sie behandeln die Auswirkungen der Reformprozesse auf die Studienorganisation und Durchführung der Lehre, wahrgenommene Veränderungen der inhaltlichen Gestaltung und Erwartungen in der Lehre (seitens der Universität und der Studierenden), die eigenen Lehrzielen gegenübergestellt sind sowie Konfliktpotenziale zwischen erhöhten Employabilityanforderungen und fachwissenschaftlichen Ausbildungsansprüchen. Anhand ausgewählter Fallbeispiele wird das Spektrum an Deutungen und Praktiken innerhalb des Samples verdeutlicht. Eine erschöpfende Berücksichtigung fächerspezifischer Besonderheiten wird in diesem Rahmen zwar nicht geleistet, punktuell soll dennoch die Relevanz der disziplinären Zugehörigkeit aufgezeigt werden.

5.1 Kritik an Bolognafolgen: (Veränderte) Lehr- und Lernmotivationen durch die Reformen als Ausgangsbedingungen des Lehrhandelns

Also ich nehme einen massiven Mentalitätswandel in der Studentenschaft wahr, der, glaube ich, die Idee eines Hochschulstudiums also dramatisch verändert. Das hängt insbesondere mit der Einrichtung der studienbegleitenden Prüfung zusammen. Das heisst, in jedem Seminar, in dem ich drin sitze, muss ich einfach gucken, dass ich das gut hinter mich bringe, weil das zählt am Ende. Und das hat eine Verschiebung hin zu dieser Leistungs- oder

Effektivitätsorientierung zur Folge und zwar zu massiven Ungunsten der Vermittlung von Fachinhalten.

Die Äusserung des zitierten Germanisten beschreibt idealtypisch die Wahrnehmung der Lehrenden von negativen Auswirkungen der Studienreform. Das (kleinteilige) Abprüfen des Kompetenzzuwachses durch studienbegleitende Prüfungsleistungen und die Quantifizierung des Wissenserwerbs beförderten ein «Denken in Leistungspunkten», wodurch ein «Kernbestandteil eines geisteswissenschaftlichen Studiums» verloren gehe: nämlich «einem intellektuellen Interesse zu folgen, ohne auf unmittelbare Verwertungskriterien zu achten». Mit dem Bologna-Prozess werden zudem deutliche Motivationseinbussen verbunden. Gerade im Bachelorstudium sei die Haltung der Studierenden durch stärker vorgeschriebene Lehrinhalte verändert, wodurch ihre «Selbstverantwortlichkeit [...] für ihre Ausbildung» stark «gelitten» habe, wie eine Zellbiologie-Professorin anmerkt. Studierende sähen Veranstaltungen, so ein Fachkollege, vermehrt «nur noch als Pflicht» (wie «eine schulische Ausbildung»), während ihr «Interesse am Stoff rasant gesunken» sei. Mit «Kunden» und «Dienstleistung» seien zudem Begrifflichkeiten ökonomischer Kontexte eingeführt worden und beförderten eine «konsumistische» Haltung der Studierenden, die Wesensmerkmalen des Universitätsstudiums und professoralem Selbstverständnis kaum gerecht würden. So betont ein Nachrichtentechniker:

Das sind nicht unsere Kunden. Natürlich machen wir das für die Studenten, um sie gut auszubilden, aber es ist kein Kunde in einem Geschäft. Die zahlen nichts und man erwartet von ihnen vor allem auch was. Man bietet ihnen eine Möglichkeit und sie müssen was draus machen, wenn dann ist der Kunde die Gesellschaft.

Die (Eigen-)Verantwortlichkeit der Studierenden und das reziproke Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden (gut ausbilden, aber auch etwas erwarten) würden durch eine ökonomisierte Semantik untergraben; sie mache die Universitäten «kaputt». Solche Äusserungen decken sich mit dem bolognakritischen Diskurs, der die Dominanz einer Zweckorientierung des Studiums ins Zentrum seiner Kritik rückt. Mit der Punkte- und Effizienzorientierung stehen potenzielle Konflikte im Raum, da sie mit den Orientierungen der Lehrenden kollidieren. Wie die angedeuteten Problemlagen in der eigenen Lehre bemerkbar werden, wird nachfolgend dargelegt.

5.2 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation I: zeitliche Vereinbarung durch Bürokratieanforderungen

Eine Zunahme administrativer Tätigkeiten in der Lehre zeigt sich in allen betrachteten Disziplinen.¹⁰ Der Modularisierung als besonders problembehaftetem

10 Dies konvergiert mit Studienergebnissen zur «verwalteten Hochschule» (Pasternack et al. 2018): Entbürokratisierungsversprechen stünden Erfahrungen gesteigerter Administrationslasten gegen-

Formalasppekt der Studienorganisation stehen teils erhebliche Transaktionskosten gegenüber, während die gestiegene Anzahl an Prüfungsformen oder sehr spezialisierte Studiengänge eine zeitlich vereinnahmende Komplexität aufgrund bürokratischer Anforderungen oder Abstimmungserfordernisse erzeugen. Hinzu kommt die Wahrnehmung anhaltender, teils verunsichernder reformbedingter Veränderungen. Man sei, so ein Politikwissenschaftler mit Blick auf die (un)eindeutige Abgrenzung von Lehrinhalten für Bachelor- und Masterstudiengänge, «immer noch in der Phase», in der Effekte der Umstellung der Studiengänge spürbar seien:

Und dann reformiert man und muss sehr schnell irgendwie nachjustieren, weil man merkt, man muss sich irgendwie klar werden, welche Inhalte gehören in den Bachelor, welche in den Master. Die Prüfungsanforderungen, das Denken in Modulen, das führt zu viel Kopfzerbrechen. [...] Man muss sich besser koordinieren und abstimmen.

Für einen Nachrichtentechniker seien dies schlichtweg «unglaubliche», aber alltägliche Diskussionen. Statt «über die Inhalte» rede man «nur noch drüber: ›Ja hierhin müsste noch ein ECTS verschoben werden und da nicht‹». Solche Beschreibungen müssen nicht Ausdruck einer grundsätzlich kritischen Reformperspektive sein, zeigen jedoch, dass ein Gros der wahrgenommenen Herausforderungen nicht die «eigentliche» Lehre anbelangt, sondern administrativer Natur ist. Dies betrifft auch das Prüfungsgeschehen selbst, das verstärkt standardisierten Verfahren ausgesetzt wird. Die Äusserung einer Politikwissenschaftlerin verdeutlicht die Zunahme entstehender Routinearbeiten:

Früher hatte ich vielleicht 150 Studenten und die Klausur haben vielleicht 30 nachher geschrieben. Die konnte ich noch per Hand korrigieren. Jetzt, bei 280 Studierenden wollen alle oder müssen nach der Studienordnung ne Studienleistung und Prüfungsleistung. Ich schreibe zwei grosse Klausuren im Semester mit 300 Studierenden fast. Bedeutet ich brauche zwei, drei grosse Hörsäle, bedeutet ich sitze mit meinen Mitarbeitern hier zusammen, wir überlegen welche Hörsäle, wer geht wohin, wie organisieren wir das, wie kopieren wir die Prüfungsbögen. Dann muss für jede Prüfung auch eine Wiederholungsleistung möglich sein. Ich mache das ganze also viermal im Semester. Das ist doch glatter Wahnsinn, die Zeit die ich damit verplempere.

In der Folge findet eine inhaltliche Verlagerung der Prüfungstätigkeit statt: die einst «per Hand» erfolgte Korrektur der (ehemals noch Essayfragen ergänzenden) Arbeiten wird grossteils an ein Computerprogramm delegiert, wodurch zwar eine zeitliche Entlastung gelingt, die aber nur für den Preis eines erhöhten Standardisierungsgrades zu erhalten ist.

über, Transaktionskosten für die Gestaltung der Kopplung von Lehre und Organisation seien deutlich gestiegen (ebd., 14).

Anhand der implementierten Qualitätssicherungsinstrumente zeigt sich indes, dass sie auch mit einer Kontrolle des Lehrhandelns und einem Vertrauenszug gleichgesetzt und höhere Verbindlichkeiten der eigenen Lehrgestaltung mit einer grösseren organisationalen Einflussnahme verbunden werden, die Spannungsverhältnisse zwischen professionellen Ansprüchen und organisationalen Erwartungen befördern.

5.3 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation II: Kontrolle des Lehrerfolgs und -handelns als Vertrauenszug

Die Äusserung eines Germanisten illustriert, wie zunehmende Vorgaben und bürokratische Abwicklungen der Lehre als Beschneidung professoraler Verantwortungsbereiche durch die Universität wahrgenommen werden:

Fangen wir mal beim Detail an, also dass Studierende zum ganz bestimmten Zeitpunkt ihre Note haben müssen und dass ich dann darauf zurückrechne, wann Themen gestellt werden müssen, wann und wie schnell Arbeiten korrigiert werden müssen, dann kann man schon an diesem Detail feststellen, dass es einen massiven Prozess gibt, die Verantwortlichkeit des Amtes eines Professors oder einer Professorin wirklich zu unterwandern. Also Professorinnen und Professoren sind nicht mehr selbst verantwortlich für ihr Tun, sondern sind am Gängelband wirklich organisationaler Verpflichtungen und das ist in der Tat wirklich massiv.

Das Zitat indiziert Konflikte zwischen der mit dem Professorenamt verbundenen Eigenverantwortung für die Lehre und einer organisationalen Governance, die stärker auf eine Formalisierung der Abläufe und Aufgabenerfüllung setzt. Die Instrumente der neuen Governance werden daher nicht selten als inadäquate Kontrolle der individuellen Motivation und Leistungsbereitschaft gedeutet. Sie verstärkten das Gefühl, «als erwachsener Mensch fortwährend überprüft zu werden», so ein Germanist und zeugten von einem «Grundmisstrauen der Institution» gegenüber den WissenschaftlerInnen, der man «permanent» beweisen müsse, dass man seine «Zeit wirklich gearbeitet» habe:

Zeigen Sie uns, dass das wichtig war für die wissenschaftliche Community, was Sie da gemacht haben. Beweisen Sie uns, dass Sie dieses Seminar und nicht jenes machen müssen.

Neben den Legitimierungszwang tritt eine stärkere Fremdbestimmung in Gestalt von Akkreditierungsverfahren von Studiengängen. Sie bedeuten mehr als «nichts an Qualität» bringende, lediglich «sinnlose Bürokratie», wenn die Einbindung externer Akkreditierungsagenturen als illegitimer Eingriff in die Gestaltung der Studienprogramme wahrgenommen wird. Man schreibe etwas in die geforderten

Berichte, «weil es schön kling(e)» – also der erwünschten Semantik entspreche, während im Ergebnis sowohl zeitliche Ressourcen für die Lehre verloren gingen, als auch die professorale Verantwortung und Kompetenz durch eine externe Instanz infrage gestellt würden. Ein Nachrichtentechniker erklärt:

Man soll doch den Professoren nen bisschen mehr zutrauen, dass die wissen wie man ein Studium organisiert. Also zumindest finden sich und das sind ja dann auch die interessierten Kollegen, die dann diese Aufgaben wie Studiengangverantwortliche übernehmen. [...] Das ist ja immer der Vorwurf. Professoren kümmern sich um ihre Nebentätigkeiten, um ihre Forschung, aber nicht um die Lehre, aber es gibt genügend engagierte in der Lehre, die dann auch diese Aufgaben übernehmen und diesen Studiengang besser machen, als wenn man da son Rahmen von aussen vorgibt.

Die Wahrnehmung, sich als eigentlich Lehrender bei der Konzeption des Studiengangs einem «von aussen» vorgegebenen «Rahmen» und vermeintlich objektiven Kriterien («das Mass aller Dinge») anpassen zu müssen, entspricht für ihn einer Rollenverkehrung. Eine Distanzierung zeigt sich auch bei einem Fachkollegen, der seine für die Akkreditierung obligatorischen Lehrevaluationsergebnisse ungeöffnet entsorgt: Sie seien «das Papier nicht wert, auf das sie geschrieben» wurden, dienten aber dazu, zu signalisieren, dass man «seine Lehre systematisch hinterfrage [...]» und formalen Anforderungen nachkomme. Ihr Befolgen verschafft Freiräume, um die Autonomie in der Lehrgestaltung zu wahren und eigenen (professionellen) Orientierungen zu folgen (hier in Gestalt einer nicht-standardisierten, persönlichen Feedbackkultur). Ein anderer Nachrichtentechniker verdeutlicht hingegen manifeste Einschränkungen angesichts verbindlicherer Planungen und Abstimmungen von Lehrinhalten, wie sie durch die Modularisierung sichergestellt (und im Akkreditierungsverfahren geprüft) werden sollen:

wenn wir jetzt zum Beispiel einfach eine Vorlesung abschaffen wollen, weil kein Interesse mehr da ist, weil wir denken, eine neue Positionierung einer Vorlesung wäre sinnvoller, dann zieht das einen riesigen Rattenschwanz an Aufwand nach sich. Es muss ja akkreditiert sein. Man kann sie nicht einfach wegfällen lassen.

Erfahrungen von Einschränkung und Eingriff werden ebenso in den anderen Disziplinen thematisiert. Denn obgleich positive, jedoch singuläre Einschätzungen das Ziel verbindlicher Standards als verlässliche Basis für die anschliessend grössere Lernfreiheit der Studierenden positiv rahmen¹¹, überwiegen die kritischen Befunde im Material. Das Bild einer vollumfänglichen Ablehnung der Qualitätssicherungsmassnahmen

11 So gehen zwei Germanistinnen (ähnlich auch ein Politik- und ein Rechtswissenschaftler) von keiner unvereinbaren Dichotomie zwischen Lehr-/Lernfreiheit und Verschulung aus, sofern die Reglementierung nur «die erste Stufe des Studiums» betrifft. Der Reflexionsprozess über Lehrziele befördere eher eine Professionalisierung, die an die Stelle jeweils individueller «freihändig(er)»

wäre indes unzutreffend, da die angestrebten Lehrverbesserungen einstimmig begrüsst werden. Während die bürokratischen Vorgaben der Akkreditierung fern eigentlicher Lehrziele seien, bedeute die Berücksichtigung der Lehre die Anerkennung einer wichtigen, nicht selbstverständlich gut erbrachten Leistung, die durch Formen der Evaluierung und didaktischen Aufbereitung sichtbar gemacht bzw. unterstützt wird.¹²

5.4 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation III: Mangelnde Fachkompetenzen als inhaltlich Konsequenz der Studienreform

Geht man über das Argument erhöhter Transaktionskosten hinaus, wird eine explizite Kritik an der Lehrqualität erkennbar, die unter der strikten Strukturierung in Lehreinheiten leide. Aus Sicht eines Zellbiologen habe dies in seiner Disziplin

nicht unbedingt dazu geführt, dass man jetzt also globales, wissenschaftliches Denken oder einen umfassenderen Ansatz bei den Studierenden findet. Also es ist dann vielleicht doch eher so, dass man das Modul als Modul sieht, abschliesst, und das Modul daneben wieder was Eigenständiges umfasst, so dass gerade so Querverbindungen, die bei uns in dem Fach eigentlich regelmässig notwendig sind, selten findet.

Dieses Argument wiederholt sich (nicht nur) in der Zellbiologie mehrfach: Inhalte würden durch modularisierte Prüfungen «abgehakt» oder «als Pakete behandelt», wodurch ein Grundverständnis von Zusammenhängen verhindert werde oder «kein Gesamtkonzept Biologie [...] im Kopf» bleibe. Dabei ist die Grösse des Studiengangs ein gewichtiger Faktor, der dem Entgegenwirken wahrgenommener Defizite offensichtliche Grenzen setzt. In der Biologie kommt daher erschwerend hinzu, dass die breite Zugangsöffnung zum Universitätsstudium und die angestiegenen Studierendenzahlen auch heterogenere Voraussetzungen der Studierenden bedeuteten, die im (strikten) Lehrplan kaum zu berücksichtigen seien:

Die Leute, die wir da mitnehmen müssen, die kommen mit eigentlich weniger Vorkenntnissen, weniger Grundlagen, und um da anschliessen zu können, müsste man eigentlich mehr Zeit haben, tiefer ins Detail gehen können und das gibt die Modularisierung nicht unbedingt her.

Für den zitierten Zellbiologen währten die Probleme des Bachelorstudiums im Masterstudium fort, da die verschultere Form der Wissensvermittlung einen Niveauverlust befördere, der in dieser Kürze nicht auszugleichen sei. Bachelorabsolventen

Definitionen tritt. Diese Positiveinschätzungen sind aber, wie erwähnt, kaum mehrheitsfähig und paaren sich ebenfalls mit Bürokratiekritik.

12 Entsprechender Bedarf besteht bei relativ neu berufenen ProfessorInnen ohne langjährige Lehrerfahrungen (Evaluation als «Standard-Aufnahme», «Spiegel» der Lehre). Gleichwohl ist Konsens, dass die tatsächliche Lehrqualität durch Beurteilungen der Studierenden aufgrund deren fehlender Fachexpertise nicht abgebildet wird.

hätten von allem etwas gehört, könnten letztlich aber «nichts so richtig» (Stichworte Breite statt Tiefe). Infolgedessen erwarte er zwar «etwas weniger von den Leuten», dennoch blieben das «sehr enge Korsett» und das Fehlen eines «vertiefenden Wissens» ein nur «schwer zu lösendes» Problem, das bis zur Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses bemerkbar sei («das Material, was hinterher den Forscher ausmacht»). Eine fundierte, beim jeweiligen Wissensstand der Studierenden ansetzende Ausbildung, die Wissensdefiziten «mehr Zeit» entgegengesetzt, werde in der Modulstruktur unumsetzbar und zusätzlich erschwert durch ungünstige Betreuungsrelationen. Wenig überraschend zeigen sich solche Herausforderungen daher zuvorderst in den Studienfächern, deren Probleme gerade von ihrer Eigenschaft als «Massenfach» herrührten; so auch in der Germanistik. Inwiefern eigene Massstäbe durchgesetzt und durch organisationale und disziplinäre Kontexte ermöglicht werden können, wird im nachfolgenden Abschnitt aufgezeigt.

5.5 Lehrziele und -praktiken zwischen Wissenschaft, gesellschaftlichem Bezug und Employability: Kompromissbildungen zwischen Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug

In der Germanistik sind die Anzahl der Studierenden und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen zentrale Herausforderungen der Lehrorganisation. Sie werden der Besonderheit des Faches zugeschrieben, vorrangig in der Studienfachwahl orientierungslose Abiturienten anzusprechen –, «Verlegenheitsstudierende», die «keine Alternative» gesehen hätten. Eine Germanistikprofessorin erläutert:

weil sie nicht richtig wissen, was sie machen wollen. [...] wenn Sie 2,7 Millionen Studierende haben, dann können die nicht alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen und das ist dann in der Tat eine Schwierigkeit, mit der man intern in jedem einzelnen Kurs auch fertig werden muss. Oder man muss entsprechend steuern, dass man Seminare macht, die eher breiter und grundlegender angeboten werden und andere, die dann, was man eher im Master-Bereich machen kann, die spezialisierter sind und wo sie dann mit Leuten arbeiten, die eher wissenschaftlich interessiert sind.

Dies stelle zwar nicht den wissenschaftlichen Studiencharakter zur Disposition, angesichts heterogenerer Wissens- und Interessenlagen verlange es jedoch zusätzlicher Strategien, um weiterhin wissenschaftlich-anspruchsvoll zu lehren, ohne einen Grossteil der Studierenden zurückzulassen. Anders als in den zitierten Fällen der Zellbiologie eröffnen sich hier Handlungsspielräume bei der Wahl von Lehrinhalten und -formaten, die in Form einer Binnendifferenzierung des Studienangebots genutzt werden: Themen jenseits des etablierten Wissenskanons bzw. Curriculums, die persönliche «Freak Show», wie ein Germanistikprofessor sagt, werden durch unorthodoxe Seminartitel markiert und von eher grundlegenden, nicht zuletzt

für die Lehramtsstudierenden relevanten Inhalten separiert. Denn eine zeitgleiche Befriedung der «10 bis 15 Prozent Hochqualifizierten», die man später gerne in seinem Doktorandenkolloquium sehen wolle und der Übrigen, die «einfach gern ihr Skript nachher fürs Referendariat hätten» sei schlicht unmöglich («No Way»). In der diskursiven Auseinandersetzung mit einer ausgesuchten Zielgruppe von individuellen Interessen und Sichtweisen wird der Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Gegenstände Rechnung getragen¹³, während eine Überforderung aus einer Verantwortungsübernahme für die Studierenden vermieden wird.¹⁴ Für den Germanisten sei es daher «immer eine Abwägung, bei allem was wir tun». Ein anderer expliziert:

Insofern haben wir da weiterhin die Vorzüge, anbieten zu können was wir für sinnvoll halten. Allerdings das, was wir für sinnvoll halten, muss man den Erwartungen und den Möglichkeiten anpassen und insofern werden so relativ avancierte spezielle Themen, wie man sie früher häufig angeboten hat, immer seltener.

Blickt man auf die Lehrziele, besteht zwar weiterhin deutliches Interesse, besonders gute Studierende für die Wissenschaft zu begeistern und Nachwuchs für die eigene Disziplin zu rekrutieren. Gleichwohl bleibt klar, dass die Mehrheit von ihnen in anderen beruflichen Feldern tätig sein wird. Während ein Literaturwissenschaftler sein Lehrziel allein als «Ausbildung junger Leute zu sehr guten Literaturwissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern» definiert, begegnen FachkollegInnen dem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Employability differenzierter, reflektieren potenzielle Arbeitsmärkte in der Lehre und integrieren dahingehende Vorbereitungen teils in eigene Lehrziele. So sei eine Germanistin

schon davon überzeugt, dass wir nicht nur natürlich hier Wissenschaftler ausbilden, sondern dass dieses Erlernen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens einen grundsätzlich in die Lage versetzen sollte kritisch mit Dingen umzugehen, also nicht nur literarische Texte, sondern auch Diskurse, denen man so begegnet in der Gesellschaft und vor allem auch Recherchepraktiken, die nicht nur bezogen sind auf ganz bestimmte Inhalte, [...] so Strategien sind in der Wissensgesellschaft unabdingbar.

Zugleich werden insbesondere bei jüngeren ProfessorInnen, die auf keine bewährte Lehrpraxis zurückgreifen können, die duale Zielsetzung zwischen Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug von Unsicherheiten hinsichtlich des richtigen Verhältnisses von

-
- 13 Dies ist auch spezifischen Wissensvermittlungsformen geschuldet: Lehrinhalte in den Geistes- und Sozialwissenschaften folgen anderen Sequenzierungen, da sie weniger streng konsekutiv als in den Naturwissenschaften vermittelt werden, nebeneinander, teils unabhängig voneinander existieren oder sich widersprechen können. Oder wie es eine Germanistin formuliert, es ist ein «additives Wissenschaftsverständnis»: «jede Veranstaltung ist ein Mehr».
- 14 Dass diese Überforderung häufiger beobachtbar ist, verdeutlicht ein Fachkollege: Studierende könnten durch ECTS- und Kompetenzorientierung keinen «hermeneutischen Krisen» mehr ausgesetzt werden.

Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug der eigenen Lehre begleitet. Ein junger Politikwissenschaftler suche etwa noch immer eine «Strategie», um den Studierenden grundsätzlich beide Wege, in die Wissenschaft und den ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt, zu ermöglichen:

Ich glaube auch, dass das wichtig ist, den Leuten diese wissenschaftliche Zugangsweise mitzugeben und auch wissenschaftliches Handwerkszeug, auch wenn sie aus der Uni rausgehen. [...] Das ist aber eine Sache das sozusagen auf einem allgemeinen Niveau zu machen. Das ist nochmal ne andere Sache das hier sozusagen explizit für son wissenschaftlichen Arbeitsmarkt zu trennen. [...] Ich versuch im Moment immer son bisschen beides zu machen. Ich weiss aber nicht, ob das jetzt ne schlaue Strategie ist, [...] es ist son Spagat, also ich wills den Leuten nicht verbauen, also man will ja auf der anderen Seite auch keine FH-Ausbildung machen.

Die Vermittlung einer wissenschaftlichen Perspektive und eines entsprechenden Handwerkszeugs nutze den Studierenden später zwar in jedem Fall, allerdings bestehe zwischen einem «allgemeinen» und einem höheren, für eine Wissenschaftskarriere nötigen «Niveau» ein Unterschied, sodass es ein «Spagat» bleibt. Ein älterer Fachkollege ist in dieser Hinsicht bereits *weiter* und äussert auf die Erwartungshaltungen seiner Studierenden blickend:

ich verstehe die ja. [...] Die müssen ja irgendwo da raus auf den Arbeitsmarkt. Und die müssen bestimmtes Handwerkszeug erlernen, was sie auf dem Arbeitsmarkt benötigen und natürlich hat das auch dann was zu tun mit breiter Ausbildung.

Konkreter bedeute dies ein möglichst durchgängig berücksichtigtes «Theorie/Praxis-Verhältnis» und (ähnlich wie in der Germanistik) ein gezieltes Kursangebot «für Leute, die wirklich in die Forschung wollen». Auch vor dem Hintergrund des Bewusstseins eines primär ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkts, der nicht als Option zweiter Wahl deklassiert wird («was soll man mit den ganzen Leuten in der Forschung?»), nimmt er gegenüber dem gewachsenen Studierendenwunsch nach stärkeren Praxisbezügen keine Abwehrhaltung ein.

Grössere Konflikte zeigen sich, wenn Formen des Arbeitsmarktbezugs als integrale Bestandteile des Curriculums eigenen wissenschaftlichen Ansprüchen widersprechen und diese Integration, so in der Biologie, Mehrbelastungen für Lehrende und Studierende gleichermaßen darstellen.

5.6 Divergierende Lehrziele zwischen organisationalen Vorgaben und disziplinären Besonderheiten

Intensivere Betreuungen der Studierenden werden unisono von den BiologInnen als merkliche Veränderung benannt. Das Ziel der Berufsqualifizierung nach Ab-

schluss des Bachelorstudiums erwirkt eine grundlegende Umstrukturierung des Studienaufbaus, indem für die Biologie zentrale Fähigkeiten (hier die Laborarbeit) bereits zu einem frühen Zeitpunkt erworben und praktische Fähigkeiten parallel zu theoretisch-fachlichen Inhalten vermittelt werden. Ein Professor bewertet die Reformbetroffenheit seines Faches daher als «massiv», die in einem «wesentlich höheren Lehrauftrag» resultiere. Hinzukomme, dass die stärkere Fokussierung des Erwerbs praktischer Kompetenzen *neben* die Vermittlung fachlicher Inhalte und damit in eine direkte Konkurrenz mit dieser trete:

die gehen dann wieder zu Ungunsten der fachspezifischen Lehre. Das heisst bestimmte Praktika, Vorlesungen, die früher Pflicht waren, die sind jetzt Wahlpflicht und man hat mehrere Wahlpflichtkurse, Vorlesungen [...], aus mehreren Sachen sucht man sich eins aus. [...] wir können natürlich nicht diese ganzen berufsqualifizierenden Sachen noch zusätzlich oben drauf packen, das heisst da sind fachspezifische Seminare, Vorlesungen, Praktika weggefallen und das bringt nicht viel aus meiner Sicht. Ich finde es überflüssig

Der aufzuwendende zeitliche Mehraufwand (für Bewerbungstrainings, Karrieretage) und tatsächlicher Nutzen für die Studierenden werden als disproportional erachtet, auch da die Studienstruktureform in der Biologie Absolventen «produziere [...]», für die letztlich kein «Abnehmermarkt» existiere und so einen frühzeitig einsetzenden Leistungsdruck befördere:

wenn ich zum Beispiel den Schnitt von 2,5 nicht schaffe im Bachelor, kann ich kein Masterprogramm machen. Man weiss in den Biowissenschaften kann ich eigentlich mit dem Bachelor nicht viel anfangen [...]. Dann hat man die erste 4 und noch ne 4 oder ne 3,7 und dann ist diese, plötzlich diese Hürde 2,5, die Studenten kriegen schon Panik und sind unter Druck.

Ein Biologe expliziert: der erste Studienabschluss in der Biologie sei «für den Berufsmarkt [...] im Prinzip gar nicht existent». Damit müsse auch er als Lehrender sich auseinandersetzen, da er sich mitverantwortlich dafür fühle, «dass alle dann auch wirklich den Master mach(t)en», woraus viele BiologInnen zwar die Notwendigkeit optimierter Eintrittsbedingungen ins Biologiestudium (z. B. durch Orientierung *vor* Studienbeginn) ableiten, vermehrt aber mit einer Anspruchsreduktion im Studium reagieren. So spricht sich in der Biologie letztlich keine der Interviewpersonen für den Bachelorabschluss als hinreichende Berufsqualifizierung aus.¹⁵

15 Dies unterstreichen auch statistische Daten: die Präferenz Bachelorstudierender für ein anschließendes Masterstudium und Übergangsquoten liegen in der Biologie regelmässig zwischen 85 und knapp 90 Prozent (Heine 2012; Banschbach und Falk 2017).

5.7 Unproblematische Überlagerungen disziplinärer und organisationaler Anforderungen und Lehrziele

In der Nachrichtentechnik sind hingegen eine Kritik an der Verschiebung der Studienschwerpunkte durch die Studienreform (und dem Verlust des «Diplom-Ingenieurs») und eine unproblematische Aneignung der organisationalen Anforderungen an Studieninhalte und -aufbau gleichermaßen gegenwärtig. Eine grundsätzlich positive Einstellung zur Bologna-Reform («ein guter Schritt») wird dabei konkret in Relation zur Berufsbefähigung der Studierenden gesetzt. Ein Nachrichtentechniker erklärt:

Es gibt irgendwo eine Sollbruchstelle, wo die Leute [...] wirklich auch eine Ausbildung nachweisen können und damit in die Industrie gehen können, ja? Und ich denke, das ist gut so, weil vorher hat man das Vordiplom gehabt, das war eigentlich nichts wert. Also hier in der Elektrotechnik, das war nichts wert. Man musste entweder das gesamte Studium machen oder man ist gescheitert. [...] Sie brauchen eben nicht die tiefen theoretischen Kenntnisse, sondern sie müssen von allem mal was gehört haben, damit sie nachher in die Industrie gehen. Weil die Industrie wird sie so oder so anders formen. [...] ich weiss auch, dass die Industrie den Bedarf hat nach solchen Leuten. [...] die Leute, die gar nicht so sehr theoretisch interessiert sind, [...] können dort ihren weiteren Karriereweg anstreben und die, die Interesse haben, nicht nur das Wie, sondern auch das Warum zu verstehen, können dann anschliessend noch in den Master [...].

Der prinzipiell mögliche frühe Berufseinstieg gibt hier der «Sollbruchstelle» einen «strukturellen Sinn». Ein allgemeines Fachverständnis könne entsprechend der beruflichen Anforderungen «on the job» vertieft werden. Dass der Nachrichtentechniker seine Bachelor-Veranstaltungen demzufolge stärker an den Erfordernissen eines potentiell früheren Arbeitsmarkteintrittes und nicht «tiefen theoretischen Kenntnissen» ausrichten muss, bewertet er als sinnvoll. Da wissenschaftlich-anspruchsvolle Inhalte weiterhin, aber nur für diejenigen mit entsprechendem Bedarf gelehrt würden, bedeute dies keine Entwertung des Studiums. Praxisorientierung und der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen werden vielmehr in die eigene Lehrpraxis integriert und durch spezifische Formate gefördert:

einem Stoff zuzuhören in einer Vorlesung ist eine Sache, es zu verstehen ist schon eine kompliziertere Sache, es selber aber anschliessend anwenden und diese Probleme zu lösen, das ist das Schwierigste, ja. Und das sollen sie aber lernen, weil das brauchen sie anschliessend im Berufsleben [...] Deswegen gestalten wir auch diese Übungen eher als aktive Übungen [...], damit sie untereinander [...] sich helfen und auch mal lernen, in der Gruppe gemeinsam ein gemeinsames Problem mal in der Kürze der Zeit lösen zu können.

Hier wird auch der beruflichen Sozialisation ein entscheidender Einfluss zuteil: die in der eigenen Industrietätigkeit als wichtig erfahrenen Problemlösungskompetenzen werden als zentrale Zielsetzung der Lehre übernommen. Ein anderer Professor derselben Disziplin argumentiert hinsichtlich der Studienanforderungen ähnlich. Allerdings ist seine Einschätzung auch pragmatischer Natur, da die aktuelle Studienstruktur an seiner Universität eine andere, d. h. tiefergehende Lehre kaum zulasse:

Wenn ich da an jeder Stelle so weit in die Tiefe gehe, bis ich sagen kann: «Okay und jetzt sind wir wirklich auf dem Grund der Tatsachen hier irgendwie mal angelangt und jetzt haben wir es wirklich durchdrungen», dann schaffe ich ja gar nichts mehr. Und dann ist halt auch immer die Frage: Was brauche ich hinterher im Beruf? Brauche ich nicht auch dieses Übersichtswissen, überhaupt mal zu wissen da gibt es irgendwas und da habe ich schon mal was von gehört und dann kann man ja auch sich selber wieder Bücher greifen und nachlesen.

Weder sei die Vermittlung eines möglichst umfassenden Wissens für den Berufseintritt zeitlich realisierbar noch hinreichend notwendig. Den Studierenden bzw. späteren ArbeitnehmerInnen wird vielmehr eine Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben, deren Basis Lehrende letztlich nur befördern könnten. Der Ingenieurwissenschaftler skizziert – ähnlich wie sein Fachkollege – relativ idealtypisch das Bild eines Studierenden bzw. späteren Absolventen als «unternehmerisches Selbst» (Bröckling 2007), das mit entsprechend ausgebildeten (Schlüssel-)Kompetenzen selbst für seine fortwährende Qualifizierung Sorge tragen müsse. Dass er diese Abwägung jedoch als «schwierige Sache» begreift, spiegelt sich in der Dichotomie seiner Lehrziele wider, die gleichermaßen von eigenen Industrierfahrungen und disziplinärer Zugehörigkeit geprägt sind: nämlich die Absolventen mit dem Wissen bestimmter «Größenordnungen» und «praktischer Dinge» in die Industrie zu «entlassen», aber auch den in der «Fachcommunity» relevanten, von beruflichen Anforderungen sich abhebenden «Grundwissenskanon» zu vermitteln. Aus der doppelten Zielsetzung liesse sich ein Dilemma ableiten, da verschiedene, in der Lehrpraxis zeitgleich schwer umzusetzende Bildungsansprüche unter verkürzten Zeithorizonten beschrieben werden. Da jedoch die Studierenden mehrheitlich («90 Prozent von denen») in die Industrie gingen, dominiere zumeist die Ausrichtung (vor allem im Bachelorstudium) auf ausserwissenschaftliche Beschäftigungsfelder, deren Anforderungen vor dem Hintergrund eigener ausseruniversitärer Erfahrungen reflektiert werden (können) und Unsicherheiten hinsichtlich des Verbleibs der AbsolventInnen verringern. Deutlich wird so ein positiver Einfluss der disziplinären Nähe zum ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt auf die Verbindung von Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug.

6 Fazit: Lehre(nde) zwischen neuen Anforderungen und bewährten Massstäben

Der Beitrag begann mit der Frage nach den (wahrgenommenen) Lehrveränderungen durch die gegenwärtigen Reformprozesse vor dem Hintergrund eklatanter Strukturdefizite der universitären Bildung in den vergangenen Jahrzehnten, in deren Rahmen konkretere Arbeitsmarktbezüge und Verbindlichkeiten der Lehrgestaltungen zugunsten einer Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und besseren Studierbarkeit hergestellt werden sollten.

Die (nicht erst seit Bologna) explizierter werdenden Ansprüche durch Arbeitsmarkt und Wirtschaft sowie dahingehende Erwartungen an die Universitäten, der Bedeutung des Studiums für die beruflichen Zukunftsperspektiven ihrer AbsolventInnen verantwortungsvoll zu begegnen, suggerieren einen Verdrängungswettbewerb zwischen wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Dominanz. Das qualitative Datenmaterial legt allerdings offen, dass Fragen der Verbindung zwischen eigener Lehre und beruflicher Zukunft der Studierenden keineswegs durchgängig abgewehrt oder ausgeblendet wird. So zeigte sich in der Nachrichtentechnik, dass die praktische Verwertbarkeit von Wissensinhalten nicht als fremde Leitgröße betrachtet wird, sondern ihr vielmehr inhärent ist. Wichtig für diese Aneignung ist jedoch die disziplinäre Nähe zu einem ausseruniversitären Arbeitsmarkt, die variiert – bezüglich der Eignung des Bachelorabschlusses wie auch möglicher Beschäftigungsfelder im ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt. Subtilere Formen der Aneignung oder Abwehr arbeitsmarktbezogener Lehrinhalte entfalteten sich daher dort, wo gewissermassen beides möglich ist, ein früher Berufseinstieg und/oder eine wissenschaftsexterne Tätigkeit sowie ein primär innerwissenschaftlich orientiertes Tätigkeitsfeld, aber mit Unsicherheiten einhergehen kann. Die Vorstellung eines Dualismus greift insofern zu kurz, weil sie mögliche Parallelitäten beider Zielausrichtungen unzureichend berücksichtigt. Dies zeigt sich mitunter im geäusserten Wunsch einer stärkeren Binnendifferenzierung, die unterschiedliche Interessenlagen (Studierender und Dozierender) berücksichtigt. Die fachwissenschaftlich ausgerichtete Lehre tritt neben berufsvorbereitende Lehrelemente, etwa in Form berufsorientierender oder allgemeinerer Einführungsveranstaltungen, die ein breites Publikum adressieren und Zugänge zu möglichst vielen (mittlerweile vielfältigen) Tätigkeitsbereichen offenhalten. Diese Vorbereitung wird im Lehrhandeln reflektiert, dominiert es aber nicht, weshalb eine Übernahme disziplinärer durch fachfremde Inhalte nicht behauptet werden kann. In den beobachtbaren Formen des Abwägens kommt die professionelle Handlungslogik zum Ausdruck: die heterogene Klientel erfordert Ermessensspielräume in der Themenwahl und Problembearbeitung, die Lehrende unterschiedlich nutzen können oder wollen. Denn die berichteten Defizite entspringen einerseits der Einschätzung, dem eigenen Ermessen (insbesondere in der Modulstruktur) unzureichend Raum geben zu können, andererseits wird mit der ausdrücklich betonten Förderung *und* Förderung selbstverantwortlich handelnder

Studierenden der Ball letztlich an diese zurückgespielt. Insofern zeigt sich, dass die Bestimmung der Lehrziele weiterhin in den Händen der Professionen liegt. Dieser Befund ist hinsichtlich der Lehrmotivation und –qualität bedeutsam, wie auch Ergebnisse breiter angelegter, standardisierter Befragungen untermauern. So zeigen Bloch et al. (2014), dass die im Handlungskontext Lehre gewährte Selbstbestimmung sich positiv auf Lehrmotivation und die Wahrnehmung der Lehrtätigkeit als Eigeninteresse (und nicht Verpflichtung) auswirkt. Diese Zufriedenheit habe trotz struktureller Widrigkeiten Bestand, solange eine den professionsethischen Vorstellungen entsprechende Lehre realisiert werden kann. Das qualitative Datenmaterial der eigenen Studie kann jedoch gerade die Konflikte freilegen, die mangelnden Zeitressourcen und partiellen Tätigkeitsverschiebungen geschuldet sind. Universitäre Rahmenbedingungen sind wahrgenommene Einschränkungen, wenn individuelle Ausbildungsansprüche und Sorgfaltspflicht mangelnder Zeit oder strikten Lehrplänen unterzuordnen sind. Gestiegene Arbeitsbelastungen in der Lehre durch Bürokratisierungsprozesse und ein erhöhter Betreuungsaufwand zeugen hier von nicht-intendierten Folgen der Bologna-Umsetzung. Dies und die Wahrnehmung einer durch Leistungspunkteorientierung, der Studienqualität schadenden abnehmenden intrinsischen Motivation der Studierenden wird in Lehrendenbefragungen regelmässig bestätigt (z. B. Schomburg et al. 2012). Während jedoch unberücksichtigt bleibt, wie diese Qualitätsminderung konkret aussieht und Lehrende diesen Veränderungen entgegen, zeigt das qualitative Material, dass Qualitätsdefizite nicht nur einer vermeintlichen Effizienzorientierung der Studierenden, sondern gerade in den stärker konsekutiv ausgerichteten Disziplinen ausbleibender Transfergedanken (bzw. «Gesamtkonzepte») entstammten, denen Lehrende nur bedingt durch «mehr Zeit» und Anspruchsreformulierungen begegnen können oder wollen.

Spannungen werden insbesondere sichtbar, wenn fachwissenschaftliche Anteile zugunsten überfachlicher Kompetenzen reduziert werden und Abgrenzungen zu einer verstärkten Praxis- bzw. Arbeitsmarktorientierung erkennbar, wo sie aus Sicht der Lehrenden in Konflikt zur wissenschaftlichen, forschungsnahen Lehre geraten. Die handlungspraktischen Folgen der wahrgenommenen Diskrepanzen zwischen guter Lehre und beruflichen Handlungsanforderungen variieren indes stark: neben Einschnitten in die eigene Lehrpraxis entstehen Entkopplungsmomente, die diese von organisationalen Veränderungs-/Anspruchserwartungen (z. B. einer systematischen Qualitätssicherung) weitgehend abschirmen. Es sind aber auch die Studierenden selbst, die Arbeitsmarkterfordernisse reflektieren, entsprechende Erwartungen formulieren und diese an Lehrende herantragen. Divergierende, in direkten Interaktionen auftretende Ansprüche erschweren damit, so lässt sich schlussfolgern, einen Ausweg in die «gemeinsame Informalität» von Studierenden und Lehrenden.

Offensichtliche Deprofessionalisierungserfahrungen zeigen sich, wenn Standardisierungsprozesse Gefahr laufen, die intuitive, professionelle Praxis zu ersetzen oder einer vermeintlich mangelnden Kompetenzzuschreibung der Lehrenden durch die

Organisation entspringen. Die evident werdenden Erfahrungen von Abwertung individueller Besonderheiten und Einschränkung professioneller Handlungsspielräume durch Standardisierung und Routinisierbarkeit von Tätigkeiten müssen allerdings relativiert werden: Es sind erstens Professionsmitglieder, die in Akkreditierungsverfahren Urteile aussprechen und keine professionsfremden Instanzen. Akkreditierungsagenturen obliegt zwar die Verfahrensorganisation, die Beurteilungen sind allerdings den FachvertreterInnen überlassen und adressieren weitgehend formelle, studienfolgssichernde Massnahmen, nicht aber Inhalte. Deren Bestimmung steht entsprechend der grundgesetzlich geschützten Lehrfreiheit den Lehrenden weiterhin zu. Zweitens verfügen ProfessorInnen über Entscheidungsbefugnisse in der Organisation des Lehrbetriebes und können strukturierend in diese eingreifen, womit nicht zuletzt eine Differenz zu anderen Bereichen des öffentlichen Sektors vorliegt, in denen Formen der Leistungsüberprüfung im Rahmen von Reformmassnahmen, etwa im Bereich der öffentlichen Verwaltung oder kommunaler Krankenhäuser (Flecker et al. 2014), implementiert wurden. So zeigten auch Kloke und Krücken (2012), dass die durch Qualitätsmanagement angestrebten Steuerungswirkungen auf individueller Ebene weitgehend ausblieben. Denn ausgehend von einer hohen intrinsischen Motivation der Lehrenden verweisen universitäres Qualitätsmanagement und Hochschulleitungen auf den Angebots- und Freiwilligkeitscharakter lehrverbessernder Massnahmen.

Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann die These einer aktiven Deprofessionalisierung durch die Hochschulreformen nicht gestärkt werden, da eine Übernahme professionsfremder Zielgrößen nicht beobachtbar wird. Wohl aber müssen die skizzierten Wahrnehmungen als Ausdruck eines angestiegenen, potenziell deprofessionalisierenden Arbeitspensums verstanden werden, wenn zeitlich-strukturelle gegenüber inhaltlichen Kriterien den Lehralltag dominieren.

7 Literatur

- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Banschbach, Volker und Susanne Falk. 2017. Warum in die Ferne schweifen? Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium an bayerischen Hochschulen. *IHF kompakt* August 2017. http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_2017_August.pdf (24.02.2019).
- Bloch, Roland Monique Lathan, Alexander Mitterle, Doreen Trümpler und Carsten Würmann. 2014. *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure akademischer Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Braun, Dietmar. 2001. Regierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. S. 243–263 in *Die Krise der Universitäten*, hrsg. von Uwe Schimank und Erhard Stölting. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst - Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Destatis (Statistisches Bundesamt). 2017. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2016. *Fachserie 11, Reihe 4.4* 2016, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf?__blob=publicationFile (24.02.2019).
- Flecker, Jörg, Franz Schultheis und Berthold Vogel (Hrsg.). 2014. *Im Dienste öffentlicher Güter. Metamorphosen der Arbeit aus Sicht der Beschäftigten*. Berlin: Edition Sigma.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gläser, Jochen und Stefan Lange. 2007. Wissenschaft. S. 437–451 in *Handbuch Governance*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simoni. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, Jochen, Stefan Lange, Grit Laudel und Uwe Schimank. 2010. The Limits of Universality. How Field-Specific Epistemic Conditions Affect Authority Relations and their Consequences. S. 291–324 in *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*, hrsg. von Richard Whitley, Jochen Gläser und Lars Engwall. New York: Oxford University Press.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken. 2015. Decoupling and Coupling. S. 197–214 in *Education From Globalization to World Society. Neo-Institutional and Systems-Theoretical Perspectives*, hrsg. von Boris Holzer, Fatima Kastner und Tobias Werron. New York: Routledge.
- Heine, Christoph. 2012. Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. *HIS: Forum Hochschule* 7/2012, https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf (24.02.2019).
- Kloke, Katharina und Georg Krücken. 2012. «Der Ball muss dezentral gefangen werden». Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. S. 311–324 in *Hochschule als Organisation*, hrsg. von Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2017. *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*.
- Krücken, Georg und Frank Meier. 2006. Turning the University into an Organizational Actor. S. 241–257 in *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, hrsg. von Gili S. Drori, John W. Meyer und Hoky Hwang. New York: Oxford University Press.
- Liebeskind, Uta. 2011. *Universitäre Lehre. Deutungsmuster von ProfessorInnen im deutsch-französischen Vergleich*. Konstanz: UVK.
- Lohr, Karin, Thorsten Peetz und Romy Hilbrich. 2013. *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. S. 11–40 in *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, hrsg. von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayer, Karl Ulrich. 2008. Das Hochschulwesen. S. 599–644 in *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. von Kai Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Hamburg: Rowohlt.
- Mieg, Harald. 2003. Problematik und Probleme der Professionssoziologie. S. 11–48 in *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*, hrsg. von Harald Mieg und Michaela Pfadenhauer. Konstanz: UVK.
- Münch, Richard 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Oevermann, Ulrich 2005. Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 05(1): 15–51.
- Parsons, Talcott. 1939. The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17(4): 457–467.
- Pasternack, Peer, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein, Steffen Zierold. 2018. *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Berlin: BWV – Berliner Wissenschaftsverlag.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Schaeper, Hildegard und Andri Wolter. 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von «Employability» und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 11: 607–625.
- Schimank, Uwe. 1995. *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schmeiser, Martin. 2006. Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt* 57(3): 295–318.
- Schomburg, Harald, Choni Flöther und Vera Wolf. 2012. *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel).
- Schittenhelm, Karin. 2012. Sampling und die Suche nach fallübergreifender Gültigkeit Vergleichende Analysen von Statusübergängen zwischen Bildungsabschluss und Arbeitsmarkt. S. 407–437 in *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*, hrsg. von Karin Schittenhelm. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2005. Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. S. 121–134 in *Die Idee der Universität heute*, hrsg. von Ulrich Siegfried Dietrich Korsch. München: K. G. Saur.
- Stock, Manfred. 2006. Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 2: 67–79.
- Stock, Manfred und Andreas Wernet. 2005. Hochschulforschung und Theorie der Professionen. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 1: 7–14.
- Wissenschaftsrat. 2017. *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Halle (Saale): Wissenschaftsrat, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (24.02.2019).
- Wolter, Andri und Ulf Banscherus. 2012. Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – «A never ending story»? S. 21–36 in *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Hrsg. von Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn*. Wiesbaden: Springer.
- WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz). 1976. Arbeitsbericht. Bonn: WRK.

Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE

Sandrine Garcia*

Résumé : Cet article analyse les transformations du métier de professeur des écoles en France à partir d'un dispositif impulsé pour combattre l'échec scolaire, le « Programme Personnalisé de Réussite Éducative » (PPRE). Il montre que ce dernier consiste surtout à renforcer le contrôle exercé sur les pratiques pédagogiques. Pour cela il oblige les enseignants à formaliser les actions entreprises et à standardiser les réponses apportées aux difficultés scolaires, tout en mobilisant l'ensemble de la chaîne hiérarchique.

Mots-clés : contrôle, bureaucratisation, intensification, pratiques pédagogiques, formalisation

Intensivierung der Arbeit von Lehrpersonen und Bürokratisierung: das Beispiel der PPRE

Zusammenfassung: Dieser Artikel erkundet die Veränderungen des Grundschullehrerberufs in Frankreich, ausgehend von einer Massnahme zur Bekämpfung des Schulversagens, dem « Individuell gestalteten Lehrerfolgsprogramm ». Er zeigt, dass das Programm hauptsächlich die Kontrolle der pädagogischen Praxen durch eine Formalisierung der getätigten Handlungen verstärkt und die Antworten auf schulische Schwierigkeiten vereinheitlicht, bei gleichzeitigem Einbezug der ganzen Hierarchie.

Schlüsselwörter: Prüfung, Formalisierung, Intensivierung, Bürokratisierung, pädagogische Gepflogenheiten

Intensification of Teachers' Work and Bureaucracy: The Example of the PPRE

Abstract: This article analyses the changes the profession of primary school teacher has been submitted to. It focuses on a device prompted to fight against school failure, called "Personalised Programme for School Success" (PPRE). It shows its propensity to above all reinforce the control on pedagogical practices through a mandatory formalization of those and to standardise the responses commonly held about schooling difficulties while engaging the entire hierarchical chain.

Keywords: control, bureaucratization, intensification, pedagogical practices, formalization

* Université Bourgogne-Franche-Comté, F-21078 Dijon, sandrine.garcia@u-bourgogne.fr

1 Introduction : le PPRE, un dispositif de contractualisation avec l'usager datant du début des années 2000

Cet article vise à analyser certains effets des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire sur le travail enseignant à l'école primaire française¹. Nous nous centrerons sur le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) institué en 2005 par la Loi sur l'orientation et l'avenir de l'école. Notre réflexion repose sur une étude des textes officiels (textes législatifs, rapports, littérature prescriptive) et sur deux enquêtes de terrain menées entre 2013 et 2018 par entretiens auprès d'enseignants du primaire et dont l'objet central était l'évolution des conditions de travail².

Concrètement, ce dispositif se présente sous la forme d'un document à remplir par les enseignants, qui doit être signé par les parents, l'élève et le directeur ou la directrice de l'école et qui comporte impérativement une évaluation de l'action entreprise, ainsi qu'un prolongement possible. Il contractualise les efforts que les enseignants entreprennent pour garantir aux élèves la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences³.

Le PPRE se situe parmi les dispositifs, de plus en plus nombreux depuis les années 2000, qui visent à prendre en charge les difficultés ou certaines spécificités des élèves dans l'institution scolaire. Ces dispositifs ont pour caractéristique générale de rompre avec la relation frontale entre enseignant et groupe-classe, pour recourir massivement à des pédagogies individualisées ou dites « de projet » (Barrère 2013a, 10). On peut citer le Projet d'Accueil Individualisé de l'élève (PAI), le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), et plus récemment le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP).

Mais parmi ces dispositifs personnalisés, le PPRE occupe une position à la fois en amont et plus générale, car, tandis que le PAI propose des aménagements en cas de problèmes médicaux et que le PPS et le PAP concernent les troubles déjà attestés des apprentissages, il vise à prévenir l'échec scolaire, à partir d'un « diagnostic » à la

1 Je remercie ici Philippe Losego pour sa précieuse relecture.

2 Ces deux enquêtes ont porté respectivement sur les enseignants qui démissionnent de leur métier ou se mettent en disponibilité, et sur le « statut social des enseignants », c'est-à-dire la perception de l'évolution de leurs conditions de travail mises en relation avec des facteurs tels que la trajectoire et les caractéristiques du poste de travail. Elles ont été conduites par Magali Danner, Héroïse Fradkine, Géraldine Farges et nous-même. Elles ont eu lieu entre 2014 et 2018. L'enquête réalisée sur le statut social des enseignants a été financée par la Direction de la prospective et de la performance (DEPP). Les enquêtes sur les démissions enseignantes ont été financées par le dispositif de recherche « Bonus Qualité Recherche » au sein de l'École Supérieure du Professorat des Écoles (ESPE) de l'Université de Bourgogne. Aux données qualitatives apportées par les entretiens, nous avons pu ajouter des données quantitatives grâce à la DEPP (pour l'enquête sur le « statut social des enseignants ») et le rectorat (pour l'enquête sur les démissions des enseignants). Aussi, les constats que nous tirons du matériel qualitatif reposent-ils aussi sur les enseignements apportés par le matériel quantitatif, même si nous ne le mobilisons pas directement ici.

3 « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J. O. du 2-4-2015.

charge des enseignants. Ceux-ci doivent donc identifier précisément des difficultés scolaires, proposer des actions concrètes et coordonner l'ensemble des aides dont bénéficie un élève dans le cadre de sa scolarité⁴. Le PPRE ressemble en cela à certains programmes qui ont cours en Suisse, comme le « programme personnalisé » pratiqué dans le canton de Vaud⁵ ou dans d'autres pays (Bélangier et Kahn 2019).

En France, la mise en place de ces dispositifs, qui font l'objet d'une forte prescription institutionnelle, s'inscrit dans un contexte de dégradation des conditions du travail pédagogique. Cette dégradation conduit à une généralisation des souffrances professionnelles (Lantheaume 2008), malgré un attachement des enseignants, sans cesse attesté par les enquêtes, à leur métier.

La France se distingue par la faiblesse des moyens qu'elle accorde à l'école primaire. Son taux d'encadrement des élèves est inférieur au taux moyen de l'OCDE (OCDE 2016, 145), ce qui favorise les inégalités⁶ (Piketti et Valdenaire 2004). Au-delà de la hausse du taux de diplômés, la démocratisation s'est avérée plus ségrégative plus qu'égalisatrice (Merle 2000), comme le montrent les évaluations nationales et les comparaisons internationales portant sur les acquis eux-mêmes (DEPP 2008 ; 2015 ; 2016a ; INSEE 2011 ; OCDE, 2014). La baisse des compétences effectivement maîtrisées par les élèves conduit les gouvernements à promouvoir un encadrement des pratiques plus rapproché, au nom de la « responsabilisation » des acteurs. Cette responsabilisation s'inscrit dans une démarche de gouvernement par les indicateurs qui, avec la Nouvelle Gestion Publique (NGP), participe d'une réforme globale de l'État (Bezès 2009). Elle implique de « rendre des comptes » (*accountability*) et « d'orienter les prestations administratives vers les besoins des usagers (ou clients) en les impliquant dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir » (De Visscher et Varone 2004, 180). Le PPRE est ainsi destiné à promettre aux parents que des actions seront initiées pour assurer la réussite scolaire de leur enfant. Il est présenté dans les textes officiels⁷ comme un contrat entre l'établissement, l'élève

4 Le site ministériel Eduscol précise : « Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) permet de coordonner des actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun [...]. La diversité des élèves accueillis dans les écoles et collèges est une réalité qui doit être prise en compte dans l'élaboration des séances d'apprentissage. Des propositions de différenciations doivent permettre à chaque élève de maîtriser les compétences attendues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette acquisition progressive ne se fait pas de la même façon pour tous les élèves et l'école se doit de proposer un accompagnement pédagogique notamment aux élèves qui éprouvent des difficultés. »

5 Loi sur l'enseignement obligatoire, art. 104.

6 Dans la mesure où une classe peut comporter plusieurs enseignants, il est plus pertinent de prendre en compte le taux d'encadrement plutôt que le nombre d'élèves par classe. En France, on a 19 élèves pour un enseignant contre 14 dans les autres pays de l'OCDE.

7 Voir sur ce point le rapport rédigé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Rapport – n° 2005-048 juin 2006) qui utilise à de nombreuses reprises ce terme de contrat et l'article 4 du B0 n° 31 du premier septembre 2005. Les PPRE sont d'ailleurs signés par les parents, l'enseignant de la classe et le directeur d'école.

et les parents⁸. Les trois parties doivent signer ce contrat, ce qui, du même coup, informe les parents sur les actions mises en œuvre et les engage avec les enseignants dans des actions. Le PPRE permet par ailleurs aux inspecteurs, qui évaluent les enseignants, de vérifier la conformité des pratiques avec les prescriptions, en premier lieu celles qui consistent à formaliser son travail par une production d'écrits. Enfin, des objectifs quantitatifs (bien que très généraux) sont assignés à cette politique, puisqu'il est précisé qu'il s'agit de réduire le nombre de sorties du système éducatif sans qualification (IGEN 2006 48).

Le présent article se divise en deux parties. La première s'attache à analyser les prescriptions dont le PPRE fait l'objet et les contradictions qui résultent de l'injonction à différencier les pratiques et à les standardiser en même temps. Notre seconde partie est dédiée aux effets du dispositif sur le travail des enseignants, en intégrant, à partir de nos enquêtes, les formes de réappropriation que ces derniers peuvent mettre en œuvre.

2 Différenciation et standardisation : les contradictions des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire

2.1 La différenciation des pratiques

Du point de vue pédagogique, les PPRE représentent une injonction à la différenciation. Celle-ci constitue la compétence 7 du référentiel de compétences des enseignants qui consiste à « mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, PPRE) », ce qui doit se traduire par une « mise en œuvre de PPRE (durée, ciblage des objectifs, implication des élèves et des familles, efficacité) »⁹. Un document d'accompagnement intitulé « le PPRE en 12 questions » indique d'ailleurs que si tous les élèves qui ont des difficultés ne doivent pas faire l'objet d'un PPRE, ils doivent bénéficier d'une « prise en compte dans la classe » et d'une « différenciation permanente ». Le contexte idéologique est donc celui d'une généralisation de la différenciation.

En fait, cette prescription institutionnelle reprend et formalise avec les outils relativement récents de la NGP une prescription antérieure. Depuis les années 1970, tout un pan de la production savante encourage les pratiques différenciatrices (Garcia et Oller 2015 ; Montmasson-Michel 2018). Relayé par la hiérarchie, il conforte plus qu'il ne combat les dispositions « spontanées » des enseignants à attribuer les difficultés des élèves à des causes externes, dont l'identification est

8 Il figure d'ailleurs à la rubrique « famille » du site www.service-public.fr, site officiel de l'administration française.

9 « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », arrêté du 12-5-2010 – J. O. du 18-7-2010, qui détaille « le référentiel de compétences des professeurs des écoles ».

elle-même alimentée aujourd'hui par le champ de la prise en charge de la difficulté scolaire (Garcia 2013 ; Morel 2014 ; Garcia et Oller 2015 ; Woollven 2014 ; 2015). Ces tendances résultent bien de rapports de classe, elles avaient déjà été observées par Jean-Pierre Bourgeois (1983) avant la généralisation de la NGP et ne peuvent pas être simplement considérées comme un produit de la domination managériale actuelle. Cette injonction à la différenciation repose sur des connaissances scientifiques fragiles (Benoît Galand 2017, 177–187). Malgré cette fragilité, elle prend un caractère plus impératif dans le contexte de la NGP.

2.2 Une insuffisante standardisation ?

Il est alors paradoxal que les premières évaluations du dispositif déplorent le caractère peu standardisé des pratiques. Dès 2006, soit un an après la première expérimentation des PPRE, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale consacrait un de ses rapports à l'évaluation de ce dispositif (IGEN 2006). Ce rapport visait à coordonner l'ensemble des acteurs de la chaîne hiérarchique, l'École des Cadres de l'Éducation Nationale (ESEN), les rectorats et les différentes catégories d'inspecteurs¹⁰, afin qu'ils investissent le dispositif PPRE. Leur bilan déplorait des usages insuffisamment régulés « comme si chacun avait en effet inventé son PPRE » (IGEN 2006, 9). Les PPRE auraient été utilisés non pas « comme attendu au CE2 »¹¹, mais essentiellement en CP et en CE1¹². Par la suite, les Inspections Académiques ont bien répondu à cet appel à la mobilisation et se sont investies depuis dans une intense production bureaucratique qui caractérise l'ère néolibérale et les formes d'encadrement normatif du travail (Hibou 2012). Cela se manifeste par une prolifération de documents destinés à « éclairer » les enseignants sur la forme et le contenu des PPRE présentés selon des thématiques soit très larges (le tutorat, la différenciation, etc.) et décontextualisées par rapport aux problèmes précis à résoudre, soit au contraire très articulées à des situations données dans lesquelles la marche à suivre est décrite pas à pas¹³. Ces documents qui abondent sur les sites internet des Inspections académiques four-

10 Il existe trois catégories d'inspecteurs : les Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale (IGEN), membres de Grands Corps d'État produisent des rapports pour les ministères. Ils sont très éloignés des enseignants et de leur travail. Les Inspecteurs Académiques (IA) représentent la politique ministérielle à l'échelle de leur « académie » (une académie est un territoire régional). Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) évaluent les enseignants et sont supervisés par les IA.

11 En France, les cinq classes qui constituent le cursus de l'école primaire sont le Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire Première année (CE1), Cours Élémentaire Deuxième année (CE2), Cours Moyen Première année (CM1), Cours Moyen Second année (CM2).

12 Les choix des enseignants s'expliquent sans doute par le fait que l'apprentissage de la lecture se fait principalement au CP et au CE1 et par la dimension « préventive » officiellement dédiée au PPRE. Dans les faits, n'intervenir qu'en CE2 comme il est préconisé serait tardif et cette prescription indique l'éloignement des injonctions officielles par rapport aux difficultés scolaires et la faible expertise reconnue aux enseignants.

13 Voir par exemple sur le site Eduscol (<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>) l'exemple des difficultés de « Zoé ».

nissent, outre les formulaires que les enseignants doivent utiliser, des descriptions très détaillées des pratiques idéales, parfois qualifiées « d'exemples » probablement pour en atténuer le caractère normatif. Des protocoles sont aussi longuement précisés (avec le choix des mots à utiliser), qui concernent par exemple l'entretien que les enseignants devraient mener avec les parents ou avec l'élève. Sont aussi fournis des outils d'aide à l'évaluation diagnostique pour la mise en place d'un PPRE, des recommandations, des guides, de nombreuses descriptions des organisations à initier dans la classe, des rappels des textes officiels et des définitions de pratiques « légitimes ». Mais les exigences exprimées sont parfois surprenantes tant elles semblent déconnectées des contraintes pratiques, comme le fait que tous les enseignants de l'école devraient être sollicités, qu'ils aient ou non l'élève¹⁴.

2.3 Une logique de responsabilisation des enseignants qui déresponsabilise l'institution

La contradiction entre différenciation et standardisation relevée haut pose des problèmes pratiques qui restent à la charge des enseignants. Or, si les auteurs du rapport de l'IGEN (2006) reconnaissent les problèmes « d'organisation et de contenus didactiques » que pose la différenciation au sein de la classe, ils laissent aux enseignants le soin de les résoudre se contentant de dénoncer « la représentation que se font encore nombre d'enseignants de leur obligation d'être justes et équitables vis-à-vis de leurs élèves ». Pourtant, la relation entre différenciation et justice est précisément au cœur de la question des inégalités (Rey 2017) que le dispositif est censé combattre.

L'IGEN (2006) a certainement des raisons d'affirmer que « les enseignants éprouvent une évidente difficulté dans le repérage des compétences qui peuvent être considérées comme stratégiques » et font « une analyse très superficielle des difficultés et des erreurs commises par les élèves ». Les problèmes posés aux enseignants par les difficultés des élèves sont réels et invoqués par les intéressés eux-mêmes (DEPP 2007). D'ailleurs, l'effet propre des enseignants dans la fabrication des inégalités est attesté par de nombreuses recherches (Dannepond 1979 ; Duru-Bellat et Leroy-Audoïn 1990 ; Kempf 1990). Cependant, les pouvoirs publics se déchargent sur les enseignants de l'entière responsabilité de l'échec scolaire, alors qu'ils ont joué, sur plusieurs plans, un rôle actif dans la situation. Ainsi, la politique explicite d'augmentation du nombre d'élèves par classe (Bressoux et Lima 2011) a rendu très difficile une différenciation des pratiques qui soit différente d'une modulation à la baisse des exigences pour les élèves en difficulté. Bressoux et Lima soulignent qu'une politique d'augmentation du nombre d'élèves par classe, mise en œuvre par les Inspecteurs d'Académie, a bien été impulsée¹⁵ alors même qu'un rapport rédigé par Denis Meuret (2001) sur la taille des classes constatait qu'une réduction

14 « Le PPRE en 12 questions ».

15 Sous prétexte que « la diminution des effectifs n'a pas d'effets avérés sur les résultats des élèves ».

importante de la taille des classes (en dessous de 20 élèves) avait un effet significatif et durable pour les élèves « défavorisés ».

Au-delà de cette politique défavorable tant aux élèves qu'aux enseignants, on n'a cessé d'assigner à ces derniers de nouvelles missions, de nouvelles tâches et de nouvelles difficultés. Il en va ainsi de l'accueil des élèves en situation de handicap, posant souvent, comme le révèle notre enquête, des problèmes aigus dans ce contexte de sous-financement de l'école primaire et alourdissant fortement le temps hors préparation et hors classe, réduisant du même coup la disponibilité des enseignants pour les élèves en difficulté.

Ainsi, les dispositifs tels que le PPRE supposent, de la part des enseignants, de coordonner des collègues à l'interne et des professionnels externes. Mais les obstacles à cette coordination, comme les incompatibilités d'horaires, sont nombreux et négligés par les autorités. Les rencontres avec les parents et les autres « acteurs » sont certes incluses dans les 108 heures annuelles que les enseignants « doivent » à l'administration, mais les enseignants supportent d'autant moins de devoir en rendre compte qu'ils dépassent souvent ce budget : lorsque leur « quota » d'heures est épuisé, les enseignants ne peuvent pas refuser d'assister à une réunion pédagogique ni interrompre l'aide apportée à un élève ni annuler un rendez-vous avec les parents (que le PPRE rend obligatoire).

Depuis la loi de 1989, l'assignation aux enseignants de la coordination des aides, y compris des aides extérieures, s'inscrit dans la définition de leur travail sur le modèle des professions libérales, comme un ensemble de responsabilités plutôt qu'un simple horaire dû (Losego 1996, 40). Ces responsabilités n'ont cessé de croître, notamment avec l'ensemble des dispositifs qui augmentent considérablement le temps de réunion (équipes éducatives), de coordination et de formalisation.

Toute l'ambiguïté de cette responsabilisation peut être lue dans un des documents prescripteurs du PPRE¹⁶ qui précise : « Nous avons fait le choix de ne pas demander aux écoles de nous les retourner (*les PPRE*) pour ne pas donner l'impression d'une haute surveillance, la confiance étant indispensable. »¹⁷ Cela évoque certes une autonomie professionnelle, mais les enseignants sont bel et bien obligés de faire des PPRE, que leur directeur les fasse ou non « remonter » (selon l'expression qu'ils utilisent eux-mêmes). Cette responsabilisation ne peut que renforcer les difficultés des enseignants à apporter une aide à leurs élèves, parce qu'elle renforce les contraintes sans apporter aucune ressource, qui plus est, au nom de la lutte contre les inégalités.

16 Il s'agit d'une « fiche information sur l'action » d'une des circonscription et qui fait une centaine de pages.

17 Il se peut aussi que les inspecteurs préfèrent éviter de demander des documents qu'ils n'ont pas le temps de lire.

3 Les effets de la formalisation sur le travail enseignant

Comme le signale Anne Barrère, les dispositifs tels que le PPRE « répondent davantage à un besoin d'action et de légitimation par l'action qu'à celui qu'ont les acteurs de progresser dans leur travail et dans leurs pratiques » (2013b, 108). Ainsi, il est significatif que « la fiche d'information sur l'action » précédemment citée indique « qu'une attention particulière est apportée, lors des inspections, à la mise en œuvre de ces PPRE (et PPAP lors des années précédentes). Ce dispositif est mesuré au travers des documents préparatoires aux inspections et lors de l'entretien sur l'analyse des fiches élèves ». Le document évoque une attention portée à la *mise en œuvre* alors qu'il s'agit essentiellement d'une vérification du respect de la *procédure*. Impossible, en effet, à partir des formulaires de vérifier ce que font réellement, au quotidien, les enseignants.

Pour Anne Barrère, ce formalisme suscite des « résistances des acteurs à s'y engager ou des engagements partiels ou temporels » (Barrère 2013b, 108). En effet, la difficulté à faire reconnaître leur travail réel et le renforcement du contrôle exercé sur le respect des formes fait partie des raisons qui alimentent un sentiment chronique d'insatisfaction chez les enseignants :

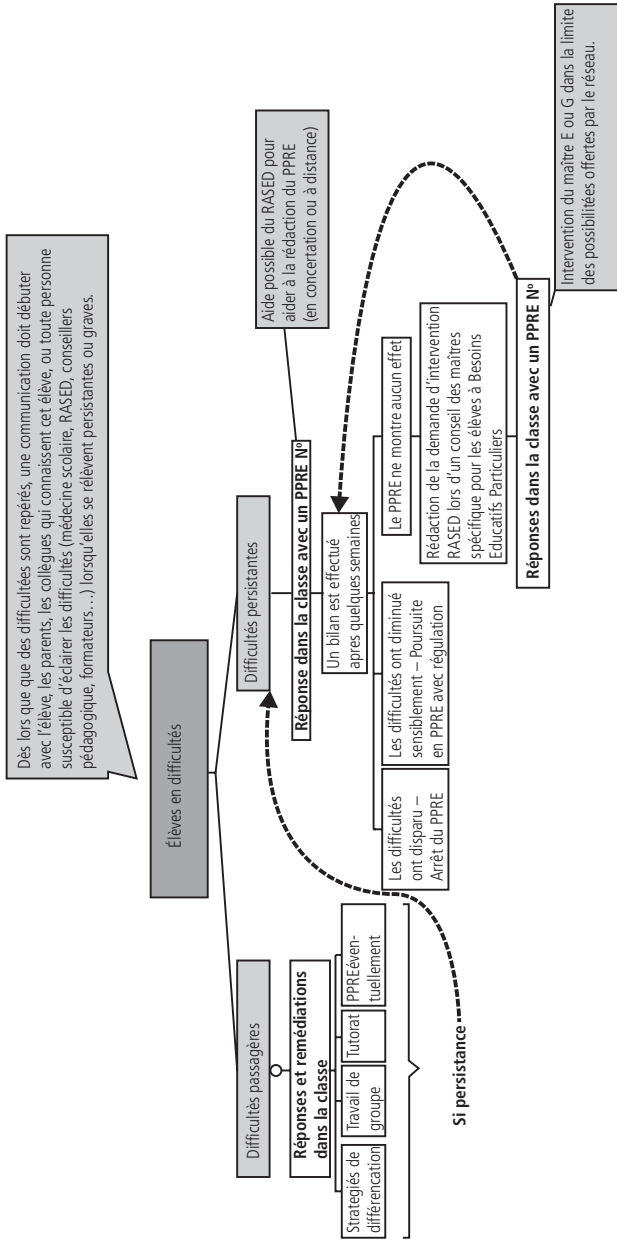
Après sur le côté pédagogique, on ne nous demande pas de rendre des comptes tous les ans. C'est vraiment l'année de l'inspection. Par contre ce qu'ils contrôlent... on doit renvoyer une fiche horaire des temps de réunion supplémentaires, de concertations, pour voir si on a bien fait notre quota d'heures. Voilà. On ne le prend pas forcément toujours très bien, parce que des heures on en fait largement plus que le quota demandé en plus du temps passé avec les élèves.

Q: Ça va être par exemple les animations pédagogiques ?

R: Les rencontres avec les parents, les animations pédagogiques, les concertations avec les collègues. On a 108 heures à faire sur l'année, hors présence d'élèves. Et on doit les noter et renvoyer la fiche à la fin de l'année à l'inspectrice [...]. Ça [les PPRE, les PAI], l'inspectrice contrôle quand elle vient en inspection. Ça rentre aussi dans le fameux temps des 108 heures de préparation. (Femme, école rurale, 37 ans)

En définitive, si, comme le déplore le rapport de l'IGEN cité plus haut, les enseignants tendent « à reproduire avec les PPRE les prises en charge déjà mises en œuvre à l'école » (IGEN 2006, 17), c'est peut-être parce que le PPRE apporte peu de nouveauté en terme de travail pédagogique réel.

Figure 1 Un protocole censé aider à résoudre les difficultés des élèves



Explication :
 Ce document, issu du site de l'Académie A., décrit le protocole que doit suivre l'enseignant lorsqu'il repère une difficulté : à gauche sont décrites les premières « mesures à mettre en œuvre », qui peuvent ou non faire l'objet d'un PPRE. Si les difficultés disparaissent, le PPRE (qui n'est pourtant « qu'éventuel ») sur la partie gauche de la page, doit être arrêté. Si les difficultés diminuent, les enseignants doivent faire un PPRE de régulation, si elles persistent, ils doivent faire un autre PPRE, avec la possibilité de se faire aider par les enseignants du Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté (RASED) pour la rédaction du document. Si les difficultés résistent encore, l'enseignant peut aller « puiser » dans les possibilités offertes par le RASED (très limitées en fait aujourd'hui) lors d'un conseil des maîtres « spécifique » pour les élèves « à Besoins Educatifs Particuliers », ce qui s'ajoute aux autres conseils des maîtres et faire un autre PPRE (c'est la partie droite du schéma).

3.1 Un travail formel

La vingtaine de formulaires de PPRE recueillis auprès des enseignants pour cette analyse révèlent qu'ils investissent diversement ce travail de formalisation et que le remplissage du document peut être plus ou moins coûteux en temps, certains choisissant délibérément d'y passer le moins de temps possible. Les documents peuvent être ainsi très détaillés ou très succincts. On peut constater une distance à la prescription ou une véritable mise en scène de la compétence pédagogique et de l'adhésion aux normes de « visibilité » formulées par l'institution. Certains PPRE font ainsi référence à des documents institutionnels en vigueur dans l'académie concernée, à l'appui des actions qu'ils décrivent, tandis que d'autres se contentent de termes techniques (comme encodage, décodage, etc.) qui peuvent être efficaces pour l'action, mais ne la valorisent guère dans le document.

La mise en scène peut résider dans l'élaboration même des formulaires, qui imposent un cadre. Certains formulaires exigent des enseignants qu'ils remplissent des rubriques supposant un contrôle de l'action (ils demandent avec qui, quand, où et selon quelles modalités va se dérouler l'action), que l'institution n'est guère en mesure de faire. D'autres présentent des rubriques proposant 9 items à cocher pour décrire les actions de lutte contre l'échec scolaire, donnant l'impression qu'il existe des ressources importantes et de vraies possibilités. Or, les ressources existantes sont parcimonieuses, une fois rapportées au nombre d'élèves¹⁸. Il en existe trois sortes: les ressources externes, les ressources scolaires et les activités dans la classe.

Les ressources externes à l'école, telles que le recours à la « famille », la « prise en charge extérieure » (logopédie, psychomotricité), le « stage de remise à niveau », le « coup de pouce », sont des ressources qui n'existent pas partout ni en tous les cas. Leur usage varie donc en fonction de leur présence ou absence.

Les ressources scolaires sont les enseignants du RASED¹⁹ et l'Aide Pédagogique Complémentaire (APC)²⁰, mais aussi la possibilité de mener des « actions dans la classe », des « actions dans le cycle » et des « actions dans l'école ». On constate ici des « profils » d'intervention selon les enseignants: certains ne recourent pas aux APC et mentionnent essentiellement des « prises en charge extérieures » et des prises en charge par le RASED. Les deux derniers types de ressources scolaires correspondent à des activités périscolaires (comme l'intervention d'une association de bénévoles

18 Un rapport de l'IGEN consacré à la grande difficulté évalue de 3 % à 12 % (selon les départements) le nombre d'élèves bénéficiaires d'une aide (IGEN 2013, 79).

19 Les RASED sont des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté employant notamment des enseignants spécialisés. Ils sont composés de psychologues scolaires, d'enseignants chargés d'une aide « pédagogique » (maître E) et d'enseignants qui ont une approche plus psychologisante (maîtres G).

20 Les activités Pédagogiques Complémentaires (APC) ont remplacé l'aide personnalisée, instaurée par le gouvernement Sarkozy qui a supprimé deux heures d'enseignement collectif par semaine. Elles sont dédiées aux élèves en difficulté. Depuis la réforme de la « refondation de l'école » (2013) les APC ne doivent pas excéder une heure par semaine, au lieu des deux heures initialement prévues (au moment de la réforme du gouvernement Sarkozy), ce qui est insignifiant. Dans les faits, les enseignants en font des usages très différents.

qui lisent des histoires aux enfants après l'école) ou à des déscolarisations partielles qui peuvent être décidées par l'Inspection ou encore à la possibilité de faire circuler l'élève d'une classe à l'autre pour reprendre des apprentissages lacunaires. Ainsi, un PPRE préconise qu'un élève qui bien qu'en CE1²¹ ne maîtrise pas la lecture, ira en CP²² à certains moments pour reprendre les bases.

Enfin, les activités au sein de la classe varient fortement selon les choix des enseignants : dans les PPRE rédigés par des enseignants qui cherchent manifestement à mettre en valeur leur action, les activités proposées consistent souvent à « habiller » des tâches pédagogiques banales (comme le déchiffrage de syllabes) par des détours donnant lieu à des « productions » que l'on peut présenter dans une « exposition » de l'école. Dans d'autres cas, des adaptations sont proposées qui réduisent les attentes vis-à-vis des élèves en difficulté.

Mais ces variations de pratiques (déclarées), si elles montrent qu'il existe toujours une marge de manœuvre, tiennent moins au dispositif PPRE qu'aux manières différentes de penser et de faire son métier. Pour la plupart des enseignants confirmés, les PPRE constituent une perte de temps, car ils doivent écrire ce qu'ils faisaient déjà : « *avant, c'est pas qu'on le faisait pas, mais on ne le mettait pas par écrit* » (Professeure des écoles qui fait des PPRE depuis 5 ans).

3.2 Une intensification du travail

Les enseignants entretiennent ne sont pas tous critiques vis-à-vis du dispositif PPRE. Mais tous soulignent la charge de travail qu'il suppose. D'ailleurs, il apparaît dans les entretiens comme une tâche parmi toutes celles qui alourdissent le travail :

On nous demande beaucoup plus d'administratif. C'est-à-dire que tout ce qu'on faisait avant de façon informelle, comme aider un enfant en difficulté, maintenant il faut tout mettre sur papier. Donc on va faire ce qu'on appelle les PPRE, les programmes personnalisés de réussite éducative etc. et ce sont des choses qui, euh, bah... qui prennent du temps. (Directrice d'école, petite ville, 45 ans)

La formalisation exigée conduit les enseignants qui ne la respectent pas à se sentir en faute. C'est déjà un effet du dispositif sur le rapport au travail. L'une des enseignantes de notre échantillon observe qu'elle fait des PPRE parce que « *on est forcément obligé de le faire* » mais elle juge, que « *sur le papier il est pas toujours très bien ficelé, parce que voilà, ça c'est typiquement le genre de détail administratif qui me... qui m'embête, euh... évidemment que j'adapte et pis parfois c'est pas tout bien écrit noir sur blanc et je vais un peu vite, voilà.* » (Femme, 19 ans d'ancienneté). Une autre enseignante explique avoir « *passé un temps fou* » à faire des « *PPRE passerelle* » qu'au final personne n'aura

21 Cours Élémentaire : deuxième année de l'enseignement primaire.

22 Cours Préparatoire : première année de l'enseignement primaire.

le temps de lire. Elle regrette que « *l'administratif ait pris beaucoup de poids* ». Elle considère en revanche que « *c'est la rencontre avec les parents qui va être intéressante* ».

Une autre enquêtée estime que « *le côté positif c'est qu'il [le PPRE] permet de mettre en place un dialogue avec la famille, parce qu'il y a des familles pour qui ça va rassurer* » et d'obliger aussi certaines familles à reconnaître les difficultés scolaires de leur enfant. Elle lui reproche cependant de demander « *une charge de travail, en plus de la différenciation en fait qui n'est pas forcément bénéfique, qui n'apporte rien à l'élève, vu qu'on le faisait* ». Elle note en effet : « *que je passe 2 heures à remplir le PPRE ou que je le remplisse pas, enfin les 2 heures que j'ai passées à remplir le PPRE, c'est les 2h que j'aurais pas passées à lui préparer un exercice* ».

Pour les jeunes enseignants rencontrés lors de l'enquête sur les démissions (cf. note 2) et dans la mesure où l'ensemble des aspects du métier ne sont pas, par définition, maîtrisés, ce cumul de tâches et le poids du travail administratif apparaît comme insurmontable :

Q: et qu'est-ce qu'il y a comme autres tâches qui sont prenantes ? Les PPRE, tout ça, on vous en a parlé ?

R: ben voilà. Si, si, on nous en a parlé. C'est des choses qu'on devrait mettre en place aussi, mais moi par exemple c'était, je ne dirais pas que c'était impensable, mais ça aurait été prenant, c'est quelque chose de lourd, qu'on ne connaît pas et on a déjà tellement de choses à gérer à côté, il y a les PPRE, il y a les PAI aussi pour les enfants qui ont des soucis au niveau de la santé. Par exemple, j'avais un élève en sport il fallait faire attention, il lui fallait de la Ventoline. Les PPRE, c'est quelque chose qu'il faudrait mettre en place, qui nous paraît lourd dans les formalités, il faut donner rendez-vous à la famille, il faut se mettre d'accord sur un projet, il faut une évaluation toujours particulière, c'est vraiment encore un truc très différencié, enfin, c'est bien que ça existe parce qu'il en faut pour certains élèves, ça ne peut être que bénéfique, mais moi je pense que dans les premières années comme ça, enfin, c'est du trop, c'est difficile, au niveau de la charge de travail, c'est impressionnant. (Homme, 31 ans, a démissionné alors qu'il était encore stagiaire)

Mettant également en cause le « *boulot colossal de préparation, d'administratif, parce que c'est fou ce qui est attendu en termes de paperasse* », un autre enquêté a fait un burnout et s'est retrouvé en hôpital psychiatrique après une quinzaine de jours seulement d'exercice. Il a connu « *un véritable soulagement* » à reprendre un autre travail, celui de chef de culture de vignes. Dans ce travail, il lui arrive de faire 70–80 heures par semaine, en particulier au moment des vendanges, mais il observe que « *ces 80 heures par semaine l'épuisent beaucoup moins, parce que déjà bon, elles sont plus courtes et surtout parce qu'elles sont... elles sont cloisonnées c'est-à-dire quand je rentre chez moi le soir c'est fini, je peux éteindre mon cerveau, je peux même allumer la télé, je suis pas*

télé, mais je veux dire je peux allumer la télé, ouvrir un bouquin, je peux vaquer vraiment à ce que je veux...» Pour lui comme pour les autres, les PPRE sont un élément de cette « paperasse » considérée comme envahissante alors même que le métier est déjà lui-même envahissant émotionnellement. Beaucoup d'enseignants interviewés attribuent leur démission à l'emprise de la charge de travail sur leur vie privée. Le nombre de jeunes enseignants ayant démissionné a d'ailleurs, ces dernières années, triplé (Carle et Ferat 2016, 36–37).

L'ouvrage récent consacré au « Parcours du débutant » (Broccolichi et al. 2018) fait état des conditions délétères dans lesquelles s'effectuent, dans un certain nombre de cas, la prise de poste par les néo-entrants dans la profession, c'est-à-dire ceux qui n'ont aucune ressource pour négocier leurs conditions de travail : postes sur plusieurs écoles, sur plusieurs niveaux, éloignés de l'ESPE, etc. Mais, enseignants confirmés ou nouveaux entrants, ils se plaignent eux aussi de l'envahissement de la vie privée par le travail, comme les enseignants encore en poste, qui « composent » plus ou moins bien avec ces contraintes (Danner et al. 2018).

3.3 Une appropriation stratégique

Cependant, une partie des enseignants s'approprie le PPRE conformément à leurs intérêts, dans un sens, d'ailleurs contraire aux intentions politiques affichées de lutte contre l'échec scolaire, qui consiste à attribuer les difficultés aux spécificités cognitives des élèves et ainsi, à se « dédouaner » :

C'est vraiment, enfin les PPRE, ça reste quand même administratif parce que c'est des choses qu'on faisait avant et quand on sait qu'il va y avoir une orientation ou un enfant qui va passer en MDPH²³, donc un dossier qui va passer à la Maison des handicapés, pour prouver qu'il y a un handicap qui est à l'origine de ses difficultés scolaires... Là, voilà on va les faire obligatoirement. (femme, 45 ans, école primaire)

Une enseignante observe que « on les fait vraiment quand on sait qu'il va y avoir une orientation, parce que pour justifier l'orientation d'un élève, il va falloir prouver que cet élève avait bien des difficultés scolaires ». Elle s'en sert donc pour imposer plus facilement une décision qui peut être conflictuelle, en particulier auprès des parents ou de l'institution. Le fait d'avoir fait un PPRE lui permet ainsi de s'acquitter des obligations à l'égard de l'élève, le document « prouve » que tout a été fait pour éviter l'orientation :

Q: Est-ce que vous utilisiez le PPRE?

R: Oui! Je l'ai utilisé.

Q: Qu'est-ce que vous en pensez?

23 Maison Départementale des Personnes Handicapées.

R: Alors, j'en pense que c'était bien utile, dans le sens où ça faisait de la paperasse à faire encore en plus mais en fait, justement, pour l'exemple que j'ai pris des élèves avec qui j'ai repris une méthode de CP... Le PPRE il doit être signé par l'enseignant, et par les parents aussi, par l'élève. Du coup c'était l'occasion de rencontrer les parents, de leur faire un état des lieux des difficultés et de leur dire « je reprends une méthode de CP ». Qu'ils signent le papier sur lequel c'était donné, pour pas que derrière après... avoir des problèmes en disant en fin d'année: « bah il va falloir qu'il reste au CE1 » – « Oui mais si vous lui aviez pas fait faire du CP, peut-être qu'il aurait pu passer au CE2 ». Donc ça permet vraiment de poser les choses et de dire aux parents, que les parents signent le document dans lequel ils ont bien pris connaissance qu'il y avait ces adaptations qui étaient faites pour leur enfant, voilà, que c'était pris en considération et qu'ils étaient d'accord, du moins qu'ils avaient connaissance de ça. Donc oui, pour moi c'était plutôt bien. (femme, 57 ans, école primaire, REP)

On peut constater que l'enseignante ici utilise le PPRE pour obliger les parents à accepter des aménagements dont elle connaît d'avance les limites pour programmer un redoublement qu'elle juge inévitable, c'est-à-dire bien davantage dans une position « défensive » que pour aider l'élève. Ces formes d'appropriation montrent que, à l'instar des pouvoirs publics qui reportent toute la responsabilité de l'école sur les « acteurs de première ligne » tout en réduisant leurs investissements, les enseignants peuvent eux aussi utiliser le dispositif pour se défaire de leur responsabilité à l'égard des élèves sur leurs parents.

4 Conclusion

Les résultats de nos deux enquêtes de terrain rejoignent le constat effectué par d'autres recherches (Harris 2013 ; 2016), d'un sentiment massif de dégradation des conditions de travail lié à l'extension du travail bureaucratique et à l'élargissement des missions confiées aux enseignants. Certes, ces perceptions varient selon le lieu de travail et certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants. Les plus jeunes et ceux qui enseignent en zone rurale ressentent moins cette dégradation (Danner et al. 2018, 13).

Le matériel empirique mobilisé dans notre enquête nous conduit à conclure qu'étant donné la non prise en compte des contraintes pesant sur les enseignants, les dispositifs qui obligent les enseignants à formaliser leurs pratiques peuvent difficilement être perçus comme des ressources pour prendre en charge les difficultés scolaires.

En France, le déploiement d'une logique managériale, sur le mode du contrôle de conformité des individus avec des prescriptions, ne permet pas de compenser la faiblesse des investissements dans l'école primaire ni les inégalités sociales de réussite

scolaire particulièrement criantes qui en découlent (Andreu et al, 2016). La littérature institutionnelle montre bien que le PPRE constitue une sorte de mise en scène de la lutte contre l'échec scolaire, mais qu'il est difficile de le considérer comme un dispositif efficace. Certes, par rapport à d'autres pays, la mise en place de dispositifs d'*accountability* en France, dont le PPRE est un exemple, peut être classée dans les politiques de responsabilisation « douces » (Cattonar et al. 2013). Mais elle accroît le travail invisible, comme l'ont montré Yves Dutercq et Eric Maleyrot (2017) dans le cas du dispositif « Plus de Maîtres que de Classes » censé apporter une ressource supplémentaire. Les effets produits par cette augmentation du travail invisible sont déjà perceptibles : outre l'augmentation du nombre d'abandons, d'autres auteurs ont mis l'accent sur le décrochage « de l'intérieur » (Alava 2016) associé à un contexte de classe difficile qu'une trop grande fatigue rend impossible à affronter²⁴. L'augmentation des contraintes et des obligations à « rendre des comptes » diminue l'attractivité de la profession, car les enseignants y perdent le contrôle de leur juridiction (Abbott 1989, 59–88)²⁵ sous l'effet d'un renforcement des lignes hiérarchiques. Se pose alors la question de l'équilibre entre les obligations spécifiques d'une profession et les contreparties qui conduisent ses membres à s'y engager durablement et à y trouver leur compte. Le PPRE nous semble plutôt un révélateur des difficultés et des contradictions inhérentes aux politiques éducatives françaises. Celles-ci se caractérisent par une occultation des conditions concrètes de travail. Les effets négatifs de ces conditions sur la mobilisation professionnelle sont pourtant clairement avérés par certaines recherches (Broccolichi et al. 2018) qui montrent que certaines formes de domination hiérarchique conduisent les enseignants, à l'inverse des effets officiellement visés par les politiques d'*accountability*, à considérer la lutte contre les inégalités et la prise en compte des difficultés des élèves comme un idéal inaccessible, alors même qu'ils adhéraient à cet idéal avant de prendre un poste. L'indifférence aux conditions de travail concrètes fait du PPRE un outil de communication politique et un dispositif détaché du travail pédagogique réel. Ce qui pèse dans l'exercice du métier n'est pas tant le volume du travail administratif à effectuer que le sentiment d'inutilité, soit parce qu'il consiste à écrire ce qui était déjà fait avant, soit qu'il n'a en réalité aucun destinataire. Enfermés dans une logique de préservation de soi, dans un contexte marqué par la dégradation des conditions de travail, certains professeurs des écoles peuvent aussi se servir du PPRE pour légitimer des orientations et se protéger des contestations possibles sans questionner des pratiques (comme le redoublement) dont l'inefficacité est démontrée depuis longtemps (Crahay 2004 ; Paul 1996).

24 On peut également citer le cas bien connu du département la Seine Saint Denis, obligé de recruter des candidats à un niveau scolaire extrêmement faible et ne maîtrisant pas de ce fait les savoirs qu'ils sont censés enseigner.

25 On peut la définir comme une compétence technique liée à des savoirs scientifiques et à une revendication au monopole de cette compétence, reconnue par l'État, sur différentes « arènes », dont le lieu de travail.

5 Liste des sigles

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires
 AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire
 PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative
 PAI : Projet d'Accueil Individualisé de l'élève
 PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
 PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé
 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
 RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté

6 Références bibliographiques

- Abbott, Andrew. 1989. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago : University of Chicago Press.
- Alava, Séraphin. 2016. L'enseignant face à la difficulté de la classe. Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives* 25 : 1–25.
- Andreu, Sandra et Claire Steinmetz. 2016. *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Note d'information 16.28.
- Barrère, Anne. 2013a. Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs. *Carrefours de l'éducation* 36(2) : 9–13.
- Barrère, Anne. 2013b. La montée des dispositifs. *Carrefours de l'éducation* 36(2) : 95–116.
- Bélangier, Nathalie et Sabine Kahn. 2019. Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35 : 27–37.
- Bezès, Philippe. 2009. *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française*. Paris : PUF.
- Bourgeois, Jean-Pierre. 1983. Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie* 62(1) : 27–39.
- Bressoux, Pascal et Laurent Lima. 2011. La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Pp. 99–123 dans *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*, édité par Georges Felouzis et Siegfried Hanhart. Bruxelles : De Boeck.
- Broccoli, Sylvain, Christophe Joigneaux et Stephan Mierzejewski (éd.). 2018. *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*. Artois : Presses Universitaires d'Artois.
- Carle, Jean-Claude et Françoise Ferat. 2016. Avis du Sénat, session ordinaire de 2016–2017, Tome III Enseignement scolaire.
- Cattonar, Branka, Xavier Dumay et Christian Maroy. 2013. Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés* 32(2) : 35–51.
- Crahay, Marcel. 2004. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue française de pédagogie* 148 : 11–23.
- Dannepond, Geneviève. 1979. Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la Recherche en Sciences sociales* 30 : 31–45.

- Danner, Magali, Géraldine Farges, Fradkine Héloïse et Sandrine Garcia. 2018. Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Education et Sociétés* : 1–29.
- DEPP. 2007. *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005–2006*. Paris : les dossiers Enseignement scolaire.
- DEPP. 2008. *Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle*. Note d'information 08–38.
- DEPP. 2015. *Cedre 2014 – Mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes*. Note d'Information 18.
- De Visscher Christian et Frédéric Varone. 2004. La Nouvelle Gestion Publique en action. *Revue internationale de politique comparée* 11(2) : 177–185.
- Duru-Bellat, Marie et Leroi-Audoin, Christine. 1990. Les pratiques pédagogiques au CP. Structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie* 93 : 5–15.
- Duterqcq, Yves et Eric Maleyrot. 2017. Le dispositif « Plus de Maîtres que de Classes : un outil de responsabilisation et de remise en cause du professionnalisme enseignant ». Pp. 159–179 dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, édité par Yves Duterqcq et Christian Maroy. Genève : De Boeck.
- Galand, Benoît. 2017. Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Pp. 177–187 dans *Conférence de consensus Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire – Institut français de l'éducation.
- Garcia, Sandrine. 2013. *À l'école des dyslexiques. Combattre ou naturaliser l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Garcia, Sandrine et Anne-Claudine Oller. 2015. *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : le Seuil.
- Harris. 2013. *Observatoire des professeurs des écoles débutants*. Rapport rédigé par Jean-Daniel Lévy, Camille Espinasse, Marine Rey.
- Harris. 2016. Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ?
- Hibou, Béatrice. 2012. *La bureaucratisation néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Lantheaume, Françoise. 2008. Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle* 2(18) : 49–56.
- IGEN. 2006. *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Rapport n° 2005–048.
- INSEE. 2011. *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*, France, Portrait social.
- IGEN. 2013. *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative*. Rapport n° 2013–095.
- Kempff, Martine. 1990. Relativité de la réussite en lecture au CP. Pédagogies comparées. *Revue française de pédagogie* : 1 : 69–80.
- Losego, Philippe. 1996. *La professionnalisation des enseignants : un effet de construction politique. Le cas de la France à la lumière du cas de l'Espagne*. Thèse de doctorat, sociologie, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Meuret. Denis. 2001. *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil à l'Évaluation de l'École.
- Merle, Pierre. 2000. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population* 55(1) : 15–50.

- Montmasson-Michel Fabienne. 2018. *Enfances du langage et langage de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolaire*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Poitiers.
- Morel, Stanislas. 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- OCDE. 2014. *Regards sur l'éducation 2014*. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.
- OCDE. 2016. *Regards sur l'éducation 2016*. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.
- Paul, Jean-Jacques. 1996. *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF.
- Piketti, Thomas et Mathieu Valdenaire. 2004. *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*. Évaluation et statistiques: DEPP.
- Rey, Bernard. 2017. Comment concilier la différenciation pédagogique avec les objectifs de la scolarité obligatoire? Pp. 35–42 dans *Conférence de consensus différenciation pédagogique: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire*.
- Woollven, Marianne. 2014. Expertise réservée, expertise partagée. Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'Éducation* 37(1): 95–109.
- Woollven, Marianne. 2015. L'orthophonie et les troubles du langage écrit: une profession de santé face à l'école. *Revue Française de pédagogie* 190: 103–114.

La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants

Pierre Canisius Kamanzi*, Pierre Lapointe* et Martial Dembélé*

Résumé : Dans cet article, nous examinons dans quelle mesure l'instauration de la gestion axée sur les résultats (GAR) influe sur les rapports socioprofessionnels au sein des établissements scolaires publics du Québec. Il ressort de nos analyses de données d'entrevues que les directions d'établissement et les enseignants n'ont pas la même perception de ce mode de gestion et que cet écart affecte leurs rapports socioprofessionnels. Les directions sont notamment obligées de déployer diverses stratégies pour obtenir l'engagement des enseignants.

Mots-clés : gestion axée sur les résultats, changement en éducation, rapports socioprofessionnels

Die Umsetzung von ergebnisorientiertem Management in Quebec: optimistische Schulleitern und skeptische Lehrkräfte

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird untersucht, inwieweit sich die Einführung von ergebnisorientiertem Management (EM) auf den Betrieb öffentlicher Bildungseinrichtungen in Quebec auswirkt. Unsere Analyse von Interviewdaten zeigt, dass die Wahrnehmung des EM durch Schulleiter und Lehrer in Quebec eher divergiert als konvergiert. Diese Unterschiede wirken sich auf die sozialen Beziehungen zwischen Schulleitern und Lehrern insofern aus, als dass die Schulleiter adäquate Strategien finden müssen, um das Engagement und die Mitarbeit der Lehrkräfte zu erlangen.

Schlüsselwörter: Ergebnisorientiertes Management, Wandel, Sozio-professionelle Berichte

The Implementation of Results-Based Management in Quebec: Between School Principals' Optimism and Teachers' Skepticism

Abstract: In this article, we examine the extent to which the implementation of results-based management (RBM) affects socio-professional relationships in public schools in Quebec. Our analyses of interview data show that the perceptions of RBM by Quebec teachers and school principals are more divergent than convergent. The observed differences of perception affects the socio-professional relationships between school principals and teachers to the extent that the former have to find adequate strategies to obtain the commitment of the latter.

Keywords: Results-based management, educational change, socio-professional relationships

* Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation, CA-H3C 3J7 Québec, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca ; pierre.lapointe@umontreal.ca ; martial.dembele@umontreal.ca

1 Introduction

Un peu partout dans le monde, et ce depuis la fin des années 1980 (Maroy 2013), les pouvoirs publics exigent de plus en plus des systèmes scolaires de faire preuve d'efficacité et d'efficience (Anderson 2005 ; Tolofari 2005). Ces derniers sont désormais soumis à l'obligation de rendre compte de leurs résultats. Cette obligation s'est traduite par l'importation, voire l'imposition au secteur de l'éducation des principes du marché jusque-là principalement appliqués dans le monde de l'industrie et de l'entreprise privée (Fuhrman et Elmore 2004 ; Lessard 2004). Connu sous le terme d'*accountability* ou gestion axée sur les résultats (GAR), ce nouveau mode de régulation de l'action publique en éducation consiste à redéfinir les règles de gouvernance des établissements scolaires qui reposent désormais sur l'obligation de résultats, l'imputabilité, la reddition de comptes et la transparence (Dembélé et al. 2013 ; Anderson et Herr 2015). Le postulat, implicite ou explicite selon le contexte, qui sous-tend l'instauration de ce nouveau mode de gouvernance en éducation est que l'imputabilité et la reddition de comptes permettent « d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les inégalités ou les écarts de performance selon les origines sociales ou culturelles (l'équité), enfin de contrôler sinon réduire les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficience » (Maroy 2013, 14). Le degré d'application des principes de la GAR varie cependant entre les contextes nationaux (Mons 2013). Selon Mons et Dupriez (2010), la plupart des systèmes éducatifs oscillent entre deux types de régimes : le modèle de l'*accountability dure* dominant dans les pays anglo-saxons et le modèle de l'*accountability réflexive* dans les pays de l'Europe continentale. Le premier se distingue par un contrôle plus ou moins rigide des principes, prévoyant des sanctions à l'encontre des établissements qui n'atteignent pas les cibles et des gratifications en faveur de ceux qui font preuve de performance. Ce contrôle génère un climat de pression auprès des directions et des enseignants qui sont régulièrement soumis à une évaluation. En revanche, le deuxième modèle qualifié davantage de « système de pilotage » est plutôt souple. À la place des sanctions et des récompenses, il privilégie le soutien aux établissements éprouvant des difficultés à atteindre les résultats escomptés.

Ce nouveau mode de gestion a été implanté au Québec au cours des années 2000 (Brassard et al. 2013), dans la foulée d'un vaste programme de modernisation de la gestion publique. La Loi sur l'administration publique (Loi 82) impose d'abord le modèle de la GAR dans tous les ministères. Par la suite, l'adoption des projets de Loi 124 en 2002 et 88 en 2008 modifie la Loi sur l'instruction publique du Québec et entérine la mise en application de ce mode de gestion dans les commissions scolaires et les écoles. La Loi 124 exige que chaque établissement primaire et secondaire public du Québec se dote d'un Projet Éducatif pluriannuel, le mette en œuvre par un Plan de Réussite annuel et rende compte au public de ses résultats. Quant à la Loi 88, elle exige la mise en place de Conventions de Gestion

et de Réussite Éducative (CGRE) entre les écoles et les commissions scolaires, en tenant compte de la Convention de Partenariat entre chaque commission scolaire et le Ministère de l'Éducation. Ces conventions, qui témoignent d'un durcissement progressif de la GAR, s'apparentent en fait à des contrats de performance inscrits dans le guide d'implantation publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. Il est question d'instaurer « une approche contractuelle de partenariat [...] entre la ministre et la commission scolaire et entre la commission scolaire et ses établissements, précisant l'engagement de chaque palier à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs mesurables » (MELS 2009, 3). À cet égard le Projet Éducatif, le Plan de Réussite, et le CGRE constituent ce que nous qualifions, dans cette étude, de dispositif de mise en œuvre de la GAR.

Par la production d'un Projet Éducatif, d'un Plan de Réussite et d'une CGRE, les établissements s'engagent périodiquement à atteindre des cibles d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves fixés par le Ministre de l'Éducation, puis à rendre compte des résultats de leurs actions (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ils sont évalués en fonction du niveau d'atteinte de ces cibles et leur financement en dépend partiellement. Ils sont ainsi soumis à un système d'*accountability* et plus largement de gestion axée sur les résultats (Brassard et al. 2013 ; Maroy et Mathou, 2014 ; Maroy et al. 2017).

Dès lors, la GAR introduit de nouvelles règles de jugement du travail des acteurs scolaires, particulièrement les enseignants, et implique une réforme de gouvernance par de nouvelles pratiques de régulation des rapports de pouvoir. D'un côté, en tant que responsables, les directions d'établissement sont soumises à une reddition de comptes vis-à-vis des instances supérieures, notamment la direction générale de la commission scolaire (Dembélé et al. 2013). D'un autre côté, les enseignants doivent modifier ou ajuster leur vision et leurs habitudes de travail, mais également rendre des comptes aux directions (Maroy et al. 2017). Par rapport aux pays anglo-saxons et à l'Europe continentale, la GAR au Québec présente toutefois une forme plutôt hybride ou intermédiaire. Si des sanctions extrêmes comme la suspension du personnel ou de la direction sont exclues, le Ministère de l'Éducation détient le pouvoir légitime de resserrer son contrôle auprès des établissements qui peinent à améliorer leur rendement, restreignant ainsi leur autonomie (Maroy 2013). À l'inverse, les établissements qui présentent de nouveaux projets visant à améliorer davantage leur niveau d'efficacité peuvent recevoir des ressources supplémentaires pour les réaliser.

Si l'implantation de la GAR au Québec a fait l'objet de quelques études antérieures, celles-ci se sont limitées à son appropriation soit par les enseignants (Lapointe et Brassard 2017 ; Maroy et Voisin 2014), soit par les directions (Brassard et al. 2013 ; Lapointe et Brassard 2018). À notre connaissance, aucune étude n'a comparé les deux corps professionnels pour mieux saisir dans quelle mesure la GAR influe sur leurs rapports et, plus largement sur le fonctionnement des établissements scolaires. La présente étude tente de combler cette lacune. Plus précisément,

nous décrirons et comparerons l'appropriation de la GAR par les enseignants et les directions. Trois dimensions de l'appropriation retiendront notre attention : la connaissance du dispositif de mise en œuvre de la GAR, l'adhésion à ses principes (obligation de résultats, imputabilité et reddition de comptes) et l'engagement dans leur mise en application.

Les études portant sur le changement en éducation soulignent l'importance cruciale de la collaboration, l'interdépendance professionnelle et la complémentarité entre les acteurs comme conditions essentielles du succès (Beaumont et al. 2011 ; Hargreaves et Fullan 2012 ; Dupriez et Malet 2013 ; Lessard et Carpentier 2015 ; Benoit et al. 2017). Autrement dit, il importe de créer un contexte favorisant non seulement un travail collectif, mais également un partage de connaissances, d'expertises, d'habiletés et de compétences individuelles pour résoudre le problème à l'origine du changement (Beaumont et al. 2011). Notre étude vise à montrer que cette collaboration n'est pas d'avance acquise et que la cause profonde de la résistance se trouve dans les divergences d'idéologie professionnelle caractérisant les deux principaux groupes de professionnels impliqués dans la mise en œuvre du changement, à savoir les directions et les enseignants (Lessard et al. 2008).

Cet article est divisé en cinq sections. La première fournit un aperçu des écrits sur le concept d'idéologie professionnelle et décrit le principe de sa construction et quelques-unes de ses dimensions. La seconde présente sommairement les objectifs de la GAR et le contexte de sa mise en œuvre au Québec. La troisième section décrit brièvement la source des données utilisées. La quatrième et la cinquième section sont dédiées respectivement à la présentation des résultats de l'analyse et à leur discussion. Enfin, la conclusion rappelle les principaux constats de l'analyse.

2 Le changement et l'idéologie professionnelle chez les directions d'établissement et les enseignants

Selon la définition proposée par Monceau (2006, 60), l'idéologie est « *un système de pensée qui en articulant valeurs, croyances et perceptions détermine la manière dont l'individu pense à la fois le monde et les actes qu'il accomplit* ». Comme le souligne l'auteur, dans le monde du travail, les groupes professionnels se distinguent souvent les uns des autres par des croyances, des intérêts et des valeurs qui articulent chez eux un mode de pensée plus ou moins systémique et influencent leur mode de fonctionnement.

Ce mode de pensée et d'action constitue une forme d'identité professionnelle commune qui se construit à travers le partage d'expériences communes, d'analyse et de compréhension des situations professionnelles, d'expertises, des manières de percevoir les problèmes et d'envisager les solutions (Evetts 2003). Cette identité se produit et se perpétue de génération en génération par la socialisation professionnelle. Quel que

soit le milieu de travail, les personnes appartenant à un même groupe professionnel sont amenées à développer et maintenir une culture commune de travail, c'est-à-dire des pratiques, des procédures, des manières courantes de traiter les problèmes et des solutions possibles, ainsi que des façons d'interagir avec l'environnement social. Ce système de valeurs plus ou moins normées influe sur la façon de réagir à de nouveaux événements et changements. Inversement, les changements contribuent à activer et à renforcer les idéologies des différents groupes professionnels et à redéfinir leur identité à travers leurs différents modes de réaction et de participation :

Elle [l'idéologie professionnelle] est partagée par le groupe professionnel; elle constitue un élément identitaire significatif; elle est construite par le groupe dans ses rapports avec d'autres groupes et est transmise aux membres par un processus de socialisation; elle a une dimension normative, véhiculant une vision idéale du travail qui sert de justification aux revendications du groupe ou de fondement à la résistance à des évolutions perçues comme contraires aux valeurs et aux intérêts du groupe. En ce sens, l'idéologie professionnelle est une référence, un outil symbolique que les acteurs peuvent utiliser en fonction de l'évolution de la situation afin d'y maintenir ou d'y améliorer leur position. (Lessard et al. 2008, 60)

Dans le monde de l'éducation, le changement implique souvent l'application de nouveaux savoirs et savoir-faire que bien des enseignants, surtout les plus anciens formés à d'autres modèles professionnels, n'ont pas eu le temps d'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes (O'Hanlon 2009 ; Avidov-Ungar et Ashet-Alkakay 2011). En d'autres termes, bien que le changement vise l'amélioration des pratiques, il peut aussi être déstabilisant, car il remet en question certaines routines, habitudes et valeurs individuelles ou collectives (Zimmerman 2006).

Dès lors que routines, habitudes et valeurs constituent une source de satisfaction, d'autonomie et d'accomplissement personnel et collectif, de confort, le changement peut nourrir une résistance latente ou ouverte (Richardson 1998 ; Baum 2002). Selon Terhart (2013), il existe trois sources principales de production de la résistance chez les enseignants en situation de changement. La première est le doute sur l'intérêt du changement en soi pour la société. Conscients de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation des jeunes qui constitueront la société de demain, les enseignants voudraient que tout changement contribue à l'amélioration de l'apprentissage des élèves et s'inscrive dans ce qu'ils font. La deuxième est le sentiment d'incertitude quant à ses effets sur la pratique enseignante, surtout s'il est susceptible d'avoir des implications sur les processus et routines individuels ou collectifs auxquels ils sont attachés. Bien souvent, contribue à multiplier les tâches professionnelles et à augmenter le volume du travail. Dans ce cas, il peut générer un sentiment d'insécurité et de manque de confiance. Enfin, la troisième source est le doute sur les bénéfices au plan personnel ou collectif. Les enseignants ne sont

favorables à un changement que s'il est porteur d'une certaine reconnaissance ou gratification individuelle ou collective.

En conclusion, les enseignants ne s'engagent dans le changement que s'ils sont certains qu'il implique des pratiques susceptibles de rendre l'apprentissage des élèves plus facile, d'améliorer leur réussite, de faciliter leur tâche d'enseignement, de valoriser leur expérience. L'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de la réussite des élèves s'inscrit dans leur vocation professionnelle et fait partie des intérêts individuels et collectifs (Hargreaves 2000 ; 2001). Elle est en soi une source de satisfaction, de valorisation et de reconnaissance sociale de leur expertise. Lorsqu'un changement leur est « imposé », les enseignants ont le sentiment de perdre la confiance que la société place en eux et le prestige dont ils jouissent auprès d'elle (Maroy 2012). L'engagement ou le désengagement des enseignants se fondent d'abord et avant tout sur les relations émotionnelles que leur procure l'acte d'enseigner (Hargreaves 1998; 2001). Selon qu'elles sont positives ou négatives, celles-ci génèrent la satisfaction au travail et l'intention de faire de l'enseignement une carrière ou, au contraire, l'insatisfaction et l'intention de l'abandonner (Kamanzi et al. 2015 ; Kamanzi et al. 2017). Toutefois, comme le note Knight (2009), l'ampleur de la résistance varie d'un contexte à l'autre selon la culture politique et les expériences antérieures.

À l'opposé des enseignants, les directions d'établissement ont généralement une perception positive des changements institués par les instances hiérarchiques et leur engagement dans leur mise en œuvre est quasi inconditionnel. Cet optimisme est loin d'être neutre. Bien au contraire, il est l'expression de la conscience du mandat politique que leur confère leur statut de gestionnaire (Crow et al. 2016). Même si la plupart d'entre elles sont des anciens enseignants et certaines le sont encore, les directions s'identifient comme des agents intermédiaires entre les instances administratives hiérarchiques et les acteurs locaux de l'éducation (personnel de l'établissement, élèves, parents, communautés, associations). En ce sens, le changement leur accorde du pouvoir à travers les différentes initiatives qu'elles sont autorisées à prendre pour l'adapter au contexte local (Zimmerman 2006). Par ailleurs, bien que le changement contribue à accroître leur charge de travail, les directions d'établissement ont toujours intérêt à ce qu'il réussisse pour maintenir, voire augmenter leur niveau de confiance auprès des autorités hiérarchiques et de la société.

En résumé, la résistance des enseignants et l'engagement inconditionnel des directions d'établissement au changement sont des phénomènes courants qui font partie de la dynamique de leurs métiers. Les premiers tendraient à être des « artisans sceptiques » et les secondes des « partisans enthousiastes » (Deniger et al. 2006). Cette divergence n'est pas le résultat du hasard ; au contraire, elle se structure et se consolide par le processus de socialisation professionnelle à travers la formation et les diverses expériences que les acteurs vivent au quotidien (Evetts 2003 ; Lessard et al. 2008 ; Steyn 2013). On peut ainsi, à la suite de Anderson et Herr (2015), soutenir l'hypothèse que l'introduction de la GAR dans les établissements scolaires

contribue à remodeler l'identité professionnelle des enseignants et des directions puisqu'elle redéfinit leurs responsabilités et leurs rapports de pouvoir. Avant de valider notre hypothèse dans le contexte du Québec, nous proposons un résumé des rôles prescrits par le gouvernement aux directions d'établissement dans le cadre de la mise en œuvre de la GAR.

3 La GAR et les directions d'établissement scolaire au Québec : les attentes prescrites et leurs implications

Comme mentionné précédemment, la GAR a été progressivement instaurée au Québec durant les années 2000, entraînant l'imposition de nouvelles obligations en matière de reddition de comptes à tous les acteurs du système éducatif. Par ailleurs, les attentes des autorités gouvernementales portent aussi sur la nature du travail des directions et des autres membres du personnel de l'établissement. Selon le référentiel de compétences du Ministère de l'Éducation, les directions doivent relever des défis stratégiques :

Le développement d'un sens collectif plus grand où la contribution de chaque individu est toutefois valorisée et reconnue; l'exercice d'un leadership mobilisateur et partagé; la mise en place de conditions propices à l'évolution de pratiques éducatives favorisant la réussite des élèves et l'accompagnement du développement professionnel des différents personnels de son établissement. (MELS, 2008, 18)

Le dernier défi exige d'« *aller au-delà d'une représentation de son rôle comme étant fragmenté et divisé à travers des tâches et des responsabilités qui s'accumulent et diminuent son pouvoir d'action [...]* » (MELS 2008, 17).

Pour répondre à ces attentes multiples, chaque direction d'établissement est appelée à créer et animer des activités de mobilisation, d'animation, de communication et de soutien auprès des agents d'éducation de son milieu. Elle est invitée à faire en sorte que chaque groupe d'acteurs scolaires puisse exprimer ses points de vue, parfois conflictuels, tout en favorisant la concertation, d'une part, et l'harmonisation des propositions adoptées au conseil d'établissement avec les orientations ministérielles, d'autre part. En ce sens, la direction est incitée à adopter un mode de gestion de type *démocratique* axé sur la mise en valeur des contributions des différents membres du personnel de l'établissement dans la réalisation de l'œuvre pédagogique de l'école. Elle doit aussi amener les intervenants du milieu à recentrer leurs actions par rapport à la mission et aux objectifs de l'école en vue d'améliorer les conditions de réussite des élèves (Conseil supérieur de l'éducation 1999 ; Lessard 2004).

En ce qui concerne les activités de mobilisation et d'animation à réaliser, il appartient à la direction d'établissement de juger de la capacité des acteurs de son

milieu à s'engager dans un processus d'analyse des besoins des élèves et d'évaluation de leurs pratiques d'enseignement. À cet effet, elle doit juger et tenir compte de la qualité du climat de travail et des relations professionnelles établies entre les agents du milieu avant de les engager dans la réalisation d'actions concertées. Ainsi, elle pourra mieux contrer les résistances susceptibles de se manifester aux différentes étapes de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation du Projet Éducatif pluriannuel et du Plan de Réussite annuel. En fait, il s'agit ici de tenir compte de la sensibilité des intervenants par rapport à l'évaluation de leurs pratiques et de créer des conditions propices au succès de la démarche (Moisset 2003). Par ailleurs, la mise en œuvre de la GAR incite davantage les directions d'établissement à intervenir au regard des pratiques d'enseignement. Elles ont notamment le rôle de planifier, organiser et superviser les actions individuelles et collectives de développement professionnel. En d'autres termes, elles doivent jouer un rôle de leader pédagogique (Bredeson 2000). Elles doivent ainsi, à titre de signataires de la CGRE, réussir à concilier les attentes des gestionnaires de leur commission scolaire et celles du personnel enseignant de leur établissement.

4 Démarche méthodologique

Les données utilisées dans cet article proviennent de deux enquêtes par entrevues réalisées en 2013 : une première auprès de directions d'établissement primaire et secondaire et une seconde auprès d'enseignants. Dans les deux cas, les personnes interrogées œuvrent dans des établissements d'une commission scolaire de la région métropolitaine de Montréal. Afin de constituer un échantillon représentatif, deux critères ont été pris en compte : l'ordre d'enseignement et les caractéristiques socio-économiques des élèves établies selon l'indice de défavorisation du quartier dans lequel est situé l'établissement. Sur treize établissements contactés, dix ont accepté de participer à ces enquêtes (six écoles primaires et quatre écoles secondaires). En tout, onze directions et 34 enseignants ont participé à une entrevue sur une base volontaire.

Nous avons élaboré un guide d'entrevue à partir de plusieurs références théoriques, politiques ou administratives et de la documentation relative à la GAR mise à la disposition du personnel scolaire. La durée de l'entrevue variait entre 60 et 90 minutes aussi bien auprès des directions d'établissement qu'auprès des enseignants. Les questions posées aux directions d'établissement ont principalement porté sur les thèmes suivants : la présentation générale de l'établissement, la connaissance et l'appréciation de la politique de la GAR, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, la participation des enseignants aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation) et les stratégies mobilisées à cette fin. Avec les enseignants, nous avons

abordé les thèmes suivants : les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants, la présentation générale de l'école, la conception de la réussite éducative, la connaissance et l'appréciation des politiques de la GAR, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, la participation aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation) et l'influence des politiques de la GAR sur l'exercice du métier. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites en verbatim pour fins d'analyse.

5 Les directions d'établissement et les enseignants face à la GAR

Dans cette section, qui s'appuie sur les travaux récents de Lapointe et Brassard (2017 ; 2018), nous décrivons et comparons le degré d'appropriation de la GAR par les directions d'établissement et les enseignants du point de vue de la connaissance de son dispositif, de l'adhésion à ses principes et de l'engagement dans sa mise en œuvre.

5.1 L'appropriation de la GAR par les directions d'établissement : entre le défi et l'optimisme

Comment les directions d'établissement comprennent-elles la GAR et ses principes ? Quel sens lui donnent-elles ? Comment partagent-elles ce sens avec leurs collaborateurs ? Les directions d'établissement interrogées affirment non seulement être engagées dans la mise en œuvre de la GAR, mais plusieurs pensent que l'adoption de ce mode de gestion s'inscrit en continuité avec leurs pratiques antérieures puisqu'il correspond à leur conception du travail d'administrateur. La majorité déclare avoir toujours eu à élaborer, présenter et exécuter des plans d'action. Elle reconnaît néanmoins que l'exigence légale de produire une CGRE accroît l'obligation de reddition de comptes et leur degré d'imputabilité, c'est-à-dire à s'expliquer lorsque les cibles de réussite ne sont pas atteintes. À la question de savoir jusqu'où l'obligation de résultats et la reddition de comptes sont contraignantes, les directions d'établissement reconnaissent unanimement qu'il n'existe pas de sanction administrative lorsque ces cibles ne sont pas atteintes. Toutefois, comme l'atteinte des cibles de réussite constitue en soi un défi personnel, elles se sentent moralement interpellées, voire jugées et certaines d'entre elles admettent qu'elles ressentent une pression psychologique de maintenir le rang de leur établissement dans le palmarès des écoles de leur commission scolaire, à défaut de l'améliorer.

Il ressort aussi de l'analyse des données que le niveau de préoccupation vis-à-vis de l'atteinte des cibles semble varier selon le contexte local de l'établissement. Cette préoccupation est plus élevée dans les établissements situés en milieu socio-économiquement défavorisé, où les élèves réussissent souvent moins bien. Dès lors, les directions ressentent davantage le besoin de justifier leurs actions et éprouvent des regrets quand les cibles ne sont pas atteintes :

On est attristé de voir que malgré tout ce qu'on fait, on ne performe pas plus, mais si on n'avait pas tout fait ça, est-ce que nous aurions atteint le même degré de réussite ? On ne le sait pas. Et on essaie de trouver pourquoi on ne performe pas plus. (D1)

En revanche, dans les établissements situés en milieux favorisés, la non-atteinte des cibles semble moins inquiétante, comme en témoignent les propos de l'une des directions d'établissement interrogées : « *Si je ne les atteins pas [les cibles], et bien je peux l'expliquer. Puis, on fera mieux la prochaine fois* » (D5).

Cela dit, le fait de se situer en milieu favorisé ne met pas pour autant à l'abri de la pression psychologique par rapport à l'obligation d'amélioration continue : les directions dans ce cas peuvent craindre de plafonner. Ainsi, la direction d'une école performante située en milieu favorisé confie que lorsque l'école performe très bien, « *toujours s'améliorer devient problématique* » (D11).

La majorité des directions d'établissement interrogées admet la légitimité de la GAR, tout en émettant des réserves quant à l'applicabilité de ses principes. Les directions soulignent particulièrement l'alourdissement de leur charge de travail (multiples consultations, rédaction de rapports et de documents, usage des outils technologiques liés à l'exploitation des données, compilation et analyse des indicateurs de réussite, etc.). En fait, pour elles, l'imputabilité dans la perspective de la GAR est synonyme de prise de responsabilité. C'est pourquoi elles se remettent elles-mêmes en question lorsque leur établissement atteint peu ou pas les cibles fixées par la CGRE.

Toutes les directions interrogées disent consacrer des efforts à mobiliser les enseignants pour mettre en œuvre la GAR. À cette fin, elles déploient trois stratégies principales auprès d'eux : légitimer l'adoption des plans d'action, les rassurer quant aux finalités de la GAR et les inciter à se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques. Dans le déploiement de la première stratégie, les directions informent collectivement les enseignants sur les performances de l'établissement comparativement aux autres établissements du réseau, identifient les groupes d'élèves en difficulté et cherchent à démontrer la pertinence d'un plan d'action incluant des cibles de réussite. Pour ce faire, les directions utilisent des bases de données sur les résultats des élèves : « *Je mets cela sous forme graphique, je leur montre, puis je leur dis : « Regardez, les chiffres sont là » »* (D2).

La deuxième stratégie consiste à faire en sorte de préserver la qualité du climat de travail et les relations de confiance avec les enseignants en les rassurant lorsqu'ils manifestent des craintes. Selon les directions, plusieurs enseignants perçoivent la GAR comme une forme de contrôle, une atteinte à leur autonomie professionnelle ou une mise en cause de la qualité de leur travail. En particulier, les directions confient que les enseignants craignent d'être évalués en fonction de l'atteinte des cibles de réussite fixées par leur établissement.

Enfin, la troisième stratégie mentionnée est d'amener les enseignants à participer à un travail collectif d'analyse de leurs pratiques professionnelles à partir

de différents indicateurs basés sur des données institutionnelles. À titre d'exemple, une direction d'établissement rapporte qu'après avoir examiné les résultats des élèves dans une matière du programme, les enseignants avaient décidé par eux-mêmes d'uniformiser les modes d'évaluation (examens et grilles de correction) et de se concerter davantage sur les stratégies d'enseignement à adopter pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves. En agissant de la sorte, cette direction signale que les enseignants ont pu s'engager librement dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques sans y être contraints. Bien que cette stratégie axée sur l'amélioration des pratiques d'enseignement porte des fruits, les directions sont soucieuses de ne pas exercer trop de pression sur le personnel enseignant : « *C'est correct d'agir ainsi, mais il faut que ce soit fait correctement, parce que si cela ne passe pas, on peut se brûler comme direction* » (D4).

En particulier, plusieurs directions d'établissement signalent l'importance d'agir avec prudence lorsque l'on compare les résultats et d'éviter de désigner publiquement les enseignants dont la performance des élèves est plus faible.

En plus des rencontres de groupe, les directions d'établissement tiennent des séances individuelles avec les enseignants pour identifier les élèves en difficulté dans leurs classes et leur apporter une aide particulière. Selon les directions du primaire, ce mode d'échange est souvent perçu par les enseignants comme un espace de dialogue et de soutien. Par contre, des directions du secondaire rapportent que les enseignants sont souvent méfiants par rapport à ce type d'accompagnement parce qu'ils craignent d'être jugés ou contrôlés ; en conséquence, elles ne privilégient pas ce mode d'intervention auprès des enseignants.

En résumé, les directions d'établissement combinent une panoplie d'interventions auprès des enseignants pour légitimer la GAR et assurer leur engagement dans sa mise en œuvre. Mais jusqu'à quel point la collaboration et l'implication de ces derniers sont-elles acquises ? C'est à cette question que nous tentons de répondre dans la sous-section suivante.

5.2 L'appropriation de la GAR par les enseignants : du scepticisme à la résistance

Tous les enseignants interrogés affirment connaître la GAR, et qu'elle est à l'œuvre dans leurs établissements. Comme les directions d'établissement, ils mentionnent qu'au début de chaque année scolaire, un bilan de l'année précédente et un plan d'action pour redresser la situation sont présentés par la direction. Toutefois, le niveau de connaissance de la GAR demeure très faible chez la plupart d'entre eux. Certains peinent à différencier les trois documents de base (CGRE, Projet Éducatif et Plan de Réussite) qui constituent son dispositif de mise en œuvre, tandis que d'autres en ignorent même l'existence, a fortiori le contenu.

Cela a des implications sur la mise en application de ce dispositif. Si la majorité se rappelle avoir participé à des rencontres relatives à l'élaboration du Projet Éducatif ou du Plan de Réussite de leur école, c'est davantage sur une base

occasionnelle et non régulière. Hormis ceux qui sont impliqués dans les comités *ad hoc* dédiés à l'élaboration des plans d'action de l'école, la plupart des enseignants sont peu renseignés et peu enthousiastes vis-à-vis de la GAR: « *C'est correct, on le fait, puis je travaille sur les documents, on les remplit, mais c'est ennuyant* » (E4). En outre, plusieurs soutiennent que la participation à ce type de démarche est une perte de temps, que cela les distrait de leur tâche principale, c'est-à-dire l'enseignement. En référence à une démarche de l'équipe-école pour mettre à jour le plan d'action, un enseignant rapporte: « [...] *ça a duré à peu près trois mois pour faire tout ça. Notre rôle à nous est d'enseigner, mais on n'est pas en classe pour faire ça* » (E1). Enfin, plusieurs enseignants doutent de la pertinence des plans d'action reliés à la GAR, comme l'illustrent les propos suivants:

Pour nous autres, c'est de la paperasse, des papiers qu'il faut remplir pour satisfaire tout le monde, parce qu'on est obligé de le faire. Dans le fond, c'est pour satisfaire le public aussi, pour montrer au public qu'on fait quelque chose. (E8)

D'autres enseignants estiment que cette démarche de planification est utile. Des répondants reconnaissent que le fait de définir les orientations et les objectifs de l'établissement contribue à assurer la cohérence de son fonctionnement. En général, les enseignants qui adhèrent à cette planification participent plus activement que les autres à sa réalisation. « *En fait, tout tourne autour de notre Projet Éducatif [...]. C'est vraiment ancré dans nos pratiques* » (E7).

En ce qui concerne l'imputabilité, les avis des enseignants sont plutôt nuancés. S'ils se considèrent comme responsables de la qualité de l'encadrement scolaire des élèves, ils insistent sur le fait qu'ils partagent la responsabilité de la réussite de ceux-ci avec les parents et les élèves eux-mêmes. Selon eux, les difficultés des élèves sont davantage liées à des facteurs extrascolaires qu'à des facteurs intrascolaires. Malgré tout, plusieurs éprouvent le besoin de justifier l'état de la réussite des élèves de leur établissement.

C'est sûr que c'est difficile pour certains profs de le voir sur papier avec tous ses collègues, quand on voit qu'en telle année, en telle matière, la cible n'a pas été atteinte. En même temps, il y a plein de facteurs qui font que... (E2)

Les témoignages des enseignants au sujet de l'imputabilité et des attentes envers les élèves varient selon l'ordre d'enseignement et les caractéristiques socioéconomiques des élèves. Comparativement à leurs collègues du primaire, les enseignants du secondaire sont plus critiques au regard de la question de l'imputabilité. Certains d'entre eux croient que les administrateurs les jugent incompetents et responsables de l'échec scolaire des élèves.

La façon qu'ils ont choisi d'atteindre l'objectif, c'est de viser les profs de français, pas de dire que le français devrait être une préoccupation pour l'école. Ils ont dit : « le taux de réussite en français n'est pas bon, donc les profs devraient se questionner, être accompagnés pour améliorer le taux de réussite ». (E12)

À l'opposé, un enseignant du primaire affirme :

Je ne pense pas que les profs se disent : « moi je ne suis pas bon si je ne réussis pas à atteindre la cible ». Certaines personnes, peut-être, se sentent un peu plus vulnérables de ce côté-là, mais je pense que personne ne voit ça comme ça. (E24)

En général, les enseignants conviennent que le fait de travailler dans un milieu plus favorisé au plan socioéconomique facilite l'atteinte des objectifs de réussite parce que l'école peut compter davantage sur les parents (accès à des services privés, parents intéressés et compétents). Dans les milieux plus défavorisés, les enseignants insistent davantage sur la nécessité de respecter le rythme d'apprentissage des élèves et de les amener le plus loin possible dans leur cheminement scolaire.

En somme, même si la plupart des enseignants sont informés et sollicités dans la mise en œuvre de la GAR, leur participation est plutôt ponctuelle et plusieurs d'entre eux contestent sa pertinence. Selon ces derniers, il s'agit plus d'une prescription étatique que d'un véritable projet d'amélioration de l'éducation. De plus, lorsqu'il est question de la GAR, la majorité des enseignants interrogés réfèrent davantage à la CGRE et peu au Projet Éducatif et au Plan de Réussite. C'est une conséquence de l'insistance des administrateurs de la commission scolaire et des directions d'établissement sur cette convention. Au moment de cette enquête, la réalisation de la CGRE, qui fixe les cibles de réussite des élèves dans chaque établissement, constitue une priorité institutionnelle. De la sorte, la commission scolaire manifeste sa volonté de respecter les termes de sa Convention de Partenariat, signée avec la Ministre, par laquelle elle s'engage à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministère. Peu d'enseignants estiment d'ailleurs que le Projet Éducatif et le Plan de réussite ont un impact sur leur travail en classe, mais plusieurs reconnaissent que la réalisation de la CGRE est contraignante. Tel est surtout le cas des enseignants ayant en charge un nombre important d'élèves en difficulté. Dès lors, la CGRE est perçue comme une source de pression et un vecteur de stress. Certains enseignants reconnaissent toutefois diverses activités mises en place pour les soutenir, telles que la formation à la GAR.

C'est sûr que quand on est touché directement par la Convention de Gestion, comme c'est fait encore aujourd'hui, on sent un peu plus de pression, c'est sûr,

parce qu'on est vraiment la personne sous les feux de la rampe, mais tout est mis en place pour nous aider. (E32)

En résumé, bien que les enseignants soient impliqués dans la mise en œuvre de la GAR, leur appropriation de celle-ci est à la fois similaire et opposée à celle des directions. À l'instar de celles-ci, ils croient que c'est un facteur d'augmentation, voire de surcharge de travail. Mais contrairement à elles, plusieurs enseignants perçoivent la GAR comme un « corps étranger » dans leur métier.

Les enseignants sont très sensibles aux interventions visant à contrôler leurs pratiques, à réduire leur marge de manœuvre ou à porter un jugement sur leur travail. (E28)

6 Discussion

Au regard des résultats présentés dans les deux sections précédentes, il s'avère pertinent de se questionner sur l'origine de l'écart d'appropriation de la GAR entre les enseignants et les directions d'établissement, d'autant plus que leurs professions et leurs tâches quotidiennes sont dédiées à un objectif commun : celui de conduire les enfants et les adolescents à la réussite scolaire et sociale (Doppelt 2003). Si cet écart peut être associé aux effets anticipés ou vécus quant à la nature des tâches et des responsabilités qu'implique le changement, les écrits existants appuient aussi l'hypothèse qu'il relèverait davantage des divergences d'idéologie professionnelle caractérisant les deux corps professionnels (Lessard et al. 2008 ; Knight 2009). La première dimension de ces divergences a trait au scepticisme chez les enseignants et à l'optimisme chez les directions vis-à-vis de l'effet attendu du changement. Comme le souligne Knight (2009) et comme nous l'avons illustré, les propos des enseignants interrogés vont dans ce sens : ils sont sceptiques quant à l'effet réel des principes de la GAR sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Cela justifierait les attitudes d'indifférence face aux stratégies de mise en œuvre déployées par les directions d'établissement : par exemple, le refus de se procurer, lire et comprendre la documentation, de participer régulièrement à des séances de formation.

La deuxième dimension a trait aux rapports de pouvoir. Comme le changement a toujours des implications sur leurs tâches et responsabilités, les enseignants ont le sentiment de faire face à une ingérence et de perdre une partie leur autonomie, en tant que source de pouvoir (Knight 2009). Certains propos des enseignants et des directions d'établissement rapportés dans la section précédente montrent qu'une des raisons du rejet de la GAR par les enseignants est la visée de contrôle dont elle serait porteuse.

Tout comme chez les enseignants, le changement implique une intensification des tâches et des responsabilités chez les directions d'établissement, d'autant plus que

celles-ci doivent travailler davantage pour que les objectifs soient atteints. Pourtant, leurs réactions sont différentes : contrairement aux enseignants qui ont des réactions de résistance, les directions d'établissement s'en accommodent et tendent à en tirer satisfaction. Même si elles en payent le prix (l'alourdissement de la charge de travail, la restructuration continue des tâches), elles sont « gagnantes » en termes de pouvoir, car elles passent du statut de gestionnaire scolaire à celui de porte-parole des politiques (Eden 1998), d'entrepreneur du changement et de leader pédagogique (Lessard et al. 2008). *A contrario*, les enseignants ont le sentiment de devenir des exécutants ou des opérateurs du travail prescrit ou prédéfini. Or, plus cet écart entre les dirigeants d'une organisation et un groupe de travailleurs se creuse, plus il se produit des situations de conflit, de défense et de résistance et un climat de tension ouverte ou latente (Chatzis et al. 1999 ; Evetts 2003). On peut ainsi poser l'hypothèse qu'au début, une réforme ou tout autre changement d'envergure nourrissent un sentiment d'accomplissement chez les dirigeants qui doivent en assumer le pilotage. En revanche, le changement entraînerait un sentiment d'aliénation ou d'assujettissement chez les exécutants, dès lors qu'il brise la routine et représente un facteur de déstabilisation. Cette hypothèse doit cependant être nuancée, car la situation varie entre systèmes scolaires selon la manière dont le changement est initié ; autrement dit, selon le degré auquel il est inscrit dans l'interdépendance professionnelle. Dans le cas du Québec, il s'agit d'une résistance passive. Nos données ne mettent en évidence aucun conflit ouvert ou latent.

7 Conclusion

Le présent article a pour objectif de comparer le degré d'appropriation de la gestion axée sur les résultats (GAR) par les directions d'établissement et les enseignants au Québec. À cette fin, nous nous sommes appuyés sur des données qualitatives extraites de deux enquêtes par entrevue menées respectivement auprès des deux groupes professionnels. Trois dimensions de l'appropriation ont été analysées : la connaissance de son dispositif de mise en œuvre, l'adhésion à ses principes et l'engagement à sa mise en œuvre. Les analyses mettent en évidence des écarts relativement importants entre les deux groupes d'acteurs aux trois dimensions. À la base, ils ont une connaissance fortement inégale de la GAR. Si les directions d'établissement ont une maîtrise des documents liés à la GAR et de leur contenu, les enseignants n'en ont souvent qu'une connaissance minimale et vague.

En ce qui concerne l'adhésion, les divergences s'avèrent plus importantes. Les directions d'établissement admettent la légitimité de la GAR et acceptent la responsabilité de la mettre en œuvre. À l'inverse, la majorité des enseignants interrogés doutent toujours de sa pertinence. Ils considèrent la GAR comme une politique imposée et non légitime et s'interrogent sur son intérêt. Ils remettent en question

son utilité et ses effets positifs sur leur travail. Enfin, c'est en ce qui a trait à l'engagement dans sa mise en œuvre que les divergences s'avèrent plus prononcées. La plupart adoptent une stratégie d'indifférence et de passivité, à défaut de pouvoir se soustraire à sa mise en œuvre.

De leur côté, les directions d'établissement sont fermement engagées dans la mise en œuvre de la GAR: élaboration et mise à jour des documents exigés, encadrement du personnel, assouplissement des relations avec les enseignants, etc. Même quand elles sont confrontées à des obstacles, les directions d'établissement les prennent plutôt comme des défis à relever et s'engagent à trouver des solutions. À cet égard, elles mobilisent trois stratégies principales pour obtenir la collaboration des enseignants: les impliquer autant que possible dans l'élaboration et la mise à jour des documents (notamment la CGRE) par le biais des comités, leur assurer qu'ils ne sont pas soumis à la pression ni au contrôle, et les engager dans le processus de responsabilisation collective à travers les échanges. Malgré ces stratégies, la collaboration et la participation des enseignants semblent superficielles.

En somme, les deux groupes d'acteurs se distinguent l'un de l'autre par un écart d'appropriation de la GAR, autant sur le plan de la connaissance, de l'adhésion à ses principes et de l'engagement à sa mise en œuvre. Cet écart peut-il avoir un impact sur le fonctionnement des établissements? Notre étude penche pour l'affirmative par le fait même qu'il a des implications sur les rapports socioprofessionnels entre enseignants et directions. En particulier, celles-ci sont amenées à redoubler d'efforts pour obtenir plus de collaboration et d'engagement de la part des enseignants et à assumer de délicates responsabilités. Elles doivent concilier autorité et flexibilité pour maintenir l'équilibre entre la cohésion sociale et les impératifs institutionnels (Lapointe et Brassard 2018). Elles doivent également éviter de paraître systématiquement favorables au changement de peur de générer des mécanismes de résistance chez les enseignants.

8 Références bibliographiques

- Anderson, Jo Anne. 2005. *Accountability in Education*. Paris: Unesco, International Academy of Education (IAE)/International Institute for Education Planning (IIEP).
- Anderson, Gary et Katbryn Herr. 2015. New Public Management and the New Professional Educator: Framing the Issue. *Education Policy Analysis Archives* 23(84): 1–9.
- Avidov-Ungar, Orit et Yoram Ashet-Alkakay. 2011. Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes Towards the Implementation on Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* 7: 291–303.
- Baum, Howell S. 2002. Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic Perspective. *Human Relation* 55(2): 173–198.
- Benoit, Monique, Roger Pilon, Anne-Marise Lavoie et Pierre Pariseau-Legault. 2017. Chevauchement, interdépendance ou complémentarité? La collaboration interprofessionnelle entre l'infirmière praticienne et d'autres professionnels de santé en Ontario. *Santé publique* 5: 693–706.

- Beaumont Claire, Josée Lavoie et Caroline Couture. 2011. *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et (CRIRES).
- Brassard, André, Jacques Lusignan et Guy Pelletier. 2013. La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Pp. 141–155 dans *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles: De Boeck.
- Bredeson, Paul V. 2000. The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-service Education* 26(2): 385–401.
- Chatzis, Konstantinos, Pierre Veltz, Philippe Zarifian et Céline Mounier. 1999. *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?* Paris: L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. 1999. *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998–1999 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. 2016. *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 86 visant à modifier l'organisation de la gouvernance des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crow, Gary, Christopher Day et Jorunn Møller. 2016. Framing Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education* 20(3): 1–13.
- Dembélé, Martial, Sonia Goulet, Pierre Lapointe, Marc-André Deniger, Vicky Giannas et Madeleine Tchimou. 2013. Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Pp. 89–106 dans *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles: De Boeck.
- Deniger, Marc-André, Pierre Canisius Kamanzi, Nathalie Chabot, Monica Fiset et Christine Hébert. 2006. *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, coll. « Études et recherches » 6(1).
- Doppelt, Yaron. 2003. Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. *International Journal of Technology and Design Education* 13: 255–272.
- Dupriez, Vincent et Régis Malet. 2013. Où va l'accountability? Pp. 149–156 dans *Évaluation des systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, édité par Vincent Dupriez et Régis Malet. Bruxelles: De Boeck.
- Eden, Devorah. 1998. The Paradox of School Leadership. *Journal of Education Administration* 36(3): 249–261.
- Evetts, Julia. 2003. The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology* 18(2): 395–415.
- Fuhrman, Susan H. et Richard F. Elmore (dir). 2004. *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy. 1998. The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4): 315–336.
- Hargreaves, Andy. 2000. Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, 16: 811–826.
- Hargreaves, Andy. 2001. Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie XXI*: 175–199.
- Hargreaves, Andy et Michael Fullan. 2012. *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Carla Barroso da Costa et Pascal Ndinga. 2017. Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation

- par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 52(1) : 115–134.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Maurice Tardif et Claude Lessard. 2015. Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Revue mesure et évaluation en éducation* 38(1) : 55–88.
- Knight, Jim. 2009. What Can We Do About Teacher Resistance? *The Phi Delta Kappan* 90(7) : 508–513.
- Lapointe, Pierre et André Brassard. 2017. L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Pp. 55–72 dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, édité par Yves Dutercoq et Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Lapointe, Pierre et André Brassard. 2018. La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie* XLVI(1) : 161–177.
- Lessard, Claude. 2004. L'obligation de résultats : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Pp. 23–48 dans *L'obligation de résultats en éducation*, édité par Claude Lessard et Philippe Meirieu. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, Claude et Anylène Carpentier. 2015. *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : PUF.
- Lessard, Claude, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle. 2008. La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés* 40(1) : 93–118.
- Maroy, Christian. 2012. Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34(1) : 57–70.
- Maroy, Christian. 2013. Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Pp. 13–32 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, Christian, André Brassard, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin. 2017. La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 52(1) : 93–114.
- Maroy, Christian et Cécile Mathou. 2014. La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope* 20(2) : 56–70.
- Maroy, Christian et Annelise Voisin. 2014. Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation Comparée – Nouvelle Série* 11 : 31–57.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). 2008. *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). 2009. *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisset, Jean-Joseph. (2003). La planification d'un projet d'établissement scolaire. Pp. 353–379 dans *La gestion des ressources humaines sur la réussite scolaire*, édité par Jean-Joseph Moisset, Jean Plante et Pierre Toussaint. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Monceau, Gilles. 2006. Éthique et idéologie professionnelles. Apports socio-cliniques. *Recherche et formation* 52 : 55–70.
- Mons, Nathalie. 2013. Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalité empirique. Pp. 34–49 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Mons, Nathalie et Vincent Dupriez. 2010. Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation* 65 : 45–60.

- O'Hanlon, Charlene. 2009. Resistance is Futile. *T.H.E. Journal*, 36(3): 32–36.
- Richardson, Virginia. 1998. How Teachers Change: What Will Lead to Change That Most Benefit Student Learning? *Focus on Basics 2*: issue C. Newsletter of World Education/NCSALL. <http://ncsall.net/index.html?id=395.html> (01.03.2019).
- Steyn, Tudie. 2013. Professional and Organisational Socialisation During Leadership Succession of a School Principal: A Narrative Inquiry Using Visual Ethnography. *South African Journal of Education* 33(2): 1–17.
- Terhart, Ewald. 2013. Teacher Resistance Against School Reform : Reflecting an Inconvenient Truth. *School Leadership & Management* 33(5): 486–500.
- Tolofari, Sowaribi. 2005. New Public Management and Education. *Policy Futures in Education* 3(1): 75–89.
- Zimmerman, Judith. 2006. Why Do Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin* 90(3): 238–249.



François Hépflinger
 Valérie Hugonobler
 Dario Spini (dir.)

Habitat et vieillissement Réalités et enjeux de la diversité

ISBN 978 2 88051 097 6
 394 pages, 18,5 x 24,0 cm
 Fr. 35,— / € 33,—

Le livre *Age Report* est un ouvrage de référence sur la question de l'habitat pour les personnes âgées en Suisse. Initialement financé par des fonds fédéraux de nombreux grands cantons, il constitue un précieux outil de travail tant pour les chercheurs que pour les professionnels du terrain et les politiques. Il apporte des solides données empiriques, mais aussi une vue d'ensemble des enjeux sociaux actuels et futurs en matière de vieillissement et de logement.

La quatrième édition de *Age Report* met l'accent sur l'habitat et les vulnérabilités rencontrées dans le grand âge ainsi que sur les différences entre les régions linguistiques suisses. Comment les personnes âgées vivent-elles dans leur domicile à mesure que leur santé se fragilise ? Comment l'architecture et l'environnement social peuvent-ils répondre aux défis de la grande vieillesse ? Comment les institutions néo-sociales et les politiques de la vieillesse doivent-elles prendre en compte les différences sociales et culturelles ? Ces questions – et d'autres encore, sont analysées par une équipe de recherche pluridisciplinaire.

**Ce sujet nous concerne tous !
 La probabilité d'atteindre un âge élevé
 augmente sans cesse.**

Christophe Hépflinger est professeur et directeur de la chaire de sociologie et membre du comité directeur du Centre de gerontologie de l'Université de Zurich. Fondateur du *Age Report*, il est responsable des enquêtes sur le logement des personnes âgées.

Valérie Hugonobler est sociologue, assistante sociale HDR-RD et à l'heure actuelle directrice de la santé et de la qualité (HEISL). Elle est co-coordonnatrice du Laboratoire de recherche santé-social (LaReSS) et co-responsable du réseau Age, Vieillesse et Inclusion de Vie (AVI).

Dario Spini est pédiatre social et professeur ordinaire à l'Institut des sciences sociales – sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. Il est directeur du Pôle de recherche national LIVES – Soutenir le vieillissement: perspectives du parcours de vie.

School Principals' Work Stress in an Era of New Education Governance

Carl Denecker*

Abstract: The worldwide implementation of school governance reforms over the last decades has changed the function and roles of school principals. Now identified as key players, these changes expose them to new health risks. International research has established the principalship to be highly demanding and stressful. This study addresses work stress, its main causes and coping strategies among school principals in French-speaking Switzerland. While they are most frequently bothered by time stressors, coping efforts are primarily directed at reducing or preventing conflictual interpersonal relations.

Keywords: education governance, school principal, professional stress, coping strategies

Le stress au travail des directeurs d'école au temps de la nouvelle gouvernance éducative

Résumé: Les réformes de la gouvernance éducative qu'on observe autour du monde ont transformé la fonction et le rôle des directeurs scolaires. Désormais identifiés comme acteurs clés, ce changement introduit aussi des risques pour leur santé. La littérature internationale désigne en effet la direction scolaire comme étant exigeante et stressante. Cette étude porte sur le stress au travail, ses principales causes et les stratégies d'ajustement des directeurs en Suisse romande. Alors qu'ils soient le plus souvent dérangés par des stressors liés au temps, leurs efforts d'ajustement visent d'abord à réduire ou empêcher les conflits interpersonnels.

Mots-clés: gouvernance éducative, directeur scolaire, stress professionnel, stratégies d'ajustement

Arbeitsstress von Schulleitern in der Ära der neuen Schulgovernance

Zusammenfassung: Die in mehreren Ländern beobachteten Reformen der Bildungspolitik hat die Funktion und Rolle der Schulleiter verändert, die nun als Schlüsselpersonen identifiziert wurden. Dieser Wandel bringt jedoch auch neue Gesundheitsrisiken mit sich. In der Tat wird in der internationalen Literatur die Schulleitung als sehr anspruchsvoll und stressig bezeichnet. Diese Studie befasst sich mit Arbeitsstress, seinen Hauptursachen und Bewältigungsstrategien bei Schulleitern in der Westschweiz. Während sie am häufigsten durch zeitliche Stressoren gestört werden, zielen ihre Anpassungsmaßnahmen in erster Linie darauf ab, zwischenmenschliche Konflikte zu reduzieren oder zu verhindern.

Schlüsselwörter: Schulgovernance, Schulleiter, Arbeitsstress, Bewältigungsstrategien

* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, CH-1205 Genève, carl.denecker@unige.ch

1 Introduction

Over the last few decades, many countries around the world have pursued reforms of their education systems, altogether with varying modalities and progress depending on the country. On the one hand, we have been witnessing a trend towards increasing globalisation of education policies, one in which school systems are progressively harmonising their objectives and structures, while being enrolled in procedures to allow for the comparison of their performance. This so-called “transnational regulation” (Barroso 2005) derives from the various discourses, instruments, indicators and standards defined by international bodies such as the OECD, the World Bank or the Council of Europe and results in some sort of contamination, a borrowing of models and policies implemented in other education systems.

Under its influence, several countries have simultaneously set in motion a seemingly contradictory process of decentralisation of their education systems, thus transferring decision-making powers to lower organisational levels, promoting school autonomy and, consequently, assigning responsibility and accountability of the actors working within them (Barroso 2000; Maroy 2005; Mons 2007). The rationale behind these decentralisation efforts is the promise that, by bringing decision-making closer to the actual school sites, educational services provided will be more effective and efficient. Local decision-making would allow for a better understanding of local needs and tailor-made responses to meet these needs. In addition, it may foster the diversification of the educational offer, if not competition between schools, which is, rightly or wrongly, expected to reduce persistent inequalities (Felouzis et al. 2013). And finally, school autonomy would encourage teacher (and, in some cases, student) participation in decision-making processes, as well as parental and community involvement in school life (Duru-Bellat and Meuret 2001).

Switzerland has also known its share of school governance reforms, although in a somewhat different direction (Huber 2011; Mons 2007). As a multilingual and federalist country, responsibility for compulsory education in Switzerland lies primarily with the 26 cantons, each canton having its own parliament, legislation, State Councillor and/or department responsible for education. Ever since the 1970s, Swiss cantons have made consistent efforts, though, to strengthen coordination and cooperation at the federal level, as well as between cantons belonging to the different linguistic communities. These efforts are exemplified by the ratification in 2006 of the HarmoS concordat, an intercantonal agreement that obliges acceding cantons, among other things, to align the structure and objectives of compulsory education. Reforms of the Swiss education system, unlike those in “newly” decentralised countries, thus are partially characterised by a centralising trend. Switzerland does nevertheless subscribe to the common trend of promoting more local decision-making by granting schools more autonomy and responsibility.

As the playing field changes, so do the players. Indeed, these important changes in school governance cannot remain without its consequences for the functions and roles of education professionals. This is particularly true for school principals, who, both in Switzerland and elsewhere, are now more than ever identified as key players in school performance and student success (e. g., Hallinger and Heck 1998; Pont et al. 2008). School principals have always been and still are expected to be effective school site *managers*, but this no longer seems enough (Murphy et al. 2000). Today's school principals are also expected to act as *leaders*, to successfully implement reforms imposed from the outside and conceive improvement strategies from the bottom-up. And although these changes may be embraced by many as a challenge and an opportunity for personal and professional growth, they also introduce new risks, not in the least for school principals' health.

2 Besieged: The School Principal under Pressure

Ever since the 1980s, international literature on education leadership tells us that the school principal is "at risk" (DeLuca et al. 1997), and that the school principalship has become "a job too big for one" (Grubb and Flessa 2006) or, according to Nora Carr (2003), "the toughest job in America today." In the same regard, Rich (2010) warns against the overwhelming duties and responsibilities school principals are facing in French-speaking countries as well. In fact, all over the world, school systems are experiencing difficulties to find and recruit qualified candidates, to keep them in place and, in good health. These difficulties are mainly attributed to the sheer volume, scope and complexity of school principals' tasks and responsibilities as well as of the expectations towards them and can eventually lead to frustration, fatigue, if not physical and emotional exhaustion (Whitaker 2003; Chapman 2005).

Past research on occupational health of school principals has primarily focused on work stress and mostly reports moderate to high levels of stress. For instance, in an Australian study on principal health and wellbeing (Riley 2018), principals are reported to experience significantly higher levels of stress symptoms (1.7 times higher) and cognitive stress (1.5 times) when compared to the general population. In a study involving head teachers from 36 primary schools in West Midlands-East Anglia region, 55% of the respondents considered their job very or extremely stressful, and 88% reported feeling stressed most of the time (Chaplain 2001). Cubitt and Burt (2002) carried out a study examining the relationship between leadership style, loneliness and stress in a sample of 293 New Zealand primary school principals and they found that 89% of respondents considered their job stressful. In a study involving Irish primary school principals (Darmody and Smyth 2016), 70% of the respondents reported feeling stressed by their job. Similar results have been found in the United States. Boyland (2011) surveyed 193 Indiana elementary school

principals, of which 38.5% reported high job stress. Of the 212 Florida school principals who participated in Chandler's study (2001), 45% reported high levels of work stress. In a study of 414 Maine school principals, 85% of the respondents thought their job was stressful and 51% feared excessive job demands would lead to exhaustion, if not burnout (Buckingham et al. 2005).

What causes these relatively high levels of work stress among school principals? Professional isolation and work overload were the main culprits in the Cubitt and Burt study (2002) on New Zealand school principals. An excessive workload was also the main cause of stress for Australian (Riley 2018) and English (Chaplain 2001) school principals, although the latter also mentioned role conflicts and handling relationships with (teaching) staff as major stressors. And much alike their New Zealand counterparts, Maine school principals were mostly troubled by professional isolation, unrealistic expectations, an excessive workload and a perceived lack of recognition and proper reward (Buckingham 2004).

In order to identify school principals' occupational stressors, numerous studies, mostly carried out in North America, have used the Administration Stress Index, a questionnaire developed by Gmelch and Swent (1981; 1982; Swent and Gmelch 1977) for this specific purpose (cf. *infra*). Results of their survey of 1156 Oregon school administrators and of consecutive surveys in, among others, Pennsylvania (Czerniakowski 1995), South (Flynn 2000) and North Carolina (Welmers 2005) consistently indicate that school principals are above all troubled by administrative constraints, a category of stressors mainly related to time. School principals thus feel that meetings are time-consuming, that they have too much to do in too little time, that meeting deadlines is cumbersome, that they have to spend too much time on outside school activities and finally, that their work time is too frequently interrupted. These findings are echoed outside of the United States. After surveying 641 school principals in British Columbia, Allison (1995) establishes administrative constraints to be the most bothersome category of stressors and another more recent Canadian study (Poirel 2009) comes to the same conclusion with regard to occupational stressors among school principals in the province of Quebec. The only exception seems to be a study of 50 principals of secondary schools in Kuala Lumpur carried out by Abdul Muthalib (2003) where administrative responsibilities precede administrative constraints as the most important stressor category.

There exists today a broad consensus about the existence of multiple direct and indirect ways in which work stress may affect individual and organisational health. These associations have also been found in research on occupational stress among school principals. For instance, using the Maslach Burnout Inventory (Maslach and Jackson 1986) to investigate the consequences of occupational stress on school principals' health, several studies (e. g., Whitaker 1992; Czerniakowski 1995; Flynn 2000) all come to the same worrisome conclusion: a varying, but important number of school principals suffer from moderate to high levels of emotional exhaustion

and depersonalisation, even though most of them also experience high levels of personal accomplishment. Furthermore, Australia (Gronn and Rawlings-Sanaei 2003), France (Dutercq 2012), Germany (Weber et al. 2005), and the United States (Whitaker 2003; Gadja and Militello 2008; Hewitt et al. 2011) are some among many countries facing increasing difficulties in finding, recruiting and retaining qualified people willing to take up the job of school principal due to its stressful nature. In Allison's survey (1995) of school principals in British Columbia, for instance, 46% of respondents had thought about quitting their job in the past year because of high levels of stress and 26% of participants in a Colorado study (Whitaker 1992) did not plan on staying on the job up until the age of retirement for that reason. These findings are particularly bothersome in light of the recent emphasis placed on the principal's role in school effectiveness and success.

This brief review of the international literature on school principals' occupational stress thus establishes principalship as a stressful job. To our knowledge, research into work stress among Swiss school principals is relatively scarce and the few studies that we know of mainly concern the German-speaking part of Switzerland (e. g., Wiederkehr 1998; Nido et al. 2008; Huber et al. 2013). Furthermore, the findings of these studies give us very little reason to believe that school principalship in Switzerland may be an exception to the worldwide trend of being highly demanding and stressful. The aim of this study is therefore to advance our knowledge about work stress among school principals in French-speaking Switzerland by examining its main causes and the ways school principals try and deal with them.

3 Work Stress

Ever since Selye's pioneering work, (work) stress has received increasing attention, both scientific as by the large public. According to Selye (1936; 1946), the human body, as any biological organism, will initially respond to a harmful stimulus by an almost instantaneous physiological reaction (i.e., the alarm stage). As exposure to the aggression continues, the body enters a resistance phase and will draw on its adaptive resources to restore its normal functioning. Continued exposure to a sufficiently harmful stimulus may, however, lead to the depletion of these adaptive resources, and the body will thus enter the stage of exhaustion. At this point, its initial adaptation will be reversed, and it will become prone to adverse health effects. Selye initially coined this three-stage response the "General Adaptation Syndrome". It was only later that he adopted the term stress, initially to designate the stimulus and later to designate a body's reaction to the stimulus (Selye 1973).

Building upon Selye's work, stress research has further elaborated and refined the stress concept. In organisational studies on work stress, the predominant Person-Environment Fit model no longer sees stress as a stimulus or a response,

but as the result of a lack of fit between the demands of the organisation and the worker's ability to meet these demands, or between the worker's needs and the organisation's resources to meet these needs (Caplan 1987). Over the years, studies using the Person-Environment Fit model have uncovered a great number of personal and organisational characteristics that play a more or less important role in work stress and how it affects the worker. According to Karasek and Theorell's influential job demand-control-support model (Karasek 1979; Theorell and Karasek 1996), though, job strain does not result from an aggregated list of "stressors", but from the interaction of three types of job characteristics: the demands of the work situation, on the one hand, and, on the other hand, the range of decision-making freedom and the amount of social support available to the worker facing those demands. A third model, the Effort-Reward imbalance model (Siegrist 1996), focuses on the reciprocity of exchange in occupational life. In this way, a lack of reciprocity, characteristic of high effort/low reward work conditions, is considered particularly stressful.

Despite their undeniable merits in furthering our knowledge on work stress, all of these models largely ignore the ways in which individuals appraise environmental demands and how they try to deal with them. These two components are, however, the core of Lazarus and Folkman's transactional theory of stress. According to Lazarus and Folkman, psychological stress is "a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being" (1984, 19). Cognitive appraisal thus is crucial to their model and is to be understood as the process of evaluating an event in relation to one's present or future well-being. Lazarus and Folkman distinguish two forms of appraisal. Primary appraisal refers to the categorisation of an event as irrelevant, benign-positive, or stressful. In the first case, the individual considers the event to be of no importance or inconsequential to his or her well-being. The event is appraised as benign-positive when its outcome is expected to enhance, or at least preserve, one's well-being. In the latter case, when the event is appraised as stressful, its outcome represents a harm/loss, a threat, or a challenge. Harm/loss implies the individual has already incurred some damage as a result of the event. Threats to one's well-being concern expected harms and losses that may not yet have taken place or whose damaging impact has yet to be fully appreciated. Threat and challenge appraisals are somewhat alike, but the last focuses on the potential benefits for the individual and will generally provoke such positive emotions as joy or excitement, whereas threat (and harm/loss) appraisals bring about fear and anxiety, among other negative emotions.

Primary appraisals thus basically answer the question of what is at stake. Secondary appraisals, on the other hand, evaluate what might and can be done about it. When facing a stressful situation, the individual will evaluate his or her coping options. The outcome of this second form of appraisal will largely depend on the personal and social resources at hand, and on what Bandura (1977) calls

outcome and efficacy expectancies: the individual's estimate of his or her capacity to carry through a given coping option and the likelihood that it will bring about the expected/desired outcomes.

As stated by Lazarus and Folkman (1984), primary and secondary appraisals are inextricably linked. Together, they will not only determine the degree of stress and the strength and quality of the resulting emotional reaction, but also be a guiding principle in choosing some coping strategy or strategies while discarding others. Coping, another central concept of the transactional stress model, is defined as "constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person" (Lazarus and Folkman 1984, 141). The number of possible coping strategies can seem practically infinite which is why they are classified according to their coping function. Some coping strategies are directed at managing or altering the cause of the distress (i. e., problem-focused coping), while others are directed at regulating the emotional reaction to the problem (emotion-focused coping). When the individual feels there is nothing he or she can do to modify a stressful situation, he or she will be more likely to resort to emotion-focused strategies (e. g., avoidance, denial, venting anger, having a drink with friends). On the other hand, events that are appraised as manageable will more likely call for problem-focused strategies directed at the self (e. g., learning new skills) or at the environment (e. g., toning down environmental demands). These coping efforts will alter the relationship between the person and the environment, and lead to its reappraisal. This way, stress is ultimately a continuous and dynamic process of appraisal and adjustment.

In order to examine work stress of school principals in French-speaking Switzerland, we thus aim to identify school principals' main work stressors and the most important coping strategies they use in order to deal with work stress.

4 Methods

In order to gain a better understanding of school principals' work activities and stress, several authors (Guilbert and Lancry 2007; Poirel et al. 2013) have recommended the use of both quantitative and qualitative methods. In our study, we used a mixed methods design combining data collected through an online survey and data from semi-directive interviews.

The latter were collected as part of a larger research project carried out by the CADRE¹ research group in order to examine the work activity of school principals in French-speaking Switzerland (Gather Thurler et al. 2017b). Over a period of

1 Collectif d'Analyse des Directions Romandes d'Établissements

several years, CADRE conducted individual interviews with 39 school principals². During a first interview, principals were asked to describe the path that led them to their current position, their work context and their activities as a school principal. A second interview addressed the difficulties, constraints and challenges they faced as a school principal, as well as the ways of dealing with these difficulties. In addition, seventeen participants agreed to being observed during a workweek, after which they were interviewed a third time. A total of 89 interviews were thus conducted by the CADRE research group and analysed for the specific purposes of this study, that is, to gain a more complete picture of school principal's work stressors and coping strategies, and a better understanding of the interplay between them.

Quantitative data were collected through an online questionnaire as part of a doctoral research on school principal work stress.

4.1 Assessment and Measures

The questionnaire collected some general information on how stressful school principals considered their job to be, on the perceived impact of work stress on their health, their professional and personal life and finally, their propensity to stay in the job. Information about factors of stress was obtained by using the Administration Stress Index (hereafter: ASI). The ASI questionnaire was developed in the 1980s in North America by Gmelch and Swent (Swent and Gmelch 1977; Gmelch and Swent 1981) to specifically identify sources of occupational stress among school administrators. 35 potentially stressful situations were identified and categorized in a factor analysis procedure indicating five factors³ (cf. appendix): (1) *Administrative Constraints* (stressors related to inadequate time, meetings and rules), (2) *Administrative Responsibilities* (related to typical managerial tasks such as evaluation, negotiation and supervision), (3) *Interpersonal Relations* (related to resolving differences between and among students, parents, teachers, supervisors and so on), (4) *Intrapersonal Conflicts* (caused by a discrepancy between one's performance and one's beliefs and expectations) and (5) *role expectations* (caused by a difference in expectations of self and the various publics served). The authors provide no further definition or explicit limitation of these categories though. The category of administrative constraints, for instance, is simply referred to as "constraints intrinsic to the administrative position" (Swent and Gmelch 1977, 9) which can be sources of stress and exemplifies the specific nature of the work of a school administrator (and more generally, a manager (cf. Mintzberg 1997)), that is, its open-ended character, the brevity, variety and fragmentation of work activities and the time demands imposed

2 Participants were selected based on convenience sampling. Nevertheless, every effort was made to ensure that the sample population best reflected the general population in terms of canton (Geneva or Vaud), school type (primary, secondary or both), gender and experience, among other factors.

3 All 35 items in the Administrative Stress Index, grouped in the original five categories, and the three newly added items (cf. infra) are to be found in the appendix.

by the organization itself and outside agencies. Since this category mainly comprises items relating to school administrators' perception of work time (i. e., lack of time, lack of control over time and time wasted on non-essential or low-return tasks), we will throughout the remainder of this article use the term *time-related stressors* when referring to this category.

Since our study concerned school principals in French-speaking Switzerland, we used a version that had been translated into French and used by Poirel (2009) for his study on school principal stress in Quebec. Based on what we had previously learned about school principals' work during the CADRE research, we added three items to the original 35-item list: (1) "Feeling that the time spent on dealing with emails is too important", (2) "Trying to implement pedagogical and administrative reforms" and (3) "Trying to stay informed about pedagogical and administrative reforms". Our version of the ASI thus comprised 38 items and participants were asked to indicate to what extent they were bothered by each one of them on a scale from 1 (doesn't bother me), 2 (rarely bothers me), 3 (occasionally bothers me), 4 (often bother me) to 5 (bothers me very often).

Coping strategies were identified by using the Coping Preference Scale (hereafter: CPS), developed by Allison in the 1990s in North America to specifically examine coping preferences of school principals. It comprises 26 items covering a wide range of coping techniques covering both stress and stressor management. Since no French version of this questionnaire existed, we translated the CPS and had it checked by two bilingual university staff members. After some minor modifications were made, our translated version was then presented to two university staff members in educational leadership and to a member of a local school principals' association, to check if items were understandable and applicable to the context of our study. Based on their suggestions and on previous knowledge of school principals' work reality, the item "talk to district administrators or other school principals" was split into two items: "talk to my superiors" and "talk to other school principals". Our version of the CPS thus comprised 27 coping techniques. Participants were asked to indicate to what extent they used each one of them when facing a difficult situation at work, on a scale from 1 (almost) never, 3 (sometimes) to 5 (almost always).

4.2 Procedure

Our study was designed as a survey of the entire population of the principals of compulsory public primary and secondary schools in the French-speaking Swiss Cantons of Geneva and Vaud. In mid-February, all of them were sent an email with a request to complete the online survey questionnaire. At the beginning of March, a follow-up email was sent to school principals who had not completed the questionnaire yet. Another three weeks later, a final request to complete the questionnaire was sent to the remaining school principals. A total of 146 school principals responded. Seven questionnaires were discarded because of incomplete

or invalid data, leaving us with 139 usable questionnaires. The response rate was high (74%) and participants were deemed a representative sample of the overall population of public school principals in the two cantons.

4.3 Sample

The participants' average age was 51 years and the typical school principal has worked as a school principal for six years. Geneva primary school principals were somewhat exceptional, as most of them were recruited four years preceding the study. When discarding them, average duration of employment as a school principal rose to eight years. 87 participants (63%) were men, 52 were women and the latter were typically primary school principals (63% in Geneva and 50% in Vaud). Most participants (74%) had a degree in school administration.

82 Geneva school principals (80% of all Geneva school principals) completed our survey, as well as 57 (66%) Vaud school principals. 74 participants were primary school principals (73% of all primary school principals), 32 (73%) were secondary school principals and 33 participants (77%) held principalship in schools that combined both primary and secondary education.

School size was measured by the number of students and the number of teachers, both measures being strongly correlated. On average, schools accommodated 653 students and were the workplace of 67 teachers. School size was highly variable though, the smallest school accommodating fewer than 200 students while the largest taking on nearly 1500 students. Overall, school size was smaller in Geneva than in Vaud and this difference was particularly noticeable among primary schools, the smallest primary school in Vaud accommodating more students than the largest Geneva primary school.

School principals do not take on the job of managing their school all by themselves and are more often than not backed by vice-principals and a technical and administrative support staff. Again, primary school principals in Geneva were an exception so far in that most of them (66%) work without a vice-principal and do not have a full-time administrative collaborator. In all other schools, the number of support staff members was generally correlated with school size. Their school principals have at least one, and on average three, administrative collaborators and are assisted by two to seven vice-principals.

5 Findings

Overall, school principals consider their job to be (very) stressful. Only seven of them (5%) think of their job as being less than moderately stressful. Half of school principals feel that occupational stress has a negative impact on their health (46%) and on their personal life (53%). Moreover, one out of five says they consider

quitting the principalship at least once a month due to work stress and one out of three is not sure if they would take up the principalship again if they had to make the choice all over again. Not surprisingly, principals who consider quitting more regularly or who are more hesitant to make the same choice are also the ones who report more job stress.

The first objective of this study was to find out what the most important factors of stress in a school principal's work life are. Our results indicate that school principals in French-speaking Switzerland are mostly bothered by time-related stressors (mean score of 2.87). Intrapersonal conflicts (2.49) and role expectations (2.47) make up for two other important stress factors. Interpersonal relations (2.11) and administrative responsibilities (2.05) seem to trouble school principals to a lesser extent.

This rank order is largely respected when we take a closer look at specific stressor items. Table 1 shows the top ten stressors identified as most bothersome. Time-related stressors make up for five of the top ten stressors. There is considerable agreement among school principals that having too heavy a workload to finish during a normal workday is a major cause of stress. This feeling is reflected in the average duration of a school principals' typical workweek. Indeed, our participants indicate working on average 51 hours a week. Two thirds of our participants report working 50 hours or more, and one out of ten claims working at least 60 hours a week. Trying to complete reports and other paperwork on time is another major stressor for school principals, as well as being frequently interrupted by telephone calls. Two other high-rated stressors that fall within this category are "feeling that meetings take up too much time" and "writing memos, letters and other communications".

Three more original ASI items, each one belonging to a different category, from the list of most important stressors. School principals are frequently bothered by a lack of access to information needed to carry out their job properly (intrapersonal conflicts), by the thought of not being able to satisfy the conflicting demands of their superiors (role expectations) and finally, by the feeling that staff members do not understand their goals and expectations (interpersonal relations). However, none of the administrative responsibilities items is present among the top ten stressors. The most bothersome stressor that falls within this category, "Supervising and coordinating the tasks of many people", is ranked 16th.

Interestingly, two of the three items newly added to the original 35-item list rank among the ten most important stressors. These concern implementing pedagogical and administrative reforms and most importantly, dealing with emails. School principals in French-speaking Switzerland today are thus most frequently troubled by a work stressor, feeling they spend too much time processing their emails, which was not included in the original version of the Administration Stress Index, as it did not yet exist at the time of its development.

Table 1 Top 10 stressors identified by Geneva and Vaud school principals

Administrative Stress Index item	<i>M</i>	<i>SD</i>
Feeling that the time spent on dealing with emails is too important (new)	3.74	1.04
Feeling that I have too heavy a workload, one that I cannot possibly finish during the normal workday (T-RS)	3.44	1.23
Trying to complete reports and other paperwork on time (T-RS)	3.20	1.11
Being interrupted frequently by telephone calls (T-RS)	3.17	0.95
Knowing I can't get information needed to carry out my job properly (IC)	3.05	0.99
Thinking that I will not be able to satisfy the conflicting demands of those who have authority over me (RE)	2.97	1.08
Feeling that meetings take up too much time (T-RS)	2.91	1.06
Writing memos, letters and other communication (T-RS)	2.83	1.28
Feeling staff members do not understand my goals and expectations (IR)	2.77	0.95
Trying to implement pedagogical and administrative reforms (new)	2.75	1.32

Another objective of this study was to identify the most common ways in which Geneva and Vaud public school principals cope with work stress. On average, participants report that they manage to cope fairly well with stress at work. The ten coping techniques most frequently used are presented in Table 2. Above all, school principals try and practise good human relations with staff members, students and students' parents (mean score of 4.52). Next come several coping techniques we might qualify as cognitive stress management techniques (being realistic, optimistic, staying positive ...) that aim at redefining a stressful situation, rather than actually changing it.

Talking to other school principals when facing difficulties at work is ranked 5th, with a mean score of 3.96. Interestingly, while school principals clearly look for (emotional or instrumental) support of other school principals, the item "talk to my superiors" is ranked third to last ($M=2.02$) and nearly half of all participants indicates they only rarely reach out to their superiors when facing difficulties at work. This finding can be interpreted in at least two not mutually exclusive ways. On the one hand, school principals may hesitate to seek their superiors' aid out of fear of "exposing" themselves as not really being up to their job. On the other hand, when asked how they value the support they receive during challenging times, most participants were (highly) satisfied by the support given to them by staff members (82%) and other school principals (93%), whereas superiors' support was qualified as (highly) unsatisfactory by almost half of the participants. Primary school principals in particular feel unsatisfied by their superiors' support.

Similarly, participants only occasionally benefit from internal opportunities within the department to develop their professional skills (18th place, $M=3.11$). Ranked last, the use of relaxation and stress management techniques ($M=1.81$) seems a minor coping strategy. Nearly two thirds of the participants state they almost never use it.

Table 2 Top 10 coping strategies used by Geneva and Vaud school principals

Coping Preference Scale item	<i>M</i>	<i>SD</i>
Practice good human relation skills with staff, students and parents	4.52	0.75
Set realistic goals	4.14	0.88
Approach problems optimistically and objectively	4.12	0.83
Create positive and self-supportive mental sets	4.04	0.88
Talk to other school principals	3.96	1.01
Compartmentalize work and non-work life	3.96	1.14
Maintain a sense of humour	3.83	0.91
Maintain regular sleep habits	3.60	1.29
Engage in less active non-work or play activities (e.g., attend cultural or sporting events, watch tv, etc.)	3.49	1.07
Work harder (including evenings and weekends)	3.43	1.18

Surprisingly, school principals do not often use coping strategies that might help alleviating their workload or gaining control over their work time. Delegating responsibilities to staff members, for example, is only occasionally a way to meet the demands of the job (14th place, $M=3.29$). Setting priorities and using time management techniques is only ranked 17th ($M=3.12$), and participants seem even more hesitant to establish office procedures so that unplanned interruptions are kept to a minimum (23rd place, $M=2.51$). Our results indicate that these coping strategies should probably not be as easily overlooked. For instance, when comparing school principals experiencing lower levels of stress (low total ASI score) to those experiencing higher levels of stress (high total ASI score) regarding their use of time management techniques, low-stress participants more frequently use these techniques ($M=3.39$, $ET=1.34$) than high-stress participants ($M=2.59$, $ET=1.09$; $t(57)=2.50$, $p<0.05$). Furthermore, the use of time management techniques is not only negatively correlated to time-related stressors ($r=-0.31$, $n=137$, $p<0.01$), but also to the average duration of a workweek ($r=-0.23$, $n=137$, $p<0.01$). This means, in real terms, that school principals who frequently use time management techniques gain on average two and a half hours per workweek.

These results beg the question as to why school principals do not use these techniques more often. This question, however, cannot be answered with our survey data. Interview data may offer a plausible explanation. All school principals interviewed seem somewhat aware of their problematic use of and control over time. But while some school principals state that they cannot conceive “making themselves unavailable” because it goes against the way they see their job, others point out a less voluntary obstacle. Indeed, numerous participants indicate their job requires constant vigilance and fast reactivity. One principal, for instance, states: “[My work time] is always disturbed, because if I choose not to handle a crisis, it will only postpone the troubles and then aggravate them by a factor 2, 3, 4, 5, 10 or 100” [SP1]. It all seems to come down to being ready to intervene wherever and

whenever called upon, in order to put out fires and handle students', parents', and teachers' problems before they spin out of control.

While our survey data previously established interpersonal conflicts as a relatively minor (i. e., less frequent) concern, interviews with school principals make clear that, once these occur, they can be terrible to endure, emotionally draining, hardly manageable and carry on for many years. School principals therefore try to avoid them by all means, even if this implies long and unpredictable work hours: "There are some moments in the week when we are not disturbed: in the evening and in the weekend, or very early in the morning. So, it is impossible to do [long-term work], if not while students and teachers are not present at school. So, it is an exhausting job" [SP2]. They do so while being well aware that in the long run, this way of functioning may come at too great a cost: "Now you come across something extremely hurtful. It is a disaster. When you become a school principal, you ditch your hobbies first. [...] Then you ditch your social life. [...] And your family life, there is damage too" [SP1]. Finally, another principal stresses the way his job seems to affect his health and that of his colleagues: "There is the time investment, the work overload. That is something that affects our health, no doubt. I feel as if our health is compromised, as if we somehow age more rapidly" [SP3].

6 Discussion and Conclusion

This study examined work stress of compulsory public primary and secondary school principals in the French-speaking Swiss Cantons of Geneva and Vaud. Our objective was two-fold: firstly, to identify school principals' most important work stressors and secondly, to identify the coping strategies most commonly utilised by school principals. School principals' work stressors were identified using the Administrative Stress Index, a questionnaire used in numerous studies to identify occupational stressors among school administrators in different countries. Interestingly, throughout the years and around the world, school principals seem above all bothered by administrative constraints (named time-related stressors in our study) (Table 3), by what Gmelch (1978) calls "the stress of time". School principals in French-speaking Switzerland are no exception. They too reported too heavy a workload, being bothered by time-consuming meetings and tight deadlines and too often feeling interrupted, hindered from completing their work and thus forced to schedule some of their work activities outside of regular school and work hours (early morning, late afternoon, evening or weekend).

School principals in our study do differ, at least at first glance, from those in other studies in that they seem less frequently bothered by interpersonal relations. While these constitute the second most important category of stressors in most studies abroad, interpersonal relations are only ranked 4th in ours. Interviews with

Table 3 Comparison of stressors categories in a selected number of studies using the Administration Stress Index (mean score and rank)

	Administrative constraints (time – related stressors)	Intrapersonal conflicts	Role expectations	Interpersonal relations	Administrative responsibilities	mean score
French-speaking Switzerland Current study	2.87 1 ^e	2.49 1 ^e	2.47 3 ^e	2.11 4 ^e	2.05 5 ^e	2.40
Quebec, CA Poirel 2009	3.18 1 ^e	2.57 3 ^e	2.47 5 ^e	2.61 2 ^e	2.50 4 ^e	2.47
Kuala Lumpur, MY Abdul Muthalib 2003	2.87 2 ^e	2.42 5 ^e	2.45 4 ^e	2.65 3 ^e	2.93 1 ^e	2.66
South Carolina, US Flynn 2000	3.00 1 ^e	2.49 2 ^e	2.20 4 ^e	2.45 3 ^e	2.04 5 ^e	2.44
Pennsylvania, US Czerniakowski 1995	2.82 1 ^e	2.16 4 ^e	2.18 3 ^e	2.32 2 ^e	1.89 5 ^e	2.27
British Columbia, CA Allison 1995	2.92 1 ^e	2.57 3 ^e	2.33 5 ^e	2.62 2 ^e	2.48 4 ^e	2.58
Oregon, US Gmelch and Swent 1982	2.85 1 ^e	2.31 4 ^e	2.12 5 ^e	2.49 3 ^e	2.58 2 ^e	2.47
mean	2.93 1 ^e	2.43 3 ^e	2.32 5 ^e	2.46 2 ^e	2.35 4 ^e	

school principals do depict a somewhat nuanced story, though. While interpersonal conflicts (with parents, with or between staff members, et cetera) may be quite uncommon, their occurrence may have a devastating and long-lasting impact on the school and on the principal's work life. Articulating a sense of ubiquity and premonition (Gather Thurler et al. 2017a), school principals will thus try to detect and immediately stifle any spark that may otherwise lead to a full-blown fire. As a result, school principals fail to take full control over their own time. Work that requires longer periods without interruption are scarce and typically scheduled outside regular working hours. School principals thus seem caught between a rock and a hard place: in trying to cope with and prevent one type of potentially major stressors to happen, they are somehow forced to add to their work overload. Whether this is the better strategy is yet to be seen, as its costs, in terms of individual and organisational health, may turn out to be too high and irreversible in the long-run. School principals do not pick this strategy voluntarily, though, as they are well aware of its potential risks. Educational authorities should thus ensure that school principals' working conditions are such that they feel they can take control over their working hours by providing, among other things, adequate resources and support, and by making sure that their role boundaries are clearly defined and respected.

This study aimed at advancing our knowledge on work stress of school principals in two Swiss cantons. Broadening the scope to other cantons would not only be

interesting in order to see if our results reflect the reality in these cantons, it would also allow for a more confident analysis of potential variation due to contextual factors. Furthermore, school principals are not alone in leading and managing schools; vice-principals usually assist them and thus provide important instrumental, informational and emotional support. Very little is known, though, about the functioning of school management teams, the role of vice-principals, and the nature and scope of their work. Although the demands made upon vice-principals may be different, their job may well be as stressful (e. g., Poirel et al. 2017). Future studies should focus more on vice-principals' work experience and in doing so, better tailor training programs for both principals and vice-principals.

7 References

- Abdul Muthalib, Nur Anuar. 2003. Occupational Stress and Coping Strategies as Perceived by Secondary School Principals in Kuala Lumpur, Malaysia. Doctoral dissertation, Education. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL.
- Allison, Donald G. 1995. An Investigation of Administrative Stress and Coping in British Columbia Elementary and Secondary School Principals. Doctoral dissertation, Educational Studies. University of British Columbia, Vancouver.
- Bandura, Albert. 1977. Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological review* 84(2): 191–215.
- Barroso, João. 2000. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie* 130: 57–71.
- Barroso, João. 2005. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulation. Pp. 151–171 in *La régulation des politiques d'éducation*, edited by Yves Durtercq. Rennes: PUR.
- Boylard, Lori. 2011. Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study. *Current Issues in Education* 14(3): 1–11.
- Buckingham, Don A. 2004. *Associations Among Stress, Work Overload, Role Conflict, and Self-Efficacy in Maine Principals*. Doctoral dissertation, Educational Leadership. University of Maine, Orono, ME.
- Buckingham, Don A., Gordon Donaldson, and Georges Marnik. 2005. *The Maine Principal Study. Change and Stability in School Leadership: 1997-2005*. University of Maine, Orono, ME.
- Caplan, Robert D. 1987. Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms. *Journal of vocational behavior* 31(3): 248–267.
- Carr, Nora. 2003. The Toughest Job in America. *American School Board Journal* (Special report: Educational Vital Signs 2003): 14–18.
- Chandler, Evelyn A. B. 2001. *An Analysis of the Relationship between Stress and Middle Grade Principals in Florida Public Schools*. Doctoral dissertation, Educational Research, Technology and Leadership. University of Central Florida, Orlando, FL.
- Chaplain, Roland P. 2001. Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership* 29(2): 197–215.
- Chapman, Judith D. 2005. *Recruitment, Retention, and Development of School Principals*. Paris: UNESCO.
- Cubitt, Sarah, and Christopher Burt. 2002. Leadership Style, Loneliness and Occupational Stress in New Zealand Primary School Principals. *New Zealand Journal of Educational Studies* 37(2): 159–169.

- Czerniakowski, John J. 1995. *Stress, Burnout, and Coping Strategies among Elementary School Principals in Pennsylvania*. Doctoral dissertation, Educational Administration. Pennsylvania State University, State College, PA.
- Darmody, Merike, and Emer Smyth. 2016. Primary School Principals' Job Satisfaction and Occupational Stress. *International Journal of Educational Management* 30(1): 115–128.
- DeLuca, Joseph, Joseph Rogus, C. Daniel Raisch, and A. William Place. 1997. The Principal at Risk: Career Threatening Problems and Their Avoidance. *NASSP Bulletin* 81: 105–110.
- Duru-Bellat, Marie, and Denis Meuret. 2001. Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie* 135: 173–221.
- Dutercq, Yves. 2012. La nouvelle légitimité des chefs d'Établissement en France. *Formation et profession* 20(3): 83–86.
- Felouzis, Georges, Christian Maroy, and Agnès van Zanten. 2013. *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: PUF.
- Flynn, Philip D. 2000. *Identification of the Level and Perceived Causes of Stress and Burnout among High School Principals in South Carolina*. Doctoral dissertation, Educational Leadership and Policies. University of South Carolina, Columbia, SC.
- Gadja, Rebecca, and Matthew Militello. 2008. Recruiting and Retaining School Principals: What We Can Learn from Practicing Administrators. *Journal of Scholarship and Practice* 5(2): 14–20.
- Gather Thurler, Monica, Isabelle Kolly Ottiger, Carl Denecker, and Aline Meyer. 2017a. Un pouvoir de service. Pp. 233–246 in *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*, edited by Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly Ottiger, Philippe Losego and Olivier Maulini. Bern: Peter Lang.
- Gather Thurler, Monica, Isabelle Kolly Ottiger, Philippe Losego, and Olivier Maulini (eds.). 2017b. *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Bern: Peter Lang.
- Gmelch, Walter H. 1978. The Principal's Next Challenge: The Twentieth Century Art of Managing Stress. *NASSP Bulletin* 62(415): 5–12.
- Gmelch, Walter H., and Boyd Swent. 1981. Stress and the Principals: Strategies for Self-Improvement and Growth. *NASSP Bulletin* 65(449): 16–19.
- Gmelch, Walter H., and Boyd Swent. 1982. *Management Team Stressors and their Impact on Administrators' Health*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Gronn, Peter, and Felicity Rawlings-Sanaei. 2003. Principal Recruitment in a Climate of Leadership Disengagement. *Australian Journal of Education* 47(2): 172–184.
- Grubb, W. Norton, and Joseph J. Flessa. 2006. "A Job Too Big for One": Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches to School Leadership. *Educational Administration Quarterly* 42(4): 518–550.
- Guilbert, Laure, and Alain Lancry. 2007. L'analyse des activités des cadres: l'intérêt de la triangulation des méthodes. *Le travail humain* 70(4): 313–342.
- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. 1998. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2): 157–191.
- Hewitt, Paul M., George S. Denny, and John C. Pijanowski. 2011. Why Teacher Leaders Don't Want to Be Principals. *Journal of Scholarship and Practice* 8(1): 13–23.
- Huber, Stephan G. 2011. School Governance in Switzerland: Tensions between New Roles and Old Traditions. *Educational Management Administration & Leadership* 39(4): 469–485.

- Huber, Stephan G., Christine Wolfgramm, and Selin Kilic. 2013. *Schulleitungstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz: Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln*. Zug: PHZ Zug.
- Karasek, Robert . 1979. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Design. *Administrative Science Quarterly* 24(2): 285–308.
- Lazarus, Richard S., and Susan Folkman. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Maroy, Christian. 2005. Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. Pp. 51–84 in *Les régulations des politiques d'éducation*, edited by Yves Dutercq. Rennes: PUR.
- Maslach, Christina, and Susan E. Jackson. 1986. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mintzberg, Henry. 1997. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Mons, Nathalie. 2007. *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.
- Murphy Joseph, Paul Schwarz, Doris Alvarez, Richard Barbacane, David Domenici, and Jane Norwood. 2000. *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*. Washington, DC: Institute of Educational Leadership.
- Nido, Miriam, Ernst Trachsler, Kurt Ackermann, Susanne Brügglen, and Eberhard Ulich. 2008. *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationberatung.
- Poirel, Emmanuel. 2009. *Le stress professionnel des directions d'école au Québec: sources du stress, vécu émotionnel et ajustements*. Doctoral dissertation, Psychopédagogie. University of Montreal, Montreal.
- Poirel, Emmanuel, Carl Denecker, and Frédéric Yvon. 2013. Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo. *Recherches qualitatives* 32(1): 81–106.
- Poirel, Emmanuel, Frédéric Yvon, Pierre Lapointe, and Carl Denecker. 2017. La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des Sciences de l'Éducation* 43(2): 231–260.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche, and Hunter Moorman. 2008. *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris: OCDE.
- Rich, Joël. 2010. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles: DeBoeck.
- Riley, Philip. 2018. *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey. 2017 Data*. Fitzroy, Victoria, Australia: Australian Catholic University.
- Selye, Hans. 1936. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature* 138: 32.
- Selye, Hans. 1946. The General Adaptation Syndrome and the Diseases of Adaptation. *Journal of Allergy* 17(4): 231–247.
- Selye, Hans. 1973. The Evolution of the Stress Concept. *American Scientist* 61(6): 692–699.
- Siegrist, Johannes. 1996. Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology* 1(1): 27–41.
- Swent, Boyd, and Walter H. Gmelch. 1977. Stress at the Desk and How to Creatively Cope. *OSSC Bulletin* 21(4): 1–45.
- Theorell, Töres, and Robert A. Karasek. 1996. Current Issues Relating to Psychosocial Job Strain and Cardiovascular Disease Research. *Journal of Occupational Health Psychology* 1(1): 9–26.
- Weber, Andreas, Dieter Weltle, and Peter Lederer. 2005. Ill Health and Early Retirement Among School Principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 78(4): 325–331.

- Welmers John A. 2005. *Predicting Principal's Stress*. Doctoral dissertation, Educational Leadership. East Carolina University, Greenville, NC.
- Whitaker, Kathryn S. 1992. The Elusive Phenomenon of Principal Burnout. *NASSP Bulletin* 76(547), 112–116.
- Whitaker, Kathryn S. 2003. Principal Role Changes and Influence on Principal Recruitment and Selection: An International Perspective. *Journal of Educational Administration* 41(1): 37–54.
- Wiederkehr, Ruth. 1998. *Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Bern: University of Bern.

8 Appendix

Items in the Administrative Stress Index grouped in the original five categories (Gmelch and Swent 1977):

Administrative Constraints: 1. Being interrupted frequently by telephone calls; 9. Having my work frequently interrupted by staff members who want to talk; 12. Writing memos, letters and other communications; 26. Feeling that I have too heavy a workload, one that I cannot possibly finish during the normal workday; 27. Complying with federal, state, district and organizational rules and policies; 31. Feeling that meetings take up too much time; 32. Trying to complete reports and other paperwork on time.

Administrative Responsibilities: 2. Supervising and coordinating the tasks of many people; 14. Speaking in front of groups; 21. Preparing and allocating budget resources; 24. Being involved in the collective bargaining process; 25. Evaluating staff members' performance; 29. Administering the negotiated contract (grievances, interpretations ...); 35. Trying to gain public approval and/or financial support for school programs.

Interpersonal Relations: 3. Feeling staff members don't understand my goals and expectations; 7. Trying to resolve differences between/among students; 13. Trying to resolve differences with my superiors; 20. Trying to resolve parent/school conflicts; 23. Handling student discipline problems; 33. Trying to resolve differences between/among staff members; 34. Trying to influence my immediate supervisor's actions and decisions that affect me.

Intrapersonal Conflicts: 4. Feeling that I am not fully qualified to handle my job; 5. Knowing I can't get the information needed to carry out my job properly; 10. Imposing excessively high expectations on myself; 15. Attempting to meet social expectations (community, friends, colleagues ...); 17. Having to make decisions that affect the lives of individual people that I know (colleagues, staff, students ...); 22. Feeling that I have too little authority to carry out responsibilities assigned to me; 28. Feeling that the progress on my job is not what it should or could be.

Role Expectations: 6. Thinking that I will not be able to satisfy the conflicting demands of those who have authority over me; 8. Feeling not enough is expected of me by my superiors. 11. Feeling pressure for better job performance above what I think is reasonable; 16. Not knowing what my superior thinks of me, or how s/he evaluates my performance; 18. Feeling that I have to participate in school activities outside the normal working hours at the expense of my personal time; 19. Feeling that I have too much responsibility delegated to me by my superior; 30. Being unclear on just what the scope and responsibilities of my job are.

New Items: 36. Feeling that the time spent on dealing with emails is too important; 37. Trying to implement pedagogical and administrative reforms; 38. Trying to stay informed about pedagogical and administrative reforms.

Index Volume 45 (2019)

	Heft Nr. Numéro/Issue	Seite/ Page
Editorials / Éditoriaux		
Bühlmann, Felix and Marion Beetschen – Editorial	1	3
Duc, Barbara, Kerstin Duemmler, Héloïse Durler, and Philippe Losego – How the World of Work Transforms Educational Institutions	1	283
Artikel / Articles		
Berger, Roger and Joël Berger – Islamophobia or Threat to Secularization? Lost Letter Experiments on the Discrimination Against Muslims in an Urban Area of Switzerland	1	83
Denecker, Carl – School Principals' Work Stress in an Era of New Education Governance	3	447
Esposito, Raffaella Simona, Regula Julia Leemann, and Christian Imdorf – Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education	3	337
Garcia, Sandrine – Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: l'exemple des PPRE	3	409
Gauthier, Jacques-Antoine et Gil Viry – Développement familial et parcours résidentiels de deux générations vivant en Suisse: entre individualisation et standardisation	2	185
Hangartner, Judith, Angela Kaspar und Regula Fankhauser – Selbständigkeit als Antizipation der Arbeitswelt in der Schule	3	299
Hümbelin, Oliver – Non-Take-Up of Social Assistance: Regional Differences and the Role of Social Norms	1	7
Janßen, Melike – Organisation versus Profession? Lehre im Kontext der Hochschulreformen aus professionssoziologischer Perspektive	3	383
Kamanzi, Pierre Canisius, Pierre Lapointe, and Martial Dembélé – La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec: entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants	3	427
Lamamra, Nadia and Roberta Besozzi – Former en entreprise: les pratiques éducatives au cœur du monde du travail	3	317
Liebe, Ulf, Nicole Schwitter und Andreas Tutić – Objektiver Status, subjektiver Status und Prosozialität bei Schweizer Berufsschülern	1	57
Manderscheid, Katharina – Autologische Koppelung: eine quantitativ-praxis-theoretische Perspektive auf Mobilität	2	161

	Heft Nr. Numéro/Issue	Seite Page
Marquis, Nicolas – “Whatever Does Not Kill Me Makes Me Stronger”: A Sociological Analysis of Uses of the Concept of Resilience. The Case of Boris Cyrulnik’s Self-Help	1	107
McDonald, Patrick – How Factorial Survey Analysis Improves Our Understanding of Employer Preferences	2	337
Piñeiro, Esteban, Martina Koch und Nathalie Pasche – Un/Doing Ethnicity in der eingreifenden Schweizer Street-Level –Bureaucracy	1	35
Saner, Philippe – Envisioning Higher Education: How Imagining the Future Shapes the Implementation of a New Field in Higher Education	3	359
Ziltener, Patrick und Heinz Gabathuler – Mitwirkung in der Praxis: betriebliche Arbeitnehmervertretungen im schweizerischen Gefüge der Sozialpartnerschaft	2	215
Zschirnt, Eva – Equal Outcomes, but Different Treatment – Subtle Discrimination in Email Responses From a Correspondence Test in Switzerland	2	143

Buchbesprechungen / Recensions critiques / Book Reviews

Bonoli, Lorenzo, Jean-Louis Berger & Nadia Lamamra (dir.): Enjeux de la formation professionnelle en suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe (Guillaume Ruiz)	2	261
Frauenfelder, Arnaud, Eva Nada & Géraldine Bugnon: Ce qu’enfermer des jeunes veut dire. Enquête dans un centre éducatif fermé (Yâelle Amsellem-Mainguy)	1	127
Lahire, Bernard: L’interprétation sociologique des rêves (David Pichonnaz)	2	264
Laval, Christian: Foucault, Bourdieu et la question néolibérale (Najate Zouggari)	1	130
Lenz, Sarah: Ethische Geldinstitute. Normative Orientierungen und Kritik im Bankenwesen (Hanno Pahl)	1	132
Mucchielli, Laurent: Vous êtes filmés! Enquête sur le bluff de la vidéosurveillance (Florent Castagnino)	2	271
Odier, Lorraine: Les métamorphoses de la figure parentale (Sandrine Garcia)	2	274
Smith, Dorothy: L’ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens (Joseph Cacciari)	1	135

Preparation and Submission of Manuscripts

- The Journal neither favors nor excludes any research orientation. Manuscripts may be submitted in German, French or English. Articles are considered on their merits and in relation to the overall suitability of the journal. All manuscripts are subject to review by the editorial committee and by independent experts, whose names are not disclosed.
- Contributions should be accompanied by a statement that they have not already been published, and that they will not be submitted for publication elsewhere without the agreement of the Editor-in-Chief.
- Manuscripts submitted for publication should include a cover page (full name of all authors, institutional affiliations, as well as the full mailing address and e-mail address of the corresponding author). The authors should not be identifiable in the body of the manuscript.
- It is understood that manuscripts accepted for publication are subject to editorial revision.
- Articles should not exceed 50 000 characters or 8000 words. They should be accompanied by an abstract of approximately 550 characters or 70 words, and by five keywords.
- Further guidelines about the preparation of manuscripts (layout for titles, notes, tables and figures, quotation marks, reproduction of copyright material, etc.) have to be consulted on our website (<https://szs.sgs-sss.ch/en/submission/>). The guidelines are related to the manuscript's language (German, French or English).

Manuscripts should be addressed by e-mail to the submission manager, socio.journal@unil.ch.

Book reviews should be addressed to dietmarjuergen.wetzel@unibas.ch (German and English) or julie.falcon@unil.ch (French and English); see website for further indications.

Form of Citation for Manuscripts in English (Examples; See Website for Further Indications)

Citations within the text: ... Durkheim (1930, 23–38) ..., ... (Phelan et al. 1995) ...,
... (Roussel et al. 1975; Castiglioni and Dalla Zuanna 2008) ...,
... (OECD 2009a; OECD 2009b; OECD 2010) ...

Book: Offe, Claus. 2006. *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates: Aufsätze zur politischen Soziologie*. Frankfurt a. M.: Campus.

Chapter in Book: Höpflinger, François, and Pasqualina Perrig-Chiello. 2008. Junges Erwachsenenalter: Auszug aus dem Elternhaus und Familiengründung. Pp. 145–164 in *Generationen – Strukturen und Beziehungen. Generationenbericht Schweiz*, edited by Pasqualina Perrig-Chiello, François Höpflinger, and Christian Suter. Zurich: Seismo Press.

Journal Article: Levy, René. 1991. Discours sur la différenciation structurelle ou différenciation du discours sur les structures? *Swiss Journal of Sociology*, 17(3): 618–626.

Form of Citation for Manuscripts in French and German

See <https://szs.sgs-sss.ch/en/submission/>

Responsibility and Copyright

The responsibility for opinions expressed in signed articles rests solely with the authors. The Swiss Journal of Sociology and the Swiss Sociological Association owns the copyright for the published articles. The publication rights in print, electronic and any other form and in any other language is reserved by the Swiss Journal of Sociology and the Swiss Sociological Association.

The Swiss Journal of Sociology is available on Sciendo: <https://content.sciendo.com/view/journals/sjs/sjs-overview.xml>.

The Swiss Journal of Sociology was established in 1975 on the initiative of the Swiss Sociological Association. It is published three times a year with the support of the Swiss Academy of Humanities and Social Sciences.

The journal is a multilingual voice for analysis and research in sociology. It publishes work on the theory, methods, practice, and history of the social sciences in English, French, or German.

Although a central aim of the journal is to reflect the state of the discipline in Switzerland as well as current developments, articles and book reviews will be accepted irrespective of the author's nationality or whether the submitted work focuses on this country.

The journal is understood as a representative medium and therefore open to all research areas, to a plurality of schools and methodological approaches. It neither favours nor excludes any research orientation but particularly intends to promote communication between different perspectives. In order to fulfil this aim, all submissions will be refereed anonymously by at least two reviewers.

The Swiss Journal of Sociology is indexed by EBSCO and Scopus and is available on Sciendo: <https://content.sciendo.com/view/journals/sjs/sjsoverview.xml>

<https://szs.sgs-sss.ch/>

© 2019

Schweizerische Gesellschaft für
Société suisse de **soziologie**
Swiss Sociological Association

Schweizerische Gesellschaft für Soziologie
c/o Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und
Gesellschaftsfragen AG
Zähringerstrasse 26
CH-8001 Zürich

ISBN 978-3-03777-203-4 (Print)

ISBN 978-3-03777-730-5 (PDF)

Price of this issue: sFr. 48.– / € 44.–

ISSN 0379-3664



Supported by the Swiss Academy
of Humanities and Social Sciences
www.sagw.ch