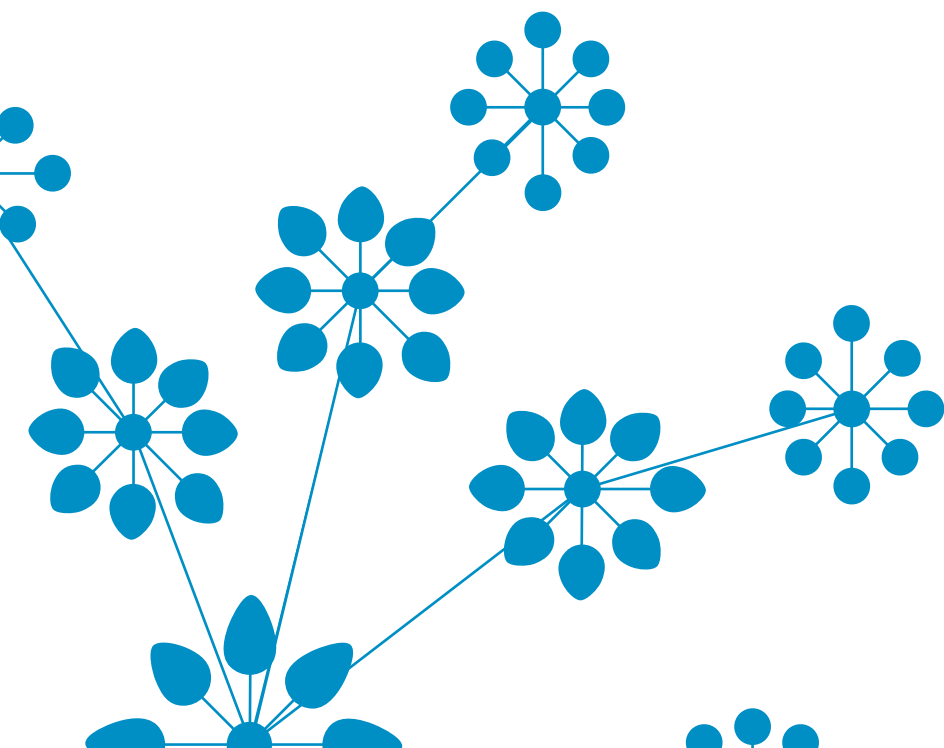
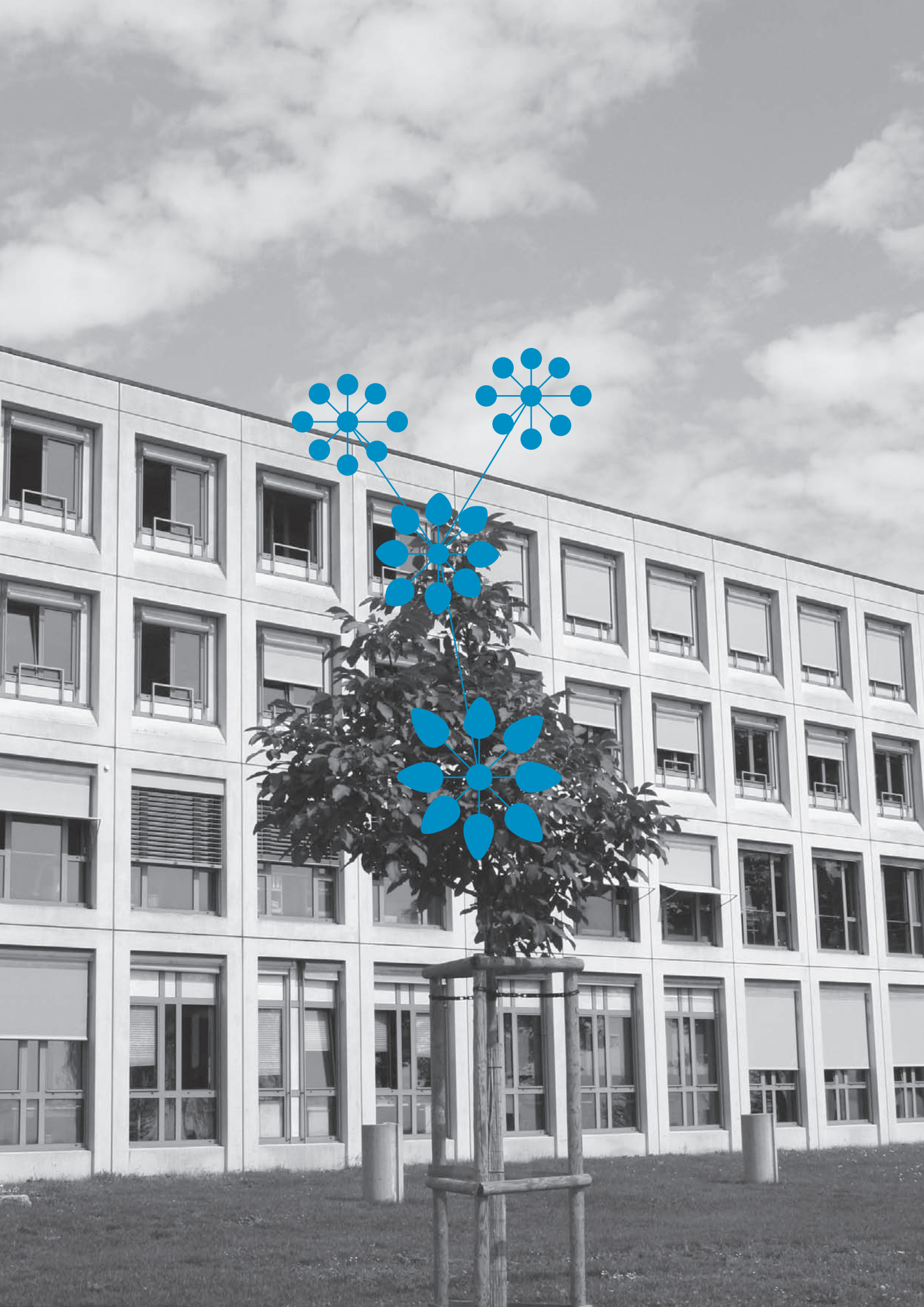


3	Vorwort	3	Avant-propos
5	Einleitung	5	Introduction
7	Teil A	7	Partie A
7	Bologna	7	Bologne
11	Lissabon	11	Lisbonne
14	GATS	13	AGCS
18	Teil B	18	Partie B
18	„Hochschule Schweiz“	18	« Université Suisse »
25	Finanzierung der Hochschulen	25	Financement des hautes écoles
33	Qualitätssicherung und soziale Dimension	33	Assurance qualité et dimension sociale
43	Exzellenz und Elite	43	Excellence et élite
48	Demokratisierung	48	Démocratisation et codécision
57	Gleichstellung	57	Egalité
66	Stipendien	66	Bourses
73	Mobilität	73	Mobilité
82	Passerellen	82	Passerelles
90	Bibliographie	90	Bibliographie





Mit dem neuen Verfassungsartikel zur Hochschulbildung, welcher im Mai 2006 von Volk und Ständen angenommen wurde, ist eine Zeit verstärkter hochschulpolitischer Diskussion angebrochen. Seither wurden die Studierenden im Rahmen der hochschulpolitischen Debatten immer häufiger als Kunden und Kundinnen oder gar als Konsumentinnen und Konsumenten bezeichnet. Diese Entwicklung war mitverantwortlich dafür, dass die neusten „Perspektiven zur Hochschullandschaft Schweiz“ des VSS deutlich länger ausgefallen sind als dies bisher der Fall war.

Die ersten „Perspektiven“ des VSS erschienen Ende 1998 unter dem Titel „Perspektiven zur Hochschule von morgen“. Das Ziel der Publikation war damals ein ähnliches wie 10 Jahre später. So steht im Vorwort zu lesen: „Wir Studierende wollen trotz teilweise grundsätzlicher Bedenken einen konstruktiven Dialog in Gang bringen. Die Universität soll auch in Zukunft als gemeinsames Konstrukt aller Beteiligten fortbestehen. Die Studierenden wollen nicht als Kundinnen und Kunden schubladisiert werden, im Gegenteil verstehen wir uns als Mitdenkende, Mitwirkende und Mitgestaltende der Universität und der Gesellschaft“ (VSS 1998).

Rechtzeitig für die BFT-Periode 2004–2007 folgte dann im Jahr 2003 die zweite Ausgabe der „Perspektiven“ des VSS. Hatte die erste Ausgabe noch den Anspruch, möglichst pragmatische Vorschläge zu diskutieren, so erhob die zweite Ausgabe den Anspruch, Visionen für die Hochschullandschaft der Schweiz zu erarbeiten, welche bis 2007 – dem Ende der BFT-Periode – umsetzbar sein sollten: „Auch die Studierenden haben Visionen. Visionen, wie die Hochschullandschaft Schweiz 2007 aussehen sollte und auch könnte, wenn der politische Wille dafür vorhanden ist. Es geht – wie bei den meisten – darum, die Hochschullandschaft nachhaltig zu verändern. Eine Veränderung hin zu den Problemen und Interessen der Studierenden. Eine Veränderung hin zu jenen, welche am meisten von Veränderungen des Systems direkt betroffen sind“ (VSS 2003).

Anfangs 2006 begann die Hochschulpolitische Kommission (HoPoKo) des VSS mit der Erarbeitung der dritten, hier nun vorliegenden Ausgabe der „Perspektiven“ des VSS. Schnell war klar, dass das Ziel dieser Ausgabe ein dreifaches war: Erstens wird eine längerfristige Vision der Hochschulen aus Sicht der Studierenden entwickelt. Zweitens werden erneut konstruktive Vorschläge für Massnahmen zur Verwirklichung dieser Visionen ausgearbeitet. Drittens soll mit dieser Publikation ein für alle Mal mit dem Irrtum aufgeräumt werden, dass Studierende sich als passive Bildungskonsumentinnen und Bildungskonsumenten behandeln lassen!

Der Vorstand des VSS ist der Ansicht, dass es der HoPoKo gelungen ist, all diesen Zielsetzungen gerecht zu werden. Dies zeigt auch die einstimmige(!) Annahme der vorliegenden Publikation durch die 146. Delegiertenversammlung des VSS im November 2007 in Neuenburg.

Avec le nouvel article constitutionnel sur la formation tertiaire adopté en mai 2006 par le peuple et les cantons a commencé une période de grandes discussions sur la politique de formation. Depuis lors, les étudiant-e-s ont été de plus en plus fréquemment décrit-e-s comme des client-e-s voire comme des consommateurs/trices. Cette évolution explique en partie que les nouvelles « Perspectives sur le paysage suisse des hautes écoles » de l'UNES arrivent plus tardivement qu'auparavant.

Les premières « Perspectives » de l'UNES sont apparues fin 1998 sous le titre « Perspectives pour les hautes écoles de demain ». Le but de cette publication était alors le même que 10 ans plus tard. On peut lire dans l'avant-propos : « nous, les étudiant-e-s, voulons engager un dialogue constructif avec les acteurs de la politique universitaire malgré des réserves en partie fondamentales sur les termes du débat actuel. L'université doit à l'avenir rester une construction commune à tous ceux qui y sont impliqués. Les étudiant-e-s ne veulent pas être réduit-e-s à un statut de simples client-e-s. Au contraire, nous considérons que nous participons pleinement à la réflexion, à l'action et à la conception de l'université et de la société » (UNES 1998).

En parallèle au message FRT pour la période 2004-2007 a suivi en 2003 la deuxième édition des « Perspectives » de l'UNES. La première édition avait pour ambition de discuter de propositions d'actions pratiques les plus pragmatiques possibles et la deuxième édition a élevé ces ambitions en travaillant sur les visions pour le paysage des hautes écoles suisses qui devaient être réalisables d'ici à 2007 – la fin de la période FRT : « Les étudiant-e-s aussi ont des visions au sujet de la forme que devrait et pourrait prendre le système des Hautes Ecoles de Suisse en 2007. Il s'agit en l'occurrence de changer ce système de façon durable au profit des intérêts et en fonction des problèmes des étudiant-e-s, et spécialement au profit de celles et ceux qui sont le plus touché-e-s par les changements de système » (UNES 2003).

Début 2006, La Commission de la politique des hautes écoles (Hochschulpolitische Kommission, HoPoKo) de l'UNES a commencé à travailler sur la troisième et actuelle édition des « Perspectives » de l'UNES. Il a été rapidement clair que le but de cette publication est triple : premièrement une vision à long terme des hautes écoles du point de vue étudiant sera développée. Deuxièmement seront élaborées des propositions constructives et actualisées pour les mesures concernant la réalisation de ces visions. Troisièmement, on élimine une fois pour toutes par cette publication l'idée fautive selon laquelle les étudiant-e-s se laisseraient traiter comme de passives/fs consommatrices/teurs de leur formation !

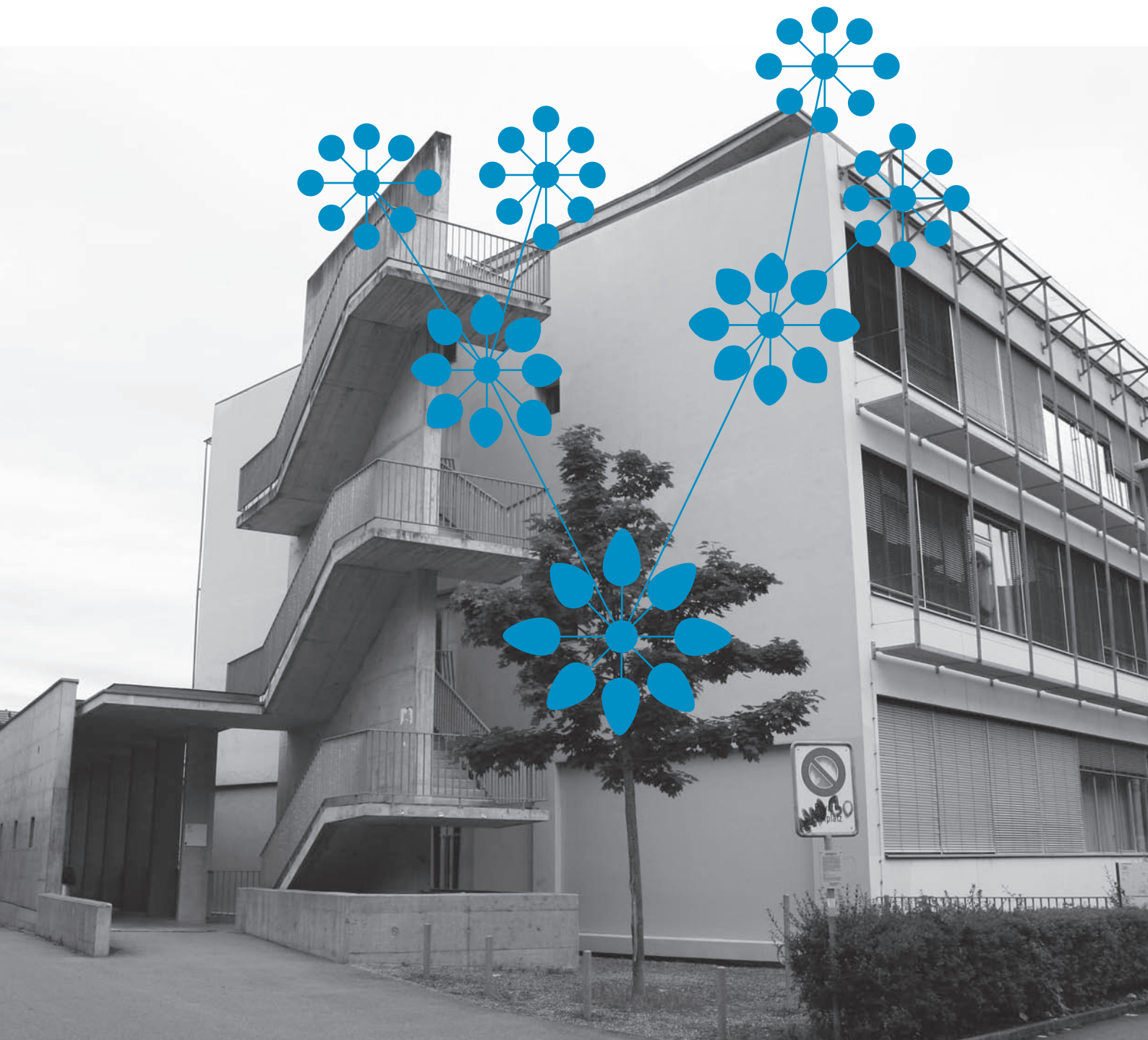
Le comité exécutif de l'UNES est de l'avis que la HoPoKo a réussi à satisfaire tous ces objectifs. Preuve en est l'acceptation unanime (!) de la présente publication par la 146^e assemblée des délégué-e-s de l'UNES en novembre 2007 à Neuchâtel.

Die Erstellung dieser Publikation war nur durch den unermüdlichen und ehrenamtlichen Einsatz zahlreicher Mitglieder der HoPoKo möglich. All diesen engagierten Studierenden sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt. Besonderer Dank gebührt Nicole Ackermann und Sarah Meyer, welche als Co-Präsidentinnen der HoPoKo das Projekt entscheidend vorangetrieben haben, sodass es mit dieser Publikation zum Abschluss gebracht werden konnte.

Sarah Gerhard
Vorstand VSS

L'élaboration de cette publication n'a pu être possible que grâce à l'engagement infatigable et bénévole de nombreuses/eux membres de la HoPoKo. Toutes ces personnes sont ici chaleureusement remerciées. Un remerciement particulier va à Nicole Ackermann et Sarah Meyer, qui ont fait avancer de façon déterminante le projet en tant que co-présidentes de la HoPoKo afin que cette publication puisse être menée à terme.

Sarah Gerhard
Comité exécutif de l'UNES



Hochschulbildung ist wichtig. Warum kann man dem zustimmen? Welche Art von vermittelter Bildung durch Hochschulen gilt in der Schweiz als wichtig? Welche Modelle prägen die Diskussion um die Gestaltung der Hochschullandschaft Schweiz?

Diese Fragen bilden die Grundlage der folgenden Themen dieser Ausgabe. Der VSS setzt sich dabei mit gängigen, aktuellen und zukünftigen Bestrebungen der Schweiz im tertiären Bildungsbereich auseinander und beleuchtet konkrete Systeme und Ideen kritisch.

Gleichzeitig geben die „Perspektiven zur Hochschullandschaft Schweiz“ der LeserInnenschaft Aufschluss über eine mögliche und nachhaltige Gestaltung der Hochschullandschaft aus Sicht der Studierenden. In diesem Sinne dient diese Ausgabe als Übersicht zur Positionierung des VSS zu bildungspolitischen Bestrebungen.

Stets bedacht zukünftige Auswirkungen von politischen Entscheidungen einzubeziehen, stellt der VSS konkrete Anforderungen an ein gut funktionierendes Bildungssystem und erklärt im Folgenden was das heisst und welche Sichtweisen und welches Verständnis von Bildung dabei unerlässlich sind.

Schwerpunkte dieser Ausgabe bilden ausgewählte und relevante Diskurse sowie Aspekte der heutigen Hochschulbildung. Bereiche wie Gleichstellung, Demokratisierung, Stipendien, Finanzierung, Exzellenz an Hochschulen, das Konzept Universität Schweiz, Qualitätssicherung, Passerellen und Mobilität machen den Inhalt der folgenden „Perspektiven“ aus.

Eine Analyse der Thematiken, eine Diskussion der Bestrebungen, gefolgt von Visionen und konkreten Forderungen des Verbandes, vermitteln der LeserInnenschaft ein genaues Bild über die Vorstellungen des VSS zur Hochschullandschaft Schweiz.

Nicole Ackermann
Sarah Meyer
HoPoKo Co-Präsidium (2006-2008)

La formation tertiaire est importante. Pourquoi être d'accord avec cette affirmation? Quel type de formation dispensée par les hautes écoles est considérée comme importante en Suisse? Quels modèles marquent la discussion sur la conception du paysage suisse des hautes écoles?

Ces questions sont la base des thèmes développés dans cette publication. L'UNES explique ainsi le domaine de la formation tertiaire en abordant les efforts de la Suisse, actuels et à venir, et éclaire ceci avec des systèmes concrets et des idées critiques.

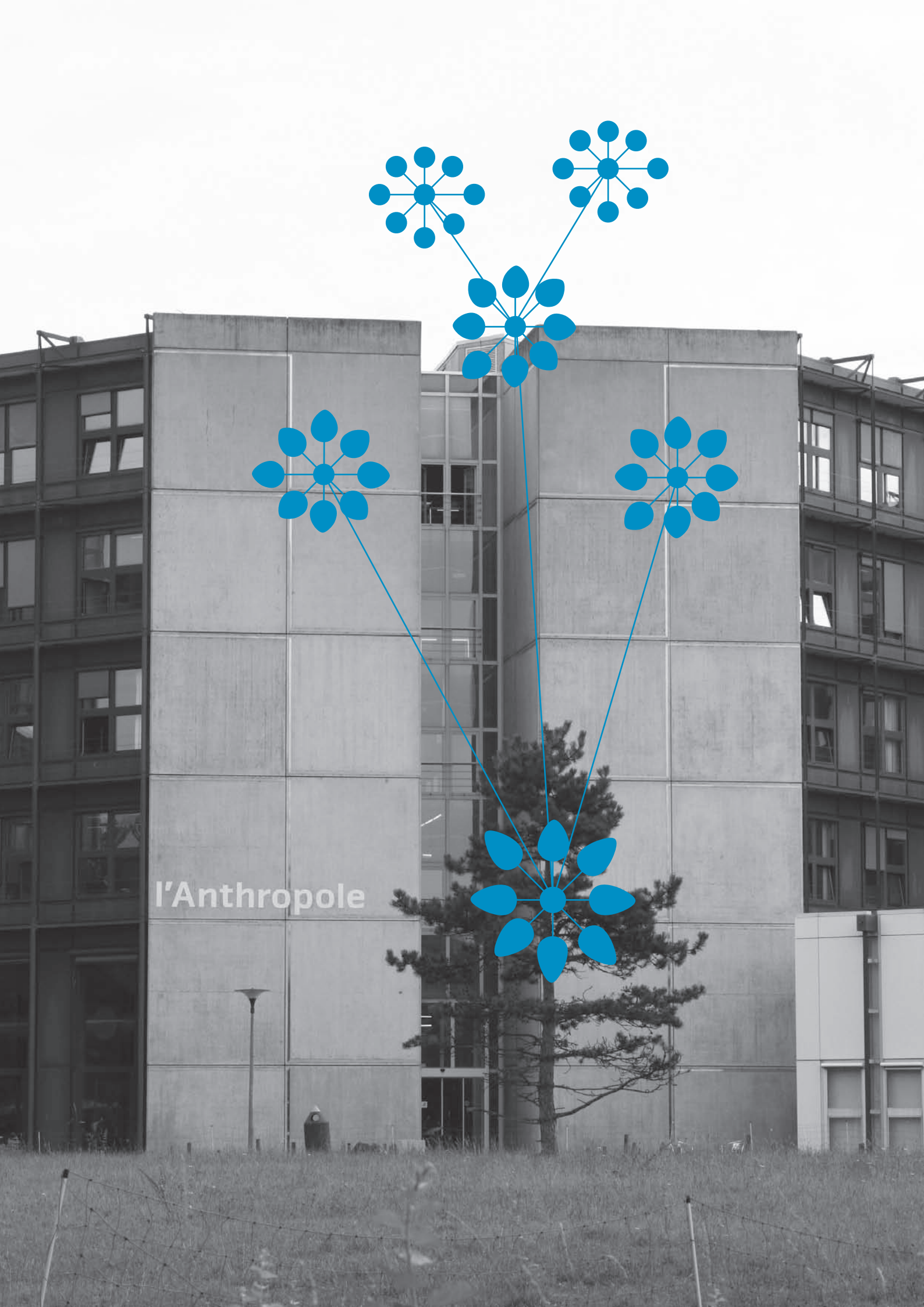
En même temps, les « Perspectives sur le paysage suisse des hautes écoles » donnent au lectorat des explications permettant d'avoir une vue d'ensemble sur les positions de l'UNES concernant les tentatives de la politique de formation.

En pensant constamment aux conséquences pour le futur des décisions politiques, l'UNES propose des revendications concrètes pour un système de formation efficace et explique dans cette publication ce que cela signifie, quels points de vue et quelles conceptions de la formation sont essentiels.

Des discours choisis et pertinents ainsi que des aspects de la formation tertiaire actuelle constituent les points forts de cette publication. Des domaines tels que l'égalité, la démocratisation, les bourses, le financement, l'excellence dans les hautes écoles, le concept de l'université suisse, l'assurance qualité, les passerelles et la mobilité constituent le contenu des présentes « Perspectives ».

Une analyse des thématiques, une discussion des efforts mis en oeuvre, suivis de visions et de revendications concrètes de l'Union permettent au lectorat de se faire une idée précise des idées de l'UNES sur le paysage suisse des hautes écoles.

Nicole Ackermann
Sarah Meyer
coprésidentes de la HoPoKo (2006-2008)



l'Anthropole

Die europäischen Prozesse

Um die Positionen der Studierenden verstehen zu können, braucht es vorgängig Grundkenntnisse der Abläufe und aktuellen Prozesse im (Hochschul-)Bildungswesen. Damit gemeint sind vor allem die einflussreichsten europäischen Prozesse wie die Bologna-Deklaration und die weniger bekannte Lissabon-Strategie oder das vor allem aus anderen Zusammenhängen bekannte „General Agreement on Trade and Services“ (GATS)¹.

Bologna Hintergrund

Die BildungsministerInnen von Frankreich, Deutschland, Italien und Grossbritannien diskutierten im Jahre 1998 an der Sorbonne über das europäische Hochschulwesen – sie strebten eine Harmonisierung der Strukturen des europäischen Hochschulraums (EHEA) an und bestätigten das mit einer Unterschrift unter die Sorbonne-Erklärung. Im Jahr 1999 unterschrieben 29 BildungsministerInnen die sogenannte Bologna-Deklaration.

Die Bologna-Deklaration von 1999 vereinigte zwei verschiedene Anliegen: Die Harmonisierung der Strukturen und die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen. Damit erhofften sich die BildungsministerInnen unter anderem die Erhöhung der Mobilitätsquote.

Bologna wurde schnell zum Selbstläufer: Sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene entstanden BolognaSekretariate, welche die Umsetzung der Deklaration begleiten sollten. Da es Bologna als die Jahrhundertreform im tertiären Bildungssektor zu verstehen galt und sich immer mehr Länder aus ganz Europa dem umfassenden Projekt anschliessen wollten, beschlossen die zuständigen MinisterInnen, alle zwei Jahre Folgekonferenzen abzuhalten. Ziel dieser Treffen der BildungsministerInnen sollte die Festlegung von neuen Ausrichtungen und zusätzlichen Bestimmungen sein.

Das London-Communiqué vom Mai 2007 legte diese sogenannten „Action Lines“ für folgende Bereiche fest: Mobilität, Soziale Dimension, Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) und das „Degree System“ – der „Drei-Stufen-Zyklus“. Somit wurden nach der Einführung der Bologna-Deklaration neue Ziele in Angriff genommen.

In der Schweiz bot die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) an, die Umsetzung der Bologna-Deklaration zu koordinieren. Die CRUS wurde somit von der Eidgenossenschaft mit dem Auftrag zur Umsetzung mandatiert und richtete in Folge ein Sekretariat und Kompetenzzentrum ein.

Die Studierenden in der Schweiz befanden sich von Beginn an in einer komplexen Situation. Ähnlich wie die Studierendenschaften aus dem benachbarten Europa (Deutschland, Österreich, Italien, Frankreich) war man der Bologna-Deklaration gegenüber sehr skeptisch eingestellt: Die möglichen Vorteile wie die Verbesserung der Mobilität wurden zwar durchaus begrüsst – die Tendenz zur Verschulung und

¹ Zudem gibt es den in der Schweiz zur Zeit noch kaum bekannten Kopenhagen-Prozess für die Berufsbildung.

Les processus européens

Pour comprendre les positions des étudiant-e-s qui seront exposées dans ces « Perspectives », une connaissance de base des divers changements en cours dans le système de formation (tertiaire) est nécessaire. Il s'agit en premier lieu des processus européens les plus importants : la déjà bien connue réforme de Bologne, la nouvelle et moins célèbre stratégie de Lisbonne et enfin l'Accord général sur le commerce des services (AGCS).¹

Bologne Contexte

Les ministres de l'éducation de France, d'Allemagne, d'Italie et de Grande-Bretagne se rencontrent en 1998 à la Sorbonne pour discuter du système européen des hautes écoles – ils lancent une harmonisation des structures de l'espace européen des hautes écoles (EEHE) en signant la déclaration dite de la Sorbonne. Un an plus tard, ce sont 29 ministres de l'éducation qui signent la déclaration dite de Bologne.

La déclaration de Bologne de 1999 réunit des domaines différents : l'harmonisation des structures et l'introduction des titres de bachelor et de master. Par ce biais, les ministres espèrent entre autres augmenter la mobilité des étudiant-e-s.

Rapidement, l'accord de Bologne engendre sa propre dynamique : des organes chargés de mettre en place ce qui se veut la réforme du siècle apparaissent partout, au niveau européen comme dans les pays signataires. Une harmonisation en appelant une autre, des conférences des ministres de l'éducation sont organisées tous les deux ans, lors desquelles de nouveaux champs d'action sont désignés.

Le communiqué de Londres de mai 2007 désigne ainsi les domaines d'activités suivants : mobilité, dimension sociale, capacité à s'intégrer sur le marché du travail (employabilité) et le « Degree System », le cycle à trois étapes.

En Suisse, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) a proposé au secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) de coordonner l'application de la déclaration de Bologne. La CRUS a donc été mandatée dans ce sens par la Confédération, et elle a ensuite mis en place un secrétariat ainsi qu'un centre de compétences.

Les étudiant-e-s de Suisse se sont d'entrée retrouvé-e-s dans une situation complexe. Tout comme dans les associations d'étudiant-e-s des pays européens voisins (Allemagne, Autriche, Italie, France), la déclaration de Bologne suscitait un fort scepticisme : les avantages possibles, tels que la promotion de la mobilité, ont certes été salués. La tendance à la scolarisation, à la marchandisation de la formation et le danger d'une application chaotique et par là le risque que la déclaration ne donne lieu qu'en apparence à une réforme ont néanmoins constitué autant de raisons de s'inquiéter.

¹ On pourrait encore citer le processus de Copenhague pour la formation professionnelle, encore peu débattu en Suisse.

Ökonomisierung der Bildung sowie die Gefahr einer chaotischen Umsetzung in den sehr trägen Bildungsinstitutionen respektive die Gefahr einer Scheinreform wurden aber als stärker eingeschätzt.

Der VSS und die Anfänge von Bologna

Da Bologna in der Schweiz als Reform von oben gedacht war und die Schweizer Studierenden bei der Diskussion um die Umsetzung nicht berücksichtigt wurden, stellte sich für den VSS im Jahre 2000 die Frage, wie man sich zu Bologna positionieren wolle. Eine erste Stellungnahme lautete folgendermassen:

„Der VSS begrüsst grundsätzlich eine Koordination und Kooperation der Hochschulsysteme der einzelnen europäischen Länder. Der VSS findet es sinnvoll und notwendig, dass der Austausch von Studierenden innerhalb Europas so einfach wie möglich zu gestalten ist. Wir sind deshalb der Ansicht, dass zugunsten einer vereinfachten Mobilität die Einführung eines allseits anerkannten Kreditsystems auf gesamteuropäischer Ebene zu befürworten ist. Der VSS ist weiterhin für die Senkung der strukturellen Schranken bei einem Mobilitäts-Austausch, jedoch darf dies nicht auf Kosten der Qualität oder der Vielfältigkeit in der Lehre geschehen. Gerade diese Vielfältigkeit aber wird durch die Bologna-Deklaration gefährdet. Zudem kann die Verringerung der Mobilitätshemmnisse durch andere Massnahmen einfacher und sinnvoller erreicht werden. Der VSS empfiehlt den politischen Behörden eine Mitarbeit im Rahmen der Bologna-Deklaration abzulehnen und die Verträge nicht zu ratifizieren.“²

Die Diskussionen im VSS wurden nach der Unterzeichnung kontrovers geführt. Die politische Lage der Studierenden in der Schweiz mit kaum festgeschriebenen Mitbestimmungsrechten, einer praktisch nicht existenten öffentlichen Diskussion sowie die feste Überzeugung, dass Bildung ein öffentliches Gut zu bleiben habe, führten schlussendlich zur Position „Nein, weil...“ gegenüber der Bologna-Deklaration.³ Erhofft hatte man sich damit eine breit geführte Diskussion zu den einzelnen Aspekten, eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen „Action Lines“ und vor allem den aufgeführten Kritikpunkten der Studierenden an Bologna. Die Kritikpunkte sind: die Verschulung des Studiums als Gefährdung der Möglichkeit von Teilzeitarbeit, die Gefährdung der Stipendienharmonisierung- und deren Ausbau, die Vernachlässigung von Gleichstellungsfragen, Mobilitätsprobleme, Struktur- anstelle von Inhaltsreform und Ökonomisierung.

Die pointierte Meinung des VSS in dieser Thematik, die schweizweit einzigartig war, führte kurzfristig zu manchen Missverständnissen und hat einige ExponentInnen der Schweizer Bildungslandschaft vor den Kopf gestossen. Die Blockade einer Sitzung der Schweizerischen Universitätskonferenz, in der die ohne studentische Partizipation ausgearbeiteten Bologna-Richtlinien verabschiedet werden sollten, löst noch heute bei manchen Leuten Kopschütteln aus. Dieser Mut zur Unbequemlichkeit des VSS hat sich jedoch auszubezahlt. Die Bologna-Richtlinien wurden mit student-



L'UNES et les débuts de Bologna

La réforme de Bologne ayant été, dès le départ, pensée et présentée comme une réforme imposée par le haut, et les étudiant-e-s n'ayant pas été consulté-e-s, la question se pose en 2000 de savoir quelle position adopter face à Bologne. On trouve les propos suivants dans une première prise de position :

« L'UNES encourage vivement la coordination et la coopération à l'échelle européenne dans le domaine de la formation. Elle souhaite ainsi que la mobilité en Europe s'en trouve facilitée et que toutes les filières universitaires fassent l'objet d'une reconnaissance réciproque. Nous pensons donc qu'un système de crédits reconnus partout doit être développé en Europe, mais pas à n'importe quel prix. En aucun cas la qualité de la formation ou la diversité de l'enseignement ne doivent être affaiblies ; et c'est bien là le danger de la déclaration de Bologne. L'élimination des entraves à la mobilité pourrait être atteinte par des mesures plus simples et plus sensées. Par conséquent, l'UNES recommande aux autorités politiques de ne pas entrer en matière sur la question d'une coopération dans le cadre de ces accords et de ne pas les ratifier. »² Les discussions au sein de l'UNES ont été vives après la signature de la déclaration. L'absence presque complète de droits à la participation, l'inexistence d'un débat public, et la conviction que la formation devait rester un bien public ont finalement abouti à une position d'opposition motivée³ à la déclaration de Bologne. Les étudiant-e-s auraient espéré, par ce biais, un élargissement de la discussion, mais aussi un débat critique sur les plans d'action prévus ainsi que sur les craintes des étudiant-e-s, portant entre autres sur la scolarisation des études, la problématique voisine des études à temps partiel, la question de l'harmonisation des bourses d'études et de leur amélioration, les enjeux autour de l'égalité, l'introduction de structures liées à la réforme de fond et de la marchandisation.

L'isolement, en Suisse, de ce jugement parfois sévère de l'UNES dans ce domaine, a conduit à certaines incompréhensions, certain-e-s acteurs/trices de la politique de formation en Suisse se sentant injustement attaqué-e-s. Le blocage d'une séance de la Conférences universitaire suisse (CUS), qui devait adopter des directives élaborées sans consultation des étudiant-e-s, suscite aujourd'hui encore la désapprobation de nombre de personnes.

Le courage qu'a eu l'UNES de prendre des positions inconfortables s'est néanmoins avéré le bon. Les directives sur Bologne, retravaillées en collaboration avec les étudiant-e-s, n'ont été adoptées que deux ans plus tard – mais leur qualité est aujourd'hui reconnue au-delà des frontières nationales⁴. Les craintes exprimées en 2000 se sont con-

² VSS/UNES (2000b).

³ VSS/UNES (2002a), VSS/UNES (2004a).

² VSS/UNES (2000b).

³ VSS/UNES (2002b).

⁴ VSS/UNES (2005b), SUK/CUS (2003), CRUS (2004a).



scher Partizipation überarbeitet, was dazu führte, dass die Verabschiedung zwei Jahre hinausgezögert wurde. Dafür kann gesagt werden, dass sie heute ein europaweit respektiertes Dokument sind.⁴ Die Befürchtungen der Studierenden im Jahre 2000 haben sich heute zumeist bestätigt – und die vom VSS aufgezeigten Problematiken werden heute nicht mehr nur von den Studierendenverbänden anerkannt. Bezeichnend steht dafür zum Beispiel die Erkenntnis, dass durch Bologna die Mobilität im tertiären Bildungsbereich nicht zugenommen, sondern zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Ausgabe sogar abgenommen hat. Aus den Befürchtungen des VSS sind leider Tatsachen geworden.

Bologna heute

Hätte es für die Angehörigen von akademischen Gemeinschaften im Jahre 2007 die Frage gegeben, was unter Bologna verstanden wird, so lässt sich die These wagen, dass die kognitive Erweiterung von Bologna als italienische Reisedestination zu Bologna als gesamteuropäisches Bildungsziel durchaus stattgefunden hat. Schlagworte wie „internationale Vergleichbarkeit und Anerkennung“, „Exzellenz im Hochschulbereich“, „Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit“ und „gesellschaftlicher Erfolg“ katalysierten in Europa eine Art GoldgräberInnenstimmung: Gefunden hat man, was zu Beginn des 21. Jahrhunderts unter dem Begriff „Bologna“ auf Hochschulebene verstanden wird.

Doch was die europäischen BildungsministerInnen 1999 in Bologna unterzeichnet hatten, war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als die Vereinbarung zu einer gemeinsamen Reform mit dem Ziel der internationalen Vergleichbarkeit der einzelnen Hochschulen und der Bildungssysteme. Doch was sich so simpel anhört, greift bekanntlich, wenn überhaupt, nur schwerlich und erst nach langer Zeit. Was die MinisterInnen als Aufträge in die einzelnen Länder zurückbrachten entsprach keiner Anleitung zur Verbesserung der internationalen Vergleichbarkeit und Anerkennung, sondern einer Leistungsvereinbarung. Eine schnelle Umsetzung war und ist in der Schweiz jedoch die Devise. Die Erfüllung der Deklaration hat durch die Angst vor Rangverlusten im internationalen Vergleich dazu geführt, dass dem Schweizer Hochschulwesen in Rekordzeit von oben nach unten eine neue Struktur im Sinne von Bologna verpasst worden ist. „Bologna“ ist heute ein Prozess, dessen Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden müssen: in Europa, in der Schweiz, in den Hochschulen und in den jeweiligen Instituten respektive Kleinsteinheiten.

In Europa gibt es das Bologna der MinisterInnen: Es steht für die politische Agenda der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes, für die regelmässigen

firmées, et les problèmes existants ne sont plus seulement reconnus par les associations d'étudiant-e-s. Bologne n'a pas amélioré la mobilité, au contraire, celle-ci est devenue moins fréquente. Ce qui n'était hier qu'une crainte est aujourd'hui un fait.

Bologna aujourd'hui

Si l'on posait la question de savoir ce à quoi la communauté académique associe Bologne en 2007, on pourrait sans nul doute répondre que la ville d'Italie est bel et bien, de destination de voyage, devenue ce qui préside aux destinées des systèmes de formation en Europe...

Rendre les cursus comparables et compatibles, promouvoir l'excellence dans les hautes écoles, introduire une concurrence calquée sur le système économique, viser le profit maximal pour la société : autant de buts et de slogans qui se sont cristallisés, au début du XXI^e siècle, autour de « Bologne ». La déclaration signée par les ministres européens n'était encore qu'un simple accord visant à rendre comparables entre elles les hautes écoles. Certes, c'est pour atteindre les objectifs les plus simples qu'il faut aussi le plus de temps... Ainsi, les ministres ont ramené dans leurs pays respectifs non pas une simple marche à suivre pour rendre les cursus comparables, mais un programme de refonte totale du système. L'application rapide des décisions étant une spécialité de la Suisse, et la peur de perdre son crédit jouant le rôle de catalyseur, le système suisse des hautes écoles s'est vu appliquer en un temps record de nouvelles structures correspondant à Bologne.

De nos jours, « Bologne » est un processus important à plusieurs niveaux : en Europe, en Suisse, dans chaque haute école, dans chaque faculté, chaque institut, chaque chaire professorale.

Les ministres européen-ne-s ont donc leur propre Bologne, qui désigne sur l'agenda politique l'entreprise d'unification de l'espace européen des hautes écoles, et les bilans réguliers (Stocktakings) servant à mettre en avant les progrès réguliers de l'entreprise⁵. Cette réforme de Bologne est brillante, suscite l'enthousiasme et l'intérêt du monde entier. En Europe toujours, on trouve également la réforme de Bologne des expert-e-s⁶, la réforme vue par ceux/elles qui s'attèlent à son application, connaissent les

⁴ VSS/UNES (2005b), SUK/CUS (2003), CRUS (2004a).

⁵ « Stocktaking » : Processus bisannuel par lequel on vérifie dans quelle mesure les objectifs définis par les ministres de l'éducation dans leurs communiqués communs sont atteints. Au cours de ce processus, les ministres eux/elles-mêmes sont interrogé-e-s à propos du progrès des réformes programmées. L'état dans un pays donné est ensuite exprimé par une couleur (rouge = mauvais, vert = bon). Aucun pays ne souhaitant figurer en queue de peloton, le rapport présenté par les ministres doit être considéré avec précaution. Un autre processus d'évaluation des avancées, pratiqué par l'European University Association (EUA), permet de donner une image plus précise de la situation dans les pays. Le rapport le plus indépendant de pressions politiques est vraisemblablement celui de l'European Students' Union (ESU), qui emploie les mêmes couleurs que le rapport des ministres mais aboutit à un résultat très différent.

⁶ L'ESU (étudiant-e-s), l'EUA (universités), l'ENQA (assurance qualité) et l'EURASHE (autres hautes écoles) figurent parmi les organisations où sont actif/ves ces expert-e-s.



„Stocktakings“⁵, die regelmässig Verbesserungen ausweisen. Es ist das publizitätswirksame, begeisterte Bologna – das Bologna mit weltweiter Ausstrahlung. Daneben gibt es aber auch das europäische Bologna der ExpertInnen⁶: Das Bologna derer, welche mit der Umsetzung und den daraus resultierenden praktischen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Sprachbarrieren und somit auch Fehlverständnisse der Deklaration sind dabei Teil dieser Schwierigkeiten. Dazu gehören auch die Studierenden – die regelmässigen Befragungen „Bologna with Student Eyes“ des Europäischen Verbandes der Studierenden finden viel Beachtung. Das ist auch das Europa, welches feststellen muss, dass Bologna in jedem Land und in jeder Institution auf eine eigene Weise umgesetzt wird.

So gibt es auch in der Schweiz viele Formen von Bologna. Zwar verfügt die Schweiz mit den Bologna-Richtlinien und dem dazugehörigen Kommentar über ein brauchbares Dokument, welches grundsätzliche Fehler bei der Umsetzung und weiteren Ausgestaltung verhindert: So sind die Übergänge von Bachelor- zu Master-Studiengängen geregelt, die Studienrichtungen definiert und die Anwendung von ECTS wie auch der Qualitätssicherung in ihren Grundzügen festgesetzt. Grundsätzlich aber ist festzuhalten, dass das Bologna des „Student Centered Learning“, der „Learning Outcomes“, des korrekt verwendeten ECTS, kurz, der korrekt eingeführten Bologna-Deklaration noch weit entfernt ist. Bologna umzusetzen braucht Zeit, Geld, viel Personal und noch viel mehr Aufklärung – und auch

vrais résultats des sondages, et se démènent pour surmonter les problèmes de compréhension et les frontières linguistiques. Les étudiant-e-s sont de ceux/celles-ci, les sondages « Bologna with Student Eyes » de l'association européenne des étudiant-e-s sont très appréciés. Contrairement aux ministres, ce deuxième groupe est celui qui sait pertinemment qu'on applique Bologne différemment dans chaque pays et dans chaque haute école.

En Suisse aussi, Bologne existe sous plusieurs formes. Certes, la Suisse dispose, avec les directives commentées sur Bologne, d'un document utile qui prévient les erreurs potentielles dans l'application des principes fondamentaux : le passage du bachelor au master est réglé, les domaines et branches d'études sont définies, l'usage des crédits ECTS est défini et les bases de l'assurance qualité sont posées. Retenons cependant que nous sommes encore très loin d'un vrai « Student Centered Learning », d'une définition claire des « Learning Outcomes », d'un usage correct des crédits ECTS – bref, d'une application réelle de la déclaration de Bologne. Une telle application nécessiterait du temps, de l'argent, des ressources en personnel et surtout beaucoup d'information – et même si la Suisse a consenti quelques investissements dans le domaine, des manques se font sentir dans tous les domaines notés.

Les professeur-e-s et les assistant-e-s sont fatigué-e-s des réformes, à force de procéder à des adaptations structurelles sans moyens suffisants. Les étudiant-e-s aussi sont frustré-e-s par des plans d'études changeant sans cesse en raison d'erreurs à corriger.

Reste à espérer que le processus d'assurance qualité permette non seulement d'améliorer un peu la participation des étudiant-e-s, mais aussi de corriger les manquements et les échecs de l'application de Bologne.

Bologne, véritable réforme ?

Bologne n'est plus une destination de vacances, mais de pèlerinage – tout le monde doit s'y rendre, tout le monde doit s'y mettre, volontairement ou non et par tous les moyens... Les effets positifs de Bologne existent cependant, pour l'instant sous la forme de possibilités encore partiellement inexploitées. Ainsi, les processus d'assurance qualité devraient permettre une promotion nouvelle de la participation des étudiant-e-s. Le système ECTS, correctement appliqué, représente aussi une perspective positive. Enfin, un des grands mérites de Bologne a été l'ouverture en Europe de discussions nouvelles sur des questions et des problèmes communs qui s'avèreront à coup sûr fructueuses. Mais avons-nous affaire, avec Bologne, à une véritable réforme ? Bologne n'a pas tenu ses engagements. Mais Bologne a changé la manière de parler de la formation et a élargi le champ de la discussion. Dans ce sens, le terme de « réforme de Bologne » est probablement un peu trompeur, puisque ce sont avant tout les « structures de Bologne » qui nous occupent. Mais reconnaissons qu'un changement tel que le passage de l'enseignement basé sur l'« input » à une pratique des « Learning Outcomes » est par exemple un élément réformateur. Cependant hélas, les aspects les plus importants ne sont qu'insuffisamment touchés par cette dynamique : la démocratisation des structures, la promotion de l'égalité des chances, de

⁵ „Stocktaking“: Alle zwei Jahre wird ein „Stocktaking-Prozess“ anhand der vorgegebenen Ziele aus dem jeweiligen Communiqué der BildungsministerInnen durchgeführt. Das heisst, die Ministerien werden zum Fortschritt in den entsprechenden Bereichen befragt. Die Situation wird dann über einen Farbcode ausgedrückt (grün = gut, rot = schlecht). Da kein Land auf die Dauer schlecht abschneiden will, sind die „Stocktaking-Berichte“ der BildungsministerInnen mit Vorsicht zu geniessen. Parallel dazu gibt es ein ähnliches Berichterstattungsverfahren der „European University Association“ (EUA), die Trendberichte (Trend I-V), die ein bedeutend differenzierteres Bild zulassen. Der vermutlich unabhängigste Bericht wird von European Students' Union“, (ESU) verfasst: „Bologna with Student Eyes“, welcher mit demselben Farbcode wie der „Stocktaking-Bericht“ arbeitet – jeweils aber ein deutlich anderes Bild malt.

⁶ Dazu gehören in Europa: ESU (die Studierenden), EUA (die Universitäten), ENQA (die Qualitätssicherung) und EURASHE (die Hochschulinstitutionen).

wenn die Schweiz einiges investiert hat, mangelt es an den Hochschulen an all diesen Elementen.

ProfessorInnen und AssistentInnen sind reformmüde – immer wieder müssen neue Strukturanpassungen ohne ausreichende Mittel umgesetzt werden. Es ist auch für die Studierenden frustrierend, wenn alle zwei Semester die Studienpläne ändern, weil Fehler korrigiert werden müssen.

Es bleibt zu hoffen, dass über den Weg der Qualitätssicherung nicht nur die Mitbestimmung der Studierenden verbessert werden kann, sondern auch die Fehl- und Mangelumsetzungen von Bologna korrigiert werden können.

Bologna – Eine wahre Reform?

Bologna ist nun nicht mehr Feriendestination sondern Pilgerstätte – alle müssen dahin, ob sie nun wollen oder nicht und ganz unabhängig davon, auf welche Weise sie dorthin gelangen.

Die positiven Nebeneffekte von Bologna sind die Möglichkeiten, die sich über die Qualitätssicherung für die Mitbestimmung eröffnen, ein korrekt verwendetes ECTS-System und die Tatsache, dass ganz Bildungseuropa von Bologna spricht und vertiefter Austausch über ähnliche Umsetzungsprobleme stattfindet. So sind denn die Diskussionen auf europäischer Ebene fruchtbar, interessant und könnten Türen für neue Blickwinkel öffnen.

Ist denn nun aber Bologna eine wahre Reform? Bologna hat nicht das gehalten, was es versprochen hat. Aber Bologna hat die Art verändert, wie darüber diskutiert wird und was diskutiert werden kann. In diesem Sinn ist der Begriff „Bologna-Reform“ vermutlich fehlleitend – es ist mehr eine „Bolognastruktur“, die uns beschäftigt: die immanente Paradigmenwechsel, wie zum Beispiel von Input basierter Lehre auf „Learning Outcome“ orientiertes Lehren sind per se reformierend. Aber die wichtigsten Aspekte der zu reformierenden Hochschulen spielen nur eine marginale Rolle: die mangelnde Demokratisierung, die Chancengleichheit, die Gleichstellung von Frau und Mann, die Finanzprobleme, die Mitbestimmungsrechte, die Qualität der Lehre etc.

Lissabon

Hintergrund

Ein weiterer wichtiger Prozess – auch für die Schweiz – ist die im Jahr 2000 von der Europäischen Union (EU) beschlossene „Lissabon-Strategie“, die eine Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft ihrer Mitgliedsländer zum Ziel hat. Dies soll hauptsächlich durch den Wandel hin zu einer „wissensbasierten Wirtschaft“ geschehen, in der der Bildungssektor die Hauptrolle spielen soll.

Im Rahmen des Treffens der Regierungschefs aller damaligen Mitgliedsländer der EU wurde 2000 in Lissabon eine Strategie zur Entwicklung des europäischen Wirtschaftsraums beschlossen. Kernpunkt der Strategie ist die gemeinsame Willenserklärung zur Erreichung festgelegter und künftig festzulegender Zielvorgaben. Diese orientieren sich an dem Grundgedanken der gesamten Strategie, nämlich daran, dass die EU bis 2010 die „most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ werden soll.

l'égalité entre femmes et hommes, le règlement des questions de financements, la qualité de l'enseignement sont autant d'éléments à n'avoir joué qu'un rôle marginal.

Lisbonne

Contexte

La « stratégie de Lisbonne », décidée par l'Union européenne (UE) en 2000, constitue un autre processus d'importance – et ce également pour la Suisse. Elle a pour objectif général de rendre plus concurrentielles les économies domestiques des membres de l'UE, en premier lieu en faisant des « économies de la connaissance », dans lesquelles le secteur de la formation jouerait évidemment un rôle prépondérant.

C'est lors de la rencontre des chefs de gouvernement de tous les membres d'alors à Lisbonne en 2000 qu'une stratégie de développement de l'espace économique européen a été arrêtée. Ces chefs de gouvernement ont déclaré ensemble leur volonté d'atteindre certains objectifs déjà fixés, et d'autres encore à déterminer. Ces objectifs prennent pour référence commune la construction, jusqu'en 2010, de « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

La « méthode ouverte de coordination » (MOC) a été choisie pour mettre en place la stratégie. Cette méthode de travail rappelle celle des cantons en matière de politique de formation. Les exécutifs des Etats membres prennent des décisions lors de leurs réunions en organes de l'UE, et émettent des recommandations quant à la manière de mettre en œuvre ces décisions, ce qui ressort uniquement de la compétence de chaque Etat. La prise de décision est ainsi avant tout l'affaire des exécutifs, qui jouent un rôle d'organe législatif au niveau européen, en arrêtant des principes politiques généraux qu'ils appliqueront ensuite eux-mêmes dans leurs pays. Ceci a pour conséquence que la stratégie d'ensemble n'a jamais été l'objet de discussions parlementaires, et ne fait donc pas l'objet d'un véritable débat public. Les Etats membres sont incités à garder le rythme dans la mise en place « autonome » des décisions par le mécanisme dit « naming, blaming, framing » – donc par la pression des autres Etats.

La caractéristique principale de la stratégie de Lisbonne consiste à soumettre les hautes écoles à des contraintes dictées uniquement par des objectifs économiques comme la promotion de la concurrence, la création de places de travail, la croissance, etc... Alors que durant le second moitié du XXe siècle, l'accès de plus en plus large à la formation était encore considéré comme un résultat réjouissant de la croissance économique, la stratégie de Lisbonne inverse la causalité et fait de la formation la garantie de la croissance. La communication de la Commission européenne intitulée « Mobiliser les cerveaux européens » porte ainsi en sous-titre : « permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne ». Le système des hautes écoles se retrouve ainsi constamment sous pression de lobbies économiques souhaitant satisfaire leurs besoins à court et moyen termes en ce qui concerne

Dazu wurde die „Open Method of Coordination“ (OMC) zur Verfolgung der Strategie gewählt. Dies ist eine Arbeitsmethode, die stark an die der Kantone im Bildungsbereich erinnert. Die Exekutiven der Mitgliedsstaaten treffen als europäische Gremien gemeinsame Zielvereinbarungen und beschliessen Empfehlungen zu deren Erreichung, während die konkrete Umsetzung von allfälligen Massnahmen, also das Handeln, den jeweiligen Staaten überlassen wird. Dadurch verschiebt sich die Entscheidungsfindung stark zu den Exekutiven hin, die auf europäischer Ebene eine Legislativ-Wirkung entfalten, indem sie Grundrichtlinien der Politik bestimmen, um die jeweiligen Massnahmen dann gleich selbst umzusetzen. Dies führt unter anderem dazu, dass die Gesamtstrategie nie Gegenstand parlamentarischer Beratung und zu einem grossen Teil abseits einer öffentlichen Debatte bestimmt wird. Die Motivation für die Mitgliedsstaaten, bei dem „autonomen Nachvollzug“ Schritt zu halten, wird vor allem durch das sogenannte „naming, blaming, framing“ erzeugt, also durch Gruppendruck. Das Hauptcharakteristikum der Lissabon-Strategie ist, die Hochschulen ausschliesslich marktwirtschaftlichen Zielen wie Wettbewerbsfähigkeit, Arbeitsplätze, Wachstum etc. unterzuordnen. Wurde die flächendeckende Bildung in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch als erstrebenswertes Resultat des wirtschaftlichen Aufschwungs gesehen, so soll sie heute genau diesem Aufschwung untergeordnet werden. Der Untertitel der „Mobilizing the Brainpower“-Erklärung der EU-Kommission lautet dementsprechend: „Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy“. Der Druck auf das Hochschulsystem kommt vermehrt von der Wirtschafts-Lobby, die mittel- und kurzfristige Interessen in den Bereichen Arbeitsmarkt und Forschung befriedigen will – und sich nicht scheut, dies auf Kosten von offenem Zugang und freier Wahl des Studiums zu realisieren.

Diese neue Sichtweise hat auch ausserhalb der direkten Einflusszone der HandlungsträgerInnen der Strategie weitreichende Folgen. Bildung und im Speziellen Hochschulbildung verliert im politischen Diskurs ihren Status als „Zweck“

Doktorat und dritter Zyklus

In der Lissabon-Strategie wurde das Doktoratsstudium als dritter Zyklus eingeführt. So soll Bologna jetzt nicht mehr nur aus Bachelor und Master bestehen, sondern neu auch noch aus einem PhD (Philosophiae Doctor), welches ein strukturiertes Doktorats-Programm ist. In den deutschsprachigen Ländern führt das zu Schwierigkeiten. Damit gibt es einen klaren Paradigmenwechsel weg von der klassischen universitären Karriere, strukturiert über Lizentiat, Dissertation, Habilitation und Ordinariat, hin zu einem neuen, noch unbekanntem System.

Für die Studierendenschaften stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Doktoratsstudierenden von der Studierendenorganisation oder der Mittelbauorganisation vertreten werden sollen. Bisher ist das in der Schweiz von Hochschule zu Hochschule anders geregelt.

la recherche mais aussi la main-d'œuvre, et ne craignant pas d'y sacrifier l'accès démocratique aux études ni le libre choix des disciplines.

Cette conception a également des conséquences importantes pour les Etats non-membres. La formation, et en particulier la formation tertiaire, perd dans le discours politique son statut objectif et devient un simple moyen d'atteindre des buts auxquels elle se trouve subordonnée. Ceci signifie aussi que le droit à la formation et au libre choix des études ne passent désormais qu'après le but général qu'est la croissance économique.

L'UNES et la stratégie de Lisbonne

La stratégie de Lisbonne ne se préoccupe aucunement de la démocratisation de l'accès aux hautes écoles et ne satisfait donc pas à l'une des plus importantes revendications de l'UNES. Cet état de fait est d'autant plus problématique que la Suisse, même sans avoir participé aux décisions, applique la politique de l'UE plus rapidement que la plupart des Etats membres.

A cette critique s'ajoute celle de la manière choisie par l'UE pour appliquer la stratégie de Lisbonne. La « Méthode ouverte de coordination », qui doit être l'instrument de cette application, n'est en fait qu'une solution boiteuse par laquelle les institutions européennes tentent d'influer sur des domaines pour lesquels elles ne sont dotées d'aucun mandat ni d'aucune compétence. La MOC telle que l'utilisent la Commission européenne n'est ni transparente ni démocratique, puisque les exécutifs y jouent le rôle de législatif et qu'aucun débat public n'est suscité. La convention d'objectifs communs au début du processus n'est le résultat que de discussions entre les représentant-e-s des exécutifs de l'époque. De plus, la dynamique qu'insufflé la MOC au processus crée toujours de nouveaux besoins et de nouvelles obligations pour les Etats concernés. Pour de nombreux acteurs du processus, la méthode et l'application des indicateurs, règles et autres points de référence (« benchmarks ») ont pris plus d'importance que l'objectif initial (effet parfois qualifié d'impérialisme de la méthode). La

Doctorat et troisième cycle

La stratégie de Lisbonne introduit le troisième cycle (doctorat) dans la structure des études. Au Bachelor et au Master de Bologne s'ajouterait ainsi le PhD (Philosophiae Doctor), un programme d'études doctorales. Ceci conduit à des difficultés, entre autres dans les pays germanophones : ce changement signifie un changement important par rapport à la succession classique de la licence, du doctorat, de l'habilitation et du professorat, qui se verra remplacée par un système encore inconnu dans ses détails.

Pour les organisations d'étudiant-e-s, la question se pose notamment de savoir de quel corps académique les doctorant-e-s devront relever. Seront-ils/elles représenté-e-s par les associations d'étudiant-e-s ou du corps intermédiaire ? Les réponses diffèrent encore entre les hautes écoles.

gesellschaftlicher Organisation und wird zum Mittel zur Erreichung von übergeordneten Zielen wie „Wettbewerbsfähigkeit“ oder „Wachstum“ degradiert. Dies bedeutet auch, dass sich das Recht auf Bildung und die Möglichkeit, sich nach den eigenen Neigungen zu entfalten, einem „allgemeinen“ Zweck, dem Wirtschaftswachstum, unterordnen müssen.

Der VSS und die Lissabon-Strategie

Die Lissabon-Strategie entspricht also in keiner Weise den Forderungen des VSS nach mehr Demokratisierung in der Hochschullandschaft. Insbesondere da die Schweiz im automatischen Vollzug der EU-Politik schneller als praktisch jedes EU-Mitgliedsland, aber ohne offizielle Mitbestimmung, die neuen Paradigmen umzusetzen versucht.

Neben diesen Einwänden ist auch die Art und Weise der Implementierung der Lissabon-Strategie zu kritisieren. Die sogenannte „Open Method of Coordination“ (OMC) soll als Instrument zur Umsetzung der Strategie dienen und ist eine Verlegenheitslösung, mit der die europäischen Institutionen versuchen in Bereiche einzugreifen, für die sie weder ein Mandat noch Kompetenzen besitzen. Die OMC, wie sie von der Europäischen Kommission benutzt wird, ist intransparent und undemokratisch, da die Exekutive Aufgaben der Legislative übernimmt und die Öffentlichkeit nicht einbezogen wird. Schon die Zielfindung zu Beginn des gesamten Prozesses war allein Sache der damals in Lissabon anwesenden ExekutivvertreterInnen. Durch die speziellen, gruppendynamischen Effekte der OMC werden Bedürfnisse und Sachzwänge geschaffen, die erst durch die Anwendung der OMC entstehen. Für viele Akteure innerhalb des Prozesses ist die Methode und die Anwendung ihrer Indikatoren, „Benchmarks“ und Regeln wichtiger geworden als das ursprüngliche Ziel (sogenannter Methodenimperialismus). Die OMC verhindert die öffentliche Debatte, ist damit undemokratisch und übt in illegitimer Weise Druck auf die Mitglieds- und speziell die Beitrittskandidaten der Europäischen Union aus. Diese Art und Weise der Entscheidungsfindung und -umsetzung wird vom VSS vehement abgelehnt.

Der VSS wehrt sich gegen eine Bildungspolitik, die sich ökonomischen Zwängen unterordnet, er setzt sich ein für demokratisch legitimierte Entscheidungsstrukturen und einen unbeschränkten Zugang zu einer Bildung, deren Zielsetzung nicht „Employability“ ist, sondern welche die persönliche Entwicklung von mündigen BürgerInnen unterstützt und sie zur aktiven Teilnahme in der Gesellschaft befähigt.

Das allgemeine Bildungsniveau muss generell angehoben werden. Europa muss als Wettbewerbsstandort mit einer allgemein sehr gut ausgebildeten Bevölkerung attraktiver Ort der Welt werden. Damit verbunden ist auch eine Anhebung des allgemeinen Standards an den Hochschulen. Damit verbunden sind mehr staatliche Investitionen in das gesamte Bildungswesen: Förderungsklassen für schwächere SchülerInnen, gezielte Förderung bei Begabungen, Tagesschulen, mehr Kinderkrippen, ein ausgebautes Stipendien-System etc. Diese Mehrinvestitionen werden ein grosser und mutiger Schritt sein.

MOC, en empêchant tout débat public, est profondément antidémocratique et exerce une pression illégitime sur les Etats-membres et surtout sur les candidats à l'adhésion à l'UE. L'UNES rejette donc avec véhémence cette façon de procéder.

L'UNES s'oppose à une politique de formation soumise à des obligations économiques et revendique des structures de décision légitimes et démocratiques. La formation doit être accessible à tou-te-s et son objectif ne saurait devenir la seule « employabilité ». Au contraire, elle doit avoir pour objectif l'éducation de citoyen-ne-s adultes capables de prendre une part active à la vie de la société.

Il y a lieu d'améliorer le niveau général de formation. L'Europe doit devenir la place économique la plus compétitive du monde grâce à un haut niveau de formation de la population. Dans ce but, les standards doivent être relevés dans les hautes écoles ; les investissements étatiques dans le système de formation doivent augmenter. Classes d'encouragement pour les élèves les plus faibles, mesures ciblées pour les élèves doué-e-s, écoles à horaire continu, crèches, systèmes de bourses développés et suffisants : autant de grandes mesures, autant d'investissements nécessaires qui requièrent un vrai courage.

AGCS

Contexte

L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) est l'une des bases importantes de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) avec l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (AGTC), signé en 1947 entre plusieurs pays européens, les Etats-Unis, le Canada et nombre de leurs partenaires, intégré en 1994 à l'OMC lors de sa création. Notamment sur la base de l'AGTC, l'AGCS vise à inclure les services dans les biens commercialisables soumis aux règles de l'OMC. Les Etats signataires de l'accord peuvent ensuite conclure entre eux des accords de commerce à propos de certains services, chaque Etat choisissant lui-même avec quels pays il signe quel accord. L'AGCS, qui n'existe en tant qu'accord que depuis 1994, contient cependant une série de règles pour le commerce des services. En premier lieu, l'accord vise à mettre en place un marché des services au-dessus des frontières nationales, en rendant les offres existant dans les pays concernés aussi comparables et commercialisables que possible. Les barrières commerciales existantes doivent donc à terme être abolies, et la libéralisation totale du marché mondial est posée en objectif ultime.

Dans le cadre de ses obligations envers l'OMC, la Suisse a signé en 1995 l'AGCS. Les objectifs de l'accord sont toutefois difficiles à atteindre. Au moment de la signature de l'accord déjà, certains Etats s'accordaient à dire que l'application des mécanismes du marché aux domaines de service public était difficile, voire impossible. La formation figure en bonne place parmi les domaines d'activités privilégiés du secteur public. L'AGCS, dans son principe, fait subir un changement radical à la conception de l'éducation. De bien public financé par l'Etat, elle devient bien privé produit par des institutions privées. Sitôt qu'un Etat membre accepte de faire de l'éducation un objet de commerce, son système de formation doit changer de fond en comble. La



GATS Hintergrund

Das Dienstleistungsabkommen „General Agreement on Trade in Services“ (GATS) ist ein wesentlicher Bestandteil zur Einrichtung der Welthandelsorganisation (WTO) und gilt neben dem bereits 1947 zwischen Partner der EU, den USA und Kanada geschlossenen Zoll- und Handelsabkommen GATT als Basis der WTO. Auf den Grundlagen des GATT nimmt GATS den Dienstleistungssektor in die Liste handelbarer Güter im Rahmen der Abkommen der WTO mit den Mitgliedstaaten auf. Die unterzeichnenden Staaten können folgend untereinander Handelsverträge zu bestimmten Dienstleistungen abschliessen. Dabei entscheidet jedes Mitglied der WTO selbst, welche Verpflichtungen im Rahmen von geführten Länderlisten eingegangen werden sollen. Das GATS, welches als solches Abkommen erst seit 1994 besteht, beinhaltet jedoch eine Reihe von Grundbestimmungen, welche für den Handel mit Dienstleistungen verpflichtend sind. An erster Stelle steht dabei die Erbringung von grenzüberschreitenden Dienstleistungen auf den Prinzipien von Markt und Konsum. Ziel des GATS ist es, den Dienstleistungssektor soweit wie möglich zu liberalisieren, um damit die bestehenden Angebote einzelner Mitgliedstaaten vergleich- und handelbar (Handelbarkeit von „Produkten“ und „Personen“) zu machen. Verbliebene Handelshemmnisse sollen abgebaut und die umfangliche Liberalisierung des Weltmarktes erreicht werden.

Suisse, malgré de nombreuses et insolubles réserves, se laisse ouverte la possibilité d'une telle décision.

Une intrusion de l'économie privée dans la formation pourrait avoir d'énormes conséquences sur le système des hautes écoles de la Suisse mais aussi d'autres pays signataires. En 2003, ce qui était encore l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OES) et qui allait devenir le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) publiait un rapport sur les conséquences de l'AGCS sur les hautes écoles suisses.⁷ Ce rapport, mais aussi d'autres publications du côté des partisan-e-s comme des opposant-e-s ont richement nourri le débat sur les suites d'une ouverture du marché de la formation.⁸ Considérons par exemple la clause de non-discrimination de l'AGCS. Selon ce principe, un « produit » ou un « service » étranger introduit sur le marché d'un pays donné doit y jouir des mêmes avantages que les « produits » ou « services » intérieurs au pays. Des droits de douane peuvent être perçus, mais les conditions-cadres ne peuvent par ailleurs pas différer entre produits intérieurs et extérieurs. Là encore, la Suisse n'a pas renoncé à autoriser un tel commerce dans le domaine de la formation. Les conséquences qui découleraient d'une telle

⁷ BBW/OFES (2003).

⁸ Une discussion détaillée de tous les aspects de l'application de l'AGCS n'a pas sa place ici. Voir les textes et documents cités pour plus de détails.

Die Schweiz ist im Rahmen ihrer Verpflichtungen mit der WTO 1995 dem GATS-Abkommen beigetreten. Die Erbringungsarten des Abkommens sind jedoch schwierig umzusetzen. Bereits bei der Unterzeichnung waren sich einige Mitgliedstaaten einig, dass eine Implementierung von marktwirtschaftlichen Mechanismen auf den „Service Public“ geradezu unmöglich ist. Gerade der Bildungsbe- reich ist hauptsächlich Sache der öffentlichen Hand. Mit den GATS-Verträgen unterzieht sich just der Bereich der Bildung einem Paradigmawechsel: Bildung als staatlich finanziertes, öffentliches Gut mutiert zum privat gespon- serten, handelbaren Gut. Akzeptiert ein Mitgliedstaat den uneingeschränkten, grenzüberschreitenden Handel mit Bildung, so müssen sich deren Bildungssysteme grund- legend ändern. Die Schweiz hält sich aber trotz unvernach- lässigbarer Bedenken die Möglichkeit des Bildungshandels weitgehend offen.

Ein starker Eingriff der Privatwirtschaft und eine Gleichschal- tung der Angebote haben grosse Auswirkungen auf die Bil- dungslandschaft der Schweiz und anderer Mitgliedstaaten. Im Jahre 2003 veröffentlichte das damalige Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), heute Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), einen Bericht über die- se Auswirkungen auf das Bildungssystem der Schweiz.⁷ Die Veröffentlichung des Berichts und weiterer Analysen zu GATS auf befürwortender, aber auch gegnerischer Seite haben sich mit den Folgen der Öffnung des Marktes für die Bildung, in unserem Interesse im Speziellen für die Hochschulbildung, auseinandergesetzt.⁸ Als Beispiel die- ser Auseinandersetzung sei an dieser Stelle die Klausel des sogenannten Nichtdiskriminierungsprinzips in den GATS- Bestimmungen erklärt: Das Prinzip besagt, dass ein aus- ländisches Produkt oder eine Dienstleistung bei der Einfuhr in einen inländischen Markt dieselben ökonomischen Vor- züge genießt wie gleichwertige inländische Produkte oder Dienstleistungen. Bei der Einfuhr können zwar zusätzliche Zölle erhoben werden, doch fallen ansonsten keine weite- ren Bedingungen für ausländische Güter auf inländischen Märkten an. Auch hier ist die Schweiz nicht abgeneigt, einen solchen Handel mit Bildung zuzulassen. Was dies übertragen auf den „Import von Hochschulbildung“ in die Schweiz bedeutet, soll unter anderem im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

Der VSS und das GATS-Abkommen

Der VSS hat sich bereits vor dem Erscheinen des Berichts des BBW mit der Anwendung von Ökonomisierungstheori- en in der Hochschullandschaft auseinandergesetzt.⁹ Hinter den von GATS eingeführten Begriffen von „Erbrin- genden“ und „Konsumenten“ verbirgt sich das marktwirt- schaftliche Modell einer Kosten- und Nutzenrechnung. Wird dieses Modell auf den Hochschulbereich übertragen, so ergibt sich ein vollständig anderes Verständnis von Hoch- schulbildung: Bildung wird zum privaten Gut, anstatt wie

« importation » de formation tertiaire sont abordées dans le paragraphe suivant.

L'UNES et l'AGCS

Avant la parution du rapport de l'OES déjà, l'UNES interro- geait l'application de théories marchandes au secteur des hautes écoles.⁹

Derrière l'AGCS et son articulation du « producteur » avec le « consommateur » se cache un modèle économique classique pensé en termes de coûts et d'utilité. La trans- position de ce modèle dans le domaine des hautes écoles aboutit à une conception entièrement différente de la for- mation tertiaire : la formation devient un bien privé et non plus, comme jusqu'à présent, public. Les conséquences d'un tel changement de paradigme sont dévastatrices pour l'égalité des chances et la diversité de l'offre dans les hautes écoles suisses. Illustrons ces conséquences par deux exemples liés au développement à venir du système suisse de formation tertiaire.

Privatisation et marchandisation de la formation : con- séquences pour la Suisse

Les possibilités d'attirer des moyens tiers seraient d'une part presque illimitées, mais, d'autre part, l'obtention de telles ressources financières serait forcément soumise, en raison des lois du marché, aux diktats du sponsoring, et donc à la vente de la formation comme produit commer- cial. Les fournisseurs de services, dans notre exemple les hautes écoles, vendraient donc de la formation par-delà les frontières à des « client-e-s » d'un nouveau type, les étudiant-e-s.

C'est là qu'apparaissent les difficultés concrètes d'application de l'AGCS. Dans leur nouveau rôle de simples consomma- teurs/trices, les étudiant-e-s devraient pouvoir faire librement leur choix parmi les produits d'une offre très diversifiée. Ceci signifierait qu'ils/elles devraient pouvoir porter leur choix sur un autre « produit » sitôt que le premier s'avèrerait de mauvaise qualité ou porteur de défauts ; ceci impliquerait également que l'étudiant-e puisse estimer de façon fiable l'utilité qu'il/elle retirera de l'un ou l'autre « produit ». Cepen- dant, analyser concrètement diverses formations, divers « produits » en termes de coûts et d'utilité, comme on le ferait dans un supermarché, est une tâche extrêmement délicate. En effet, les coûts apparaissent immédiatement, sous la forme de taxes d'études ou d'intérêts sur un prêt d'études ; l'utilité, elle, ne peut être démontrée avec certi- tude que beaucoup plus tard, voire jamais, et varie énormément selon le sexe et l'orientation des études : meilleu- res perspectives d'emploi et de carrière, revenu plus élevé, etc... Selon plusieurs études, le rendement privé de la formation n'est même pas forcément positif.¹⁰ Par ailleurs, dans un tel système de commerce du savoir et d'adaptation des prix au marché, une promotion de l'excellence très sé- lective enterrerait bien vite toute formation démocratique et accessible à tou-te-s.

Ce laps de temps entre l'apparition des coûts et des pro- fits rendrait donc très difficile un choix rationnel tel qu'on

⁷ BBW/OFES (2003).

⁸ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen komplexen Einzelauswirkungen ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Es sei deshalb auf die zitierte und ausführliche Literatur verwiesen.

⁹ VSS/UNES (2002b), VSS/UNES (2003a).

⁹ VSS/UNES (2002b), VSS/UNES (2003a).

¹⁰ Wolter, S. C. et B. Weber (1998).

bisher ein öffentliches Gut zu sein. Die Konsequenzen dieses Paradigmawechsels sind verheerend für die Chancengleichheit und Angebotsvielfalt an Schweizer Hochschulen. Um die Auswirkungen der angestrebten Marktöffnungsbestrebung an Schweizer Hochschulen aus Sicht des VSS aufzuzeigen, folgen nun zwei Beispiele mit Ausblick zur künftigen Lage an Schweizer Hochschulen.

Der Einfluss von Privatisierung und Ökonomisierung auf das Schweizer Hochschulsystem

Die Akquirierung von Drittmitteln hätte durch die grenzüberschreitende Dienstleistungserbringung einerseits zwar fast unbegrenzte finanzielle Ressourcenmöglichkeiten, würde aber durch den Marktzwang andererseits unweigerlich dem Diktat des Sponsors und dem Verkauf des angepassten, handelsfähigen „Gutes“ Bildung unterstehen. Die Dienstleistungserbringenden, in diesem Fall die Hochschulen, würden aber nicht nur Bildung über die Landesgrenze verkaufen, sondern böten diese ebenso einem anderen KundInnensegment an: den StudentInnen.

Gerade hier zeigt sich die konkrete Umsetzungsschwierigkeit von GATS. In der Rolle der KonsumentInnen müssten die StudentInnen aus einer grossen Vielfalt an Angeboten im gewünschten Bereich flexibel wählen, das bedeutet ein sofortiger Wechsel des „Produkts“ bei ungewünschten Veränderungen, sowie eine entsprechende Abschätzung des persönlichen Nutzens machen können. Doch gerade die Analyse von Kosten und Nutzen beim Erwerb des „Produkts Bildung“, vergleichbar mit dem Einkauf im Supermarkt, ist für die Studierenden schwierig zu machen. Die Kosten fallen unmittelbar an, beispielsweise mit Studiengebühren oder Darlehenszinsen. Der Nutzen oder der Ertrag stellt sich aber erst viel später ein – falls überhaupt – und fällt je nach Studiengang und Geschlecht sehr unterschiedlich aus: bessere Berufs- und Karrierechancen, höheres Einkommen etc. Die sogenannte private Bildungsrendite ist gemäss Studien nicht in jedem Fall positiv.¹⁰ Ebenfalls würde durch den Personentransfer, den Handel mit Wissen und den einsetzenden marktangepassten Preisen für Bildung eine stark selektierte Nachwuchsförderung auf Kosten einer breiten Bildung betrieben.

Diese intertemporale Diskrepanz erschwert unter anderem den rationalen Entscheid, wie er bei anderen Produkten der Marktwirtschaft, sogenannten rein privaten Gütern, üblicherweise Voraussetzung ist. Zudem ist auch das „Produkt Bildung“ kein reines Erzeugnis der Hochschule, sondern entsteht ebenfalls durch die aktive „Produktion“ von Wissen durch die Studierenden selbst. Studierende sind somit weder echte „Konsumierende“ noch das Produkt ihrer Ausbildung. Eine klare Abgrenzung der Rechte und Pflichten der Handelspartner wäre aber für einen spielenden Markt unerlässlich. Durch das GATS-Abkommen sollte der Bildungsbereich den oben genannten Voraussetzungen eines „handelbaren Gutes“ vollumfänglich entsprechen um somit überhaupt einen Markt entstehen zu lassen. Genau genommen erzeugt GATS aber ein Marktversagen, da die Voraussetzungen für einen Markt bei der Bildung nicht gegeben sind.

¹⁰ Wolter S. C. und B. Weber (1998).

le présuppose en général pour les biens purement privés. De plus, le bien que constituerait la formation n'est en fait pas un produit de la haute école elle-même, puisqu'il naît également du travail de l'étudiant-e. Les étudiant-e-s ne sont en conséquence ni de vrai-e-s consommateurs/trices, ni de simples produits de la formation – et ce, alors qu'une délimitation claire des droits et devoirs des parties d'une transaction constitue la condition *sine qua non* d'un marché en état de fonctionner. L'AGCS vise à soumettre la formation aux exigences citées ci-dessus afin d'en faire une marchandise commerciale et de permettre l'apparition d'un marché. Mais en réalité, l'AGCS ne conduit qu'à un échec, les conditions nécessaires d'un marché économique n'étant pas remplies dans le domaine de la formation.

Financement privé et effets du principe de non-discrimination

Une influence grandissante de sponsors privés dans la formation tertiaire aurait pour corollaire un désengagement progressif des collectivités publiques. Si le financement de la formation devait devenir majoritairement privé, il est hors de doute que les filières d'études les moins rentables seraient victimes des exigences du marché. Les conséquences sociales de la « monoculture » académique ainsi engendrée seraient désastreuses.

La recherche, elle aussi, peut pâtir d'un financement exclusivement privé. Les cas connus de falsification de résultats de recherche au profit d'une industrie donnée sont malheureusement nombreux.¹¹ C'est notamment pour prévenir de tels scandales que la Suisse a besoin d'un engagement public fort en faveur de la recherche et de la formation.

Enfin, montrons par un exemple fictif les effets du principe de non-discrimination mentionné plus haut sur la formation et les hautes écoles :

Pour promouvoir la Suisse comme lieu de formation de niveau international et ainsi attirer autant que possible d'étudiant-e-s étrangers/ères, la Confédération convient avec les Etats-Unis de l'installation à Zurich d'une filiale de l'Université privée de Harvard, ce qui peut au premier abord sembler un enrichissement du système suisse de formation tertiaire. Cependant un problème apparaît lors de la procédure d'autorisation : selon le principe d'égalité de traitement, l'Université de Harvard a dorénavant les mêmes droits que les autres hautes écoles suisses. Le canton de Zurich devrait donc offrir à cette institution les mêmes prestations qu'à son Université, notamment en termes de subventions. Les conséquences d'une telle obligation sont désastreuses pour les finances du canton et de la Confédération. Cet effet est encore accentué par le développement rapide de cette institution particulièrement à même de drainer des fonds privés, qui dépasse bientôt les autres universités cantonales, les HES zurichoises et même l'Ecole polytechnique fédérale (EPF). Au lieu de rendre

¹¹ Un cas bien connu est celui de Sir Richard Doll, qui, en échange d'une rémunération par l'industrie chimique, avait affirmé dans plusieurs publications que le gas toxique « Agent Orange », utilisé durant la guerre du Vietnam, n'était pas cancérigène.

Privates Sponsoring und die Auswirkungen des Nicht-diskriminierungsprinzips

Die starke Einflussnahme von privaten SponsorInnen in der Hochschulbildung würde dazu führen, dass durch den schrittweisen Rückzug der öffentlichen Hand die Gefahr besteht, dass die Bildung grösstenteils privat finanziert wird. Finanziell nicht rentable Studiengänge fallen dem Markt zum Opfer. Die sozialen Auswirkungen einer derartig verursachten „Monokultur“ in der Hochschullandschaft sind verheerend.

Eine ausschliesslich private Finanzierung kann auch bei der Forschung für bedenkliche Auswüchse sorgen. So werden immer wieder Fälle bekannt, in denen ganze Forschungsberichte mit erheblich sozialem Einfluss zugunsten einer Industrie verfälscht worden sind.¹¹ Damit in der Schweiz solche Skandale verhindert werden können, braucht es die Gewährleistung eines öffentlichen Bildungsauftrages.

An dieser Stelle folgt ein kleines, fiktives Beispiel, welches die Auswirkungen des erwähnten Nichtdiskriminierungsprinzips auf die Hochschulbildung aufzeigt:

Um den Bildungsstandort Schweiz in der Welt als „exzellent“ darstellen zu können und möglichst viele ausländische Studierende anzulocken, vereinbart die Schweiz mit den USA die Einrichtung eines Ablegers der privaten und renommierten Harvard Universität in Zürich. Zunächst erscheint dieser Handel als „Portfolioveredelung“ überaus lukrativ. Doch zeigt sich bei der Zulassung unter anderem ein wesentliches Problem: Durch die Gleichbehandlung der Schweizer Hochschulen stehen nun der Harvard Universität die gleichen Rechte zu wie anderen Schweizer Hochschulen. Die Verantwortung des Kantons Zürich müsste gegenüber einer solchen Institution gewährleistet sein. Dies hat vor allem hohe finanzielle Folgen für den Kanton und den Staat. Da die Harvard Universität ein grosses Potenzial hat, zusätzlich private Investoren anzuziehen, wird sie sich gegenüber der kantonalen Universität, den Zürcher Fachhochschulen und sogar gegenüber der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) schneller entwickeln. Anstatt die Schweizer Bildungslandschaft zu verbessern, entsteht ein marktfördernder Konkurrenzkampf um Mittel und Köpfe. Der VSS bezweifelt deshalb, dass ein allgemeiner Markt im Bildungsbereich der Qualität von Lehre und Forschung dienlich sein wird.

Wird die Umsetzung des GATS-Abkommens befürwortet, so könnte obiges Beispiel für die Schweiz schon bald Realität werden. Das Abkommen wird in Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie in den kommenden Jahren sicher erheblich an Einfluss gewinnen. Der VSS gibt deshalb zu bedenken, dass die Übertragung von Markt auf die Bildung aufgrund von marktwirtschaftstheoretischen Unstimmigkeiten schwierig, wenn nicht gar unmöglich, sein wird. Da die Auswirkungen des GATS auf das Bildungssystem der Schweiz sehr fragwürdig sind, rät der VSS dringend von einer Liberalisierung des Bildungsbereiches ab. Bildung muss öffentlich bleiben.

¹¹ Als Beispiel der Fall des verstorbenen Sir Richard Doll, der gegen Bezahlung von der Chemieindustrie veröffentlicht hatte, dass das Giftgas „Agent Orange“, welches im Vietnamkrieg eingesetzt wurde, nicht krebserregend sei.



« meilleur » le paysage suisse des hautes écoles, l'arrivée de ladite institution marque le début d'un combat acharné pour l'argent et les cerveaux. L'UNES doute qu'une telle application des mécanismes du marché aboutisse à une amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Si l'application de l'AGCS devait avoir lieu, l'exemple qui vient d'être décrit pourrait rapidement devenir réalité. L'AGCS, en relation avec la stratégie de Lisbonne, gagnera sans aucun doute en influence dans les années à venir. L'UNES rappelle donc que la transposition des règles du marché dans le domaine de la formation est difficile, voire impossible, en raison d'incompatibilités théoriques. Les conséquences d'une application de l'AGCS en Suisse sont problématiques, c'est pourquoi l'UNES rejette fermement l'idée d'une libéralisation du domaine de la formation. La formation doit rester publique.

« La science n'a pas de patrie »
Louis Pasteur (1822–1895), chimiste

„Hochschule Schweiz“

Einleitung

Kompetenzzentren, Kooperation und Konkurrenz, Volluniversitäten oder spezialisierte Hochschulen, Konzentration und Ausweitung; es gibt sehr viele Themen, die aktuell in Bezug auf das System der Schweizer Tertiärbildung intensiv diskutiert werden.

Nach einer Definition der grundlegenden Konzepte, die in diesem Bereich angewendet werden, wird der Versuch unternommen, die wichtigen Trends herauszuarbeiten: die Struktur des Schweizer Bildungswesens, die aktuelle Reorganisation des Bildungswesens und diesbezüglich denkbare Zukunftsszenarien. Die Erwägung dieser drei Punkte sollte es erlauben, zur Evaluation der verschiedenen Alternativen und zur Ausarbeitung eines Gesamtmodells für das zukünftige tertiäre Bildungssystem zu gelangen.

Die verschiedenen AkteureInnen des Bildungssystems sind sich in einem Punkt einig: Das Bildungssystem muss optimal sein! Über diese kaum beachtenswerte Tatsache hinaus muss man sich fragen, welches Gleichgewicht sich zwischen den grossen Ausrichtungen finden lässt, an denen sich das Bildungssystem orientieren kann: konkurrierend, kooperativ, koordiniert – oder alle drei?

Der Titel dieses Textes – die futuristische Vision einer einzigen und einzigartigen Hochschule – kann also unterschiedlich verstanden werden: einerseits eine nationale Hochschule mit dem Campus Schweiz, andererseits ein hypothetisches nationales Hochschulmodell der Schweiz, welches für alle Hochschulen gilt. In der Folge wird sich wenigstens teilweise zeigen, welche dieser semantischen Richtungen die sinnvollste ist.

Ausgangslage: Aktuelle Situation und Prozesse

Die Universitäten

Die Universität ist in der Schweiz traditionellerweise eine Volluniversität und wohnortsnah. Sie stellt Diplome aus und betreibt Forschung in allen Bereichen des akademischen Wissens. Der Föderalismus und das relative Misstrauen gegenüber dem Bund förderten die Errichtung eines halben Dutzends von Universitäten nach humboldtschem Vorbild. Nach diesem Entwurf muss eine Universität Forschung und Bildung in einer grösstmöglichen Anzahl von Bereichen gewährleisten und entsprechend die einzige Institution bleiben, welche zur Lehre in allen Bereichen des menschlichen Wissens berechtigt ist.

Die interkantonalen Vereinbarungen, welche den finanziellen Ausgleich zur Finanzierung der Hochschulen zwischen den Nicht-Universitätskantonen und den Trägerkantonen (Universitätskantone) regeln, blieben lange Zeit eine der wenigen Kooperationsformen im Bereich der Tertiärbildung. Allerdings ist die Welt der Universitäten seit den Neunzigerjahren wichtigen Veränderungen unterworfen.

Zuallererst bewirkten die Wirtschaftskrise und der Mangel an öffentlichen Mitteln, den sie mit sich brachte, im Budget der Universitäten drastische Sparmassnahmen. Dies war gekoppelt mit einem Effizienzdruck, wie er bisher in diesen Institutionen, wo die ProfessorInnenschaft mit einer nahezu kompletten Freiheit spielte, unbekannt war. Die Einführung des „new public management“ (Führungssystem der öffentlichen Verwaltung) hat ebenfalls dazu beigetra-

« Universität Suisse »

Introduction

Centre de compétences, coopération et concurrence, hautes écoles universalistes ou spécialisées, concentration et dissémination : autant de thèmes actuellement très discutés à propos du système de formation tertiaire suisse.

Après avoir défini quelques-uns de ces concepts principaux employés dans ce domaine, il s'agira d'essayer de dégager les grandes tendances selon lesquelles le système suisse de formation est structuré, comment il est en train de se réorganiser, et quels scénarios d'avenir sont envisageables à son propos. L'examen de ces trois points devrait permettre de parvenir à une évaluation des différentes alternatives et à l'élaboration d'un modèle d'ensemble pour le système de formation tertiaire à venir.

Les différents acteurs du système de formation s'accordent sur un point : il faut que le système de formation soit optimal ! Au-delà de cette évidence qui mérite peu d'attention, il faudra se demander quel équilibre peut être trouvé entre les grandes orientations que peut prendre le système : concurrentiel, coopératif, coordonné, ou les trois ?

Le titre de ce texte peut donc se comprendre en différents sens – vision futuriste d'une seule et unique université, si étendue que son campus serait la Suisse entière ou allusion à un hypothétique modèle national suisse valable pour toutes les hautes écoles. La suite révélera partiellement du moins laquelle de ces orientations sémantiques est la plus judicieuse.

Situation et processus actuels

Les universités

L'université suisse est traditionnellement universaliste et de proximité. Elle délivre des diplômes et conduit des recherches dans de nombreux, voire tous les domaines du savoir académique. Le fédéralisme et la relative méfiance envers la Confédération n'a pu qu'encourager la mise en place d'une demi-douzaine d'universités sur un modèle d'inspiration humboldtien. Selon cette conception, une université se doit d'assurer recherche et formation dans le plus grand nombre de domaines et rester ainsi la seule institution légitimée à dispenser des enseignements dans tous les domaines du savoir humain.

Longtemps, les accords intercantonaux réglant une participation financière proportionnelle au nombre d'étudiant-e-s des cantons non universitaires à ceux qui entretiennent une université ont constitué l'une des seules formes de coopération dans le domaine de la formation tertiaire. Cependant, depuis les années 1990, le monde des universités a subi des changements importants.

Tout d'abord, la crise économique et le manque de ressources publiques qu'elle a entraîné ont eu pour effet des plans d'économies parfois drastiques dans le budget des universités, assortis d'une pression à l'efficacité jusque-là inconnue dans ces institutions où le corps professoral jouissait d'une liberté quasi complète. L'avènement de la nouvelle gestion publique (new public management) a également contribué à introduire dans les universités une logique qui leur était jusque-là étrangère : celle d'une efficacité au sens économique du terme, d'un fonctionnement par contrats

gen, an den Universitäten eine ihnen bis dahin unbekannt Logik durchzusetzen, nämlich die Logik der Effizienz im ökonomischen Sinne des Begriffs: das Funktionieren über Verträge und Projekte und einer Qualitätskontrolle, welche den Boden für die Konkurrenz zwischen den Universitäten vorbereitete.

Im Übrigen haben auch die verschiedenen rechtlichen Rahmen wichtige Veränderungen erfahren. Zuerst strebt die Bologna-Deklaration, welche 1999 unterzeichnet wurde, auf dem Gebiet der Lehre eine europäische Vereinheitlichung der Universitäten an. Die Äquivalenz der Titel und die Vereinfachung der Anerkennung von im Ausland absolvierten Studienleistungen erleichtern den Vergleich zwischen den verschiedenen Angeboten und schüren so ebenfalls die Konkurrenz unter den Universitäten – trotz den ursprünglich eher humanistischen als liberalen Absichten der Deklaration. Später legten die neuen Verfassungsartikel zur Bildung, welche 2006 angenommen wurden, zwar die Grundlage eines echten tertiären Bildungsraumes, indem sie einen Anflug zentralisierter Koordination in das föderalistische Bildungssystem einführen. Aber sie verstärkten auch eine Tendenz, welche allerdings nicht auf die Annahme der Artikel zurückgeht: Die Neugruppierung bestimmter Bereiche (so wurde zum Beispiel die Pharmazieschule in Lausanne vollständig nach Genf verlegt) sowie eine übertriebene Spezialisierung in anderen Bereichen.

Die Eidgenössischen Technischen Hochschulen

Die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETHs) spielen eine wichtige Rolle im aktuellen System der Tertiärbildung, ihr Wert ist aber gleichzeitig ein symbolischer. Die ETH Zürich ist denn auch die erste Hochschule, welche durch den Bund selbst gegründet wurde. Sie sollte zu Beginn alle klassischen akademischen Bereiche abdecken, wurde dann aber rasch auf die technischen Bereiche reduziert, welche weniger Rivalität zwischen den Kantonen hervorriefen, denn die Kantone hatten natürlich auch ein Wort mitzureden.

Die école polytechnique fédérale (EPF) in Lausanne ist die Nachfolgerin der école polytechnique de l'Université de Lausanne (EPUL), welche ursprünglich zur Universität gehörte und dann nach dem Zürcher Modell in die Unabhängigkeit entlassen wurde. Der Lausanner Fall ist in mehrfacher Hinsicht interessant, weil die Trennung im Jahr 1969 zu einer schrittweisen Aufgabe von klassischen Disziplinen wie Physik, Chemie und Mathematik führte. Die Universität Lausanne wurde so zur einzigen grossen Universität nach alter Tradition, die keine Lehre in diesen Fächern anbietet. Allerdings darf dieser Fall nicht vergessen lassen, dass die Unterschiede zwischen einem Studium an der ETH und einem an einer kantonalen Universität im gleichen Fach oft unterstrichen werden: Das Studium der Physik unterscheidet sich deutlich vom Studium der Physik-Ingenieurwissenschaft.

Die Fachhochschulen

Nicht zuletzt hatte die Einrichtung der Fachhochschulen (FHs) in ihrer aktuellen Form einen beachtlichen Einfluss auf die Schweizer Hochschullandschaft. Anders als die Universitäten, welche die Pflänzchen ihrer jeweiligen Kantone ge-

et par projets, et d'un contrôle de la qualité préparant le terrain d'une concurrence interuniversitaire.

Par ailleurs, les différents cadres légaux ont, eux aussi, connu des modifications d'importance. La déclaration de Bologne tout d'abord, signée en 1999, vise, au niveau de l'enseignement, à une uniformisation européenne des universités. Equivalence des titres et simplification de la reconnaissance des cours effectués à l'étranger doivent faciliter la comparaison entre différentes offres et préparer ainsi également une mise en concurrence des universités – malgré les intentions d'origine de la déclaration, plus humanistes et moins libérales. Ensuite, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation, acceptés en 2006, en introduisant un début de coordination centralisée dans notre fédéralisme, ont non seulement posé les bases d'un véritable espace national de la formation tertiaire, mais ont également encouragé une tendance qui ne date cependant pas de leur acceptation, celle des regroupements de certains domaines (ainsi, l'école de pharmacie de Lausanne a été entièrement transférée à Genève), et de la spécialisation à outrance dans d'autres.

Les écoles polytechniques fédérales

Les écoles polytechniques fédérales (EPF) jouent un rôle important dans le système actuel de formation tertiaire, mais leur valeur est également symbolique. L'école polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ) est en effet la première école de ce niveau créée par la Confédération elle-même. Elle devait d'abord couvrir tous les domaines académiques classiques mais a été rapidement réduite aux branches techniques, qui suscitaient moins de rivalités entre cantons – car les cantons ont bien évidemment fini par avoir leur mot à dire.

A Lausanne, l'EPF est la descendante de l'école polytechnique de l'Université de Lausanne (EPUL), originellement rattachée à l'Université, rendue ensuite indépendante sur le modèle zurichois. Le cas lausannois est intéressant à plus d'un titre, puisque cette séparation, datant de 1969, a conduit à l'abandon progressif par l'UNIL des sciences de base telles que la physique, la chimie et les mathématiques. L'UNIL est ainsi devenue le seul exemple d'Université de tradition ancienne et de grande taille à ne pas offrir de formation dans ces domaines.

Cependant, ce cas ne doit pas faire oublier que les différences entre une formation dans une EPF et une université dans la même orientation sont souvent soulignées, l'étude académique de la physique se distinguant nettement de la formation d'ingénieur-e physicien-ne.

Les HES

Enfin, mais non des moindres, l'arrivée des hautes écoles spécialisées (HES) sous leur forme actuelle a eu une influence notable sur le paysage suisse de la formation. Contrairement aux universités, qui sont restées les fleurons de leurs cantons respectifs et sont toujours solidement ancrées aussi bien géographiquement que politiquement, les HES se fondent déjà sur des concordats intercantonaux. Elles instituent donc déjà en cela une nouvelle forme de collaboration entre cantons, puisque les sites à proprement parler se trouvent à cheval sur plusieurs cantons, et

blieben sind und in diesen auch geografisch sowie politisch fest verankert sind, gründen die FHs bereits auf interkantonalen Konkordaten. Damit verkörpern sie schon eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen den Kantonen, denn die Standorte befinden sich zu gleichen Teilen in verschiedenen Kantonen und als Konsequenz davon müssen die Entscheidungen auch gemeinsam getroffen werden.

Die Unterscheidung besteht also nicht mehr zwischen den universitären Kantonen, welche viel zahlen und alles entscheiden, und den anderen, welche wenig zahlen und nichts entscheiden, sondern vielmehr zwischen den verschiedenen Kantonen, deren jeweiliges Gewicht ihnen eine relative Entscheidungsmacht verleiht.

Diskussion

Positionierung, Portfolio und Synergien

In der aktuellen Hochschullandschaft existieren mehrere Modelle in Bezug auf die generelle Strategie:

Die Universität St. Gallen konzentriert sich auf zwei tragende Bereiche, die Rechts- und die Wirtschaftswissenschaften, die einer Nachfrage der öffentlichen und der privaten Verwaltung entsprechen. Sie verfügt über eine Funktionsweise, welche in der Schweiz wenig verbreitet und sehr am angelsächsischen Modell orientiert ist. Sie strebt keine Vergrößerung ihres Bildungsangebotes an, sondern sie will eine der erfolgreichsten Institutionen in diesen Bereichen werden.

Die Universitäten mittlerer Grösse (zu denen man Neuenburg und Luzern zählen kann) scheinen im Begriff zu ste-

qu'en conséquence les décisions doivent également être prises en commun.

La distinction n'est donc plus celle entre les cantons universitaires qui paient beaucoup et décident tout et les autres qui paient un peu et ne décident rien, mais entre différents cantons auxquels leur poids respectif confère une force de décision relative.

Discussion

Positionnement, portfolio et synergies

Il existe plusieurs modèles dans le paysage actuel des hautes écoles en matière de stratégie générale :

L'Université de Saint-Gall, pour commencer, se concentre sur deux domaines porteurs et correspondant à des besoins avérés et surtout immédiats des administrations publiques et privées, le droit et l'économie, avec un mode de fonctionnement peu répandu en Suisse, très axé sur le modèle anglo-saxon. Elle n'aspire pas à élargir son offre de formation, mais bien à devenir l'une des institutions les plus performantes du domaine.

Les universités de taille moyenne (au rang desquelles on peut compter Neuchâtel et Lucerne), semblent en train d'abandonner leur prétention à une offre complète pour se concentrer sur certains domaines spécifiques. L'agrandissement de l'UNILU qui en aurait fait une université généraliste ayant échoué en 1978, celle-ci se restreint au droit, aux sciences humaines et à la théologie. Quant à Neuchâtel, quelques fermetures de chaires y ont fait grand bruit (italien et grec ancien notamment), mais l'université



hen, ihren Anspruch auf ein Vollangebot aufzugeben, um sich auf bestimmte spezifische Bereiche zu konzentrieren. Nachdem die Vergrößerung der Universität Luzern mit der Absicht, eine Volluniversität zu werden, 1978 scheiterte, beschränkt sich diese auf die Rechtswissenschaften, die Humanwissenschaften und die Theologie. Was Neuenburg betrifft, so hat die Schliessung einiger Lehrstühle (insbesondere in den Fächern Italienisch und Altgriechisch) für viel Lärm gesorgt. Doch die Universität Neuenburg scheint nach einem verfehlten Projekt der Neugruppierung der Wirtschaftswissenschaften in Lausanne ihr Angebot mit Hilfe von verstärkten Partnerschaften mit Bern und Fribourg, vor allem auf der Master-Stufe, erhalten zu wollen. Was die grössten Universitäten des Landes (Zürich, Bern, Lausanne, Genf, Basel) angeht, so stehen sie in einer Zwischenposition: Sie befinden sich teilweise in Konkurrenz untereinander und versuchen gleichzeitig internationale Bedeutung zu erreichen. Bis jetzt lösen sie dieses Spannungsverhältnis zwischen einem grossen und breiten Bildungsangebot und der Spezialisierung von Bereichen sowohl in der Lehre als auch der Forschung, indem sie versuchen, beidem gerecht zu werden. Die Beispiele von Umstrukturierungen grösseren Ausmasses fehlen bis anhin noch.

Die ETHs, welche sich innerhalb des Landes nicht wirklich in einer Konkurrenzsituation miteinander befinden (ausser bei der Bundesfinanzierung), scheinen vor allem bemüht, sich international an die Spitze zu setzen. Sie unterhalten im Bereich der Exakten Wissenschaften ein volles Lehrangebot, aber präsentieren sich mit extrem zugespitzten Forschungsprojekten – bemerkenswert ist, wie oben erwähnt, dass die ETH Zürich ursprünglich alle akademischen Fächer abdecken musste.

Die FHs sind zumindest teilweise noch in der Einrichtungsphase und ihre Strategie zu definieren ist deshalb im Moment noch heikel. Bis jetzt war es allgemeiner Konsens, dass die FHs keine Konkurrenz für die Universitäten und ETHs darstellen. Es bleibt aber abzuwarten, wie sich das Master-Angebot der FHs, das sich momentan entwickelt, zu demjenigen der anderen Hochschulen verhält. Das Angebot der verschiedenen FHs variiert leicht von der einen zur anderen, aber enthält einen Grundkern um Soziale Arbeit, angewandte technische Wissenschaften, Kunst etc.

Konkurrenz

Konkurrenz zwischen den Hochschulen kann verschiedene Bedeutungen haben und oft sind diese auch miteinander verknüpft. Es kann bedeuten, am meisten Studierende anzuziehen, am meisten Studierende aus dem Ausland, die besten Studierenden, die besten Dozierenden, am meisten Drittmittel für die Forschung oder die besten Plätze in den *Rankings* zu erreichen. Die Schweizer Rektorenkonferenz (CRUS) unterscheidet verschiedene Ebenen und wünscht eine Konkurrenz der Universitäten auf der Bachelor-Stufe und eine Kooperation für die Master-Stufe.¹²

Es ist schwierig, zu bestimmen, welche Rolle die Konkurrenz zwischen den Hochschulen in der Schweiz spielt. Die Zahlen zeigen, dass die geografische Nähe nach wie vor

semble, après un projet raté de regroupement des sciences économiques à Lausanne, en train de chercher à maintenir son offre grâce à des partenariats renforcés avec Berne et Fribourg, surtout au niveau du Master.

Quant aux plus grandes universités du pays (Zürich, Berne, Lausanne, Genève, Bâle), elles, se trouvent dans une position intermédiaire : elles sont, en partie, en concurrence entre elles, et cherchent également à accéder à une existence internationale. Jusqu'à présent, elles résolvent la tension entre le maintien d'une offre de formation large et diversifiée et la tentation de créer des domaines de spécialisation, tant dans la formation que dans la recherche, en essayant de ménager la chèvre et le chou. Les exemples de regroupements de grande ampleur manquent encore.

Les EPF, qui ne sont pas véritablement en situation de concurrence l'une avec l'autre à l'intérieur du pays (sauf en matière de financement fédéral), semblent elles aussi viser avant tout à se mettre en avant internationalement. Elles entretiennent une offre de formation complète dans les sciences exactes, mais s'illustrent par des projets de recherche extrêmement pointus – à noter que, comme déjà mentionné plus haut, l'EPF de Zurich devait originellement couvrir tous les domaines académiques.

Les HES, elles, sont encore pour certaines d'entre elles dans la phase de mise en place, et leur stratégie est pour cette raison encore délicate à déterminer. Il a été admis jusqu'à présent que les HES ne constituaient pas une forme de concurrence aux universités et EPF, mais il reste à déterminer comment l'offre de Master des HES, qui s'étoffe, s'articulera avec celle des autres hautes écoles. L'offre des différentes HES varie légèrement de l'une à l'autre, mais comprend un noyau de base autour du travail social, des sciences techniques appliquées, du graphisme, etc...

Concurrence

La concurrence entre hautes écoles peut prendre différents sens, souvent liés entre eux. Elle peut signifier la compétition pour attirer le plus d'étudiant-e-s, le plus d'étranger-es, les meilleur-e-s étudiant-e-s, les meilleur-e-s enseignant-e-s, ou pour obtenir le plus de fonds extérieurs pour la recherche ou les meilleures places dans les « rankings ». La CRUS, elle, distingue les niveaux et souhaite une concurrence entre universités pour le niveau Bachelor puis une coopération pour le niveau Master.¹²

Il est délicat de déterminer l'ampleur prise par la concurrence entre hautes écoles en Suisse. Les chiffres tendent à montrer que la proximité géographique joue toujours le premier rôle dans le choix du lieu d'études, et que la proportion d'étranger-e-s parmi les étudiant-e-s reste relativement basse, excepté pour les universités situées très près des frontières et pour les EPF. S'il est clair que les HEC de Lausanne et Saint-Gall, par exemple, sont en concurrence pour la première place dans les classements, il semble que dans beaucoup d'autres domaines c'est sur la spécialisation et donc les différences entre les formations proposées que jouent les universités. La CRUS note enfin, à propos du domaine de la finance : « la concurrence que se livrent les universités suisses entre elles est contre productive sur

¹² CRUS (2004b: S. 1).

¹² CRUS (2004b : p. 1).

die wichtigste Rolle für die Wahl des Studienortes übernimmt und dass der Anteil der AusländerInnen unter den Studierenden relativ tief bleibt, ausser bei den grenznahen Universitäten und den ETHs.

Auch wenn es einleuchtend ist, dass sich beispielsweise die „Ecole des Hautes Etudes Commerciales d'Université de Lausanne“ (HEC) und die Universität St. Gallen in einem Konkurrenzkampf um den ersten Platz in den *Rankings* befinden, so scheint es, dass in vielen anderen Bereichen dieser Konkurrenzkampf über die Spezialisierung und daher über die Unterschiede in den angebotenen Studiengängen ausgetragen wird.

Die CRUS hält schliesslich bezüglich der Finanzierung fest: „Die Konkurrenz, welche sich die Schweizer Universitäten untereinander liefern, ist auf der internationalen Ebene kontraproduktiv, insbesondere in der Forschung und auf der Doktoratsstufe“.¹³

Kompetenzzentren

Die Vorstellung von Kompetenzzentren kommt aus den Wirtschafts- und Erdwissenschaften. Kompetenzzentren bedeuten, dass sich jeder Akteur auf den Bereich konzentriert, in dem seine Produktivität am grössten ist. Sie bilden so das Zentrum einer Theorie, nach der in der Situation eines perfekten Gleichgewichtes die gleiche Einstellung aller Akteurinnen und Akteure die besten Resultate erlaubt.¹⁴ Im Bereich der Bildung und der Forschung wird der Begriff Kompetenzzentrum häufig benutzt, um die Spezialisierung einer Institution in einem bestimmten Bereich zu bezeichnen. Dies widerspricht oft der Vorstellung einer Volluniversität. Im Allgemeinen können Kompetenzzentren das Produkt einer Zusammenarbeit beispielsweise zweier Hochschulen sein, bei der jede Hochschule einen Bereich aufgibt, wovon die andere profitiert, was es erlaubt, mehr Mittel an einem Ort im gleichen Bereich zu konzentrieren. Kompetenzzentren können aber auch das Resultat einer Politik der strategischen Entwicklung sein, bei der sich eine Universität, über den Ausweg einer Erhöhung ihrer Mittel oder durch die interne Neuverteilung, in einem bestimmten Bereich auf ein hohes Niveau hebt. Man kann drei Räume für die Kompetenzzentren und die mit ihr verknüpfte Konkurrenz unterscheiden: weltweit, europaweit und schweizweit, wobei eine starke Betonung der Forschung auf der weltweiten Ebene und der Grundlagen-Lehre auf der nationalen Ebene liegt.¹⁵

Lehre und Forschung

Lehre und Forschung sind in den Hochschulen traditionellerweise verknüpft, zumindest bei den Universitäten und den ETHs. Dieses enge Verhältnis wurde immer als unterscheidendes Merkmal der Tertiärbildung bezeichnet. Es erlaubt die schnelle Weitergabe von Forschungsergebnis-

le plan international, notamment dans la recherche et la formation doctorale ».¹³

Pôle de compétences

La notion de pôle de compétences vient des sciences économiques et géographiques. Elle désigne le fait que chaque acteur se concentre sur le domaine dans lequel sa productivité est la plus grande, et forme le centre d'une théorie selon laquelle, en situation de libre-échange parfait, une telle attitude de tous les acteurs permet les meilleurs résultats.¹⁴ Dans le domaine de la formation et de la recherche, le terme de pôle de compétences est souvent utilisé pour désigner la spécialisation d'une institution dans un domaine particulier. Elle s'oppose souvent à la conception universaliste des hautes écoles. Les pôles de compétences peuvent, en général, être soit le fruit d'une collaboration par exemple entre deux HE, où chacune renonce à un domaine au profit de l'autre, ce qui permet de concentrer plus de moyens au même endroit sur un domaine, soit le résultat d'une politique de développement stratégique dans laquelle une université, par le biais d'une augmentation de ses moyens ou en les redistribuant en son sein, se hisse à un haut niveau dans un domaine particulier. On peut distinguer trois espaces pour les pôles de compétences et pour la concurrence qui leur est liée : mondial, européen et suisse, avec un accent plus fort sur la recherche au niveau mondial et sur l'enseignement de base au niveau national.¹⁵

Enseignement et recherche

L'enseignement et la recherche sont traditionnellement liés dans les hautes écoles, du moins dans les universités et les EPF. Ce rapport étroit a toujours été le signe distinctif de la formation de niveau tertiaire ; il permet la transmission rapide de résultats de recherche et l'intégration active des étudiant-e-s et membres du corps intermédiaire dans leur développement.

La tentation est grande de confier certaines tâches d'enseignement à des personnes sans activité de recherche. Cependant, si l'on a toujours fait appel à des tels collaborateurs/teurs comme appoint nécessaire, il peut-être risqué d'étendre excessivement cette pratique. L'idée, notamment, de laisser les cours de l'année propédeutique, voire du cycle de Bachelor, à la charge de professeur-e-s n'ayant que l'enseignement comme activité, ne peut que conduire à une dépréciation des titres de premier cycle (Bachelor) et ne fera rien pour promouvoir la relève dont la Suisse a besoin en matière de recherche.

Vision

Pour l'UNES, si une utilisation groupée des ressources sous la forme de centres de compétences s'avérait nécessaire, elle devrait forcément passer par une coordination

¹³ CRUS (2002: S. 24).

¹⁴ Wenn also die Universität X zur Spitze in den Bereichen A und vor allem B gehört und die Universität Y in beiden Bereichen weniger leistungsfähig ist, aber immer noch besser in A als in B, müsste Universität Y sich besser auf den Bereich A konzentrieren, während sich X ausschliesslich auf den Bereich B konzentriert.

¹⁵ Avenir Suisse (2004: S. 21).

¹³ CRUS (2002 p. 24).

¹⁴ Ainsi, si l'Université X est à la pointe dans les matières A et surtout B, et que l'Université Y est moins performante dans ces deux domaines, mais néanmoins meilleure en A qu'en B, il vaudra mieux qu'elle se concentre sur le domaine A pendant que l'autre se concentre uniquement sur le domaine B.

¹⁵ Avenir Suisse (2004 : p. 21).



sen und den aktiven Einbezug der Studierenden und des Mittelbaus in deren Erarbeitung.

Die Versuchung, gewisse Lehraufgaben an Personen ohne Forschungsaktivitäten zu übertragen, ist gross. Gleichzeitig kann es riskant sein, diese Praxis übermässig auszuweiten, auch wenn man solche Mitarbeitende immer als notwendige Unterstützung gefordert hat. Besonders die Idee, die Veranstaltungen des Grundstudiums oder sogar der Bachelor-Stufe Professuren zu überlassen, die keine anderen Aktivitäten ausser der Lehre haben, kann nur zur Entwertung des Titels des ersten Zyklus (Bachelor) führen und leistet nichts für die Nachwuchsförderung, welche die Schweiz in der Forschung benötigt.

Vision

Aus Sicht des VSS muss eine gruppierte Ressourcennutzung in Form von Kompetenzzentren, wenn sie sich als notwendig erweisen sollte, zwingend über eine nationale Koordination erfolgen. Die Hochschulen müssen selbstverständlich mit einiger Autonomie ausgestattet sein, aber diese soll mehr in den Bereichen der Lehre und Forschung ausgeübt werden als in den Bereichen der strategischen Planung und der internationalen Positionierung. Ein Modell, bei dem eine zentrale Instanz die generelle strategische Planung übernimmt, vermeidet auf lange Sicht, dass die Hochschulen sich alle auf die gleichen, sofort nützlichen, angesagten, profitablen Bereiche konzentrieren, während es gleichzeitig erlaubt, die eventuelle Konzentrationen dort vorzunehmen, wo die Mittel gemeinsam gestellt werden müssen.

Tatsächlich ist ein starker Konkurrenzkampf zwischen Hochschulen oder Gruppen von Hochschulen schädlich für den breiten Zugang zur Tertiärbildung und löst die Probleme der Mittelzuteilung nicht. Für den VSS besteht die Aufgabe des tertiären Bildungssystems darin, ein Bildungsangebot zu stellen, welches allen, ohne soziale oder finanzielle Barrieren, zugänglich ist. Von diesem Einwand lässt sich die Ablehnung eines Systems mit zwei oder drei Gängen, in dem die Hochschulen offen nach der Qualität der Ausbildung gruppiert sind, wie das beispielsweise im sehr konkurrenzorientierten System der USA der Fall ist, ableiten.

Dieser Vorschlag erfordert natürlich eine grössere Rolle des Bundes im Bereich der Koordination, für welche die neuen Verfassungsartikel eine gute Basis bilden. Allenfalls müssen die Entscheide des Koordinationsorgans des Bundes auch zwingende Wirkung entfalten können.

Ein solches System könnte auf bestimmte administrative Umstrukturierungen hinauslaufen, welche Ressourcen für die Lehre und die Forschung freistellen würden.

Im Allgemeinen muss jede Veränderung der Schweizer Hochschullandschaft:

nationale. Les hautes écoles doivent naturellement jouir d'une certaine autonomie, mais celle-ci doit avant tout s'exercer dans le domaine académique de la recherche et de l'enseignement plutôt que dans la planification stratégique et le positionnement international. Un modèle où une instance centrale prendrait en charge la planification stratégique globale à long terme éviterait que les hautes écoles ne se concentrent toutes sur les mêmes domaines immédiatement utiles, en vogue et surtout rentables tout en permettant d'éventuelles concentrations là où les moyens doivent être mis en commun.

En effet, une forte concurrence entre hautes écoles ou entre groupes de hautes écoles serait nuisible à l'accessibilité large de la formation tertiaire, et ne résoudrait pas le problème de la gestion des ressources. Pour l'UNES, la mission du système de formation tertiaire est, rappelons-le, d'offrir une formation accessible indépendamment des obstacles sociaux et économiques. On peut dériver de cette objection le rejet de tout système à deux ou trois vitesses où les hautes écoles sont ouvertement différenciées d'après la qualité de la formation qu'elles dispensent, comme c'est le cas par exemple aux Etats-Unis, qui ont un système très concurrentiel.

Cette proposition exige naturellement un plus grand rôle en matière de coordination de la part de la Confédération, auquel les nouveaux articles constitutionnels donnent une bonne base. Le cas échéant, les décisions de l'organe de coordination fédéral doivent pouvoir être contraignantes.

Un tel système pourrait aboutir à certains regroupements administratifs qui libéreraient des ressources pour l'enseignement et la recherche.

De manière générale, tout changement du paysage suisse des hautes écoles devra :

- prendre en compte la dimension sociale : à l'heure actuelle, les frais engendrés par des transports fréquents ou un déménagement pour cause d'études ne sont pas pris en charge. Tout remodelage du paysage suisse de la formation tertiaire impliquant pour les étudiant-e-s de se déplacer fréquemment ou de déménager, que ce soit pour toutes leurs études, pour le Master ou pour certains crédits, ne saurait être réalisé sans que les moyens d'aide financière correspondants soient mis à disposition.

- se produire sans instauration de nouveaux mécanismes de sélection qui risquent de dévaluer les titres du niveau inférieur. Il ne faudrait pas par exemple, au nom de la garantie du haut niveau d'un centre de compétence X dispensant des Masters, que tous les titulaires de Bachelors du domaine correspondant soient soumis à un nouvel examen. De même au niveau inférieur, la Maturité respectivement la Maturité professionnelle doit permettre l'accès inconditionnel aux cycles de Bachelor des Universités et EPF respectivement HES.

- maintenir la diversité des branches enseignées ainsi que la qualité d'enseignement dans toutes les branches. Le modèle esquissé plus haut qui prévoit une coordination centrale doit également permettre que les domaines de connaissance non immédiatement rentables ne souffrent pas de la concurrence entre hautes écoles, surtout en termes de moyens financiers.

- ne pas remettre en question le lien fort entre enseignement et recherche. Il n'est pas souhaitable que, par ex-



- die soziale Dimension berücksichtigen: Zur Zeit werden die Kosten, welche durch häufigen Transport oder einen Umzug aus Studiengründen entstehen, nicht übernommen. Jeder Umbau der Schweizer Hochschullandschaft, welcher für die Studierenden bedeutet, häufig zu reisen, ob für das ganze Studium, den Master oder für bestimmte Credits, kann nicht umgesetzt werden, ohne dass die entsprechenden finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden.

- ohne die Einrichtung neuer Selektionsmechanismen, mit denen eine Abwertung des vorhergehenden Titels bewirkt wird, erfolgen. Man darf zum Beispiel nicht unter dem Vorwand das hohe Niveau des Kompetenzzentrums X zu wahren, welches Master anbietet, alle Bachelor-AbsolventInnen des entsprechenden Faches einer erneuten Prüfung unterziehen. Gleiches gilt auch für die vorhergehende Stufe: Die Matura bzw. die Berufsmatura muss den uneingeschränkten Zugang zur Bachelor-Stufe an den Universitäten und ETHs bzw. FHs erlauben.

- die Vielfalt der gelehrtten Fächer sowie die Qualität der Lehre aufrecht erhalten. Das oben skizzierte Modell, welches eine zentrale Koordination vorsieht, muss es gleichzeitig auch ermöglichen, dass die nicht direkt profitablen Wissensgebiete keinen Schaden durch den Konkurrenzkampf der Hochschulen erleiden, insbesondere was die finanziellen Mittel angeht.

- die Einheit der Lehre und der Forschung nicht infrage stellen. Es ist nicht wünschenswert, dass zum Beispiel einige Universitäten nur noch Lehraufgaben übernehmen, während andere sich ausschliesslich auf die Forschung und die Doktoratsstufe konzentrieren. Damit die Hochschulen der Ort bleiben, wo Lernen und Forschen Hand in Hand gehen, müssen die Lehre und die Forschung gekoppelt bleiben. Diese Leitplanken schliessen also keine Konzentrationen mittels Kompetenzzentren aus – vorausgesetzt, dass die soziale Dimension berücksichtigt wird und die erforderlichen Mittel für die zur horizontalen oder vertikalen Mobilität oder zur Mobilität innerhalb des Studienganges gezwungenen Studierenden garantiert sind.

Es versteht sich von selbst, dass eine solche Organisation die Neustrukturierung aller Hochschulen unter der Führung eines einzigen Bundesdepartements impliziert. Die aktuelle Trennung hat vor allem historische Gründe, sie macht aber keinen Sinn mehr und erlaubt keine effiziente Zusammenarbeit.

Forderungen

Der VSS fordert:

- Kein Verschwinden von nicht rentablen Fächern.
- Eine zentrale Koordination für die strategische Planung.
- Keine Trennung von Lehre und Forschung, auch nicht im ersten Studienzyklus (Bachelor).
- Keine neuen Selektionen, mit denen die Abwertung des vorhergehenden Titels riskiert wird.
- Ausreichende Mittel, um alle Arten der Mobilität zu gewährleisten.
- Den Erhalt eines diversifizierten Angebotes.
- Die Überantwortung des ganzen Tertiärbildungssystems an ein einziges Bundesdepartement.
- Eine Ausgestaltung aller Hochschultypen in einem koordinierten System.



emple, certaines universités n'assurent que des tâches d'enseignement alors que d'autres se concentreraient exclusivement sur la recherche et les formations doctorales. Pour que les hautes écoles restent le lieu où l'apprentissage et la découverte vont de pair, la recherche et l'enseignement doivent restés liés.

Ces garde-fous n'excluent donc pas des concentrations en centres de compétences – dans la mesure bien sûr où la dimension sociale est prise en compte et que les moyens nécessaires sont garantis aux étudiant-e-s forcé-e-s à la mobilité horizontale, verticale ou intra-cursus.

Il va de soi qu'une telle organisation implique le regroupement de toutes les hautes écoles sous l'égide d'un seul département fédéral. La séparation actuelle a des raisons avant tout historiques mais ne fait plus sens et ne permet pas une collaboration efficace.

Revendications

L'UNES demande :

- pas de disparition de branches peu rentables.
- une coordination centrale pour la planification stratégique.
- pas de séparation de l'enseignement et de la recherche, même au premier cycle (Bachelor).
- pas de nouvelles sélections risquant de dévaluer le titre précédent.
- des moyens suffisants pour assurer tous les types de mobilité.
- le maintien d'une offre diversifiée.
- le placement de l'ensemble du système de formation tertiaire sous l'égide d'un seul département fédéral.
- une articulation de tous les types de hautes écoles dans un système coordonné

„Eine Investition in Wissen bringt noch immer die besten Zinsen.“
Benjamin Franklin (1706–1790), amerikanischer Staatsmann

Finanzierung der Hochschulen

Einleitung

Die verschiedenen Bildungsreformen auf kantonaler und nationaler Ebene sowie die zunehmenden Forderungen aus Wirtschaft und Politik nach guter Lehre und exzellenter Forschung deuten an, dass es offenbar in der Schweiz ein ausgeprägtes Bedürfnis gibt, die Qualität der Bildung zu erhalten und auszubauen. Aufgrund der wahrgenommenen angespannten Finanzlage des Bundes und der Kantone ist aber zu befürchten, dass für Bildung und Forschung zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Eine solide Hochschulfinanzierung ist jedoch Voraussetzung für eine vielfältige Hochschullandschaft. Der VSS macht sich nach dem Motto „Bildung ist ein öffentliches Gut“ für eine Hochschulfinanzierung durch die öffentliche Hand stark.

Ausgangslage

Nachfolgend werden die aktuellen Zahlen zur Finanzierung der Hochschulen anhand einiger Beispiele belegt.

Bundesaussgaben nach Aufgabenbereichen

Zu den grössten Aufgabenbereichen des Bundes gehören gemäss der Rechnung der Bundesfinanzen: soziale Wohlfahrt, Verkehr, Landesverteidigung, Landwirtschaft und Ernährung, Bildung und Grundlagenforschung, Beziehungen zum Ausland sowie Finanzen und Steuern.

Im Jahr 2006 gab der Bund 4 Mia. Fr. für Bildung und Forschung aus, was einem Anteil von 7.7% an den gesamten Bundesaussgaben von ca. 52 Mia. Fr. entspricht.¹⁶ Zum Vergleich: Auf die Landesverteidigung entfielen 8.5% und auf die Landwirtschaft und Ernährung 7.2%.

Öffentliche Finanzierung

Die öffentliche Hand gab im Jahr 2005 insgesamt 31.7 Mia. Fr. für Bildung aus. Davon entfallen rund 24% auf die Hochschulen (d.h. ETHs, Unis und FHs), rund 12% auf die Berufsbildung und rund 48% auf die Volksschule.¹⁷

Der Bund gab im Jahr 2005 4.4 Mia. Fr. für Bildung aus, wovon 65% auf die Hochschulen entfallen. Von diesen Bundesaussgaben für die Hochschulen gehen 65% an die ETHs, 25% an die Unis und 10% an die FHs.

Die Kantone (als Träger oder über Konkordate) finanzierten im Jahr 2005 im Durchschnitt 53% der universitären Hochschulen und 57% der Fachhochschulen. Jedoch ist der effektive Finanzierungsanteil der Kantone von Hochschule zu Hochschule sehr verschieden. Beispielsweise bezieht die Universität Genf 62% ihrer Mittel von den Kantonen, die Universität St. Gallen nur 34%.

Die öffentlichen Drittmittel¹⁸ der technischen und universitären Hochschulen machten im Jahr 2005 durchschnittlich rund 20% aller Finanzmittel aus, diejenigen der Fachhochschulen rund 10%. Der grösste Beitrag an öffentlichen Drittmitteln leistet der SNF (7% aller Drittmittel). Diese Forschungs- und Fördermittel sind unausgewogen auf die Fachbereiche verteilt.

¹⁶ EFV/AFF (2007a).

¹⁷ EFV/AFF (2007b).

¹⁸ BFS/OFS (2007a, 2006d).

Financement des hautes écoles

Introduction

Les différentes réformes des systèmes de formation aux niveaux cantonal et national et les appels répétés des milieux économiques et politiques réclamant un enseignement ainsi qu'une recherche de qualité signalent qu'il y a en Suisse un besoin commun et fort de préserver, et même d'améliorer la qualité de la formation. Cependant, la situation financière des cantons et de la Confédération fait craindre que la formation et la recherche ne se voient pas attribuer les moyens dont elles ont besoin.

Un financement solide et constant est pourtant l'une des conditions de l'existence d'un paysage des hautes écoles diversifié. L'UNES s'engage pour un financement de la formation tertiaire par la main publique, car elle part du principe que la formation est un bien public.

Situation actuelle

Dans cette partie, quelques chiffres concernant le financement des hautes écoles sont détaillés.

Dépenses de la Confédération par domaine

D'après les comptes de la Confédération, les domaines principaux sont : le système social, les transports, la défense nationale, l'agriculture, la formation et la recherche fondamentale, les relations internationales et enfin les impôts. En 2006, la Confédération a dépensé 4 milliards pour la formation et la recherche, ce qui représente 7,7% d'un total de dépenses d'environ 50 milliards.¹⁶ C'est moins que les dépenses pour la défense nationale (8.5%) et plus que celles pour l'agriculture (7.2%).

Financement public

En 2005, la main publique a financé la formation et la recherche fondamentale à hauteur d'environ 31,7 milliards. Environ 24% de cette somme a servi à financer les hautes écoles (c'est-à-dire les EPF, les universités et les HES) ; 12% la formation professionnelle et 48% l'école élémentaire.¹⁷

La Confédération a dépensé 4,4 milliards pour la formation et la recherche fondamentale en 2005, dont 65% sont revenus aux hautes écoles : 65% pour les EPF, 25% pour les universités, et 10% pour les HES.

En 2005, les cantons (directement ou par les concordats) finançaient en moyenne 53% des hautes écoles universitaires et 57% des hautes écoles spécialisées, une proportion qui varie fortement entre les hautes écoles. L'Université de Genève reçoit ainsi 62% de son financement du canton, alors que celle de St. Gall n'est financée qu'à hauteur de 34% par le canton.

Les moyens tiers provenant de fonds publics¹⁸ représentaient en 2005 environ 20% du financement pour les hautes écoles universitaires et polytechniques et 10% de celui des HES. Le FNS est le plus grand contributeur (7% de tous les moyens tiers). Ces moyens financiers sont répartis de manière plutôt déséquilibrée dans les différents domaines.

¹⁶ EFV/AFF (2007a).

¹⁷ EFV/AFF (2007b).

¹⁸ BFS/OFS (2007a, 2006d).

Hochschulfinanzierung

Hochschulfinanzierung ist definiert als die Finanzierung des tertiären Bildungsbereichs durch den öffentlichen Sektor und/oder den privaten Sektor.

Als öffentliche Finanzierung bezeichnet man Beiträge des öffentlichen Sektors (Bund, Kantone, Gemeinden) an die Hochschulen. Beispiele: Standortkanton (Träger), andere Kantone (Konkordanz), Bund, Forschungsbeiträge des Schweizerischen Nationalfonds (SNF)¹⁹ und der Kommission für Technologie und Innovation (KTI)²⁰, Forschungsprogramme von EU und anderen internationalen Institutionen.

Mit privater Finanzierung sind die Beiträge des privaten Sektors (natürliche und juristische Personen) gemeint. Beispiele: Studiengebühren von Studierenden, Legate von Privatpersonen oder Stiftungen, Forschungsmandate des privaten Sektors, Erträge aus Dienstleistungen und Weiterbildung.

In der Rechnung bzw. im Budget stehen die zugesicherten Beiträge des Standortkantons, der anderen Kantone, des Bundes, der Studierenden (Studiengebühren) und der Stiftungen.

Drittmittel sind von Dritten des öffentlichen und des privaten Sektors erworbene Beiträge, zum Beispiel Forschungsbeiträge von SNF und KTI, Forschungsprogramme von EU und anderen internationalen Institutionen, Forschungsmandate des öffentlichen und des privaten Sektors, Erträge aus Dienstleistungen und Weiterbildung.

Private Finanzierung

Der Privatsektor investierte im Jahr 2005 in die universitären und technischen Hochschulen ca. 750 Mio. Fr. (15% der gesamten Uni-/ETH-Finanzierung) und in die Fachhochschulen ca. 280 Mio. Fr. (20% der gesamten Fachhochschulfinanzierung).²¹

Die Studiengebühren machen einen sehr geringen Anteil der Finanzrechnung der universitären und technischen Hochschulen aus. Im Jahr 2005 hat das Total an erhobenen Studiengebühren nahezu 112 Mio. Fr. betragen, was 2% der gesamten Finanzierung entspricht.

Die privaten Drittmittel setzen sich zum grössten Teil aus Forschungsmandaten des privaten Sektors (6% aller Drittmittel) zusammen. Hier sind die Forschungsmittel weniger ungleich auf die Fachbereiche verteilt als bei den öffentlichen Drittmitteln.

Diskussion

Die wichtigsten Aspekte der aktuellen Diskussion zur Finanzierung der Hochschulen werden nachfolgend aufgezeigt.

Bildung als öffentliches Gut vs. Bildung als privates Gut
Betrachtet man Bildung als ein rein öffentliches Gut, so

¹⁹ SNF/FNS: <http://www.snf.ch> (Stand 31.03.08).

²⁰ KTI/CTI: www.bbt.admin.ch/kti (Stand 31.03.08).

²¹ BFS/OFS (2007a, 2006d).

Financement des hautes écoles

Le financement des hautes écoles désigne le financement de la formation tertiaire par le secteur public ou privé.

On qualifie de financement public les contributions du secteur public (Confédération, cantons, communes) aux hautes écoles. Ces contributions peuvent venir des cantons universitaires, des autres cantons (concordats), de la Confédération, du Fonds national de la recherche scientifique (FNS)¹⁹, de la Commission de la technologie et de l'innovation (CTI)²⁰, des programmes de recherche européens et d'autres institutions publiques internationales.

On qualifie de financement privé les contributions du secteur privé (personnes physiques et privées). On compte notamment parmi ces contributions les taxes d'études payées par les étudiant-e-s, les legs de personnes privées ou de fondations, les mandats de recherche donnés par le secteur privé, et les recettes tirées d'une offre de services ou de formation continue.

Les budgets et les comptes comportent les contributions garanties par le canton universitaire, par les autres cantons, par la Confédération, par les étudiant-e-s (taxes d'études) et par les éventuelles fondations tierces.

Les moyens tiers sont des contributions obtenues de tiers, du secteur public ou privé, comme par exemple les moyens accordés par le FNS et la CTI, les programmes de recherche européens, les mandats de recherche donnés par le secteur public ou privé, et les recettes tirées d'une offre de services ou de formation continue.

Financement privé

Le secteur privé a investi en 2005 environ 750 millions dans les hautes écoles universitaires et polytechniques (15% de l'ensemble du financement des universités et EPF), et environ 280 millions dans les hautes écoles spécialisées (20% de l'ensemble du financement).²¹

Les taxes d'études constituent une très faible part du budget des hautes écoles universitaires et polytechniques. En 2005, le total des sommes prélevées sous forme de taxes d'études s'élevait à 112 millions, ce qui représente 2% de l'ensemble du financement privé.

Les mandats de recherche privés forment la plus grande part des moyens tiers provenant du secteur privé (6% de tous les moyens tiers). Ils sont moins inégalement répartis entre les domaines que les moyens publics.

Diskussion

Dans ce chapitre, les aspects principaux du débat actuel à propos du financement des hautes écoles sont introduits.

La formation comme bien public ou comme bien privé

Si l'on considère la formation comme un *bien purement public*, alors on peut en déduire que son financement et sa gestion relèvent de l'Etat. Ceci permet un accès à la

¹⁹ SNF/FNS : <http://www.snf.ch> (Etat au 31.03.08).

²⁰ KTI/CTI : www.bbt.admin.ch/kti (Etat au 31.03.08).

²¹ BFS/OFS (2007a, 2006d).

kann argumentiert werden, dass die Gestaltung und Finanzierung der Bildung Sache des Staates ist. Damit wird erreicht, dass der Zugang zur Bildung für alle, unabhängig von der persönlichen finanziellen Lage, möglich ist.

Wird Bildung als *privates Gut* eingestuft, so kann gefordert werden, dass sie nach marktwirtschaftlichen Kriterien beurteilt werden muss. Dazu werden unter anderem Forderungen nach Erhöhung der Finanzierung durch die Trägerschaft (Standortkanton) und durch die Studierenden sowie nach einer verstärkten Finanzierung durch Drittmittel gestellt.²²

Aus studentischer Sicht ist eine solide Hochschulfinanzierung Voraussetzung für eine vielfältige Hochschullandschaft. Der VSS macht sich nach dem Motto „Bildung ist ein öffentliches Gut“ für eine Hochschulfinanzierung durch die öffentliche Hand stark.

Rolle der Studierenden

Der Diskurs um die Hochschulfinanzierung hat sich in den letzten Jahren zunehmend stärker auf die Rolle der Studierenden bei der Hochschulfinanzierung fokussiert. Die Studiengebühren der Studierenden gehören wie auch die Investitionen aus der Privatwirtschaft zum Bereich der privaten Finanzierung einer Hochschule. Dabei werden die Studierenden nicht als Mitgestaltende ihrer Hochschule betrachtet, sondern als „reine Konsumierende eines fertigen Produktes“, welche folglich für ihre empfangenen Leistungen ihren entsprechenden finanziellen Beitrag zu entrichten haben. Diese Denkweise entspricht einer marktwirtschaftlichen Konzeption, welche eine allfällige Erhöhung der Studiengebühren rechtfertigen soll.

Das Bundesamt für Statistik hat mit seiner Studie „Soziale Lage der Studierenden in der Schweiz 2005“²³ dargelegt, dass die Studierenden, ob im Elternhaus lebend oder unabhängig, keine Grossverdienenden sind. Im Gegenteil, die Differenz zwischen Einnahmen und Ausgaben ist sehr gering. Wesentlich ist auch, dass die Studierenden neben ihrem Studium und der Erwerbstätigkeit in jedem Fall auf die finanzielle Unterstützung von Familienangehörigen angewiesen sind.

Bei einer Erhöhung der Studiengebühren geraten noch mehr Studierende in einen finanziellen Engpass. Dies geschieht bereits bei einer geringen Erhöhung der Studiengebühren. Auch der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) hat in seiner Publikation „Fördern, Fordern und Verstehen: Für eine zukunftsweisende Studierendenpolitik“ vom April 2006²⁴ darauf aufmerksam gemacht, dass eine Erhöhung der Studiengebühren wenig Sinn machen würde, da die Auswirkungen einer Erhöhung für die Studierenden nicht abzuschätzen wären.

Vision

Der VSS vertritt die Ansicht, dass Bildung ein öffentliches Gut ist: Der Zugang muss für alle gewährleistet sein und der Zugang des einen darf den Zugang des anderen nicht ein- oder beschränken.

formation pour tou-te-s, indépendamment de la situation financière personnelle de l'individu.

Si l'on voit au contraire dans la formation un *bien privé*, les critères de l'économie de marché semblent s'imposer, ce qui aboutit à un report du financement sur les prestataires (les cantons universitaires par exemple) et sur les utilisateurs/trices, ainsi qu'à un renforcement des financements tiers.²²

Du point de vue des étudiant-e-s, un financement stable est une condition nécessaire pour la diversité du paysage des hautes écoles. L'UNES estime que la formation est un bien public et s'engage pour un financement public des hautes écoles.

Rôle des étudiant-e-s

Depuis quelques années, le débat à propos du financement des hautes écoles s'est porté principalement sur le rôle des étudiant-e-s. Les taxes d'études sont, tout comme les investissements de l'économie privée, une forme de financement privé des universités. Les étudiant-e-s sont ainsi considéré-e-s comme les consommatrices/teurs d'un produit fini, qui paient une certaine somme pour les services qu'elles/ils reçoivent. Cette conception (qui importe les notions de l'économie de marché) justifierait une augmentation des taxes d'études.

L'Office fédéral de la statistique a montré dans son étude sur « La situation sociale des étudiants »²³ que les étudiant-e-s, qu'elles/ils habitent ou non chez leurs parents, ne gagnent pas beaucoup d'argent. De manière générale, elles/ils n'ont pas le loisir d'économiser et dépensent la plupart de leurs recettes. De plus, les étudiant-e-s sont forcé-e-s de recourir, en plus de leur activité salariée, à des soutiens familiaux, pour autant qu'ils existent.

Une augmentation des taxes d'études signifierait une pression financière supplémentaire pour de nombreux/ses étudiant-e-s, et ce même si l'augmentation est apparemment moindre. Le Conseil suisse de la science et de la technologie constate lui-même, dans son étude « Promouvoir, exiger et comprendre » d'avril 2006²⁴, qu'une augmentation des taxes d'études n'aurait pas de sens, les conséquences pour les étudiant-e-s étant difficiles à estimer exactement.

Vision

L'UNES estime que la formation est un bien public : personne ne doit pouvoir en être exclu-e, ni par ailleurs être, lors de sa formation, importuné-e ou contraint-e par celle d'autres personnes (pas d'exclusion ni de rivalité).

La formation doit donc être accessible à chacun-e, avoir une utilité pour chaque bénéficiaire, ainsi que des effets positifs pour la société dans son ensemble. La formation, en tant que bien public, doit être financée par des fonds publics.

Financement principal par le secteur public

Un système de formation des hautes écoles orienté vers l'avenir permet un enseignement et une recherche de bon-

²² siehe Teil A, Kapitel GATS.

²³ BFS/OFS (2005).

²⁴ SWTR/CSST (2006).

²² voir la partie A, chapitre AGCS.

²³ BFS/OFS (2005).

²⁴ SWTR/CSST (2006).

Bildung soll also für alle zugänglich sein und einen positiven Nutzen stiften sowie für die Gesellschaft positive externe Effekte bereithalten. Der Bildung als öffentlichem Gut muss daher auch eine öffentliche Bereitstellung und öffentliche Finanzierung zugrunde liegen.

Hauptsächliche Finanzierung durch den öffentlichen Sektor

Ein zukunftsorientiertes Hochschulsystem erzeugt hohe Qualität in Lehre und Forschung und bildet den Grundstein für ein positives Wirtschaftswachstum. Dieses Hochschulsystem braucht ein sicheres und ausbaufähiges Finanzierungsmodell, das letztendlich nur der Staat im Rahmen seiner gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Aufgaben garantieren kann. Die öffentliche Finanzierung soll deshalb auch den hauptsächlichsten Anteil der Finanzmittel der Hochschulen ausmachen. Insbesondere die Bereiche der Lehre und der Grundlagenforschung, welche den grundlegenden Auftrag bzw. das grundlegende Angebot der Hochschulen darstellen, sollen durch den öffentlichen Sektor finanziert werden.

Die Anzahl der Studierenden steigt weiter und in den nächsten zehn Jahren wird sie um mindestens 15% zunehmen.²⁵ Eine Aufstockung der öffentlichen Mittel für die Hochschulen „im Gleichschritt“ mit der Zunahme der Anzahl Studierender sollte daher nur eine logische Konsequenz sein.

Die Betreuungsverhältnisse an den universitären Hochschulen, vor allem in den Sozial- und Geisteswissenschaften, sind miserabel. Unter diesen Voraussetzungen kann weder in der Lehre noch in der Forschung eine hohe Qualität gewährleistet werden. Eine Erhöhung der öffentlichen Beiträge zur Verbesserung der Betreuungsverhältnisse ist daher unabdingbar.

Die Strukturen der Studiengänge der Hochschulen haben sich verändert oder werden verändert und die Anforderungen an die Studiengänge der Hochschulen steigen, nicht zuletzt wegen der Bologna-Reform. Die gestiegenen Anforderungen zeigen sich in der Tatsache, dass die Bildungswege und Bildungsprofile neu definiert werden müssen. Dies wiederum kann nicht ohne zusätzliche finanzielle Mittel aus der öffentlichen Hand vorstattengehen.

Der Bund und die Kantone sind also gleichsam gefordert, in Zukunft substantiell mehr Mittel zugunsten der tertiären Bildung und Forschung zu sprechen.

Ergänzende Finanzierung durch den privaten Sektor

Der substantielle Anteil der Finanzmittel der Hochschulen soll vom öffentlichen Sektor stammen, jedoch soll der private Sektor ergänzend zur Finanzierung der Hochschulen beitragen dürfen. Bei der privaten Finanzierung ist jedoch zwischen dem Bereich der Lehre und der Forschung zu unterscheiden.

Die Lehre muss dem öffentlichen Interesse dienen und darf nicht von privatwirtschaftlichen Motiven geleitet werden, daher ist eine private Finanzierung der Lehre äusserst kritisch zu beurteilen, grundsätzlich aber abzulehnen. Auch die Grundlagenforschung ist dem öffentlichen Interesse verpflichtet und soll dementsprechend auch öffentlich fi-

²⁵ BFS/OFS (2006a).



ne qualité et forme la base d'une croissance économique positive. Ce système de formation nécessite un modèle de financement solide et flexible que seul l'Etat peut garantir. Pour cette raison, le financement public devrait constituer la part principale du financement des hautes écoles, et en particulier des domaines de l'enseignement et de la recherche fondamentale, qui constituent le coeur de la mission des hautes écoles.

Les étudiant-e-s sont de plus en plus nombreux/ses et les effectifs augmenteront encore de 15% les dix prochaines années.²⁵ Une augmentation des moyens publics mis à disposition des hautes écoles devrait être une suite logique de ce constat.

Les conditions d'encadrement dans les universités sont misérables, en particulier dans les sciences humaines et sociales, et ne permettent ni un enseignement ni une recherche de bonne qualité. En conséquence, des efforts particuliers dans ces domaines sont indispensables.

Les structures des filières d'études changent ou ont changé, et les exigences qu'on leur impose deviennent plus nombreuses, notamment à cause de la réforme de Bologne, puisque les cursus et profils doivent être redéfinis et harmonisés. Ces processus ne sauraient se dérouler sans un financement supplémentaire par la main publique.

Confédération et cantons doivent donc à l'avenir augmenter nettement les moyens pour la formation tertiaire.

Financement complémentaire par le secteur privé

Les hautes écoles doivent être majoritairement financées par des moyens publics. Cependant, le secteur privé peut contribuer en complément à ce financement. Il faut, dans ce cadre, différencier l'enseignement de la recherche.

L'enseignement doit servir l'intérêt public et ne peut donc pas dépendre de buts ni de financements privés ; pour cette raison, l'UNES se montre des plus critiques face au financement privé de l'enseignement et, sur le principe, s'y oppose. La recherche fondamentale doit quant à elle servir avant tout l'intérêt public, dans toutes les institutions de droit public où on la pratique.

La recherche appliquée et technique, en revanche, est d'une importance cruciale pour l'économie privée, qui doit donc participer à son financement, par des conventions de collaboration ou des mandats de recherche.

Cependant, le financement privé ne doit en aucune façon menacer ni la liberté ni l'indépendance scientifiques. Aucu-

²⁵ BFS/OFS (2006a).

nanziert werden. Dafür sind die Forschungsprogramme der verschiedenen öffentlich-rechtlichen Institutionen unabdingbar.

Die angewandete oder praxisnahe Forschung hingegen ist für die Privatwirtschaft von grosser Wichtigkeit und Notwendigkeit und soll deshalb von dieser finanziell mitgetragen werden; hierbei kommen Forschungsaufträge von privatrechtlichen Institutionen in Frage.

Allerdings muss bei der privaten Finanzierung die wissenschaftliche Freiheit und Unabhängigkeit ohne Einschränkungen gewährleistet sein. Direkte oder indirekte Beeinflussungen der Forschungsmethoden und -resultate sind entschieden abzulehnen. Das Risiko des Verlusts der akademischen Autonomie durch private Finanzierung ist immanent und muss daher laufend überprüft werden.²⁶

An allen Hochschulen bedarf es für die Möglichkeiten der privaten Finanzierung klarer Richtlinien, welche Akquirierung und Verwendung privater Drittmittel regeln und somit Sicherheit, Einheitlichkeit und Transparenz schaffen. Sämtliche akquirierten Drittmittel, privat und öffentlich, müssen publik gemacht werden. Private Finanzierung untersteht wie die öffentliche Finanzierung der Vorgabe zur nachhaltigen Planbarkeit. Es ist unabdingbar, dass auch von privater Seite längerfristige Verpflichtungen eingegangen werden müssen, die ausreichend finanzielle Planungssicherheit garantieren.

Finanzierung durch Drittmittel-Pools

Die Akquirierung von Drittmitteln hängt unter anderem sehr stark von der Investitionsfreudigkeit des privaten Sektors ab. Nicht alle Hochschulen und nicht alle Fachbereiche der Hochschulen können gleichermassen von privaten Auftraggebern und Investoren profitieren. Bei wachsenden Drittmittel-Beiträgen sollte deshalb ein inner-universitärer Mittelausgleich angestrebt werden, um eine gerechtere Verteilung der finanziellen Mittel zu erreichen.

Ziel ist es, dass ein prozentualer Teil des Beitrages in den Pool fliesst. Grundsätzlich gilt, dass die Unabhängigkeit von Forschung und Lehre nicht von privater Finanzierung beeinträchtigt wird. Die Mittel aus dem Drittmittelpool werden für Nachwuchsförderung, Betreuung, Lehre und Forschung verwendet.

Der VSS fordert aus diesem Grund ein Umdenken bei der Finanzierung durch Drittmittel: Universitäre Drittmittel-Pools sollen geschaffen werden, welche von lokalen Verwaltungsorganen mit paritätischer Mitbestimmung aller Angehörigen der jeweiligen Hochschule geführt werden.

ne prise d'influence directe ou indirecte sur les méthodes ou les résultats des recherches ne peut être tolérée. Le risque pour la haute école de perdre sa liberté académique est constant, et ces collaborations doivent, pour cette raison, être suivies de très près.²⁶

Toutes les hautes écoles devraient se doter de lignes directrices claires quant au financement privé qui règlent les conditions de la collaboration et de l'emploi des moyens, garantissant ainsi sécurité, unité et transparence. Les données concernant les collaborations avec les secteurs public et privé doivent être publiques. Le financement privé doit, tout comme le financement public, être planifiable à l'avance. A cette fin, les partenaires privés doivent donc parfois prendre des engagements à long terme.

Financement par des pools de moyens tiers

L'obtention de moyens tiers dépend fortement de la volonté d'investissement du secteur privé. Toutes les hautes écoles, tous les domaines des hautes écoles n'attirent pas les investisseurs avec la même facilité. Pour cette raison, et alors que la proportion de moyens privés dans le financement des hautes écoles augmente, il s'agit d'équilibrer la répartition des moyens au sein de chaque haute école.

Un pourcentage des moyens tiers investis dans la haute école irait ainsi au pool de financement, dont les moyens seraient utilisés pour promouvoir la relève, améliorer les conditions d'encadrement, ainsi que pour financer de manière générale l'enseignement et la recherche. Le principe de l'indépendance de l'enseignement et de la recherche n'en serait pas menacé.

L'UNES promeut pour cette raison une nouvelle conception du financement par des moyens tiers, qui comprendrait la mise en place de pools de moyens tiers dans les hautes écoles ainsi que d'organes chargés de les gérer, composés paritairement de tous les membres de la communauté des hautes écoles.

Pas de financement par les étudiant-e-s

La situation sociale des étudiant-e-s ne s'est pas simplifiée avec l'application de la déclaration de Bologne, bien au contraire : beaucoup de filières d'études subissent une scolarisation extrême. Le resserrement des plans d'études et des temps d'études normalisés a d'importants effets sur la situation financière des étudiant-e-s. Pour permettre aux étudiant-e-s de se concentrer sur leurs études au lieu d'ériger de nouvelles barrières sociales à l'accès aux études, il faut renoncer à toute mesure augmentant la pression financière sur les étudiant-e-s.

²⁶ Es hat in der jüngeren Geschichte etliche Beispiele für eine negative Einflussnahme privater Finanzierung auf die Wissenschaft gegeben: <http://www.woz.ch/artikel/2007/nr33/wissen/15273.html> (Stand 19.03.2008). Schlagzeilen machte unlängst der Fall um den renommierten Krebsforscher Sir Richard Doll, der während 20 Jahren auf der Lohnliste des US Chemie-Konzerns Monsanto (heute vor allem für sein gentechnisch verändertes Getreide bekannt) stand und gleichzeitig in dieser Branche die Krebsrisiken von Chemikalien untersuchte. So behauptete Doll unter anderem, Monsanto Chemikalie „Agent Orange“ wäre nicht krebserregend. <http://www.guardian.co.uk/science/2006/dec/08/smoking.frontpagenews> (Stand 19.03.2008).

²⁶ L'histoire récente livre quelques exemples de prise d'influence de l'économie privée sur la recherche : <http://www.woz.ch/artikel/2007/nr33/wissen/15273.html> (16.08.2007). Le cas du docteur Richard Doll, oncologue de renom, payé pendant vingt ans par la multinationale Monsanto (connue aujourd'hui surtout pour ses semences génétiquement modifiées) alors qu'il faisait des recherches sur le risque de cancer lié à divers produits chimiques. Ainsi, Doll a affirmé entre autres que l'Agent orange ne causait pas le cancer : <http://www.guardian.co.uk/science/2006/dec/08/smoking.frontpagenews> (08.06.2006).

Keine Finanzierung durch die Studierenden

Die soziale Lage der Studierenden hat sich mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration nicht vereinfacht – im Gegenteil: Durch die straffe Umsetzung an den Schweizer Universitäten erleben viele Studiengänge eine massive Verschulung. Die Straffung der „Stundenpläne“ und der Regelstudienzeit hat extreme Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Studierenden. Um die Konzentration auf das Studium zu ermöglichen und nicht noch weitere soziale Barrieren zu erstellen, ist dringend von der Verschärfung des finanziellen Drucks auf die Studierenden abzusehen. Im monatlichen Budget²⁷ der Studierenden sind die Studiengebühren mit einem Betrag von 110 Fr. ein kleiner Posten. Viel schwerer wiegen die übrigen 3300 Fr. für Lebensunterhalt und Unterkunft. Mit einem typischen Studierendenjob mit einer Bezahlung von 20–25 Fr. in der Stunde kann dieser Betrag in vier bis fünf Stunden verdient werden. Momentan ist dieser Aufwand in der durchschnittlich acht bis zwölf Stunden dauernden wöchentlichen Arbeit, der 77% der Studierenden²⁸ auch während dem Semester nachgehen, integriert.

Studiengebühren zur Ausbildungsfinanzierung sind auch mit Blick auf das gut funktionierende duale Ausbildungssystem der Schweiz nicht ratsam. Einerseits erhält eine Person in Berufsausbildung im Gegensatz zu einem/r StudentIn bereits einen Lohn. Andererseits verhilft ein Studium, unter rein finanziellen Aspekten und gerechnet auf die Lebensarbeitszeit, zu durchschnittlich nur gering höherem Einkommen.²⁹ Für Frauen wäre von diesem Standpunkt aus ein Studium kaum rentabel.³⁰ Es ist deshalb umso verwunderlicher, dass die Schweizer Wirtschaft und andere liberal-konservativ gesinnte Geister in der Politik nach der Erhöhung der Studiengebühren schreien: Die aktuell ausbezahlten Löhne müssten massiv angehoben werden, um den „return on investment“ (lohnende Investition) einer individualisierten Kostenübernahme zu rechtfertigen. Studiengebühren bedeuten zudem eine Abwälzung der Ausbildungskosten auf die privaten Haushalte und sind deshalb untragbar.

Als scheinbares Pro-Argument für Studiengebühren wird oft angeführt, dass man an einer Hochschule noch niemanden angetroffen habe, den die Studiengebühren vom Studium abgehalten hätten. Dieses Argument ist absurd, denn wer sich Studiengebühren nicht leisten kann, der kommt gar nicht erst an eine Hochschule. Personen, welche die individuellen Lebenskosten inklusive Studiengebühren nicht tragen können, werden so vom Studium ausgeschlossen. Es gibt nicht an allen Hochschulen die Möglichkeit eines Gebührenerlasses nach Bedürftigkeitsprüfung.³¹ Dieser Gebührenerlass soll jedoch an allen Schweizer Hochschulen eingeführt werden, solange die Studiengebühren weiter bestehen.

Ausserdem sind Studiengebühren zum Abbau von finanziellen Engpässen wenig wirkungsvoll. Selbst mit einer

Dans le budget mensuel²⁷ de l'étudiant-e, les taxes d'études ne représentent certes que 110 francs, c'est-à-dire peu de choses face aux 3300 francs restants. Le job d'étudiant moyen permet de gagner de quoi payer ses taxes d'études en quatre à cinq heures. Ce salaire est intégré dans les huit à douze heures hebdomadaires de travail de 77% des étudiant-e-s²⁸.

Dans la perspective du système de formation dual de la Suisse, les taxes d'études ne sont pas recommandables. D'une part, les personnes qui effectuent une formation professionnelle reçoivent déjà un salaire ; d'autre part, les études garantissent un revenu total (sur la vie entière) à peine plus haut que les autres formations.²⁹ Pour les femmes, les études seraient de ce point de vue peu rentables.³⁰ Il est étonnant, pour cette raison, que l'économie suisse ainsi que la plupart des politicien-ne-s conservateurs/trices appellent de leurs vœux une augmentation des taxes d'études les salaires devraient ensuite être augmentés pour que le retour sur investissement des coûts dus aux études reste garanti. Les taxes d'études représentent par ailleurs un déplacement inacceptable des frais d'études en direction des ménages.

L'un des arguments en faveur des taxes d'études consiste à affirmer qu'on ne rencontre jamais d'étudiant-e qui ait été découragé-e d'entreprendre des études par les taxes. Cet argument est absurde, puisque les personnes ayant été effectivement découragées ne se trouvent en tout cas pas parmi les étudiant-e-s. Elles sont effectivement exclues et donc en dehors du système de formation. Par ailleurs, toutes les hautes écoles ne permettent pas de se faire dispenser de taxes en cas de nécessité financière.³¹ Aussi longtemps que les études seront soumises à des taxes, il faut que cette possibilité existe dans toutes les hautes écoles.

Enfin, les taxes d'études ne peuvent pas vraiment servir de moyen d'alimenter le budget des hautes écoles. Même une augmentation des taxes à 2000 francs par semestre ne saurait améliorer vraiment la situation financière des hautes écoles, à cause de la faible part que représentent les taxes dans le budget courant d'une haute école, et de la plus faible part encore qu'elles représentent dans l'ensemble des moyens financiers des hautes écoles. Le message FRT de 2002 confirme que « même une augmentation importante des taxes d'études ne représenterait pas une contribution significative [pour les hautes écoles] ».³² Le Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST) ajoute : « Ce n'est pas le bon moment pour une augmentation des taxes d'études en Suisse. »³³ Le bon moment arrivera-t-il un jour, ou est-ce en fait depuis longtemps le moment d'abolir les taxes d'études ? L'UNES s'oppose aux taxes d'études. Le financement par les étudiant-e-s n'est pas compatible avec l'égalité des chances.

²⁷ SUB (2003).

²⁸ BFS/OFS (2005).

²⁹ Wolter S. C. und Weber B. (1998, 1999).

³⁰ Furger, M. (2006).

³¹ Diesen Gebührenerlass gibt es derzeit nur an der Universität Fribourg.

²⁷ SUB (2003).

²⁸ BFS/OFS (2005).

²⁹ Wolter, S. et B. Weber (1998, 1999).

³⁰ Furger, M. (2006).

³¹ Cette possibilité n'existe actuellement qu'à l'Université de Fribourg.

³² Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2002).

³³ SWTR/CTSS (2006 : p. 12).

Erhöhung der Studiengebühren auf bis zu 2000 Fr. pro Semester könnte keine wirkliche finanzielle Entschärfung der Finanzlage der Hochschulen erzielt werden, da die Finanzierung durch die Studierenden nur einen sehr geringen Anteil der Rechnung einer Hochschule ausmachen, und noch einen geringeren Teil der gesamten Finanzmittel einer Hochschule. Dazu ist der BFT-Botschaft aus dem Jahre 2002 zu entnehmen, „dass auch aus einer starken Erhöhung [der Studiengebühren] kein bedeutender wirtschaftlicher Beitrag [für die Hochschule] resultieren würde.“³² Ferner schreibt der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat (SWTR): Es ist nicht der richtige Zeitpunkt für die Erhöhung von Studiengebühren in der Schweiz.³³ Fraglich ist, ob je der richtige Zeitpunkt kommen kann oder ob es nicht vielmehr schon längst an der Zeit wäre, die Studiengebühren abzuschaffen. Der VSS lehnt deshalb Studiengebühren ab. Die Finanzierung durch die Studierenden ist nicht mit der Chancengleichheit zu vereinbaren.

BFI-Botschaft 2008–2011

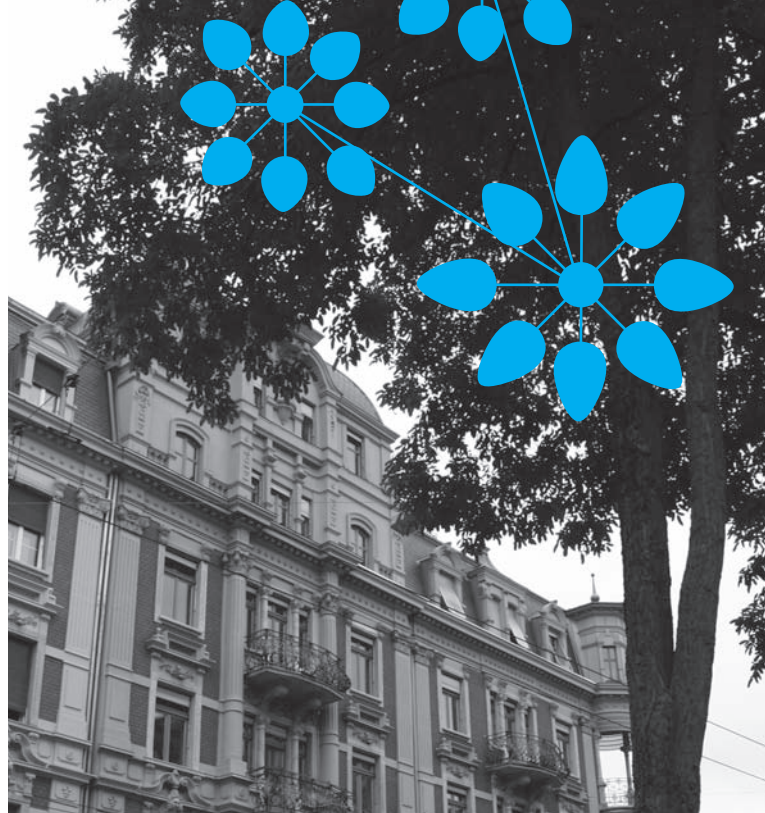
Die Botschaft des Bundesrates in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation (BFI) ist die Erklärung des Bundesrates über die Bestrebungen in den beiden Teilbereichen Bildung sowie Forschung und Innovation innerhalb einer Periode von vier Jahren. Mittels Leitlinien bestimmt die Botschaft, in welchen Tätigkeitsfeldern der Bund und die Kantone sich engagieren. Für beide Teilbereiche gelten ähnliche Richtlinien. Ein bedeutender Auszug aus den Massnahmen zu den Leitlinien für den Bereich Bildung lautet: „Bildung muss zukunftsfähig sein“.³⁴ Damit dieses Ziel auch verwirklicht werden kann, müssen ausreichend finanzielle Mittel der öffentlichen Hand zur Verfügung stehen. Seit den Neunzigerjahren sieht die Botschaft zwar steigende Beiträge für die Bildung vor, fixiert aber bis zur aktuellen Periode 2008-2011 keine angemessenen Beträge. Bereits für die vergangene Periode 2003-2007 hat das Parlament 2002 eine Erhöhung der Bundesbeiträge für Bildung, Forschung und Innovation von 6% bewilligt. Nach zwei Entlastungsrunden (Sparrunden) betrug die Zuwachsrate gerade noch 3%. Der tatsächliche Betrag wurde wiederum in den letzten zwei Jahren um mehr als eine Milliarde Franken gekürzt. Es zeichnet sich zum heutigen Zeitpunkt ab, dass diese Fälle von Budgetkürzungen keine einmaligen Angelegenheiten waren und auch keine sein werden. Im Herbst 2007 hat sich der Nationalrat für die aktuelle Periode 2008-2011 für die gleiche Erhöhung von 6% wie in der letzten Periode entschieden, dies wahrscheinlich aus Angst vor einer langwierigen Ämterkonsultation. Die Chance, dass diese Erhöhung nicht ebenfalls der Sparrunde und laufenden Kürzungen³⁵ zum Opfer fällt, ist sehr gering. Diese Politik widerspricht aber den Leitlinien der BFI zur Erhaltung eines guten Bildungsstandortes Schweiz. Die Schweizer Hochschullandschaft befindet sich im Umbruch: Das Parlament hat mit der Bologna-Reform ehrgeizige Ziele

³² Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2002).

³³ SWTR/CTSS (2006: S. 12).

³⁴ BBT/OFFT (2007).

³⁵ ExpertInnen befürchten, dass eine stattliche Summe von Steuerausfällen auf die Bildung abgewälzt wird.



Message FRI 2008–2011

Le message du Conseil fédéral dans le domaine de la formation, de la recherche et de l'innovation (FRI) constitue la déclaration d'intention du Conseil fédéral quant aux domaines de la formation (professionnelle et tertiaire), de la recherche et de l'innovation pour une période de quatre ans. Il détermine dans quels domaines la Confédération et les cantons s'engagent. Des lignes directrices communes valent pour les deux domaines de la formation. Ce message affirme notamment que « la formation doit être orientée vers l'avenir »³⁴ : pour que ce but soit réellement atteint, des moyens financiers doivent être mis à disposition en suffisance. Depuis les années 1990, le message prévoit certes des augmentations, mais n'a pas encore su accorder les montants véritablement nécessaires.

Pour la période 2003–2007, le Parlement a décidé en 2002 d'une augmentation de 6% des moyens fédéraux pour la formation, la recherche et l'innovation. Après deux séries d'économies budgétaires, l'augmentation n'atteignait plus que 3%. Le montant effectif a été encore diminué d'un milliard dans les deux dernières années de la période. Il semble que ces économies n'étaient pas des cas isolés. En automne 2007, le Conseil national a décidé pour la période 2008–2011 de la même augmentation que durant la période précédente, probablement par crainte d'une trop longue consultation. La probabilité que ces montants ne fassent pas l'objet de coupes³⁵ est très faible.

Cette politique contredit les lignes directrices du message FRI en vue de la préservation d'un bon système de formation en Suisse. Le paysage des hautes écoles est en pleine réforme : le Parlement a, avec la mise en place de la réforme de Bologne, posé des objectifs ambitieux : d'ici à 2010, l'enseignement doit être entièrement renouvelé, la qualité des institutions doit être évaluée et améliorée, les résultats de la recherche doivent être améliorés. Nous sommes aujourd'hui encore très loin de ces objectifs : dans certains domaines, les conditions d'encadrement sont proprement scandaleuses, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement. Les conditions faites à la relève scientifique sont également

³⁴ BBT/OFFT (2007).

³⁵ Des experts craignent notamment qu'une bonne part de la baisse des recettes fiscales soit compensée sur la formation.

gesetzt. Die Lehre muss bis 2010 vollständig erneuert, die Qualität der Institutionen muss mittels Qualitätsmanagement überprüft und verbessert, die Forschungsergebnisse müssen gesteigert werden. Heute sind wir jedoch von diesen Zielen noch weit entfernt. So sind die Betreuungsverhältnisse an den Hochschulen in vielen Fachbereichen nicht mehr zu verantworten, was die Qualität der Lehre erheblich verschlechtert. Auch die Bedingungen für den akademischen Nachwuchs sind in der Schweiz im internationalen Vergleich nicht ausreichend attraktiv. Wenn sich der Forschungsoutput vergrössern soll, muss konsequenterweise auch verstärkt in die Nachwuchsförderung investiert werden. Die Zukunftsfähigkeit der Schweizer Bildung, insbesondere im Hochschulbereich, wird mit solch geringen finanziellen Erhöhungen und den drohenden Kürzungen nie gelingen.

„Die Bildung wird ausgehungert statt ernährt“³⁶, dieses Zitat trifft die Finanzierungspolitik des Bundesrates und der Kammern in den letzten Jahren und bis 2011 genau. Der VSS fordert deshalb eine ausreichende, zweckgebundene und den Studierendenzahlen angepasste Finanzierung der Bildung, insbesondere der Hochschulbildung.

Forderungen

Der VSS fordert:

- Die Hochschulen müssen öffentlich finanziert werden.
- Die öffentliche Finanzierung muss den Hauptanteil der Finanzmittel der Hochschulen ausmachen.
- Der öffentliche Sektor soll insbesondere die Bereiche der Lehre und der Grundlagenforschung finanzieren.
- Bund und Kantone sollen in Zukunft substantiell mehr Mittel zugunsten der tertiären Bildung und Forschung sprechen.
- Die private Finanzierung darf bloss einen ergänzenden Anteil der Finanzmittel der Hochschulen ausmachen.
- Für die private Finanzierung bzw. die privaten Drittmittel müssen transparente nationale Richtlinien geschaffen werden.
- Drittmittel-Pools auf universitärer Ebene sollen eingerichtet werden, um eine gerechtere Verteilung der – insbesondere privaten – Drittmittel zu erreichen.
- Die Studiengebühren an den Schweizer Hochschulen müssen abgeschafft werden.
- Der Gebührenerlass nach Bedürftigkeitsprüfung soll an allen Schweizer Hochschulen eingeführt werden, solange die Studiengebühren nicht abgeschafft sind.
- Die Erhöhung der Bundesbeiträge muss mit dem politisch gewollten Anstieg der Studierendenzahlen und dem Ausbau der Forschungsaktivitäten Schritt halten.

³⁶ Zitat von Urs Schildknecht, Zentralsekretär Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.



insuffisamment attrayantes en comparaison internationale. Si les résultats de la recherche doivent s'améliorer, alors il est nécessaire d'investir avec conséquence dans la promotion de la relève. On ne fera pas de la Suisse un lieu de formation orienté vers l'avenir à coup de mesures d'économies et d'investissements insuffisants.

« La formation est affamée, alors qu'il faut la nourrir »³⁶ : cette citation décrit très exactement la politique du Conseil fédéral et des Chambres en matière de financement ces dernières années et jusqu'en 2011. L'UNES demande, elle, un financement de la formation et en particulier de la formation tertiaire suffisant et adapté aux effectifs d'étudiant-e-s.

Revendications

L'UNES demande :

- Les hautes écoles doivent être financées par la main publique.
- Le financement public doit constituer la majeure partie des moyens des hautes écoles.
- Le secteur public doit financer en particulier l'enseignement et la recherche fondamentale.
- La Confédération et les cantons doivent à l'avenir accorder plus de moyens à la formation tertiaire et à la recherche.
- Le financement privé ne peut constituer qu'un complément pour les hautes écoles.
- Des normes nationales doivent être mises en place qui règlent le financement privé.
- Des pools de moyens tiers doivent être constitués pour permettre une répartition équitable des moyens tiers, en particulier privés.
- Les taxes d'études doivent être abolies dans les hautes écoles de Suisse.
- La possibilité de dispenser, au besoin, des étudiant-e-s du paiement des taxes doit être introduite dans toutes les hautes écoles.
- L'augmentation des contributions de la Confédération doit suivre l'augmentation des effectifs d'une part et celle des résultats de la recherche d'autre part, toutes deux souhaitées par les instances politiques.

³⁶ Citation d'Urs Schildknecht, Secrétaire central du Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

„Universitäten sind schöne Misthaufen,
auf denen gelegentlich einmal eine edle Pflanze gedeiht.“
Albert Einstein (1879–1955), Physiker

Qualitätssicherung und soziale Dimension Einleitung

Die europäischen BildungsministerInnen bekundeten 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration den Willen zur Harmonisierung der Studienstruktur in Europa. Konkret ging es um die Verbesserung der Diplomanerkennung, eine verstärkte Mobilität von Studierenden und Forschenden und die Förderung einer gemeinsamen europäischen Qualitätssicherung mit der Erschaffung eines europäischen Hochschulraumes (EHEA)³⁷ als Ziel. In der Folge haben alle Bologna-Staaten nationale Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen aufgebaut und in bestehende oder neue Gesetze implementiert.³⁸

An der Bologna-MinisterInnen-Konferenz 2003 in Berlin erhielt die „European Association for Quality Assurance“ (ENQA) den Auftrag, ein Set von Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung zu entwickeln. Diese „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (die Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulbereich)³⁹ wurden von den MinisterInnen an der Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 angenommen. Mit den erarbeiteten ENQA-Standards sollte die Qualitätssicherung an den Hochschulen Europas und weiterer Bologna-Länder gewährleistet werden: interne Qualitätssicherung, externe unabhängige Überprüfung und bei zufrieden stellendem Ergebnis eine Akkreditierung.

Obwohl der Prozess der Qualitätssicherung in der Schweiz nach einer relativ kurzen Aufbauphase schon anläuft, ist er noch mit einigen offenen Fragen belastet. So ist zum Beispiel die Form der Akkreditierung noch nicht definitiv geklärt und die Universitäten entscheiden momentan noch selber, ob sie sich akkreditieren lassen wollen oder nicht. Im Anschluss an die Ausarbeitung der „ENQA-Guidelines“ sind die europäischen Standards in nationale Standards eingeflossen.⁴⁰ Gleichzeitig wirkt die Qualitätssicherung und Akkreditierung als europäisches Integrationsmittel, sollen doch Akkreditierungen die gegenseitige Anerkennung von Diplomen in den Bologna-Staaten fördern und verankern. Gemäss den Qualitätssicherungsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK), welche am 1. Januar 2007 in Kraft getreten sind, soll an den universitären Hochschulen der Schweiz vor allem untersucht werden, ob die betroffene Institution über eine strategische Planung, über ein funktionierendes internes Qualitätssicherungssystem und über eine gute Kommunikation der Ergebnisse verfügt. Von den europäischen Hochschulen werden über

Assurance qualité et dimension sociale Introduction

Les ministres européen-ne-s de l'éducation ont annoncé en 1999 leur volonté d'harmoniser la structure des systèmes de formation en Europe en signant la déclaration de Bologne. Concrètement, il s'agissait d'améliorer la reconnaissance des diplômes, de renforcer la mobilité des étudiant-e-s et des chercheurs/euses, et d'encourager la mise en place d'une assurance qualité commune avec pour but ultime un espace européen des hautes écoles unifié (EHEA³⁷). Par la suite, tous les pays signataires de la déclaration ont construit des systèmes d'assurance qualité et des agences d'accréditation et adopté des lois *ad hoc*.³⁸

Lors de la Conférence des ministres européen-ne-s sur la réforme de Bologne, l'European Association for Quality Assurance (ENQA) a reçu la mission d'élaborer une série de standards et de lignes directrices pour l'assurance qualité. Ces « Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area »³⁹ (standards et directives pour l'assurance qualité dans l'espace européen des hautes écoles unifié) ont ensuite été adoptés lors de la conférence de coordination sur Bologne à Bergen en 2005. Les standards de l'ENQA devaient garantir le contrôle de la qualité dans les pays signataires de la déclaration de Bologne en trois étapes : évaluation interne, contrôle externe et indépendant, et enfin accréditation officielle.

Bien que le processus d'assurance qualité soit déjà en marche en Suisse après une phase relativement courte de mise en place, certaines questions restent ouvertes. La forme de l'accréditation, par exemple, n'est pas encore tout à fait décidée, et les universités décident encore elles-mêmes si elles souhaitent se faire accréditer.

Après l'établissement des lignes directrices de l'ENQA, ces standards ont été traduits dans les standards nationaux des pays concernés.⁴⁰ Simultanément, assurance qualité et accréditation fonctionnent comme moyen d'intégration à l'échelon européen, puisque l'accréditation devrait servir à promouvoir la reconnaissance des diplômes entre les différents pays. Suivant les directives de la CUS entrées en vigueur le premier janvier 2007, les processus de contrôle cherchent à établir si l'institution dispose d'un plan stratégique, d'un système d'évaluation interne fonctionnel, et d'une bonne procédure de communication des résultats. Les standards en vigueur concernent principalement des aspects quantitatifs, alors que le résultat est bel et bien qualitatif.

En mai 2007, les ministres se sont rencontré-e-s une nouvelle fois à Londres. La « dimension sociale » du processus de Bologne, qui avait été largement oubliée, devrait être

³⁷ „European Higher Education Area“ (EHEA).

³⁸ „Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies“ (Anregung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung mit dem Ziel der Entwicklung von vergleichbaren Kriterien und Methoden), verspricht so die Bologna-Erklärung der EHEA (1999).

³⁹ ENQA (2005).

⁴⁰ Die Standards für die Universitäten erliess die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK), für die Fachhochhochschulen das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und für die Pädagogischen Hochschulen die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK).

³⁷ European Higher Education Area (EHEA).

³⁸ « Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies », telle est la promesse de Bologne (EHEA 1999).

³⁹ ENQA (2005).

⁴⁰ La Conférence universitaire suisse (CUS) édicte les standards pour les universités, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) pour les HES et la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) pour les HEP.

Standards quantitative Facetten erfasst – während das Ergebnis qualitativer Natur ist.

Im Mai 2007 haben sich die MinisterInnen in London zu einer weiteren Konferenz getroffen. Die in Vergessenheit geratene soziale Dimension des Bologna-Prozesses, nämlich der Aufbau einer nachhaltigen Wissensgesellschaft mit Einbezug aller sozialen und ethnischen Gesellschaftsgruppen, soll nun in den folgenden Jahren aufgegriffen werden.

Im Kontext der Diskussion über die soziale Dimension von Bologna stellt sich für die Qualitätssicherung die Grundsatfrage: Sollen bei der Evaluation einer Hochschul-Institution nur Standards vorgegeben sein, die auf die Qualität der Bereiche Forschung, Lehre und Institutionsverwaltung abzielen? Oder soll vielmehr die Qualität einer Hochschul-Institution zusätzlich auch als Ganzes überprüft werden? Das heisst als eine Bildungsstätte, die der Gesellschaft gegenüber Verantwortung trägt und Menschen zugänglich ist – ohne Hürden aufgrund des Geschlechts, des sozio-ökonomischen oder ethnischen Hintergrundes.

Ausgangslage

Die Qualitätssicherung basiert an den Schweizer Hochschulen auf Erlassen der Schweizer Universitätskonferenz und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) (Fachhochschulen) sowie auf Bundesgesetz und Verfassung.

Gestützt auf Art. 7 der Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich vom 14. Dezember 2000⁴¹ führt das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) Akkreditierungsverfahren im universitären Hochschulbereich durch. Die entsprechenden Akkreditierungsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) wurden an der Sitzung vom 5. Dezember 2002 genehmigt. Die SUK hat in der Zwischenzeit die Richtlinien mehrmals revidiert.

Ausserdem haben am 21. Mai 2006 Volk und Stände eine Änderung der Bundesverfassung betreffend der Harmonisierung der Bildung angenommen. Neu besteht für die Qualitätssicherung an den Hochschulen eine Verfassungsgrundlage:

Art. 63a Bundesverfassung:

³ *Bund und Kantone sorgen gemeinsam für die Koordination und für die Gewährleistung der Qualitätssicherung im schweizerischen Hochschulwesen. Sie nehmen dabei Rücksicht auf die Autonomie der Hochschulen und ihre unterschiedlichen Trägerschaften und achten auf die Gleichbehandlung von Institutionen mit gleichen Aufgaben.*

⁴ *Zur Erfüllung ihrer Aufgaben schliessen Bund und Kantone Verträge ab und übertragen bestimmte Befugnisse an gemeinsame Organe. Das Gesetz regelt die Zuständigkeiten, die diesen übertragen werden können, und legt die Grundsätze von Organisation und Verfahren der Koordination fest.*

Das dazugehörige Gesetz, die sogenannte „Hochschul-Landschaft 2008“, ist momentan in Ausarbeitung und wird

remise sur le métier, à travers la construction d'une société durable basée sur le savoir qui puisse intégrer tous les groupes sociaux et ethniques.

Le retour aux enjeux sociaux autour de la réforme pose à nouveau une question fondamentale : l'évaluation des hautes écoles ne devrait-elle porter que sur la qualité de la recherche et de l'enseignement ainsi que de l'administration, avec pour but dernier de rendre simplement l'offre comparable à celles qu'on trouve en Irlande ou en Géorgie? Ou les processus d'assurance qualité ne devraient-ils pas plutôt considérer les institutions de formation en tant que portant une responsabilité vis-à-vis de la société, et se demander si elles sont accessibles indépendamment de l'origine socio-économique, ethnique et du sexe?

Situation actuelle

Les bases de l'assurance qualité dans les hautes écoles sont les travaux de la CUS et de l'Office fédéral de la formation professionnelle, ainsi que les lois fédérales et la Constitution.

L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité (OAQ) procède à l'accréditation sur la base de l'art. 7 de l'accord entre la Confédération et les cantons du 14 décembre 2000.⁴¹ Les lignes directrices en ont été adoptées par la CUS lors de la séance du 5 décembre 2002. Depuis, elle a entrepris la première révision, entrée en vigueur début 2004. Depuis mai 2006 et l'adoption des nouveaux articles constitutionnels, l'assurance qualité est ancrée dans la Constitution :

Art. 63a Constitution fédérale:

³ *Confédération et les cantons veillent ensemble à la coordination et à la garantie de l'assurance de la qualité dans l'espace suisse des hautes écoles. Ce faisant, ils tiennent compte de l'autonomie des hautes écoles et des différentes collectivités responsables, et veillent à l'égalité de traitement des institutions assumant des tâches de même nature.*

⁴ *Pour accomplir leurs tâches, la Confédération et les cantons concluent des accords et délèguent certaines compétences à des organes communs. La loi définit les compétences qui peuvent être déléguées à ces organes et fixe les principes applicables à l'organisation et à la procédure en matière de coordination.*

La loi-cadre sur les hautes écoles, le « paysage suisse des hautes écoles 2008 », est en cours d'élaboration et ne devrait pas être adoptée par le Parlement ni entrer en vigueur avant 2012.

Actuellement le paysage des hautes écoles subit des changements importants. L'assurance qualité et l'accréditation se basent sur la loi sur l'aide aux Universités (LAU) pour les hautes écoles universitaires. Le fait que la CUS, organe responsable, joue à la fois le rôle de législatif et d'exécutif dans le processus a donné lieu à des critiques concernant l'indépendance de l'organe, et ceci d'ailleurs pas tout à fait à tort.

⁴¹ Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2000).

⁴¹ Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2000).

wohl nicht vor 2012 vom Parlament abgeseget werden und in Kraft treten.

Zurzeit befindet sich die Hochschullandschaft im Umbruch. Zwischenzeitlich basiert die Qualitätssicherung und Akkreditierung universitärer Hochschulen auf Bundesebene auf dem Universitätsförderungsgesetz (UFG). Der Umstand, dass die SUK als Trägergremium sowohl Legislative (Erlass von Richtlinien) als auch Exekutive (Vergabe von Akkreditierungen) im Bereich der Qualitätssicherung und Akkreditierung ist, hat Kritik betreffend Unabhängigkeit des Gremiums heraufbeschworen. Dies nicht zu Unrecht, hat doch die Qualitätssicherung und Akkreditierung auf nationaler Ebene keine Durchschlagskraft entwickeln können.

In Zukunft soll es, gestützt auf den neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung, neben einer Agentur als ausführendes Organ einen Rat geben, der unabhängig von der geplanten Hochschulkonferenz (SUK+) die Akkreditierungen ausspricht. Die Studierenden setzen sich dahingehend für ihre verstärkte Mitbestimmung und die Demokratisierung auf allen Stufen der Qualitätssicherung ein.

Diskussion

Die akademische Welt und die Qualitätssicherung

Die Hochschulen wehren sich mehr oder weniger stark gegen externe Qualitätssicherung und Akkreditierung. Immer wieder berufen sie sich auf die oft postulierte Autonomie der Hochschulen, und darauf, dass die Qualitätssicherung in erster Linie Aufgabe der Hochschule selber sei. Dem sei nicht widersprochen, doch sind folgenlose Aktionen innerhalb der Hochschule für niemanden von Vorteil. Eine externe Überprüfung gibt hingegen den Hochschulen Werkzeuge in die Hand, deckt Handlungsspielräume auf, verweist auf „best practices“ (die beste Praxis) und objektiviert den Prozess.

Die Kritik der Studierenden richtet sich primär gegen die Natur des Qualitätssicherungsprozesses: Während der Evaluationsphase wird mittels quantitativer Datenerfassung ein qualitativer Standard zu erfüllen versucht. So konstatierte der VSS schon im Jahr 2000: „Quantitative Kriterien sind ungeeignet, Qualität festzuhalten, da sich schon allein aufgrund der verschiedenen Strukturen der kantonalen Bildungssysteme Unterschiede ergeben, welche durch solche Kriterien nicht berücksichtigt werden. Quantitative Kriterien sagen nichts über das Studium und die Lehre selbst aus, da sie nur Grössen berücksichtigen, die sich aus den infrastrukturellen und formalen Bedingungen eines Studiengangs ergeben.“⁴²

In der Ausarbeitung der neuen Hochschulgesetzgebung, der „Hochschullandschaft 2008“, werden auch die Kompetenzen im Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsprozess neu festgelegt. So soll gemäss der SUK „ein unabhängiger Akkreditierungsrat [...] die Zuständigkeit für Akkreditierungen von SUK und EVD (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement) übernehmen. Durchgeführt werden die Akkreditierungsverfahren von einer Akkreditierungsagentur. [...] Die Akkreditierung wird eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Ausrichtung von

A l'avenir, seront probablement constitués une agence, comme organe exécutif et un conseil qui délivre les accréditations indépendamment de la future CUS+. Les étudiant-e-s s'engagent pour une participation renforcée et pour une démocratisation de tous les échelons du processus d'assurance qualité.

Discussion

Le monde académique et l'assurance qualité

Les hautes écoles protestent avec plus ou moins de véhémence contre l'accréditation et l'assurance qualité externes. Elles se réfèrent à leur autonomie, et appellent que l'assurance qualité doit être avant tout l'affaire des hautes écoles elles-mêmes. Il ne s'agit pas ici de contredire cette position, mais il est vrai que des actions et prises de positions isolées ne servent pas à grand'chose. Un contrôle externe peut aussi donner aux hautes écoles des outils, révéler des marges de manœuvre, voire contribuer à l'établissement de pratiques optimales (best practices).

Les critiques des étudiant-e-s portent avant tout sur la nature de l'assurance qualité : on cherche à établir des jugements qualitatifs sur la base de données purement quantitatives. L'UNES constatait ainsi en 2000 déjà : « Des critères quantitatifs ne permettent pas d'évaluer la qualité. L'hétérogénéité du système suisse des hautes écoles entraîne des différences que ces critères ne peuvent pas prendre en compte. Un critère quantitatif ne dit en soi rien sur la qualité de l'enseignement et donc de la formation, puisqu'il ne se base que sur des chiffres fortement liés aux conditions structurelles données ».⁴²

L'élaboration de la loi-cadre sur le paysage suisse des hautes écoles comprend une redéfinition des compétences. Ainsi, selon la CUS : « un conseil d'accréditation indépendant reprendrait les responsabilités actuelles de la CDIP et de la CUS en matière d'accréditation. [...] Une agence d'accréditation s'occuperait du processus lui-même. [...] L'accréditation deviendrait une condition nécessaire mais non suffisante pour l'obtention de contributions fédérales au financement ».⁴³ Les étudiant-e-s n'ont jusqu'ici été mentionné-e-s que comme informateurs/tices lors de l'évaluation.

Assurance qualité et participation

Les étudiant-e-s ont dû réclamer avec véhémence un droit de participation. Aujourd'hui encore, ils/elles doivent se battre pour une adaptation à la norme européenne exprimée dans les standards de l'ENQA.

L'UNES regrette profondément que la participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité soit en Suisse bien moins standardisée que ne le prévoient les standards de l'ENQA⁴⁴, et ceci malgré le fait que la participation étudiante soit de plus en plus considérée comme une qualité des hautes écoles européennes. La Suisse a déjà un retard important sur cette question, et il serait tragique que cette tendance à exclure les étudiant-e-s se manifeste encore une fois à

⁴² VSS/UNES (2000a).

⁴² VSS/UNES (2000a).

⁴³ SUK/CUS (2006).

⁴⁴ VSS/UNES (2006).

Bundesbeiträgen sein.⁴³ Für die Studierenden war im Akkreditierungsprozess bis vor kurzem lediglich eine Beteiligung bei den Evaluationen (als InformationsspendlerInnen) vorgesehen.

Qualitätssicherung und Mitbestimmung

Im Verlauf der Umsetzung mussten sich die Studierenden vehement bei den politischen EntscheidungsträgerInnen für die Mitsprache einsetzen. Auch heute noch kämpfen die Studierenden für Anpassungen an die europäische Norm, zum Beispiel bei der Forderung nach ENQA-Konformität der SUK-Richtlinien.

Der VSS kritisiert grundsätzlich, dass bei der Qualitätssicherung in der Schweiz weniger studentische Beteiligung erwünscht ist, als dies die ENQA-Standards vorsehen.⁴⁴ Dies, obwohl studentische Mitbestimmung zunehmend als Qualitätsmerkmal der europäischen Hochschullandschaft verstanden wird. Da die Schweiz in dieser Hinsicht leider noch wenig weit entwickelt ist, wäre es umso tragischer für den Ausbau der Mitbestimmung, wenn dieser Anspruch in einem Kernthema wie der Qualitätssicherung ausgelassen würde. Insbesondere, da im Bergen-Communiqué festgeschrieben ist:

„Wir unterstreichen die zentrale Rolle der Hochschulen, ihrer Mitarbeiter und der Studierenden als Partner im Bologna-Prozess. Ihrer Rolle bei der Umsetzung des Prozesses kommt jetzt eine umso grössere Bedeutung zu, als die notwendigen Reformen in der Gesetzgebung weitgehend erfolgt sind, und wir ermutigen sie, ihre Bemühungen zur Errichtung des EHR (Europäischer Hochschulraum) fortzusetzen und zu verstärken.“⁴⁵

Das Communiqué ist in Aussage und Ziel eindeutig. Die akademische Gemeinschaft soll in den Prozess einbezogen werden. Explizit wird die studentische Mitbestimmung im Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsprozess in den „European Standards and Guidelines for the External Quality Assurance of Higher Education“ (Europäische Standards und Richtlinien für die externe Qualitätssicherung an Hochschulen) der ENQA genannt: „It is of the first importance that agencies should operate procedures which are fit for their own defined and published purposes. [...] Amongst these elements the following are particularly noteworthy: [...], the exercise of care in the selection of experts; the provision of appropriate briefing or training for experts; the use of international experts; participation of students.“⁴⁶

Der VSS fordert daher eine Anpassung der Schweizer Richtlinien an die ENQA-Richtlinien und dementsprechend die Mitbestimmung im entstehenden Akkreditierungsrat. Einen Teilerfolg haben die Studierenden in der Schweiz schon verbuchen können: Anfang 2007 konnten der VSS und das OAQ eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit beim ExpertInnenpool und somit die Möglichkeit der Teilnahme von gleichgestellten studentischen ExpertInnen an externen Überprüfungen ratifizieren.

⁴³ SUK/CUS (2006).

⁴⁴ VSS/UNES (2006).

⁴⁵ Conference of Ministers responsible for Higher Education (2005).

⁴⁶ ENQA (2005).



propos d'un enjeu aussi central que l'assurance qualité. Le communiqué de Bergen rappelle à ce sujet :

« Nous soulignons en particulier que les hautes écoles, les collaborateurs et les étudiants doivent être traités en partenaires dans le processus de Bologne. Leur rôle dans la suite de l'application des changements est décisif, puisque la plupart des adaptations légales ont déjà été effectuées. Nous les encourageons à poursuivre leurs efforts dans le sens de la mise sur pied de l'EEES (espace européen de l'enseignement supérieur) ».⁴⁵

Ce Communiqué ne permet pas de doute. La communauté académique doit être intégrée dans le processus. La participation des étudiant-e-s est mentionnée encore plus explicitement dans les Lignes directrices et standards européens pour l'assurance externe de la qualité dans la formation tertiaire de l'ENQA : « Il est de la première importance que les agences travaillent en accord avec les buts qui leur sont fixés. [...] Parmi ceux-ci, les éléments suivants importent particulièrement : [...] la prudence dans la sélection des experts, l'offre d'une formation adaptée pour les experts, l'intégration d'experts internationaux, la participation des étudiants. »⁴⁶

L'UNES demande donc un rapprochement des lignes directrices suisses de celles de l'ENQA et donc le droit à la participation aux décisions dans le conseil d'accréditation. Les étudiant-e-s ont déjà remporté un succès partiel. L'OAQ et l'UNES ont passé début 2007 un accord de collaboration pour le groupe d'expert-e-s et ainsi officialisé la possibilité de la participation d'expert-e-s étudiant-e-s à l'évaluation externe.

Classements (rankings)

Les classements forment le corollaire problématique de l'évaluation externe. Le pas d'une appréciation quantitative à une comparaison des hautes écoles est en effet très vite franchi. Néanmoins, le crédit qu'on peut accorder aux classements effectués par la fondation Swissup, proche des milieux économiques, et publiés par des journaux comme « L'Hebdo » ou « Cash », est assez limité. Au nom de l'information du/de la consommateur/trice, les classements transmettent une image partielle et déformée des in-

⁴⁵ Conference of Ministers responsible for Higher Education (2005).

⁴⁶ ENQA (2005).

Rankings

Eine problematische Erscheinung im Zusammenhang mit Qualitätsüberprüfungen sind die „Rankings“ (Erstellung von Ranglisten). Wo die Qualität von Institutionen mittels quantitativer Methode bewertet wird, ist der Schritt zum Vergleich der Institutionen relativ klein. Ebenso klein ist jeweils die Aussagekraft dieser *Rankings*, die von der wirtschaftsnahen Stiftung SwissUp durchgeführt und vornehmlich in Zeitungen und Zeitschriften publiziert werden. Das grundlegende Problem mit *Rankings* ist, dass unter dem Deckmantel des KonsumentInnenschutzes ein unvollständiges und verzerrtes Bild der Qualität eines Studiengangs oder einer Institution vermittelt wird. Einerseits beruht die Verzerrung, wie auch bei Akkreditierungen, auf der selektiven Auswahl rein quantitativer Kriterien. Andererseits werden sozio-ökonomische, gesellschaftliche und ethische Kriterien nicht miteinbezogen. Hochschulen und Studiengänge werden zum Beispiel aufgrund ihres Drittmittelanteils an Forschungsgeldern pro Lehrstuhl bewertet und eingereiht. Ein Kriterium, das in keiner Weise etwas über die Qualität der Lehre oder des Lehrstuhls aussagt.⁴⁷ Eine weiteres „Rankingkriterium“, welches reichlich wenig über die Qualität aussagt, ist die „Lehrreputation“. Dabei wird der „prozentuale Anteil an Professoren, die die Hochschule

stitutions. Ceci pour différentes raisons : d’abord, comme mentionné plus haut, ces classements ne se basent que sur des facteurs quantitatifs. Ensuite, ils ne tiennent aucun compte de critères sociaux ou éthiques. Les hautes écoles se voient par exemple classifiées selon le nombre de moyens financiers provenant de tiers dont elles disposent – un critère qui ne dit que peu de choses sur la qualité réelle de l’enseignement dispensé.⁴⁷ Quant à la détermination de la « réputation », qui fait souvent l’objet de quantifications dans les classements en question, elle est tirée du « pourcentage de professeurs qui recommandent la haute école pour des études dans le domaine », les professeurs ne pouvant bien sûr pas recommander leur propre haute école.⁴⁸ Ceci signifie que des liens d’amitié ou des préférences purement personnelles influencent le résultat. Les étudiant-e-s ne peuvent donc que rejeter les classements comme mauvaises images de la réalité des hautes écoles.

Forme de l’accréditation

En Suisse, pour le moment, les hautes écoles sont accréditées uniquement si elles le souhaitent. C’est ainsi que seules quelques institutions privées et publiques se sont fait accréditer, la plupart du temps pour des programmes spécifiques et non en entier. Ce qui pose, évidemment, la

Qualitätssicherung und Akkreditierung

Qualitätssicherung ist der Oberbegriff für verschiedene Massnahmen der Überprüfung und Entwicklung von Qualität an Hochschulen. Wichtige Methoden der Qualitätssicherung sind Evaluation, Akkreditierung, „benchmarking“ (Leistungsvergleich) und Verfahren des Qualitätsmanagements. Die Qualitätssicherung im Sinne einer systematischen und transparenten Überprüfung der Qualität von Studienprogrammen, Lehrenden, Verfahren oder Institutionen ist ein wichtiger Bestandteil des Bologna-Prozesses. Ziel der Qualitätssicherung ist die Stärkung des Vertrauens der an den Bildungs- oder Forschungsprozessen beteiligten oder interessierten Akteurinnen und Akteuren in die jeweiligen Einrichtungen. Ein international vereinbartes Kernelement der Qualitätssicherung, wie es auch in den „European Standards and Guidelines“ (europäische Standards und Richtlinien) beschrieben ist, stellt die Zweistufigkeit der Verfahren im Sinne einer Kombination aus interner Selbstbeschreibung und externer Beurteilung in einem „Peer Review-Verfahren“ (Überprüfung durch unabhängige Hochschulangehörige) dar.

Akkreditierung ist das Verfahren der formellen Anerkennung eines Studienprogramms, einer Institution oder eines anderen Gegenstands oder Verfahrens durch eine externe Körperschaft auf der Basis einer Qualitätsprüfung nach dem Massstab von vorgegebenen Qualitätsanforderungen.⁴⁸

Assurance qualité et accréditation

Assurance qualité est le terme générique pour désigner diverses mesures de contrôle et d’amélioration de la qualité dans les hautes écoles. Les méthodes en sont l’évaluation, l’accréditation, le « benchmarking » et les procédés de « management » de la qualité. L’assurance qualité au sens d’un examen systématique et transparent de la qualité des programmes d’études, de l’enseignement ou des institutions constitue une part importante du processus de Bologne. L’objectif de l’assurance qualité est de renforcer la confiance de tous les acteurs liés à la formation ou à la recherche. Un élément central de ce processus est la combinaison d’une auto-description interne et d’une évaluation externe par « peer-reviewing » (examen par des membres indépendant-e-s de la communauté académique).

Accréditation désigne le procédé de reconnaissance formelle d’un programme d’études, d’une institution, etc... par une société externe sur la base d’un examen de la qualité basé sur des critères définis.⁴⁹

⁴⁷ SwissUp Ranking: www.swissupranking.ch (Stand 31.03.08).

⁴⁸ OWWZ, Bologna Glossar: <http://bologna.owwz.de/home.html?&L=2> (Stand 31.03.08).

⁴⁷ SwissUp Ranking : www.swissupranking.ch (Etat au 31.03.08).

⁴⁸ SwissUp Ranking (2006).

⁴⁹ OWWZ, de Bologne : <http://bologna.owwz.de/home.html?&L=2> (Etat au 31.03.08).

aufgrund ihrer Lehrqualität für ein Studium in ihrem Fach empfehlen (ausser ihrer eigenen Institution)⁴⁹ gemessen.⁴⁹ Wie bei Reputationsforschung im Allgemeinen läuft das Urteil auf persönliche Präferenzen und Freundschaften hinaus. Die Studierendvertretungen lehnen daher die *Rankings* aufgrund ihrer verzerrten Darstellung der Qualität ab.

Form der Akkreditierung

Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern erfolgt eine Akkreditierung in der Schweiz noch auf freiwilliger Basis. Dadurch haben bisher nur einzelne private und öffentliche Hochschul-Institutionen einzelne Programme akkreditieren lassen. Diese Tendenz zur Programm-Akkreditierung wirft die Frage nach der passenden Form der Akkreditierung auf. Sollen einzelne Studiengänge überprüft und anerkannt oder die Hochschul-Institutionen als Ganzes akkreditiert werden?

Die SUK betont Anfang 2007, in der Schweiz gehe die Tendenz in der Akkreditierung in die Richtung, dass die Universitäten als Institutionen zu akkreditieren seien.⁵⁰ Die momentane Programmakkreditierung gründet in der bisherigen Weigerung der Hochschulen, Akkreditierungsanträge zu stellen.⁵¹

Aus studentischer Sicht ist die institutionelle Akkreditierung der Programmakkreditierung vorzuziehen. Einerseits ist die systematische Akkreditierung aller Studiengänge gemäss ersten europäischen Erfahrungen organisatorisch und finanziell kaum zu bewältigen. Andererseits kann mit der Programmakkreditierung die Qualität einer Institution als Ganzes nicht überprüft werden.⁵² Institutionellen Facetten kann man nur mit einer institutionellen Akkreditierung gerecht werden. Dies betrifft insbesondere Standards und Kriterien, die sozialen, gesellschaftlichen oder ethischen Zielvorgaben Rechnung tragen. Bisher wurde jedoch die soziale Dimension im Bologna-Prozess und somit auch bei der Qualitätssicherung nicht miteinbezogen.

Vision

Die Umsetzung der Bologna-Reform hat die Studiengänge insbesondere an den Universitäten verschult und die Studienfächer-Kombination für Nebenfachstudierende eingeschränkt. Durch die Verschulung wird den Werkstudierenden mittels Vollzeitstudium die Möglichkeit genommen, sich das Studium zu finanzieren – der Zugang zur Hochschule ist nicht mehr für alle Berechtigten gewährleistet. Mit der Aufnahme sozialer Standards in den Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsprozess besteht die einma-

question de la forme : faut-il accréditer les programmes ou les hautes écoles dans leur entier ?

Début 2007, la CUS a déclaré que la tendance était à l'accréditation institutionnelle.⁵⁰ L'accréditation de nombreux programmes isolés serait néanmoins due au manque d'envie des hautes écoles de déposer des demandes d'accréditation globale.⁵¹

Pour les étudiant-e-s, l'accréditation institutionnelle est de loin préférable. D'une part, l'accréditation de tous les programmes demanderait un travail énorme. D'autre part, les accréditations de programmes ne peuvent pas évaluer certains aspects essentiels ni la qualité d'une haute école dans son ensemble, dont l'examen nécessite une démarche portant sur l'institution entière. Ceci concerne en particulier les standards sociaux et éthiques, qui n'ont d'ailleurs pas encore été pris en compte.⁵²

Vision

La mise en place de la réforme de Bologne a scolarisé les plans d'études, en particulier dans les universités et réduit les possibilités de combinaison de matières. De nombreux/ses étudiant-e-s ainsi contraint-e-s à des études à temps plein se voient retirer la possibilité de financer leurs études par une activité rémunérée accessoire – l'accès à la haute école n'est plus garanti pour tou-te-s les ayant droit. L'intégration de standards sociaux dans le processus d'accréditation et d'assurance qualité est une chance unique de créer un « système de Bologne à visage humain ».

Le Communiqué de Bergen déclare : « La dimension sociale du processus de Bologne est un élément constitutif de l'EEES et une condition nécessaire de l'attractivité et de la compétitivité de cet espace. Nous renouvelons par conséquent notre engagement à rendre l'enseignement supérieur de qualité également accessible à tous, et insistons sur la nécessité d'offrir des conditions appropriées aux étudiants afin qu'ils achèvent leurs études sans obstacles liés à leurs origines économiques et sociales. La dimension sociale recouvre les mesures prises par les gouvernements pour aider financièrement les étudiants, en particulier ceux issus de groupes sociaux économiquement défavorisés et pour leur fournir des services d'orientation et d'accompagnement dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur ».⁵³

Depuis la conférence sur Bologne de 2001 à Prague, les étudiant-e-s se sont engagé-e-s pour une plus grande attention à la dimension sociale. A Bergen, cet aspect a été enfin évoqué de façon claire comme fil conducteur de

⁴⁹ SwissUp Ranking (2006).

⁵⁰ SUK/CUS (2007).

⁵¹ Die Schweizer Hochschulen sehen durch die externe Evaluationsüberprüfung und die Akkreditierung ihre Autonomie gefährdet. Sie erachten Qualitätssicherung als hochschulinterne Angelegenheit.

⁵² In Deutschland wurde der Qualitätssicherungsprozess nicht gesteuert eingeführt. Das hat dazu geführt, dass sich heute fünf Akkreditierungsorgane in einem „race to the bottom“ (Abwärts-Wettlauf) konkurrieren, die Akkreditierungsscheide nicht ernst genommen werden und tausende von Studierenden in nicht-akkreditierten Studiengängen studieren und darauf hoffen, dass ihre Zeugnisse trotzdem gültig sein werden.

⁵⁰ SUK/CUS (2007).

⁵¹ Les hautes écoles suisses estiment que l'assurance qualité externe nuit à leur autonomie. Elles considèrent l'assurance qualité comme une problématique interne.

⁵² En Allemagne, le processus d'assurance qualité a été introduit sans direction centrale. Ceci a conduit à ce qu'aujourd'hui, cinq organes d'accréditation se livrent à une sous-enchère causée par leur concurrence. Les accréditations ne sont pas prises au sérieux et des milliers d'étudiant-e-s étudient encore dans des filières non-accréditées.

⁵³ Conference of Ministers responsible for Higher Education (2005).

lige Möglichkeit ein „Bologna mit menschlichem Antlitz“ zu schaffen.

Im Bergen-Communiqué, das im Anschluss der MinisterInnen-Konferenz der Bologna-Staaten 2005 in Bergen verabschiedet wurde, steht:

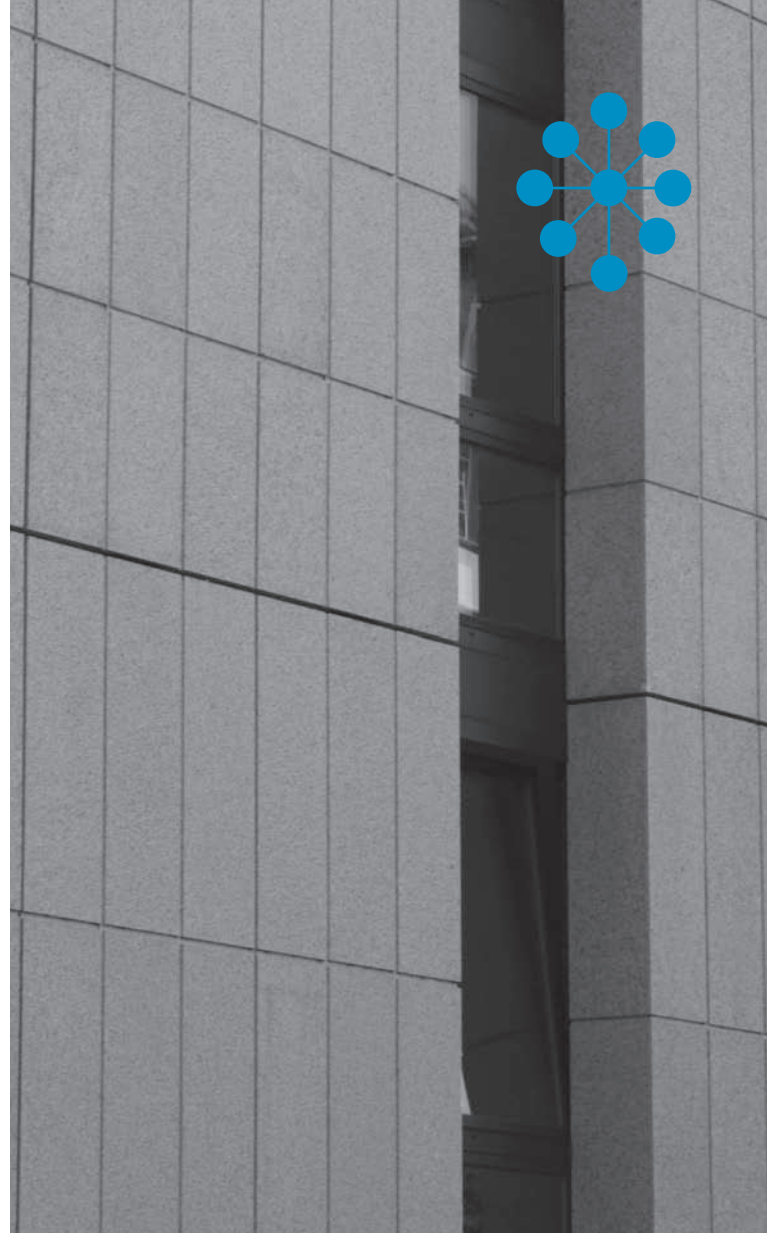
“The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA (European Higher Education Area) and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA. We therefore renew our commitment to making quality higher education equally accessible to all, and stress the need for appropriate conditions for students so that they can complete their studies without obstacles related to their social and economic background. The social dimension includes measures taken by governments to help students, especially from socially disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counselling services with a view to widening access.”⁵³

Die Studierenden haben sich seit der Bologna-Konferenz 2001 in Prag intensiv für einen stärkeren Fokus auf die soziale Dimension eingesetzt. Im Bergen-Communiqué wurde die soziale Dimension als eigenständige „action line“ (Aktionslinie) eingeführt. In diesem Sinne ist es unumgänglich, die soziale Dimension nicht nur auf Fragen der Ausbildungsbeihilfen für Studierende sowie studentische Mitbestimmungsfragen zu reduzieren. Vielmehr gilt es, für alle „action lines“ adäquate Umsetzungsszenarien zu finden. Die Studierenden sehen die Qualitätssicherung keineswegs als statisches, bürokratisches Mittel an, sondern als wandlungs- und anpassungsfähiges Instrument zur Verbesserung der Qualität der Hochschul-Institutionen.

Im Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsprozess gilt es, zwischen Standards, Indikatoren und Kriterien zu unterscheiden. Hierarchisch stehen die Standards an oberster Stelle, die Indikatoren kommen an zweiter und die Kriterien an dritter Stelle. Ein Standard ist das zu erreichende Ziel. Indikatoren dienen der Definition eines Standards und Kriterien stellen weitere Anforderungen an einen Standard dar. Die drei Abstufungen umfassen das gesamte System der Qualitätssicherung und Akkreditierung, das heisst die einzelne Hochschule (lokale Ebene), die Schweizer Hochschullandschaft (nationale Ebene) und den europäischen Hochschulraum (internationale Ebene). Generell sollte zwischen generischen Standards auf meist nationaler oder sogar internationaler Ebene und denjenigen auf der lokalen Hochschulebene unterschieden werden. Die Idee, durch Standards, Indikatoren und Kriterien der sozialen Dimension mehr Raum zu geben, ist nicht grundsätzlich neu, doch gibt es bisher nur wenige konkrete Beispiele und Diskussionsgrundlagen.

Wir greifen nun zurück auf die anfangs gestellte Grundsatzfrage und geben die Antwort, dass die Qualität einer Hochschul-Institution als Ganzes, d.h. einer der Gesellschaft gegenüber Verantwortung tragenden, Menschen ohne Hürden aufgrund von Geschlecht, sozio-ökonomischem oder ethnischem Hintergrund zugänglichen Bildungsstätte, überprüft werden soll.

⁵³ Conference of Ministers responsible for Higher Education (2005).



l'action à mener. Il ne s'agit cependant pas de réduire cette dimension sociale aux bourses d'études et à la participation des étudiant-e-s aux décisions, mais de l'étendre à d'autres domaines. Au contraire, il faut trouver pour toutes les intentions déclarées des plans d'action concrets. Les étudiant-e-s ne considèrent pas l'assurance qualité comme un procédé statique et bureaucratique, mais bien comme un instrument adaptable permettant d'améliorer la qualité des institutions.

Il faut, en matière d'assurance qualité et d'accréditations, distinguer standards, indicateurs et critères. Les standards forment le but à atteindre. Les indicateurs permettent de définir un standard. Les critères constituent des exigences supplémentaires. Ces trois niveaux couvrent l'ensemble du système d'assurance qualité et d'accréditation. En règle générale, il est nécessaire de différencier les standards de niveau national ou international de ceux du niveau local des hautes écoles. L'idée d'intégrer davantage des indicateurs et des critères sociaux n'est en elle-même pas nouvelle, mais elle n'a trouvé pour l'instant que peu d'occasions de s'appliquer réellement.

Posons donc à nouveau notre question de départ et répondons simplement que les processus d'assurance qualité devraient considérer les institutions de formation en tant que portant une responsabilité vis-à-vis de la société, et les examiner afin de déterminer si elles sont accessibles indépendamment de l'origine socio-économique, ethnique, et du sexe.

Eine Ausweitung der bestehenden Qualitätssicherung muss der sozialen Dimension mit eigenen Standards gerecht werden. In der Folge werden Beispiele für solche Standards aus studentischer Perspektive aufgezeigt. Diese Standards sollen für interne wie auch externe Qualitätssicherungssysteme für Hochschulen übernommen werden und als Voraussetzung für eine Akkreditierung gelten.

Standards zur sozialen Dimension

I Standard Gleichstellung

Die Hochschule verfügt über eine explizite Politik zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Diese Politik sieht Massnahmen zur Förderung der Chancengleichheit der Geschlechter auf allen akademischen Stufen vor.

Die Hochschulen führen Programme zum Abbau der horizontalen und vertikalen Segregation ein, bieten flexible Studien- und Arbeitsmodelle an, betreiben Frauenförderung auf allen akademischen Stufen und haben innerhalb der Hochschule eine Stelle, welche sich mit Anliegen der Gleichstellung befasst und diese in alle Gremien einbringt.

II Standard soziale Herkunft

Die Hochschule hat eine explizite Politik zur Chancengleichheit. Die Hochschule hat Kenntnis des sozialen Hintergrundes der Studierenden und erfüllt die Anforderungen des Datenschutzes.⁵⁴ Sie berücksichtigt diese Informationen bei ihrer langfristigen und kurzfristigen strategischen Planung.

Die Hochschulen fördern die Chancengleichheit ihrer Studierenden und des akademischen Nachwuchses, indem sie über einen Massnahmenkatalog verfügen und insbesondere den Erlass von Studiengebühren und Teilzeitstudien ermöglichen. Sie unterhalten Beratungsstellen für Studienfinanzierung. Die einzelne Hochschule öffnet den grösstmöglichen Anteil ihrer Studienrichtungen für Passerellen. Die Zusammensetzung der an der Hochschule vertretenen sozialen Hintergründe widerspiegelt diejenigen der Gesellschaft. Die Hochschule verfügt über explizite Fördermassnahmen für Studierende und akademischen Nachwuchs mit einem bildungsfernen Hintergrund.

III Standard Behinderung

Die Hochschule hat eine explizite Politik in Bezug auf alle Hochschulangehörigen mit Behinderung. Sie ermöglicht und fördert den Zugang von Studierenden, dem akademischen Nachwuchs und dem Hochschulpersonal mit Behinderung. Die Hochschule verfügt über einen Massnahmenkatalog.

Un élargissement de l'assurance qualité existante doit prendre en compte la dimension sociale, sur la base de standards particuliers. Des propositions de standards sociaux sont proposés ci-dessous, qui devraient être adoptés aussi bien pour l'assurance qualité interne qu'externe et servir pour l'accréditation.

Standards pour la dimension sociale

I. Standard d'égalité

La haute école dispose d'une politique explicite en faveur de l'égalité entre hommes et femmes. Cette politique prévoit des mesures d'encouragement des femmes à tous les niveaux académiques.

Au niveau des indicateurs, ceci signifie par exemple qu'il doit exister des programmes de réduction de la discrimination verticale et horizontale ainsi que des possibilités d'études flexibles, que les femmes sont encouragées à tous les niveaux et qu'il existe au sein de la haute école un organe chargé de superviser et d'encourager la mise en place de ces démarches.

II. Standard de mixité sociale

La haute école a une politique explicite de promotion de l'égalité des chances. Elle connaît la provenance sociale des étudiant-e-s en remplissant les exigences de protection des données.⁵⁴ Elle tient compte de ces informations dans sa planification stratégique à court comme à long terme.

La haute école promeut l'égalité des chances entre les étudiant-e-s. Elle dispose d'un catalogue de mesures à cette fin. Elle se préoccupe en particulier de promouvoir les bourses d'études et de mettre en place des études à temps partiel. Elle dispose d'un service de conseil pour le financement des études. Elle ouvre le plus grand nombre de filières possible à des passerelles depuis d'autres voies de formation. La composition du corps étudiant de la haute école reflète celle de la société. La haute école a mis en place des mesures d'encouragement pour les étudiant-e-s sans entourage ayant accompli une formation tertiaire.

III. Standard relatif au handicap

La haute école a une politique explicite en faveur des membres de sa communauté en situation de handicap. Elle rend possible son accès aux études et aux postes académiques. La haute école dispose d'un catalogue de mesures dans ce but.

La haute école dispose d'un service de conseil pour les personnes handicapées membres de sa communauté. Elle prend les mesures d'infrastructure nécessaires pour leur

⁵⁴ Den Studierenden geht es bei der Erfassung solcher Daten in erster Linie darum, korrekte Daten zur sozialen Dimension zu erhalten. Im europäischen Vergleich ist die Schweiz, was die Erfassung korrekter Daten zur sozialen Lage der Studierenden betrifft, auf den letzten Rängen. So erfassen die Bologna-Länder (bis auf wenige Ausnahmen) durch EUROSTUDENT seit 1997 die soziale Lage der Studierenden, während die Schweiz 2008 erstmals an dieser Studie teilnimmt.

⁵⁴ Il s'agit pour les étudiant-e-s avant tout d'obtenir des données correctes quant à la dimension sociale. Comparée à ses voisins européens, la Suisse dispose de très mauvaises statistiques à ce sujet. Les pays signataires de la déclaration de Bologne ont une statistique commune (EUROSTUDENT) depuis 1997, à laquelle la Suisse participe pour la première fois en 2008 seulement.



Die Hochschule unterhält eine Beratungsstelle für behinderte Mitglieder der akademischen Gemeinschaft. Sie trifft die notwendigen infrastrukturellen und personellen Massnahmen um Behinderten die gleichen Chancen zu gewährleisten wie den übrigen Hochschulmitgliedern. Sie verfügt über eine explizite Politik zur Sensibilisierung der Hochschulangehörigen.

IV Standard Migrationshintergrund

Die Hochschule verfügt über eine explizite Politik zur Integration von Hochschulangehörigen mit Migrationshintergrund. Sie hat Kenntnis des Migrationshintergrundes der Hochschulangehörigen und erfüllt die Anforderungen des Datenschutzes.

Die Hochschule hat eine explizite Politik mit einem Massnahmenkatalog gegenüber ethnischen und sprachlichen Minderheiten sowie ausländischen Personen. Dies im Bezug auf die langfristige wie auf die kurzfristige Planung der Hochschule. Die Hochschule fördert die Anerkennung und Anrechnung ausländischer Studienleistungen und Diplome. Sie fördert zudem die sprachliche Integration ihrer Angehörigen. Sie öffnet den Zugang für den grösstmöglichen Anteil ihrer Studienrichtungen über Passerellen für ausländische Vorbildungen. Die Hochschule hat eine explizite Politik zur

donner les mêmes chances qu'aux autres. Elle dispose d'une politique de sensibilisation de sa communauté.

IV. Standard pour les personnes issues de la migration

La haute école a une politique explicite d'intégration des personnes issues de la migration. Elle connaît l'arrière-plan de migration des personnes en remplissant les exigences de protection des données.

La haute école dispose d'un catalogue de mesures en faveur des minorités ethniques et des personnes étrangères, et ceci pour la planification à court comme à long terme. La haute école promeut la reconnaissance des diplômes étrangers. Elle encourage l'intégration linguistique des membres de sa communauté. Elle ouvre le plus grand nombre possible de filières à des passerelles depuis d'autres voies de formation dans d'autres pays. La haute école a une politique explicite en faveur du plurilinguisme. Elle offre des cours de langue et reconnaît le fait d'avoir une langue étrangère comme langue maternelle comme un facteur d'allongement du temps d'études.

Ces standards devraient permettre aux hautes écoles de définir la qualité en tenant compte de la dimension sociale.

Sprachenvielfalt. Sie fördert kostenlose Sprachkurse für ihre Angehörigen, sowohl von ausländischen wie auch inländischen Sprachen und anerkennt Fremdsprachigkeit als studienverlängernden Grund.

Diese Standards sollen es den Hochschulen ermöglichen, ihre Qualität auch über die soziale Dimension zu definieren. Mit ihrer Politik und gezielten Massnahmen können sie Mängel bei sozialen, gesellschaftlichen und ethischen Aspekten erkennen und beheben.

Der sozialen Dimension von Bologna kann man jedoch nicht allein über soziale Standards in der Qualitätssicherung gerecht werden. Die sozialen Standards decken lediglich die wünschenswerten und durchaus notwendigen Bemühungen der Hochschulen ab. Für einen umfassenden Einbezug der sozialen Dimension in den Bologna-Prozess sind auch die Sozialwerke von Bund und Kantonen, die einzelnen Hochschulämter, Abteilungen für Gleichstellung, Migrationsämter, das Bundesamt für Statistik und nicht zuletzt die politischen VertreterInnen gefordert. Die Einführung und Umsetzung sozialer Standards in der Qualitätssicherung und Akkreditierung bedeutet einen Meilenstein für die soziale Dimension von Bologna, welcher nur durch gemeinsame Anstrengungen erreicht werden kann. Er würde es den einzelnen Institutionen ermöglichen, ihre Autonomie und ihre regionale oder fachliche Besonderheit beizubehalten ihre Qualität umfassend zu definieren und gleichzeitig den Hauptakteurinnen und Hauptakteuren im Bologna-Prozess gerecht zu werden – den Studierenden.

Forderungen

Der VSS fordert:

Qualitätssicherungs-Prozess

- Akkreditierungsentscheide dürfen nicht auf der Grundlage von rein quantitativem Datenmaterial erfolgen, sondern es müssen auch qualitative Aspekte berücksichtigt werden.
- Die ExpertInnenberichte sowie die Schlussberichte der institutionellen Qualitätsprüfungen müssen publiziert werden.

Mitbestimmung

- Die Studierenden sollen als „full partners“ (vollwertige und gleichgestellte PartnerInnen) in den Prozess der Qualitätssicherung und der Akkreditierung einbezogen werden.
- Die Schweizer Richtlinien müssen an die Richtlinien der ENQA angeglichen werden, damit die Möglichkeit der studentischen Mitbestimmung im entstehenden Akkreditierungsrat garantiert ist.

Soziale Dimension

- Standards zur sozialen Dimension der Hochschulen müssen ausgearbeitet werden, insbesondere zu Gleichstellung, sozialem Hintergrund, und zu Hochschulangehörigen mit Behinderung oder Migrationshintergrund.

Elles pourront ainsi identifier les problèmes concernant les aspects sociaux et éthiques et y trouver des solutions.

La dimension sociale de Bologne ne peut cependant pas être atteinte uniquement sur la base de standards d'assurance qualité. Ceux-ci ne couvrent que les aspects nécessaires de l'action des hautes écoles. Les services sociaux des cantons et de la Confédération, les départements de la formation, les bureaux de l'égalité, les offices chargés de la migration, l'OFS et bien évidemment les représentant-e-s politiques doivent également fournir leur contribution. Seule une coordination de tous ces facteurs permettrait de réaliser pleinement les buts sociaux de Bologne. Elle permettrait aux institutions d'exercer leur autonomie, de conserver leurs particularités académiques, de définir leur qualité de manière large et de se préoccuper des acteurs principaux de Bologne – les étudiant-e-s.

Revendications

L'UNES demande :

Processus d'assurance qualité

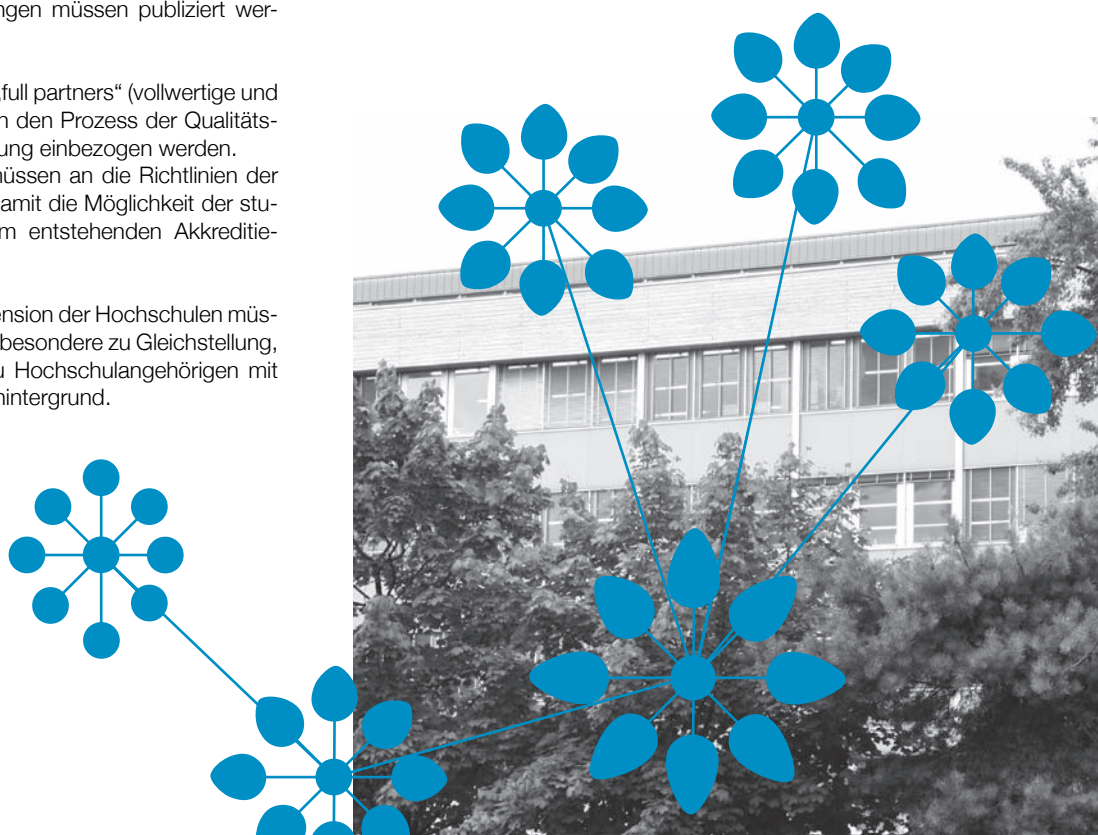
- Les décisions d'accréditation ne sauraient se baser sur des données purement quantitatives mais doivent prendre en compte des aspects qualitatifs.
- Les rapports d'expert-e-s ainsi que les rapports conclusifs issus du contrôle de la qualité doivent être publiés.

Participation

- Les étudiant-e-s doivent devenir des partenaires à part entière dans le processus d'assurance qualité et d'accréditation.
- Les lignes directrices suisses doivent être adaptées à celles de l'ENQA et, par là, la participation des étudiant-e-s au futur conseil d'accréditation doit être rendue possible.

Dimension sociale

- Il s'agit de mettre en place des standards quant à la dimension sociale des hautes écoles, en particulier relativement aux aspects d'égalité des sexes, de mixité sociale, de handicap et de migration.



« On ne peut pas obtenir une belle pelouse en tirant certains brins d'herbe vers le haut, mais bien en fertilisant la terre. »
Koen Geven, 2007, président ESU

Exzellenz und Elite

Einleitung

Die Forderungen nach Exzellenz, Kompetenzzentren, Elitehochschulen, Hochbegabtenförderung und Qualitätssicherung ist zurzeit in bildungspolitischen Diskussionen allgegenwärtig. Dabei werden wahllos Begriffe und ihre schwammige Bedeutung vermischt. Die Forderung nach „den Besten“ scheint dabei unumstritten und absolut notwendig. Eine Auseinandersetzung mit den Begriffen und den dahinterstehenden Konzepten soll an dieser Stelle aufzeigen, dass die genannten Forderungen problematisch sind und andere Wege offen stehen.

Ausgangslage

Nicht nur in der Schweiz wird die Konkurrenz zwischen den Hochschulen beschworen. Der in der Lissabon-Deklaration festgehaltene Gedanke eines europäischen Hochschulraums, der vor allem dem amerikanischen Hochschulraum die Stirn bieten soll, hat den Ruf nach konkurrenzfähigen Hochschulen zwar nicht ausgelöst, aber zumindest zu einem der wichtigsten hochschulpolitischen Themen in Europa gemacht. Unterschiedliche Institutionen für Qualitätssicherung und *Rankings* zwischen den Hochschulen erzeugen ein Durcheinander. Studierende werden durch die Umsetzung der Bologna-Deklaration einerseits mit neuen Studienstrukturen konfrontiert und andererseits mit Evaluationen ihrer Studiengänge überhäuft. Das Ziel der Bologna-Reform ist nicht zuletzt, die Abschlüsse vergleichbar zu machen.

Die beiden Begriffe *Exzellenz* und *Elite* treten im Zusammenhang mit Bologna und Lissabon immer wieder auf. In der Bildungspolitik wird sowohl *Exzellenz* als auch *Elite* eindeutig auf Qualifikation und Auszeichnung bezogen. Es wird oft von der „Bildungselite“ gesprochen. Elitehochschulen sollen exzellente Studierende und Forschende fördern. Somit findet unweigerlich eine Vermischung der beiden Begriffe statt.

Diskussion

Im Folgenden gilt es, die Bedeutung und Verwendung der Begriffe *Exzellenz* und *Elite* kritisch zu hinterfragen und die Konsequenzen daraus zu diskutieren.

Elite wird durch die Verknüpfung mit Ausbildung und Qualifikation oft als „die Besten“ und „Auslese der Besten“ in einem positiven Sinn verwendet. Gesellschaftspolitisch kontrovers diskutiert wird die Frage, ob besonders Begabte aktiv gefunden werden sollen oder ob sie sich über die üblichen Ausbildungs- und Karrierewege zeigen.

Wird in der Hochschulpolitik von *Exzellenz* gesprochen, ist damit oft *Elite* gemeint, aber die Verwendung dieses Begriffes wird bewusst vermieden oder sogar überblendet. Der Begriff *Exzellenz* ist unverfänglicher als der politisch aufgeladene Begriff *Elite*. Wenn der Begriff *exzellent* „bloss“ mit *ausgezeichnet* oder *hervorragend* ersetzt wird, ist es schwierig, ihn kritisch zu hinterfragen. Beispielsweise werden Massnahmen zur *Elite*-Förderung oft mit *Exzellenz*-Förderung verkauft, wogegen es scheinbar nichts einzuwenden gibt. So betrachtet ist der Umgang mit dem Begriff *Elite* oft nicht *exzellent* – hinter der *Exzellenz* wird *Elitäres* versteckt.

Excellence et élite

Introduction

Excellence, centre de compétences, hautes écoles d'élite, promotion des surdoué-e-s et assurance qualité : autant de mots clés dans les discussions actuelles de politique de formation. Dans ce contexte, les concepts et leur signification sont allègrement mélangés et confondus. L'exigence du « meilleur » semble faire l'unanimité. Une discussion des concepts utilisés montrera ici que les exigences mentionnées sont problématiques et que d'autres voies existent que celles qui sont prônées aujourd'hui.

Situation actuelle

La concurrence entre les hautes écoles n'est de loin pas promue qu'en Suisse. L'idée, avancée dans la déclaration de Lisbonne, d'un espace européen des hautes écoles qui devrait avant tout pouvoir concurrencer les Etats-Unis, n'a certes pas déclenché la dynamique de mise en concurrence, mais en a fait l'un des thèmes principaux en matière de politique des hautes écoles en Europe. Cependant, les différentes manières de contrôler la qualité et de classer les hautes écoles causent une certaine confusion. D'une part, les étudiant-e-s se retrouvent, avec la réforme de Bologne, confronté-e-s à de nouvelles structures d'études, d'autre part, les évaluations de leurs filières s'accroissent et se contredisent parfois. Le but de la réforme de Bologne est, rappelons-le, de rendre les titres comparables.

Les concepts d'*excellence* et d'*élite* sont employés couramment en rapport avec Bologne et Lisbonne. Dans la politique de la formation, ces deux termes se réfèrent à la qualification ainsi qu'à la distinction. On parle ainsi souvent de l'élite universitaire. Les hautes écoles d'élite sont censées promouvoir et encourager les étudiant-e-s excellent-e-s. Les deux termes se voient donc souvent confondus.

Discussion

Seront discutés ici la signification et l'usage des termes *excellence* et *élite*, ainsi que les conséquences qu'on peut en tirer.

Le terme d'*élite* est employé dans un sens positif, en rapport avec la formation et la qualification pour désigner « les meilleur-e-s ». En matière de politique sociale, la controverse porte sur la question de savoir si les personnes particulièrement douées doivent être repérées au plus vite ou si leurs capacités apparaîtront d'elles-mêmes.

Lorsqu'on parle, à propos de politique des hautes écoles, d'*excellence*, on désigne en fait souvent l'*élite*, terme dont on évite consciemment de se servir. Le terme d'*excellence* est politiquement moins connoté que celui d'*élite*, et appelle moins facilement un questionnement critique. Par exemple, des mesures de promotion de l'*élite* sont souvent vendues comme promouvant l'*excellence*, qui semblent appeler moins d'oppositions. Sous cet angle, l'emploi du terme *élite* n'est donc pas excellent : il sert à cacher l'élitaire derrière l'excellent.

Excellence et *élite* ont en commun de viser à se distinguer de la masse, par une séparation de quelques excellent-e-s d'un grand nombre de non-excellent-e-s. Pour cette raison, la question de l'*Excellence* est en réalité étroitement liée à celle de l'égalité des chances, de la promotion de la

Exzellenz und *Elite* haben gemein, dass sie darauf abzielen, sich von der Masse abzuheben: Eine Abgrenzung zwischen den wenigen *Exzellenten* und den vielen *Nicht-Exzellenten*. Darum ist die Diskussion zu diesem Thema eng verknüpft mit Fragen der Chancengleichheit, Nachwuchsförderung und Hochschulfinanzierung. Dazu existieren beim VSS klare Positionen.⁵⁵ Die Diskussion um *Exzellenz* und *Elite* wird im Folgenden in verschiedenen Bereichen diskutiert.

Exzellenz ist käuflich

Hochschulen sollen sich gegenseitig im Kampf um die besten Köpfe konkurrieren – gesprochen wird vom Wettbewerb um die Besten. Die Institutionen sollen nach diesen Visionen ihre Studierenden selber auswählen können. Bereits existieren sogenannte „Headhunter-Firmen“, die – abgestimmt auf die Wünsche der auftraggebenden Hochschule – weltweit potenzielle Studierende rekrutieren. Der Hochschulzugang erfährt mit diesem Ansatz eine grundlegende Änderung. Nicht mehr die Maturandinnen und Maturanden sollen die Hochschule auswählen, sondern die Hochschulen sollen sich ihre Studierenden auswählen. Damit wird der Grundsatz, dass die Matura den Hochschulzugang garantiert, infrage gestellt. Ausserdem wird suggeriert, dass bereits vor Beginn des Studiums festgestellt werden kann, ob jemand dazu geeignet ist oder nicht.

Selektionsmittel sind willkürlich und diskriminierend. Willkürlich sind sie, weil es keine Instrumente oder Verfahren gibt, welche die Eignung und Fähigkeit zukünftiger Studierender für einen bestimmten Studiengang messen können. Diskriminierend sind sie, weil sie finanziell schwächer gestellte Personen benachteiligen. Diese willkürliche und diskriminierende Wirkung von Selektionsmittel zeigt sich unter anderem im Numerus Clausus (NC), der in der Medizin angewendet wird. So können sich angehende Medizinstudierende mittels kostspieliger Kurse auf den Numerus Clausus vorbereiten.⁵⁶ Der NC wird mit dem Argument der verbesserten Betreuungsverhältnisse legitimiert. Damit erreicht der NC eine Besserstellung für einige wenige Studierende, welche neben den finanziellen Mitteln fürs Studium auch jene für Vorkurs und Aufnahmeprüfung aufwenden können.

Wer eine gute Studentin oder ein guter Student sein will, muss viel Zeit und Energie ins Studium investieren. Das ist vom Grundsatz her unumstritten, wird aber problematisch, wenn die Investitionen finanzieller Art sind. So bieten Kongresse und Fachtagungen eine gute Möglichkeit, sich über die aktuellsten wissenschaftlichen Diskurse zu informieren und zu vernetzen. Gerade solche Kongresse sind aber sehr teuer: sie dauern oft mehrere Tage und finden meist im Ausland statt.⁵⁷ Dadurch wird Studierenden mit geringen finanziellen Mitteln, Studierenden mit Erwerbstätigkeit so-

relève et du financement des hautes écoles. L'UNES a, à ces sujets, des positions claires.⁵⁵

L'excellence s'achète

Les hautes écoles sont censées se livrer un combat acharné pour les meilleures cerveaux – on parle de concurrence pour les meilleur-e-s. Les institutions devraient, d'après cette vision, pouvoir choisir elles-mêmes leurs étudiant-e-s. Des « chasseurs de têtes » existent déjà, qui recrutent des étudiant-e-s dans le monde entier selon les désirs de la haute école qui les emploie. L'accès aux hautes écoles subit par là un changement radical. Ce ne sont plus les diplômé-e-s du secondaire supérieur qui choisissent leur haute école, mais les hautes écoles qui sélectionnent leurs étudiant-e-s. Le principe selon lequel la maturité donne accès aux hautes écoles est par là remis en question. Par ailleurs on accepte implicitement l'idée que les capacités peuvent être déterminées avec certitude avant les études. Les moyens de sélection sont arbitraires et discriminatoires. Arbitraires, parce qu'il n'existe pas d'outils pour mesurer les capacités de futur-e-s étudiant-e-s pour une branche donnée. Discriminatoires, parce qu'ils défavorisent les personnes financièrement plus faibles. Ces effets sont particulièrement visibles à propos du *numerus clausus* qui est pratiqué pour les études de médecine : les étudiant-e-s désireux/euses d'étudier la médecine peuvent se préparer aux tests par le biais de cours très coûteux.⁵⁶ Le *numerus clausus* est défendu avec l'argument selon lequel il permet de meilleures conditions d'encadrement. Ceci signifie en clair que le *numerus clausus* permet une amélioration pour les quelques étudiant-e-s qui, en plus des moyens nécessaires aux études, disposent également de ceux qui sont nécessaires pour les cours de préparation aux examens d'entrée.

Qui veut être un-e bon-ne étudiant-e investit beaucoup de temps et d'énergie dans ses études. Ce principe n'est pas sujet à controverse, mais devient problématique lorsque l'investissement devient financier. Ainsi, congrès et colloques constituent une bonne manière de se tenir au courant de l'avancée de questions scientifiques actuelles et de nouer des liens très utiles. Ces congrès sont cependant très chers : souvent, ils durent plusieurs jours et se tiennent à l'étranger.⁵⁷ Ceci a pour conséquence que la participation à de tels événements est difficile pour les étudiant-e-s qui disposent de peu de moyens financiers, qui travaillent ou qui doivent s'occuper d'enfants par exemple.

Promotion d'individus ou haut niveau de formation

L'importance pour la société d'un bon niveau de formation est reconnue universellement. Dans ce contexte, le concept d'*excellence* signifie la promotions d'étudiant-e-s isolé-e-s, de chercheurs/euses de pointe, la mise en place de hautes

⁵⁵ VSS/UNES (2003b).

⁵⁶ Ein Training bei der auf den Eignungstest spezialisierten Firma Meditrain dauert 5 Tage und kostet 1100 Fr. (mit Erfolgsgarantie kostet das Training 2200 Fr.). EMS-Eignungstest: www.ems-eignungstest.ch (Stand 31.03.08).

⁵⁷ Das „World Knowledge Dialogue“ fand in Grands Montana statt, dauerte drei Tage (14.–16. September 2006) und kostete für die Teilnahme 700 Fr. Vergleiche www.wkdialogue.com (Stand 31.03.08).

⁵⁵ VSS/UNES (2003b).

⁵⁶ Un entraînement auprès de Meditrain, entreprise spécialisée dans les tests de capacités, coûte 1100 francs et 2200 francs avec garantie de succès). EMS-Eignungstest : www.ems-eignungstest.ch (Etat au 31.03.08).

⁵⁷ Le « World Knowledge Dialogue », congrès sur trois jour (14-16 septembre 2006), coûtait 700 francs. World Knowledge Dialogue : www.wkdialogue.com (Etat au 31.03.08).

wie Studierenden mit Betreuungspflichten die Teilnahme an Kongressen oder einer Fachtagungen enorm erschwert.

Förderung einzelner Personen oder hohes Bildungsniveau

Es ist unbestritten, dass gute Bildung für die Gesellschaft wichtig ist. Unter *Exzellenz* werden in diesem Zusammenhang nur einzelne Studierende, Spitzenforschende, Elitehochschulen und spezialisierte Kompetenzzentren verstanden. Es ist allerdings äusserst fragwürdig, ob die Förderung einzelner Studierender und Spitzenforschender einen grösseren gesellschaftlichen Nutzen bringt als ein breites, hohes Bildungsniveau an den Hochschulen. Gerade heute, wo der Kampf um finanzielle Ressourcen immer härter wird und Sparmassnahmen in der Bildung zur Diskussion stehen, besteht die Gefahr, dass Exzellenzförderung auf Kosten einer breiten, guten Bildung geschieht.

Umstritten ist ausserdem die Frage, welche Bereiche der Hochschulbildung gefördert werden sollen. Die einseitige Förderung von wirtschaftlich relevanten Bereichen reduziert die Bildung allein auf ihren ökonomischen Nutzen und muss daher als äusserst kurzfristig bezeichnet werden.

Exzellenzstipendien

Stipendien sollen die Chancengleichheit an den Hochschulen gewährleisten. Nur ein gut ausgebautes und harmonisiertes Stipendiensystem kann die Chancengleichheit tatsächlich fördern. Doch anstatt sich für ein Stipendiensystem einzusetzen, das im Interesse der Hochschulen wäre und die tatsächlichen Bedürfnisse und die finanzielle Lage der Studierenden berücksichtigt, führen die Hochschulen sogenannte „Exzellenzstipendien“ ein. Dadurch besteht die Gefahr, dass gerade nicht die Studierenden, die finanzielle Unterstützung nötig hätten und sich mit Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt finanzieren, in den Genuss von diesen zusätzlich aufgewendeten finanziellen Mitteln kommen. „Exzellenzstipendien“ zielen auf die Förderung einzelner von den Hochschulen ausgesuchten Köpfe ab und nicht auf die Chancengleichheit oder die soziale Gerechtigkeit.

Exzellenz-, Elite- und Nachwuchsförderung

Bei einer Diskussion über die Förderung exzellenter Studierender, muss unweigerlich auch der Aspekt der Nachwuchsförderung einbezogen werden. Es stellt sich die Frage, ob Nachwuchsförderung mit „Exzellenzförderung“ gleichgesetzt werden kann. Wenn man betrachtet, wie Nachwuchsförderung heutzutage generell gehandhabt wird, kann durchaus behauptet werden, dass es sich dabei eigentlich um „Exzellenzförderung“ handelt. So bedeutet Nachwuchsförderung heute häufig immer noch die Förderung einzelner Studierender bzw. Doktorierender auf Basis einer persönlichen Beziehung zwischen betreuender und geförderter Person. Diese Praxis entspricht dem Grundgedanken von Elitförderung unter dem Deckmantel der „Exzellenzförderung“.

Von einer Vermischung der Begriffe „Exzellenzförderung“ und „Nachwuchsförderung“ soll deshalb abgeraten werden. Der VSS versteht unter Nachwuchsförderung nämlich nicht die Förderung einzelner Personen, vielmehr soll die Nachwuchsförderung möglichst vielen Studierenden offen stehen. Ausserdem soll Nachwuchsförderung Studierende

écoles d'élite et de centres de compétences spécialisés. Il est cependant délicat de déterminer si l'encouragement de quelques étudiant-e-s profite davantage à la société qu'un niveau globalement haut dans les hautes écoles. Il est indubitable qu'à l'époque où la concurrence pour les ressources financières se durcit et que des mesures d'économies peuvent toujours toucher la formation, le danger existe que la promotion de l'excellence se fasse au détriment de la qualité de la formation pour le plus grand nombre.

La question de savoir quels domaines de la formation tertiaire doivent particulièrement faire l'objet de mesures d'encouragement est controversée. La promotion exclusivement dans des domaines économiquement rentables réduit la formation à sa seule utilité économique et ne découle donc que d'une réflexion à court terme.

Les bourses à l'excellence

Les bourses doivent garantir l'égalité de l'accès aux hautes écoles. Seul un système harmonisé et efficace peut assurer l'égalité des chances. Cependant, au lieu de s'engager pour un tel système, qui serait dans l'intérêt des hautes écoles, celles-ci introduisent des « bourses à l'excellence », avec le risque que précisément les étudiant-e-s qui financent leurs études en travaillant et auraient besoin d'un soutien financier particulier ne profitent aucunement de ces moyens supplémentaires. Les bourses à l'excellence visent à promouvoir des individus sélectionné-e-s par les hautes écoles, et non à améliorer l'égalité des chances ou la justice sociale.

Promotion de l'excellence, de l'élite et de la relève

La question de la promotion de l'excellence chez les étudiant-e-s doit inévitablement englober l'aspect de la promotion de la relève. La question se pose de savoir si les deux formes d'encouragement se recoupent. Lorsqu'on observe la manière dont on encourage la relève dans les hautes écoles, on peut affirmer sans risque de se tromper qu'il s'agit en fait d'encouragement de l'excellence. Promotion de la relève signifie souvent promotion d'étudiant-e-s ou de doctorant-e-s isolé-e-s, sur la base d'une relation personnelle. Cette pratique met en œuvre le principe de la promotion de l'élite sous couvert de promotion de l'excellence.

L'usage indifférencié des termes de promotion de la relève et de l'excellence doit donc être évité. Par promotion de la relève, l'UNES n'entend pas l'encouragement d'étudiant-e-s isolé-e-s, mais plutôt la mise en place d'une offre qui devrait être ouverte au plus grand nombre d'étudiant-e-s. Les mesures de promotion de la relève doivent intéresser les étudiant-e-s au travail scientifique et les accompagner au cours de leurs parcours académiques. Il est indispensable que la transparence et l'égalité des chances soient donc garanties.

Vision

La discussion des différentes questions permet de formuler les revendications suivantes à propos de l'*excellence* et de l'*élite* :

La formation tertiaire ne doit pas être réduite à son utilité économique !

La formation doit encourager la pensée indépendante et critique. La formation doit rendre les gens capables de com-

für die Wissenschaft begeistern und sie auf ihrem akademischen Weg begleiten. Dabei ist es unabdingbar, dass Transparenz und Chancengleichheit bei Nachwuchsförderung gewährleistet wird.

Vision

Aus der oben geführten Diskussion der verschiedenen Ebenen können folgende Visionen und Forderungen zum Thema *Exzellenz* und *Elite* hergeleitet werden:

Hochschulbildung darf nicht auf den wirtschaftlichen Nutzen reduziert werden!

Bildung soll eigenständiges und kritisches Denken fördern. Bildung muss die Menschen befähigen, Zusammenhänge zu erkennen, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen sowie kreative und konstruktive Zukunftsvisionen zu entwickeln. Auch der Wirtschaftsstandort Schweiz braucht visionäre Studierende und Forschende. Spitzenforscherinnen und Spitzenforscher sollen aber aus der Forschung selber hervorgehen bzw. durch diese angezogen werden. Sie können und sollen nicht gezüchtet werden!

EXZELLENZ

„Exzellenz (lat. „Vortrefflichkeit“) die; ursprünglich bis Mitte 17. Jahrhundert Hoheitstitel, heute Anrede für Botschafter und Gesandte; Titel der katholischen Bischöfe.“⁵⁸

„Exzellenz (lat. „Vortrefflichkeit, Erhabenheit“) die; a) Anrede im diplomatischen Verkehr; b) historischer Titel der Minister und hoher Beamter; Abk. Exz.

exzellent (lat.-fr.); hervorragend, ausgezeichnet, vortrefflich.“⁵⁹

ELITE

„Elite die; politisch oder sozial führende Minderheit. Die Sozialwissenschaften unterscheiden zwischen der sich auf politischer, wirtschaftlicher und militärischer Vorherrschaft gründenden Macht-Elite, der durch Standeszugehörigkeit begründeten Geburt-Elite und der auf beruflichen-fachlichen Fähigkeiten und Leistung beruhenden Funktionselite.“⁶⁰

„Elite (lat.-fr.) die; a) Auslese der Besten; b) Führungsschicht.“⁶¹

prendre, de réfléchir, et d'interroger de façon critique, ainsi que de développer des visions d'avenir créatives et constructives. La place scientifique suisse a besoin d'étudiants et de chercheurs/euses visionnaires. Les chercheurs/euses de pointe doivent cependant se distinguer dans la recherche. On ne peut pas cultiver des scientifiques !

Les investissements dans la formation doivent profiter à toutes les hautes écoles plutôt qu'à quelques institutions d'élite !

L'UNES ne s'oppose pas à des investissements ciblés dans certains domaines, p. ex à des fins de profilage. Il est dans l'intérêt des hautes écoles de développer certaines filières avec une attention particulière. L'UNES s'oppose par contre à une politique de la formation dont l'objectif serait de construire des hautes écoles d'élite. Toutes les hautes écoles doivent viser un bon niveau de formation : pour cette raison, les investissements dans la formation doivent profiter à toutes les hautes écoles et les ressources doivent être réparties équitablement.

EXCELLENCE

« Excellence, n. f., lat. *excellētia*. Degré éminent de perfection qu'une personne, une chose, a en son genre.

Excellent, adj, lat. *excellens*. Qui, dans son genre, atteint un degré éminent de perfection ; très bon. »⁵⁸

« Excellence, n. f. Caractère excellent de qqn, de qqch ; perfection.

Excellent, adj. Supérieur dans son genre ; très bon, parfait. »⁵⁹

ELITE

« Elite, n. f., de *élite*, ancien p. p. de *élire*. 1. Ensemble des personnes considérées comme les meilleures, les plus remarquables d'un groupe, d'une communauté. 2. (pl.) Les personnes qui occupent le premier rang, de par leur formation, leur culture. »⁶⁰

« Elite, n. f. Petit groupe considéré comme ce qu'il y a de meilleur, de plus distingué. »⁶¹

⁵⁸ Brockhaus (2000: S. 264).

⁵⁹ Duden (1974: S. 231).

⁶⁰ Brockhaus (2000: S. 234).

⁶¹ Duden (1974: S. 203).

⁵⁸ Le nouveau petit Robert (2008).

⁵⁹ Garnier, Y. (1999) Le petit Larousse.

⁶⁰ Le nouveau petit Robert (2008).

⁶¹ Garnier, Y. (1999) Le petit Larousse.

Bildungsinvestitionen sollen in alle Hochschulen und nicht in einzelne Elitehochschulen fließen!

Investitionen in einzelne Fachbereiche, zum Beispiel zur Profilbildung, lehnt der VSS nicht grundsätzlich ab. Es liegt im Interesse der Hochschulen, einzelne Bereiche auszubauen und zu fördern. Der VSS wehrt sich aber gegen eine Bildungspolitik, die das Ziel verfolgt, mittels Finanzspritzen Elitehochschulen aufzubauen. Gute Bildung soll an allen Hochschulen angestrebt werden: dementsprechend müssen Bildungsinvestitionen allen Hochschulen zugute kommen und die vorhandenen Ressourcen gerecht verteilt werden.

Hochschulbildung soll allen offen stehen!

Der Zugang zur Hochschulbildung muss allen Personen, die über die entsprechenden Anforderungen im Sinne einer adäquaten Vorbildung (zum Beispiel Matura oder Berufsmatura) verfügen, offen stehen. Finanziell motivierte und fachlich unbegründete Zulassungsbeschränkungen und -kriterien (zum Beispiel Numerus Clausus, Eignungstest, Vorkurs, Kongressbesuche) sind abzulehnen. Selektionsmechanismen sind willkürlich und diskriminierend und daher ist auf ihre Anwendung zu verzichten.

Die Hochschulbildung muss von einem ausgebauten und harmonisierten Stipendienwesen begleitet sein, damit sie auch tatsächlich allen offen stehen kann. „Exzellenzstipendium“ erweisen sich als untauglich, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Nur ein gut ausgebautes und harmonisiertes Stipendiensystem, das die finanzielle Situation der Studierenden berücksichtigt, kann Chancengleichheit tatsächlich fördern.

Nachwuchsförderung statt „Exzellenzförderung“!

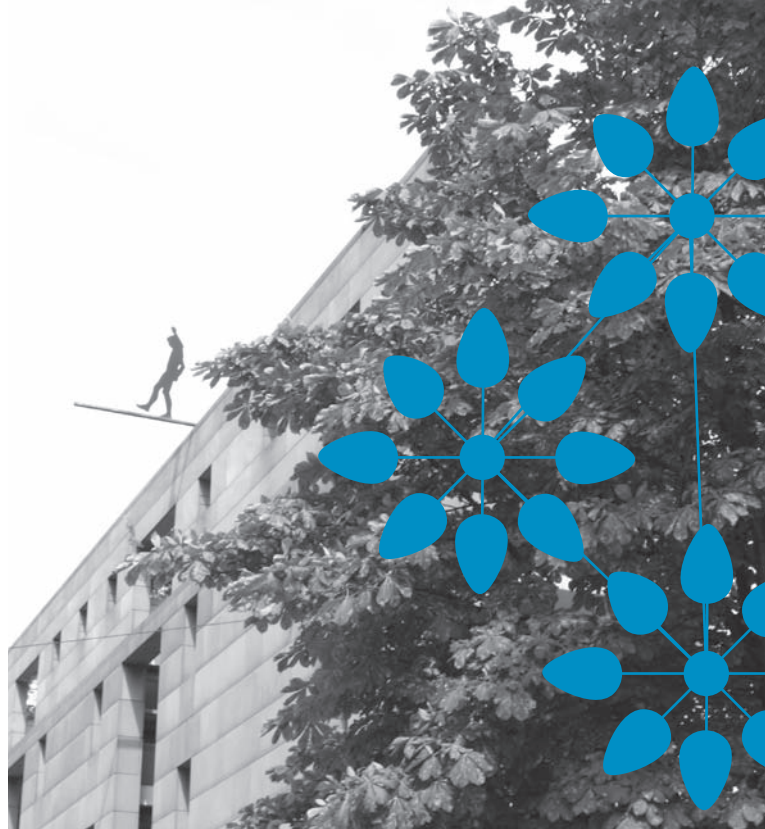
Bemühungen um eine offensive und transparente Nachwuchsförderung für die Wissenschaft sind zu begrüßen und müssen unbedingt verstärkt werden. Wichtig ist dabei der Grundsatz, dass Nachwuchsförderung möglichst viele Studierende erreichen soll. „Exzellenzförderung“, die mittels Förderung einzelner auserwählter Studierenden eine Bildungselite schafft, lehnt der VSS hingegen vehement ab. Die Förderung einiger weniger Auserwählten widerspricht dem Grundgedanken dieser Bildungsvision.

Forderungen

Der VSS teilt das in der politischen Diskussion um *Exzellenz* und *Elite* vermittelte Bildungsverständnis nicht. Die Forderungen nach *Exzellenz* und *Elite* in Bildung und Forschung sind nicht vereinbar mit dem Anspruch einer breiten guten Hochschulbildung, da sie sowohl willkürlich als auch diskriminierend sind. Dem Bildungsverständnis des VSS entspricht eine gute Hochschulbildung, welche Menschen aus allen sozialen Schichten und unabhängig von ihrer finanziellen Situation offen steht.

Der VSS fordert:

- Hochschulbildung darf nicht auf den ökonomischen Nutzen reduziert werden.
- Bildungsinvestitionen sollen in alle Hochschulen und nicht in einzelne Elitehochschulen fließen.
- Hochschulbildung soll allen offen stehen, die den akademischen Anforderungen entsprechen.
- Nachwuchsförderung darf nicht zur Eliteförderung verkommen.



Les hautes écoles doivent être ouvertes à tou-te-s !

L'accès à la formation tertiaire doit être ouvert à toute personne remplissant les critères d'admission. Des limitations d'accès sans justification académique, par exemple de nature financière ne sont pas tolérables (numerus clausus, tests de capacité, cours préliminaires, etc...). Les mécanismes de sélection sont arbitraires et discriminatoires, raison pour laquelle leur usage est à éviter. La formation tertiaire doit être accompagnée d'un système de bourses harmonisé. Les bourses à l'excellence ne peuvent pas assurer une égalité des chances. Seul un système de bourses efficace qui prenne en compte la situation financière de l'étudiant-e peut garantir l'égalité des chances.

La promotion de la relève, pas de l'excellence !

L'UNES salue les mesures visant à promouvoir la relève scientifique de façon active et transparente, et souligne l'importance du principe selon lequel les mesures de promotion de la relève doivent atteindre autant d'étudiant-e-s que possible. Toute promotion de l'excellence qui aboutit à la création d'une élite est, en revanche, à rejeter. Les mesures qui ne touchent que quelques élu-e-s contredisent la vision de l'UNES.

Revendications

L'UNES ne partage pas les concepts d'*excellence* et d'*élite* utilisés dans la discussion politique actuelle. Les appels à la mise en place de mesures pour l'*élite* et l'*excellence* dans la formation et la recherche ne sont pas compatibles avec la conception d'une formation tertiaire largement accessible et de haute qualité. Pour l'UNES, une bonne formation tertiaire est ouverte aux individus de toutes les couches sociales indépendamment de leur situation financière.

L'UNES demande les choses suivantes :

- La formation tertiaire ne doit pas être réduite à son utilité économique.
- Les investissements doivent profiter de manière équitable à toutes les hautes écoles.
- La formation tertiaire doit être ouverte à tou-te-s ceux/celles qui remplissent les conditions d'accès.
- La promotion de la relève ne doit pas se transformer en promotion de l'élite.

*„Menschen, deren Leben durch eine Entscheidung berührt und verändert wird, müssen an dem Prozess, der zu dieser Entscheidung führt, beteiligt sein und gehört werden.“
John Naisbitt (*1929), Stellvertretender Bildungsminister von US-Präsident Kennedy*

Demokratisierung und Mitbestimmung Einleitung

Demokratisierung und damit verbunden die Forderung nach Mitsprache und Mitbestimmung sind alte Anliegen des VSS. Seit Gründung des Verbandes 1920 fusst der Anspruch auf Vertretung der Anliegen der Studierenden einerseits auf einer demokratisch legitimierten Struktur intern, und andererseits auf der Forderung nach Demokratisierung der akademischen Gemeinschaft und der Hochschullandschaft. Studierende sind in allen hochschulpolitischen Belangen (Zulassung und Titel, Planung, Finanzierung, Personal, Kooperation, Schwerpunktbildung und Innovation, Qualitätssicherung und Evaluation, Organisationsstruktur, Steuerung etc.) direkt betroffen und deshalb wichtige AkteurInnen. In ihrer Position erleben sie Probleme unmittelbar und tragen die Konsequenzen aus Entscheidungen, zu denen sie sich oft kaum äussern können. Zudem haben die Studierenden eine Optik, die sich klar von derjenigen anderer Stände unterscheidet. Sie sind unabhängiger und kritischer und nicht in Konventionen und Traditionen gefangen oder dem Austausch von Gefälligkeiten verpflichtet.

Die Demokratisierung der Bildung ist gemäss dem Selbstverständnis des VSS ein Anliegen, das umfassend zu verstehen ist: von der Grundschule bis in die tertiäre Ausbildung. Demokratisierung ist gemäss dem Verständnis des VSS demnach eine gesellschaftspolitische Frage: sie beginnt im familiären Umfeld, gehört in die Schule, in das Verbandsleben und auch in die Hochschulen. Grundlage für jede kompetente Art der studentischen Mitbestimmung in der Hochschulpolitik sind vier Aspekte:

- Demokratisierung der Strukturen innerhalb der Hochschulen und der Hochschullandschaft;
- Aufbau einer landesweiten Studierendenschaft, die unter ihrem Dach Universitäts-, Fachhochschul- und Studierende der Pädagogischen Hochschulen vereint, im Hochschulrahmengesetz als Pendant zur RektorInnenkonferenz verankert ist und damit demokratisch verpflichtet Rechte und Pflichten zugesprochen erhält;
- Öffentlich-rechtlich verankerte, demokratisch strukturierte und somit rechts- und handlungsfähige Studierendenschaften an allen Hochschulen;
- Autonomie der Hochschulen unter der Vorgabe der Demokratisierung der internen Strukturen.

Démocratisation et codécision

Introduction

La démocratisation et les exigences de participation et de codécision qui y sont liées constituent des préoccupations anciennes de l'UNES. Depuis la fondation de l'Union en 1920, la prétention à la représentation des préoccupations des étudiant-e-s est basée sur une structure interne de légitimation démocratique, d'une part, et sur l'exigence de démocratisation de la communauté académique et du paysage des hautes écoles, d'autre part. Les étudiant-e-s sont touché-e-s de manière directe par toutes les questions importantes de la politique des hautes écoles (admission et équivalences, programmes d'études, cursus et titres, planification, financement, personnel, coopération, axes prioritaires dans la formation, innovation, assurance de la qualité et évaluation, structure de l'organisation, gestion, etc....) et sont donc des acteurs importants. Dans leur position, ils/elles vivent les problèmes de manière immédiate et supportent les conséquences de décisions au sujet desquelles ils/elles n'ont souvent pas l'occasion de s'exprimer. En outre, les étudiant-e-s ont une vision qui se distingue souvent de celle d'autres états académique. Ils/elles sont plus indépendant-e-s et plus critiques et ne sont pas prisonniers/ères de conventions et de traditions ou engagé-e-s dans l'échange de complaisances.

D'après la perception de l'UNES, la démocratisation de la formation constitue une préoccupation qui doit être comprise de manière globale : depuis l'école primaire jusqu'à la formation tertiaire. La question de la démocratisation constitue donc une question de politique sociale qui commence dans l'environnement familial et doit se retrouver à l'école, dans la vie associative et plus tard également dans les hautes écoles. Quatre aspects forment les bases pour toute participation compétente des étudiant-e-s dans la politique des hautes écoles :

- Démocratisation des structures au sein des hautes écoles et du paysage des hautes écoles;
- Formation d'une association nationale d'étudiant-e-s qui réunit sous son toit les étudiant-e-s des universités, des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques, qui est ancrée dans la loi sur les hautes écoles en tant que pendant de la Conférence des recteurs/trices et qui devient ainsi sujet de droits et de devoirs démocratiques;
- Des associations d'étudiant-e-s des hautes écoles qui sont ancrées dans le droit public et structurées de manière démocratique et qui dès lors possèdent la capacité d'agir et la personnalité juridique;
- Autonomie des hautes écoles sous l'exigence de la démocratisation des structures internes.

Situation actuelle

Actuellement, les étudiant-e-s n'ont pas de droit officiel à la participation au niveau national. Par un travail constant durant des années, l'UNES a acquis le droit d'être incluse par les organes et comités compétents en tant que partenaire professionnel dans les processus pertinents. Toutefois, ce droit n'est ni fixé par écrit, ni ne peut toujours être exigé par l'UNES – trop souvent encore la situation se présente que les étudiant-e-s sont consulté-e-s trop tard, ne sont pas consulté-e-s du tout ou ne le sont qu'après avoir insisté



Die Stände der Academia

Im traditionellen Verständnis von Universität ist deren „Bevölkerung“ in drei Stände eingeteilt. Der Begriff stammt von der Einteilung der vorrevolutionären Gesellschaft in die berühmten „drei Stände“.⁶² In diesem Zusammenhang spricht man normalerweise vom Verständnis einer Gesellschaftsorganisation über Stände, die sich durch die Zuschreibung von Privilegien und unterschiedlichen Rechtsansprüchen auszeichnet. Übertragen auf die Universität bedeutet dies folgendes: die ProfessorInnen bzw. die Ordinariate (LehrstuhlinhaberInnen) bilden den ersten Stand. Der Mittelbau (alle an der Universität in Forschung und Lehre aktiven Personen mit einem akademischen Grad, aber ohne Lehrstuhlberufung) bildet den zweiten Stand. Die Studierenden sind der dritte Stand.⁶³ Nicht einbezogen in dieses Drei-Stände-Modell einer Hochschule ist das technische und administrative Personal. Der VSS fordert stets die Mitbestimmung dieser Angehörigen der Universität genauso paritätisch wie der „traditionellen Stände“.

Ausgangslage

Aktuell sind die Studierenden auf nationaler Ebene offiziell nicht zur Mitbestimmung berechtigt. Durch jahrelange Arbeit hat sich der VSS das Recht erarbeitet, als professioneller Partner von den zuständigen Organen und Gremien in die relevanten Prozesse einbezogen zu werden. Allerdings ist dieses Recht weder festgeschrieben noch kann der VSS dieses Recht immer einfordern – zu häufig besteht die Situation, dass die Studierenden zu spät, gar nicht oder erst nach mehrmaligem Insistieren konsultiert werden. Mitbestimmungsrechte sind nur marginal vorhanden. Der Austausch zwischen den Ständen der akademischen Welt ist in einem „Academia-Rat“⁶⁴ teilweise erfüllt worden: Einmal im Semester kommen Studierendenvertretungen und Rektoren zum informellen Austausch zusammen. Al-

⁶² Gemeint ist hier die Französische Revolution von 1789 und die drei Stände Adel, Klerus, Bürger/Bauern.

⁶³ „Der vielschichtige Begriff sowohl der modernen Wissenschaftssprache als auch der politischen-sozialen und normativ-ethischen Sprache des Mittelalters und der frühen Neuzeit bezeichnet mehrere Sachverhalte: Erstens die über Geburt, Arbeit, Berufe oder Ämter definierten Gruppen im Rahmen einer Gesellschaft von ungleich privilegierten Ständen (Ständische Gesellschaft); zweitens in staatsrechtlichem-politischem Sinn die korporativ organisierten, privilegierten Führungs- und Herrschaftsgruppen mit politischer Repräsentation auf Reichs- oder Landesebene (Ständeversammlung); drittens die Republik im Allgemeinen, den Staat.“ HLS/DHS: <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php> (Stand 31.03.08).

⁶⁴ Der „Academia-Rat“ ist eine Forderung des VSS aus den „Perspektiven“ 2007: „Die Studierenden setzen sich für die Schaffung des Academia-Rates ein. [...] Der Academia-Rat ist paritätisch aus den drei Gruppen innerhalb der Hochschulen zusammengesetzt. Er ist das direkte Beratungsorgan des Bundesrates in hochschulpolitischen Angelegenheiten [...]. Die Kompetenzen müssen auf Gesetzesebene geregelt werden.“ (VSS/UNES 2004b).

Les classes de l'Académie

Dans la conception traditionnelle de l'université la « population » de celle-ci est divisée en trois états. Le terme vient de la fameuse répartition de la société prérévolutionnaire en « trois états »⁶². Dans ce contexte, on parle normalement d'une organisation de la société par états qui se distinguent par l'attribution de privilèges et de prérogatives différents. Transposée sur l'université cela donne le résultat suivant : les professeur-e-s respectivement les ordinariats (titulaires des chaires) forment le premier état. Les corps intermédiaire (toutes les personnes avec un grade académique travaillant à l'université au niveau de la recherche et de l'enseignement, mais sans être titulaires de chaire) forme le deuxième état. Les étudiant-e-s constituent le troisième état.⁶³ En revanche, le personnel technique et administratif n'est pas inclu dans ce modèle des trois états d'une haute école. Dans des « Perspectives » plus anciennes, l'UNES a toujours exigé la participation paritaire de ces membres de l'université au même titre que celle des « états traditionnels ».

plusieurs fois. Des droits de participation n'existent que de manière marginale.

L'échange entre les états du monde académique a été réalisé en partie dans un Conseil académique⁶⁴ : une fois par semestre des représentations d'étudiant-e-s et des recteurs/trices se rencontrent pour un échange informel. Pourtant, la fatigue des réunions chez les recteurs/trices est désillusionnante et jusqu'à présent le comité n'a pas dépassé le statut d'une plateforme pour l'échange d'informations.

La réalisation de la vision d'un comité académique composé de manière paritaire de professeur-e-s, du corps intermédiaire, d'étudiant-e-s et du personnel administratif et technique, qui est sous le contrôle direct du Conseil fédéral et fonctionne en tant que conseil d'expert-e-s, est encore très loin. L'exigence de l'UNES d'un Conseil académique

⁶² Référence est ici faite à la Révolution française de 1789 et les trois états noblesse, clergé, bourgeoisie/paysan-ne-s.

⁶³ « Ce terme complexe, relevant à la fois du vocabulaire historique moderne et du langage sociopolitique et éthique normatif du Moyen Age et des Temps modernes (lat. *status*, état, all. *Stand*), recouvre plusieurs choses : premièrement, dans une société d'ordres inégalitaires, un ensemble de personnes qui se distinguent par leur état (leur naissance, leur travail, leur profession ou leur fonction); deuxièmement, en droit public, les milieux dirigeants privilégiés, organisés par corps, politiquement représentés à l'échelle de l'Empire ou d'un pays dans une assemblée d'états ; troisièmement, la République de manière générale, l'Etat. » HLS/DHS : <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php> (31.03.08).

⁶⁴ Le Conseil académique est une exigence posée par l'UNES dans les « Perspectives » 2007 : « Les étudiant-e-s s'engagent pour la création du Conseil académique [...] Le Conseil académique (Ca) est composé paritaire de 3 groupes de la communauté tertiaire. Il est l'organe consultatif direct du Conseil fédéral en matière de politique tertiaire [...] Les compétences du Ca doivent être réglementées légalement » (VSS/UNES 2004b).

lerdings ist die Sitzungsmüdigkeit der RektorInnen ernüchternd und das Gremium ist bisher nicht über den Status einer Informationsaustausch-Plattform herausgewachsen. Die Verwirklichung der Vision eines akademischen Gremiums, paritätisch zusammengesetzt aus ProfessorInnen, Mittelbau, Studierenden und administrativem und technischem Personal, welches direkt dem Bundesrat unterstellt ist und als ExpertInnenbeirat funktioniert, ist noch weit entfernt. Die Forderung des VSS nach einem Academia-Rat im Sinne eines wahren Austauschgremiums der akademischen Stände und VerantwortungsträgerInnen bleibt bestehen.

Mit der Änderung des Bildungsrahmenartikels in der Bundesverfassung im Mai 2006 sind einige alte Forderung des VSS nach zentralerer Steuerung erfüllt worden. Andererseits blieb das fundamentale Recht auf Bildung⁶⁵ trotz Ratifikation des UNO Paktes I im Jahre 1992 durch die Schweiz auch nach der Verfassungsänderung unerwähnt. Gleichermassen wurde auch der Anspruch auf Mitbestimmung oder zumindest Mitsprache der Studierenden ignoriert. Die Äusserungen der ParlamentarierInnen in den entsprechenden Debatten liessen deutlich erkennen, dass Mitbestimmung und Demokratisierung nicht als verfassungswürdig gelten.⁶⁶ Für das Hochschulrahmengesetz strebt der VSS Mitbestimmung in Hochschulkonferenz, RektorInnenkonferenz, dem HochschulexpertInnenrat und dem Akkreditierungsrat an. Mitbestimmung ist nur dann sinnvoll, wirksam und kompetent wahrzunehmen, wenn sie vollständig und umfassend ist. Ein „Ruhigstellen“ der Studierenden durch gnädiges Zugestehen eines Einsitzrechtes (in Form von Mitsprache) in einem einzelnen Gremium ist „Feigenblattpolitik“ und damit inakzeptabel und unwürdig.

⁶⁵ „[dass] der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss.“ (UN 1966: Art. 13, Abs. II, Lit. c).

⁶⁶ Schweizerischer Nationalrat/Conseil national suisse (2005), ausgewählte Zitate zur Mitbestimmung der Studierenden in der Herbstsession vom 5. Oktober 2005:

Ruth Genner (G, ZH): „Aus grüner Sicht gehen wir in dieser Bildungsverfassung, wie gesagt, zu wenig weit. Wir finden es auch schade, dass zum Beispiel – auch aus Kompromissgründen – nichts zu einem Recht auf Bildung darin stehen kann. Wir haben nichts drin zur Mitbestimmung für Studierende oder über eine einheitliche Regelung im Stipendienwesen.“

Johannes Randegger (RL, BS): „Zu Ihrem zweiten Anliegen, die Mitsprache der Studierenden sei auf Verfassungsstufe festzulegen, muss ich Ihnen sagen, dass ich das wirklich nicht für verfassungswürdig halte.“

Géraldine Savary (S, VD): « On peut retenir dans les préoccupations qui ont animé les intervenants tout à l'heure le souci de garder un contrôle démocratique sur le domaine de la formation. Ce souci a été réaffirmé à plusieurs reprises et les futures réformes législatives devront en tenir compte, tout comme elles devront tenir compte aussi de certaines préoccupations à associer les étudiants et les étudiantes dans le processus démocratique concernant les hautes écoles. »

Ruedi Noser (RL, ZH): „Dass man in der Schweiz, die die direkte Demokratie wohl am weitesten ausgebaut hat, auf Verfassungsebene eine Mitbestimmung für Studenten verlangt, das scheint mir eher ein Witz zu sein.“



dans le sens d'un vrai comité d'échange entre les états et les responsables académiques demeure.

Avec la modification de l'article sur la formation dans la Constitution fédérale en mai 2006, quelques anciennes exigences de l'UNES d'une gestion centrale ont été satisfaites. En revanche, le droit fondamental à la formation⁶⁵ n'est toujours pas mentionné, malgré la ratification par la Suisse du Pacte I de l'ONU en 1992. De même, le droit à la codécision ou au moins à la participation des étudiant-e-s a été ignoré. Les remarques faites par les membres du Parlement dans les débats correspondants ont montré que la codécision et la démocratisation ne sont pas considérées dignes de la protection constitutionnelle.⁶⁶

En ce qui concerne la loi sur les hautes écoles, l'UNES vise la codécision dans la Conférence des hautes écoles, dans la Conférence des recteurs/trices, dans le Conseil d'experts des hautes écoles et dans le Conseil d'accréditation. La codécision ne peut se montrer judicieuse, efficace et compétente que si elle est complète et globale. Un « apaisement » des étudiant-e-s par la concession bienveillante d'un droit de siéger (c.à.d. de participer) dans un seul comité est inacceptable et indigne.

⁶⁵ « L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité. » (UN 1996 : art. 13, al. II, lit. c).

⁶⁶ Nationalrat/Conseil national suisse (2005), citations choisies au sujet de la codécision des étudiant-e-s au niveau constitutionnel dans la session d'automne du 5 octobre 2005.

Genner Ruth (G, ZH) : Du point de vue des verts nous n'allons, comme nous l'avons dit, pas assez loin. Nous regrettons par exemple que, aussi pour des raisons de compromis, rien n'est dit au sujet d'un droit à la formation. Nous n'avons rien au sujet de la codécision des étudiants ou d'une réglementation homogène en matière de bourses.

Randegger Johannes (RL, BS) : Concernant votre deuxième préoccupation, à savoir que la participation des étudiants devrait être établie au niveau constitutionnel, je dois vous dire que je ne peux vraiment pas considérer cela digne de protection constitutionnelle.

Savary Géraldine (S, VD) : On peut retenir dans les préoccupations qui ont animé les intervenants tout à l'heure le souci de garder un contrôle démocratique sur le domaine de la formation. Ce souci a été réaffirmé à plusieurs reprises et les futures réformes législatives devront en tenir compte, tout comme elles devront tenir compte aussi de certaines préoccupations à associer les étudiants et les étudiantes dans le processus démocratique concernant les hautes écoles.

Noser Ruedi (RL, ZH) : Que l'on exige en Suisse, dans le pays qui a probablement développé la démocratie directe de la manière la plus étendue, un droit constitutionnel à la codécision des étudiants, cela me semble plutôt être une blague.



Trotz europäischen Riesenschritten in Richtung Anerkennung und Einbezug der Studierenden als „full partners“⁶⁷, scheint dieser Prozess in der Schweiz zu stagnieren: Bei der CRUS als auch beim Bund war der Handlungsbedarf zur Verbesserung der Mitbestimmung von Studierenden noch vor einigen Jahren unbestritten. Es wurden 2003 und 2004 Workshops zur studentischen Mitbestimmung auf nationaler und universitärer Ebene (damals ohne Einbezug der FHs) veranstaltet, deren Ergebnisse allerdings vage blieben.

Die Arbeit in diese Richtung scheint momentan allerdings zu stocken – und es stellt sich die Frage, weshalb es das Partizipationsrecht in der Schweizer Hochschullandschaft schwer hat.

Die Furcht der politischen EntscheidungsträgerInnen, den bildungspolitischen Organen und Stakeholdern (Stände- und Interessenvertretungen) die Mitbestimmung der Studierenden nur schon vorzuschlagen, zeugt von beengender Kurzsichtigkeit und erschreckenden Mängeln bei der Dossierkenntnis. Allerdings zweifelt der VSS nicht daran, dass sich in den Diskussionen um das Hochschulrahmengesetz in den kommenden Jahren die Schweizer Hochschulpolitik weiterentwickeln wird.

Diskussion

Die Schweiz ist im europäischen Vergleich in Sachen Mitbestimmung der Studierenden ein „Entwicklungsland“: Positive Vorbilder sind beispielsweise Grossbritannien, Skandinavien, Österreich oder Slowenien. Ein wichtiges Vorbild ist Finnland: Sämtliche Kommissionen und Gremien sind paritätisch besetzt und die Mitsprache der Studierenden ist dort zur Selbstverständlichkeit geworden.

Diese Studierendenenschaften sind beste Beispiele für meist öffentlich-rechtliche Interessenvertretungen, die auf Verfassungs- oder Gesetzesebene verankert sind. Sie verfügen über finanzielle Mittel, die es erlauben, genügend grosse

Malgré des pas immenses au niveau européen en direction de la reconnaissance et de l'inclusion des étudiant-e-s en tant que « full partners »⁶⁷, ce processus semble stagner en Suisse : tant pour la CRUS que pour la Confédération le besoin d'agir pour l'amélioration de la codécision des étudiant-e-s était incontesté il y a quelques années encore. En 2003 et 2004 des workshops au sujet de la codécision des étudiant-e-s, dont les résultats restent pourtant vagues, ont été organisés à l'échelon national et universitaire (à l'époque encore sans inclusion des hautes écoles spécialisées).

Toutefois, le travail dans cette direction semble stagner en ce moment et on peut se demander pourquoi le droit de participation dans le paysage Suisse des hautes écoles est une question si difficile.

La peur des décideur-e-s politiques même de proposer le droit de codécision des étudiant-e-s aux organes et représentant-e-s d'intérêts politiques du domaine de la formation, témoigne d'une myopie gênante et de manques consternants au niveau de la connaissance des dossiers. Toutefois, l'UNES ne doute pas que la politique Suisse des hautes écoles évoluera dans les années à venir à l'occasion des débats concernant la loi sur les hautes écoles.

Diskussion

En comparaison européenne la Suisse constitue un « pays en voie de développement » en ce qui concerne la codécision des étudiant-e-s : en tant que modèles positifs on peut par exemple mentionner la Grande-Bretagne, la Scandinavie, l'Autriche ou la Slovénie. Un modèle important est constitué par la Finlande : toutes les commissions et comités sont occupés de manière paritaire et la participation des étudiant-e-s est devenue une évidence.

Ces associations d'étudiant-e-s constituent les meilleurs exemples pour des représentations d'intérêts de droit public (la plupart du temps), qui sont ancrées au niveau cons-

⁶⁷ „Ministers note the constructive participation of student organisations in the Bologna Process and underline the necessity to include the students continuously and at an early stage in further activities. Students are full partners in higher education governance. Ministers note that national legal measures for ensuring student participation are largely in place throughout the European Higher Education Area. They also call on institutions and student organisations to identify ways of increasing actual student involvement in higher education governance.“ (Conference of Ministers responsible for Higher Education 2003).

Ein detaillierter Bericht mit der klaren Willenserklärung zur umfassenden Partizipation der Studierenden ist „Student Participation in Governance in Higher Education“ (Steering Committee on Higher Education and Research 2003).

⁶⁷ « Ministers note the constructive participation of student organisations in the Bologna Process and underline the necessity to include the students continuously and at an early stage in further activities. Students are full partners in higher education governance. Ministers note that national legal measures for ensuring student participation are largely in place throughout the European Higher Education Area. They also call on institutions and student organisations to identify ways of increasing actual student involvement in higher education governance. » (Conference of Ministers responsible for Higher Education 2003).

Un rapport détaillé avec une déclaration de volonté claire en ce qui concerne la participation globale des étudiant-e-s est « Student Participation in Governance in Higher Education » (Steering Committee on Higher Education and Research 2003).

Sekretariate zu betreiben und den engagierten Studierenden ihre Leistung auch entsprechend zu vergüten. Wegen Verschulung und stärkerer Strukturierung durch Bologna wird ehrenamtliche Arbeit für Studierende immer schwieriger zu leisten. Skandinavische Modelle, bei welchen die Studierenden für ein bis eineinhalb Jahren vom Studium befreit werden (sie bleiben immatrikuliert, die Semesterzahlen werden aber nicht ans Studium angerechnet), hundert Prozent für die Studierendenvertretung arbeiten und entsprechend entschädigt werden, müssen in Zukunft auch in der Schweiz ins Auge gefasst werden. Ist man sich bewusst, dass die Studierendenschaft Englands eine der grössten ImmobilienbesitzerInnen Londons ist, werden die Unterschiede zur Schweiz sehr gut sichtbar.

Hochschullandschaft als demokratische Welt?

Alternativ zum vollständigen Mitbestimmungsrecht wäre auch ein grundsätzliches Initiativ- und Referendumsrecht innerhalb der Hochschullandschaftsstrukturen als abstrakter Ansatz denkbar. Von dieser Lösung ist aber insofern abzusehen, als dass Regelungen über Konkordate⁶⁸ diese Ansätze von Beginn weg ins Leere laufen lassen würden. Interessant ist das Gedankenspiel einer voll demokratisierten Hochschullandschaft allerdings sehr: Die Vision einer Hochschul-Bevölkerung, die im Falle eines als unsinnig erachteten Gesetzes ein Referendum ergreifen kann und per Initiative Vorschläge einreichen darf (sowohl auf Hochschulstufe wie auch auf nationaler Ebene), würde den aktuellen Gedankenrahmen auf wirklich neue Ebenen führen.

Insofern sind tatsächlich nicht nur strukturelle Fortschritte zu leisten, sondern es wird nicht ohne ein klares Umdenken und Umformen des bisherigen Verständnisses von Studierendenpolitik vorwärts gehen.

Vision

Mitbestimmung in der Hochschullandschaft – eine nationale Studierendenschaft

Seit Bestehen des VSS ist es dessen Ziel, alle demokratisch legitimierten Studierendenschaften unter einem Dach zu vereinigen und mit einer Stimme vertreten zu können.

⁶⁸ „Konkordate sind völkerrechtliche oder quasi-völkerrechtliche Verträge zwischen dem Heiligen Stuhl und Staaten zur Regelung der gegenseitigen Beziehung. In der Schweiz wurden im 19. Jh. zudem Verträge zwischen Kantonen und ihren Diözesanbischöfen Konkordate genannt. Der Begriff wurde ab 1803 auch auf interkantonale Verträge übertragen, da sie interkantonale öffentlich-rechtliche Normen und Pflichten begründeten und kantonal vereinheitlichtes Recht schufen. Infolge der föderalistischen Struktur der Schweiz erlangten die interkantonalen Konkordate im öffentlichen Recht des 19. und 20. Jahrhunderts eine zentrale Bedeutung.“ (HLS/DHS: <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php> (Stand 31.03.08).

titutionnel ou légal. Elles sont dotées de moyens financiers qui leur permettent d'avoir des secrétariats suffisamment grands et de rémunérer les étudiant-e-s pour leur travail. A cause de la scolarisation et de la structuration plus forte provoquées par Bologne, il est de plus en plus difficile pour les étudiant-e-s de s'engager dans le bénévolat. Des modèles scandinaves, où les étudiant-e-s sont dispensé-e-s des études pour un an ou un an et demi (ils/elles restent immatriculé-e-s, mais les semestres ne sont pas comptés en tant que semestres d'études), travaillent à 100% pour la représentation des étudiant-e-s et sont rémunéré-e-s de manière appropriée, doivent à l'avenir aussi être envisagés en Suisse. Si on est conscient-e du fait que l'association des étudiant-e-s d'Angleterre constitue un des plus importants proprié-

Paysage des hautes écoles – monde démocratique?

Alternativement au droit intégral de codécision, un droit fondamental d'initiative et de référendum au sein des structures du paysage des hautes écoles serait également envisageable en tant qu'approche abstraite. Cette solution paraît toutefois inappropriée dans la mesure où ces approches iraient dans le vide dès le début à cause des règlements sur les concordats⁶⁸. Toutefois, l'idée d'un paysage des hautes écoles complètement démocratisé est très intéressante – la vision d'une population des hautes écoles qui peut lancer un référendum contre une loi perçue comme insensée et qui peut soumettre des propositions par voie d'initiative (et au niveau des hautes écoles et au niveau national), transporterait les idées actuelles à un niveau totalement nouveau.

taires d'immeubles de Londres, les différences avec la Suisse deviennent apparentes. Dans ce sens, il ne suffit pas seulement de faire des progrès structurels, mais pour avancer il faut également une réorientation et une transformation claires de la conception actuelle de la politique des étudiant-e-s.

Vision

Codécision dans le paysage des hautes écoles – une association nationale d'étudiant-e-s

Depuis que l'UNES existe, son but est d'unir toutes les associations d'étudiant-e-s avec légitimation démocratique sous un toit et de pouvoir les représenter avec une seule

⁶⁸ « Les concordats sont des traités de droit international ou considérés comme tels, passés entre le Saint-Siège et un Etat et qui ont pour objet de régler leurs rapports réciproques. Au XIXe s., les accords conclus entre cantons suisses et évêques diocésains furent aussi appelés concordats. [...] Depuis 1803 [le mot s'applique] aux traités intercantonaux puisqu'ils créent des normes et des obligations de droit public et créent l'unité du droit. Vu la structure fédéraliste de la Suisse, ils ont revêtu une grande importance aux XIXe et XXe s. » (HLS/DHS : <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php> (Etat 31.03.08).

Demokratisierung: Mitsprache und Mitbestimmung

Der VSS versteht die Demokratisierung als einen notwendigen Prozess innerhalb der Hochschulen und in der Hochschulpolitik. Die Hochschulen (und die Hochschullandschaft) sind immer noch geprägt von einem erstaunlich beharrlichen, vorrevolutionären und ständischen Denken. Grundlage für Entscheidungsprozesse ist die Macht der Ordinariate, die in einem Selbstverständnis nahezu absoluter Macht über ihr Herrschaftsgebiet regieren. Inneruniversitär wird das Ständebewusstsein auf sämtliche Verwaltungsstufen übertragen. Studierende (der anzahlmässig stärkste Stand) dürfen unter freundlicher Genehmigung häufig Mitsprache halten – das heisst, die Studierenden werden konsultiert, meist allerdings erst nach der Entscheidungsfindung.

Mitsprache allein genügt jedoch nicht, um studentische Anliegen im hochschulischen Entscheidungsprozess einzubringen. Die Studierenden sind grundsätzlich nicht nur zwingend konsultativ zu befragen. Mitbestimmung der Studierenden in paritätischem Rahmen ist absolut essenziell. Die Studierenden wollen abstimmen (wenn möglich in paritätischen Rahmen) und die Welt, in der sie leben und die sie ausmachen auf allen Ebenen mitformen.

Demokratische interne Strukturen, die den Ansprüchen der Studierendenschaften der einzelnen Hochschultypen gerecht werden können, sind dabei eine notwendige Vorbedingung. Diesem Ziel strebt der VSS entgegen und die Aufbauarbeit und Eingliederung der Studierendenschaften der Fachhochschulen zeigt, dass der Verband auf dem richtigen Weg ist.

Allerdings fehlt für eine im europäischen Vergleich ebenbürtige Vertretungsarbeit die gesetzliche Verankerung. Dies wird vom VSS im Prozess um das neue Hochschulrahmengesetz angestrebt. Ebenso wie die daraus folgende Mitbestimmung in der RektorInnenkonferenz (CRUS) und die Mitsprache in der Hochschulkonferenz (SUK).

Eine öffentlich-rechtlich verankerte, demokratisch organisierte und solide finanzierte Hochschulstudierendenschaft auf nationaler Ebene muss im Jahre 2012 Realität sein. Die daraus entstehenden Möglichkeiten (zum Beispiel auch im Sinne von freierwerdenden personellen Ressourcen), die für inhaltliche Arbeit, Dienstleistungen an die lokalen Hochschulstudierendenschaften und auch an die Zusammenarbeit mit den „Stakeholdern“ (AnspruchspartnerInnen) geschaffen werden können, werden die Schweizer Hochschullandschaft enorm bereichern.

Immer mehr wird sich die Arbeit der Studierendenvertretung von dem ehrenamtlichen Status lösen müssen. Schon jetzt funktionieren jene Studierendenschaften am besten, die ihre Exekutivkräfte angemessen entlohnen. Im Zusammenhang mit der Verschulung durch Bologna wird man die in den Studierendenschaften aktiven Studierenden unter Umständen vom Studium freistellen müssen.

Démocratisation: participation et codécision

L'UNES comprend la démocratisation comme un processus nécessaire au sein des hautes écoles et dans la politique des hautes écoles. Les hautes écoles (et le paysage des hautes écoles) sont toujours imprégnés par une constante pensée prérévolutionnaire fixée sur les états. Le fondement des processus de décision est constitué par le pouvoir des ordinariats, qui règnent sur leur territoire avec un pouvoir qui va presque complètement de soi. Les étudiant-e-s (l'état le plus fort en nombre) reçoivent souvent l'autorisation aimable de participer – c'est à dire que les étudiant-e-s sont consulté-e-s, mais la plupart du temps seulement après la prise de décision.

Toutefois, la participation seule ne suffit pas à inclure les préoccupations des étudiant-e-s dans le processus de décision de la haute école. Fondamentalement, les étudiant-e-s ne doivent pas seulement être consulté-e-s obligatoirement. La codécision des étudiant-e-s dans un cadre paritaire est absolument essentielle. Les étudiant-e-s veulent voter (si possible dans un cadre paritaire) et contribuer à façonner à tous les niveaux le monde dans lequel ils/elles vivent et qu'ils/elles constituent.

voix. Nécessairement, cela présuppose des structures internes démocratiques qui peuvent répondre aux exigences des associations d'étudiant-e-s des différents types de hautes écoles. L'UNES aspire à ce but et son travail de développement, ainsi que l'incorporation des associations d'étudiant-e-s des hautes écoles spécialisées montrent que l'Union est sur le bon chemin.

Toutefois, l'ancrage législatif manque pour un travail de représentation qui résiste à la comparaison européenne. Cela est visé par l'UNES dans le processus d'élaboration de la nouvelle loi sur les hautes écoles. De même que la codécision dans la Conférence des recteurs/trices et la participation dans la Conférence des hautes écoles qui s'en suivent.

En 2012, une association d'étudiant-e-s des hautes écoles ancrée dans le droit public, organisée démocratiquement et financée de manière solide doit être la réalité. Les possibilités qui en naissent (p. ex. dans la forme de ressources personnelles libérées) et qui peuvent être créées pour le travail de fond, pour des prestations de services aux associations locales d'étudiant-e-s de hautes écoles, ainsi que pour la collaboration avec les représentant-e-s d'intérêts, enrichiront énormément le paysage Suisse des hautes écoles.

Le travail de représentation des étudiant-e-s doit s'éloigner de plus en plus du statut de bénévole. Maintenant déjà, les associations d'étudiant-e-s qui fonctionnent le mieux sont celles qui rémunèrent leurs forces exécutives de manière appropriée. Dans le contexte de la scolarisation par Bologna on va peut-être devoir aménager les études des étudiant-e-s actifs/ves dans les associations d'étudiant-e-s.

Mitbestimmung in den Hochschulen – lokale Studierendenschaften

Grundlage für eine professionelle, konsistente und kontinuierliche Mitbestimmungsarbeit ist eine entsprechende Struktur der lokalen Studierendenschaften. Die langjährige Erfahrung des VSS in Unterstützungs- und Aufbauarbeit von lokalen Studierendenschaften lässt die Ausformulierung einer „best practice“ zu.

Die am besten funktionierenden Studierendenschaften haben folgende Grundlagen: eine öffentlich-rechtliche Verankerung, eine demokratisch gewählte Legislative, eine angemessen entschädigte Exekutive, ein ausreichendes Budget für die Finanzierung von politischer Arbeit und Dienstleistungen. Eine solche Struktur erlaubt es, allfällige Hochs und Tiefs des studentischen Engagements auszugleichen. Gleichzeitig hat die Hochschule einen demokratisch legitimierten, professionellen und kompetenten Ansprechpartner.

Mitbestimmung in den Gremien der Hochschulen – interne Demokratisierung

Ist die Grundlage für eine kompetente Mitbestimmung gegeben, ist es unbedingt notwendig, dass die Studierenden in allen Gremien der Hochschule⁶⁹ paritätische Einsitz- und Mitbestimmungsrechte haben. Es ist mindestens eine konsequente Vertretung von mindestens zwei Studierenden zu befürworten (Exekutive und Legislative, Frau und Mann) – so kann auch Kontinuität im Informationsfluss gewährleistet werden.

Die Tatsache, dass Studierende normalerweise nicht sehr lange in den Gremien Vertretungsarbeit leisten können, ist kein Hindernis für Mitbestimmung. Dieser Tatsache kann sinnvoll und einfach mit konsequenten Mehrfach-Vertretungen begegnet werden.

Forderungen

Die Demokratisierung der Hochschullandschaft und die Mitbestimmung der Studierenden in der Hochschullandschaft ist die grosse Vision des VSS. Um diese zu erreichen, fordert der VSS:

- Eine öffentlich-rechtlich verankerte und demokratisch strukturierte Studierendenschaft auf nationaler Ebene. Damit verbunden sind die gesetzlich verankerten Mitbestimmungsrechte (zum Beispiel Einsitz in allen relevanten Gremien, namentlich der RektorInnenkonferenz, der Hochschulkonferenz und dem Akkreditierungsrat).
- Gleichermassen auf lokaler Ebene, öffentlich-rechtlich verankerte und demokratisch strukturierte Studierendenschaften. Damit verbunden sind die gesetzlich verankerten Mitbestimmungsrechte (zum Beispiel Einsitz in allen relevanten Gremien, namentlich der Hochschulleitung, dem Unirat oder Fachhochschulrat).
- Grundsätzlich paritätisch zusammengesetzte Gremien an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.
- Einen gut funktionierenden paritätisch zusammengesetzten Academia-Rat nach den „Perspektiven“ von 2007.

Codécision dans les hautes écoles – associations locales d'étudiant-e-s

La base pour un travail professionnel, consistant et continu de codécision est une structure correspondante des associations locales d'étudiant-e-s. La longue expérience de l'UNES dans le travail de soutien et de développement d'associations d'étudiant-e-s locales permet la formulation d'une « best practice ».

Les associations d'étudiant-e-s qui fonctionnent le mieux ont les bases suivantes : un ancrage dans le droit public, un pouvoir législatif élu de manière démocratique, un exécutif rémunéré de manière appropriée, un budget suffisant pour le financement du travail et des services politiques. Une telle structure permet d'équilibrer les hauts et les bas potentiels de l'engagement étudiantin. En même temps la haute école dispose d'un interlocuteur professionnel, compétent et légitimé démocratiquement.

Codécision dans les comités des hautes écoles – démocratisation interne

Une fois les bases d'une codécision compétente données, il est absolument nécessaire que les étudiant-e-s disposent d'un droit de participation et de codécision paritaire dans tous les comités de la haute école⁶⁹. Une représentation conséquente d'au moins deux étudiant-e-s doit être préconisée (exécutif et législatif, femme et homme) ; ainsi, la continuité du flux d'information peut également être garantie.

Le fait que les étudiant-e-s ne peuvent normalement pas accomplir le travail de représentation dans les comités pendant très longtemps ne constitue pas un obstacle à la codécision. On peut remédier à ce problème de manière simple et intelligente par des représentations multiples conséquentes.

Revendications

La démocratisation du paysage des hautes écoles et la codécision des étudiant-e-s dans le paysage des hautes écoles est une grande vision de l'UNES. Afin de réaliser cette vision, l'UNES exige :

- Une association nationale d'étudiant-e-s ancrée dans le droit public et structurée de manière démocratique. A cela sont liés les droits de codécision ancrés dans la loi (p.ex. participation dans tous les comités pertinents, notamment la Conférence des recteurs/trices, la Conférence des hautes écoles et le Conseil d'accréditations).
- De même, des associations locales d'étudiant-e-s ancrées dans le droit public et structurées de manière démocratique. A cela sont liés les droits de codécision ancrés dans la loi (p.ex. participation dans tous les comités pertinents, notamment la Direction de la haute école, le Conseil de l'université ou celui de la haute école spécialisée).
- En règle générale, des comités composés de manière paritaire dans les universités, aux HES et aux HEP.
- Le Conseil académique d'après les « Perspectives » 2007, composé de manière paritaire.

⁶⁹ Universitätsleitung, Unirat oder Fachhochschulrat, Berufungskommission, Hauskommission, Mensakommission etc.

⁶⁹ Direction de l'université, Conseil de l'université ou de la haute école spécialisée, Commission de recours, Commission d'immeuble, Commission du restaurant universitaire, etc.

- Bestehende undemokratische Strukturen müssen in demokratische umgewandelt werden.
- Demokratisierung an den Hochschulen bedeutet auch gleichermaßen den demokratisierten Zugang zu Hochschulen. Damit verbunden ist die Forderung nach einem harmonisierten und ausgebauten Stipendensystem, konsequenter Frauenförderung, transparente Nachwuchsförderung etc.
- Politische Zentralisierung des Bildungsföderalismus in der Schweiz, um die Mitbestimmung der Studierenden auf eidgenössischer Ebene zu garantieren.
- In professionell organisierten Studierendenschaften sollen die Studierenden für ihre Arbeit eine angemessenen Entschädigung erhalten. Für die Zukunft muss eine Lösung ins Auge gefasst werden, damit Studierende für die Dauer ihrer Arbeit in den Studierendenschaften vom Studium beurlaubt werden.

Studentische Mitbestimmung in der Zukunft

Studentische Mitbestimmung findet auf verschiedensten Ebenen statt: in Fachschaften/Fachbereichsgruppierungen, in Fakultätsvertretungen, in Studierendenparlamenten, in diversen Formen von Exekutiven, auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.

Diese Vertretungsarbeit wird unterschiedlich honoriert. Es gibt Entschädigungen über ECTS Punkte, über anrechenbare Praktika, über verhältnismässig kleine Honorare in Geldform. Je nach Ebene und Intensität der Arbeit ist diese Diversität sicher angebracht. Es zeigt sich, dass für Pensen, die mehr als 25% Arbeitszeit umfassen und mit politischer Verantwortung ausgestattet sind, das Modell mit der Entlohnung am besten funktioniert. Verschiedene Gründe sind dafür verantwortlich: Wer mehr als 25% für eine Studierendenschaft arbeitet und noch studieren möchte, kann kaum in weiteren Stellen seriöse die Arbeit leisten. Nun sind Professionalität und ehrenamtliche Arbeit keinesfalls ein Widerspruch – im Gegenteil. Gibt es aber für gewisse Stellen keine Entlohnung, können nur diejenigen Studierenden diese Stellen besetzen, die von den Eltern finanziert werden. Dieser Aspekt der Chancengleichheit ist für den VSS ein wichtiges Element.

Zwei relativ neue Entwicklungen verlangen für die politische Vertretungsarbeit auf dieser Ebene grösseren Pensen als die heute als Standard angegebenen (und äusserst selten eingehaltenen) 25-30%. Zum einen professionalisiert und verschnellert sich die Hochschulpolitik: Sowohl in den Hochschulen als auch in der Hochschullandschaft gewinnen die Abläufe der Administration wie auch die politischen Entscheide an Komplexität. Daraus ergibt sich auch das Selbstverständnis einer gleichermaßen schnell agierenden Studierendenschaft. Zum andern machen sich die Auswirkungen von Bologna deutlich bemerkbar. Unter Bologna kann nicht soviel für eine Studierendenschaft ehrenamtlich und zusätzlich gearbeitet werden wie noch unter den alten Systemen.

Als Lösung bieten sich sicherlich verschiedene Alternativen an – eine soll hier vorgestellt werden: Es ist eine

- Les structures non-démocratiques existantes doivent être remplacées par des structures démocratiques.
- La démocratisation des hautes écoles signifie également la démocratisation de l'accès aux hautes écoles. A cela est liée l'exigence d'un système de bourses élaboré, de l'encouragement conséquent des femmes, de l'encouragement transparent de la relève, etc...
- La centralisation politique du fédéralisme de la formation en Suisse afin de garantir la codécision des étudiant-e-s au niveau fédéral.
- Dans les associations d'étudiant-e-s organisées de manière professionnelle, les étudiant-e-s doivent recevoir une rémunération appropriée pour leur travail. A l'avenir, on doit envisager un système où les étudiant-e-s peuvent être dispensé-e-s des études pour le temps de leur engagement dans les associations d'étudiant-e-s.

Codécision estudiantine à l'avenir

La codécision estudiantine a lieu sur des plans différents : dans les associations de facultés/groupements d'instituts, dans les représentations des facultés, dans les parlements d'étudiant-e-s, dans diverses formes d'exécutifs, à l'échelon local, national et international.

Ce travail de représentation est rétribué de manière différente. Il y a des indemnités par des crédits ECTS, par des stages reconnus et pris en compte pour le diplôme, ou par des salaires en argent relativement modestes. Cette diversité est certainement justifiée selon le niveau et l'intensité du travail. On observe que pour des engagements à plus de 25% qui sont assortis d'une responsabilité politique, le modèle de la rémunération en argent fonctionne le mieux. Plusieurs raisons sont responsables de cela : celui ou celle qui travaille à plus de 25% dans une association d'étudiant-e-s et qui aimerait continuer à faire ses études, n'est guère capable de s'engager sérieusement dans un autre travail supplémentaire. Cela ne veut certainement pas dire que la professionnalité et le bénévolat se contredisent – au contraire : seulement, si quelques postes ne sont pas rémunérés, ceux-ci sont ouverts seulement aux étudiant-e-s qui sont financé-e-s par leur parents et cet aspect de l'inégalité des chances est un élément important pour l'UNES.

Pour le travail de représentation politique à ce niveau, deux développements relativement nouveaux impliquent des engagements plus intensifs que les 25-30% qui sont aujourd'hui indiqués comme standard (et qui ne sont que rarement respectés). D'un côté, la politique des hautes écoles se professionnalise et s'accélère : aussi bien dans les hautes écoles que dans le paysage des hautes écoles les procédures de l'administration et les décisions politiques deviennent de plus en plus complexes. Ceci a pour conséquence qu'une association d'étudiant-e-s doit pouvoir agir aussi rapidement. De l'autre côté, les effets de Bologne se font sentir. Sous Bologne, il est moins possible de travailler bénévolement pour une association

Mischung der „best practices“ aus Grossbritannien und Österreich.

Studierende in entsprechenden Positionen werden für die Dauer von einem Jahr oder länger vom Studium beurlaubt. Sie bleiben weiterhin immatrikuliert – die Semesterzahlen müssen aber nicht angerechnet werden (je nach Besuch von Veranstaltungen). In dieser Zeit arbeiten sie hauptamtlich für die Studierendenschaft und erhalten dafür einen Lohn, der die Lebenshaltungskosten und die Aufwände für die Stelle deckt. Damit kann garantiert werden, dass das Studium nicht unter der Partizipationsarbeit leidet und alle, unabhängig vom Portemonnaie der Eltern, diese Aufgaben angehen können.

Das bietet auch den Hochschulen vielversprechende Möglichkeiten: Einerseits ist der Ansprechpartner sehr flexibel und nicht an Präsenzstunden gebunden. Andererseits können sich die Hochschulen über die eigenen Studierendenschaften auch profilieren: die „soft skills“, die in solchen Ämtern erworben werden, können sich auch später im Studium auszahlen.

Dadurch denkbar ist auch folgende Entwicklung: Wenn die nationale Ebene über eine entlohnte studentische „Belegschaft“ organisiert wäre, könnte man sich alternativ (je nach Hochschule) weiterhin für eine voll-ehrenamtliche Struktur auf lokaler Ebene stark machen. Inhaltliche Arbeit wird in diesem Fall zentral erledigt und damit werden die lokalen Studierendenschaften massiv entlastet.

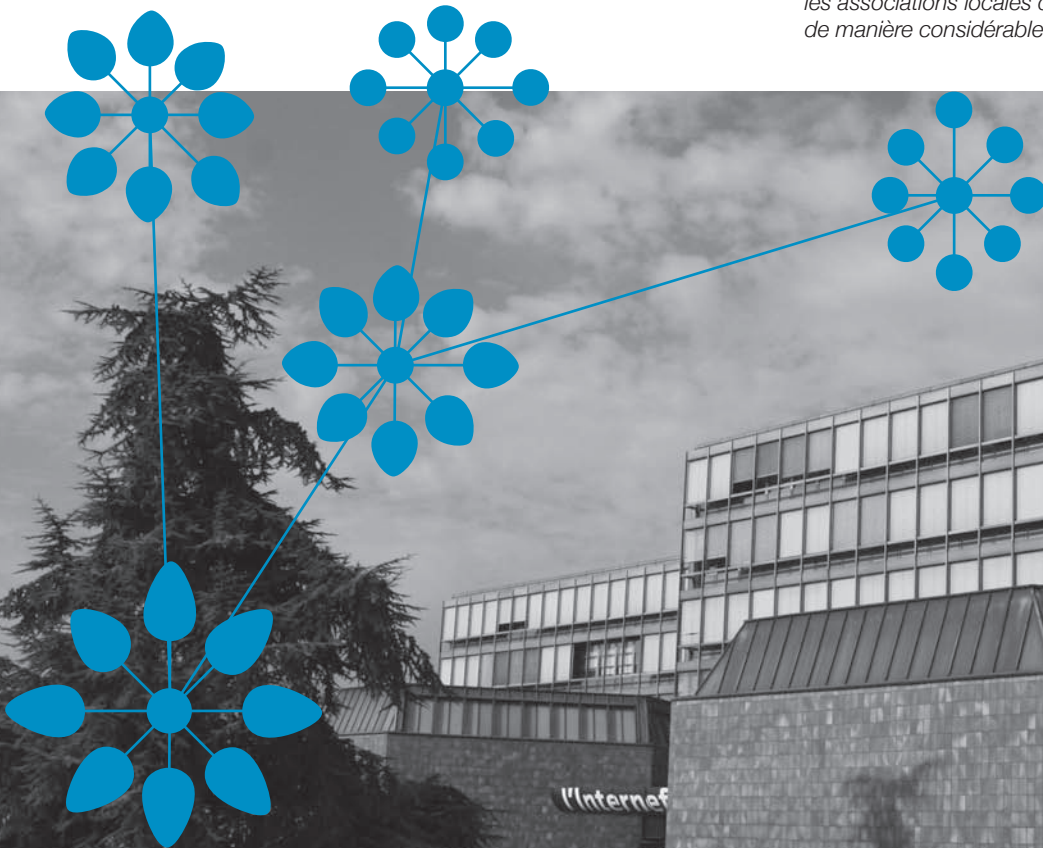
d'étudiant-e-s en ayant un travail supplémentaire à côté que sous les anciens systèmes.

Plusieurs alternatives peuvent être imaginées comme solutions – une d'entre elles est présentée ici : c'est un mélange des « best practices » de la Grande-Bretagne et de l'Autriche.

Les étudiant-e-s ayant une certaine position sont dispensé-e-s des études pour la durée d'un an ou plus. Ils/elles restent immatriculé-e-s, mais les semestres ne doivent pas être imputés (selon la fréquentation des cours). Pendant ce temps ils/elles travaillent professionnellement pour l'association d'étudiant-e-s et reçoivent une rémunération qui couvre le coût de la vie ainsi que les charges résultant de leur emploi. Ainsi, on garantit que les études ne souffrent pas de l'engagement et que tou-t-e-s, indépendamment du porte-monnaie des parents, peuvent entreprendre ces tâches.

Cela offre également des possibilités prometteuses aux hautes écoles : d'une part, l'interlocuteur/trice est très flexible et n'est pas lié-e à des heures de présence. D'autre part, les hautes écoles ont la possibilité de se profiler à travers leurs propres associations d'étudiant-e-s : les compétences sociales qui sont acquises dans de telles fonctions peuvent également être utiles plus tard dans les études.

Ainsi, l'évolution suivante est également imaginable : si l'échelon national était organisé par un « personnel » étudiantin rémunéré, on pourrait alternativement (selon les hautes écoles) continuer à s'engager pour une structure totalement bénévole à l'échelon local. Dans ce cas, le travail de fond est accompli de manière centralisée et ainsi les associations locales d'étudiant-e-s sont déchargées de manière considérable.



Gleichstellung

Einleitung

Gleichstellung in Hochschulbildung und -forschung bedeutet zweierlei: Einerseits die Garantie der Chancengleichheit für beide Geschlechter in Sinne des gleichen Zugangs, der gleichen Erfolgsaussichten und der gleichen Karrieremöglichkeiten. Diese Forderung betrifft die ungleiche Verteilung der Geschlechter, die entlang zweier Linien gesehen wird: Die „horizontale Segregation“ (die ungleiche Verteilung der Geschlechter in den verschiedenen Fachbereichen) und die „vertikale Segregation“ (das überproportionale Ausschneiden gut qualifizierter Frauen aus der akademischen Laufbahn). Diese Segregation ist in der Schweiz im Vergleich zum benachbarten Ausland nach wie vor stark ausgeprägt und muss abgebaut werden.

Andererseits bedeutet Gleichstellung in Hochschulbildung und -forschung ebenso die systematische Berücksichtigung der *Gender*-Dimension in Forschung und Lehre, insbesondere auch den Ausbau und damit einhergehend die Institutionalisierung von *Gender Studies* als Studienrichtung in der Hochschullandschaft der Schweiz.

Die Problematik der Gleichstellung der Geschlechter an den Schweizer Hochschulen ist allgemein bekannt wie auch die Massnahmen zur Behebung dieser. Wenn es aber darum geht, diese Massnahmen zur Bekämpfung der bestehenden Ungleichheiten umzusetzen, dann bleibt es meist bei Lippenbekenntnissen, insbesondere was die Finanzierung angeht. Ausserdem wird die Gleichstellung oft auf das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie reduziert. Die Problematik ist jedoch eine grundlegende und kann nicht allein mit einem Ausbau an familienexterner Kinderbetreuung gelöst werden.

Ausgangslage

Die Zahlen von Frauen und Männern an den Schweizer Hochschulen

Was die Partizipation der Frauen an der Hochschulbildung angeht, wurde in den letzten Jahrzehnten kräftig aufgeholt: Mehr als die Hälfte der neuen StudienanfängerInnen sind heute Frauen. Jedoch bestehen nach wie vor geschlechtsspezifische Ungleichheiten, was die Art dieser Partizipation angeht. Um diese Unterschiede aufzuzeigen, werden nachfolgend verschiedene Indikatoren aufgeführt: die Untervertretung der Frauen auf den höheren akademischen Stufen, die fehlende Vertretung von Frauen in den Hochschulleitungen, die Über- bzw. Untervertretung der Frauen in bestimmten Fachbereichen, die geschlechtsspezifische Diskrepanz bei der Studiererfolgsquote.

Die Untervertretung der Frauen auf den höheren akademischen Stufen

Der Frauenanteil bei den Studierenden hat in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen. So waren 1980 an den Schweizer Universitäten 33% der Studierenden weiblich, 2006 waren es 49,3% und das Bundesamt für Statistik rechnet damit, dass 2007 oder 2008 knapp mehr als die Hälfte der Studierenden Frauen sein werden.⁷⁰ Auf den höheren akademischen Stufen sind die Frauen aber

Egalité

Introduction

Dans la formation tertiaire et la recherche, égalité signifie deux choses : d'une part, la garantie de l'égalité des chances pour les deux sexes au sens du même accès, des mêmes perspectives de succès et des mêmes possibilités de carrière. Cette demande entre en conflit avec la répartition inégale des sexes le long de deux lignes : la ségrégation horizontale (répartition inégale des sexes dans les différents domaines) et la ségrégation verticale (le fait que la proportion de femmes diminue à chaque étape de la progression académique). Cette ségrégation est particulièrement marquée en Suisse, et elle doit cesser.

D'autre part, l'égalité dans la formation tertiaire et la recherche désigne la prise en compte systématique de la dimension genre dans l'enseignement et la recherche, en particulier le développement et l'institutionnalisation des études genre en tant que branche d'études.

La problématique de l'égalité des sexes dans les hautes écoles suisses est bien connue, comme le sont d'ailleurs les mesures qui permettraient d'améliorer la situation. Lorsqu'il s'agit d'appliquer ces mesures pourtant, les choses se compliquent. Elles ne restent souvent que des promesses, notamment dès qu'il s'agit de les financer. Par ailleurs, l'égalité est souvent réduite à la question de la compatibilité entre l'emploi et la famille, alors qu'il s'agit en réalité d'un problème plus profond qui ne saurait être résolu par la simple mise en place de crèches.

Situation actuelle

Nombre d'hommes et de femmes dans les hautes écoles suisses

En matière d'intégration des femmes à la formation tertiaire, les dernières décennies ont connu une progression frappante : plus de la moitié des individus qui entament des études sont aujourd'hui des femmes. Cependant, des différences spécifiques au sexe continuent d'apparaître dans la manière de suivre une formation. Pour faire apparaître ces différences, on peut citer les indicateurs suivants : la sous-représentation des femmes aux niveaux académiques supérieurs, la quasi-absence de femmes dans les directions des hautes écoles, la représentation très différenciée d'après le domaine d'études et enfin les différences entre les sexes quant au taux d'échecs.

Sous-représentation des femmes aux niveaux académiques supérieurs

La proportion de femmes chez les étudiant-e-s a augmenté constamment au cours des dernières décennies. Ainsi, alors qu'en 1980 les femmes représentaient 80% des étudiant-e-s, elles étaient 49,3% en 2006 et l'Office fédéral de la statistique prévoit qu'elles forment un peu plus de la moitié des effectifs en 2007 ou 2008.⁷⁰ Les femmes restent néanmoins largement sous-représentées aux niveaux supérieurs. Le taux de professeures dans les universités suisses se montait à 12,4% en 2005, le taux d'assistantes

⁷⁰ BFS/OFS (2008): Studierende UH nach Geschlecht.

⁷⁰ BFS/OFS (2008) : Etudiant-e-s dans les HEU par sexe.

immer noch stark untervertreten: So belief sich der Anteil der Professorinnen an den Schweizer Universitäten 2005 auf 12.4%, während 37.3% der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden Frauen waren.⁷¹ Bei den Schweizer Fachhochschulen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. So waren 2000 28% der Studierenden weiblich. Bis 2006 stieg der Frauenanteil unter den Studierenden auf 47.9% an, was jedoch vor allem mit der Eingliederung zusätzlicher Fachbereiche (Soziale Arbeit, Gesundheit, Kunst etc.) in die Fachhochschulen zusammenhängen dürfte. Dementsprechend rechnet das Bundesamt für Statistik damit, dass sich der Frauenanteil in den nächsten 10 Jahren bei etwa 47.5% einpendeln wird.⁷² Auch bei den Fachhochschulen sind die Frauen auf höheren akademischen Stufen deutlich untervertreten. Der Anteil der Professorinnen an den Schweizer Fachhochschulen belief sich 2005 auf rund 30.0%, während 33.3% der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden Frauen waren.⁷³ Obwohl der Professorinnenanteil deutlich höher liegt als an den Universitäten, gilt dies nicht für die Personalgruppe der Assistierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden.

Die Untervertretung der Frauen in den Hochschulleitungen

Die Untervertretung der Frauen auf höheren akademischen Stufen spiegelt sich auch in den Entscheidungsgremien der Universitäten wider. An einer technischen Hochschule und an einer Universität hat eine Frau das Rektoratsamt inne. Nur eine von sieben Fachhochschulen wird von einer Frau geleitet.

Die horizontale Segregation der Studierenden nach Geschlecht

Die horizontale Segregation nach Geschlecht ist in der Schweiz im Vergleich zum benachbarten Ausland nach wie vor sehr stark ausgeprägt. Die Eintritte in die universitären Hochschulen im Jahr 2006 zeigen dies deutlich auf: Während der Frauenanteil in den Geistes- und Sozialwissenschaften (70.1%), in der Medizin und Pharmazie (64.9%) und in den Rechtswissenschaften (60.0%) in etwa zwei Drittel der Eintritte ausmacht, ist das Verhältnis in den Exakten und den Naturwissenschaften (38.7%), den Wirtschaftswissenschaften (33.8%) und den Technischen Wissenschaften (26.3%) umgekehrt.⁷⁴ Es ist bemerkenswert, dass bei der Studienwahl an einer Universität die Sozial- und Geisteswissenschaften bei beiden Geschlechtern an erster Stelle stehen: 49,7% aller studierenden Frauen und 26,3% aller studierenden Männer belegen diesen Fachbereich. Die Exakten und Naturwissenschaften kommen bei beiden Geschlechtern an zweiter Stelle: 11,4% der Frauen und 20,6% der Männer entscheiden sich für diese Fachrichtung. Der wichtige Unterschied ist jedoch, dass der An-

teil von weiblichen Studierenden in den Naturwissenschaften bei 37,3% liegt.⁷¹ Le tableau est à peu de choses près le même dans les HES : les étudiant-e-s formaient 28% des effectifs en 2000 et en sont actuellement à 47,9%, ce qui doit cependant beaucoup à l'intégration dans les HES de domaines supplémentaires (travail social, santé, art, etc.). L'Office fédéral de la statistique prévoit une stagnation autour de 47,5%.⁷² Dans les HES aussi, les femmes sont nettement sous-représentées dans le personnel académique : les femmes constituaient en 2005 environ 30% des professeur-e-s et 33,3% des assistant-e-s et collaborateurs/trices scientifiques.⁷³ Bien que la proportion de professeurs soit plus élevée, il n'en est pas de même pour les assistantes et collaboratrices scientifiques.

Sous-représentation des femmes dans les directions

La sous-représentation des femmes aux niveaux académiques supérieurs se reflète également dans la composition des organes décisionnels des universités. Dans une école polytechnique et une université, une femme occupe le poste rectrice. Seule une haute école spécialisée sur sept est dirigée par une femme.

Ségrégation horizontale des sexes

La ségrégation horizontale est particulièrement marquée en Suisse par rapport aux pays voisins. Les immatriculations dans les hautes écoles universitaires en 2006 le montrent clairement : alors que les femmes représentent environ deux tiers des effectifs dans les sciences humaines et sociales (70,1%), la médecine et la pharmacie (64,9%) et le droit (60%), le rapport est inverse dans les sciences exactes et naturelles (38,7%), économiques (33,8%) et techniques (26,3%).⁷⁴ Il est particulièrement remarquable que lors du choix de la voie d'études, les sciences humaines et sociales occupent la première place pour les deux sexes : 49,7% des étudiantes et 26,3% des étudiants choisissent ce domaine. Les sciences exactes et naturelles occupent la seconde place pour les deux sexes : ce domaine est choisi par 11,4% de femmes et 20,6% des hommes. La différence cruciale réside dans le fait que la proportion d'hommes qui choisissent ces deux domaines est presque la même (26% et 20%) alors qu'elle passe de quatre à un pour les femmes (49% et 11%). La conclusion est donc facile à tirer qu'il existe entre ces deux orientations un biais dû au genre.

Cette ségrégation est encore plus marquée chez les personnes qui entament des études dans une HES : les domaines où les femmes sont bien représentées sont la santé (86,3%), la linguistique appliquée (82,9%), la formation d'enseignant-e-s (77,6%), la psychologie appliquée (79,1%) et le travail social (76,7%). Les domaines où elles sont mal représentées sont la technique et l'informatique

⁷¹ BFS/OFS (2008) : Personalmerkmale UH: Frauenanteil nach Personalkategorie.

⁷² BFS/OFS (2008) : Studierende FH nach Geschlecht.

⁷³ BFS/OFS (2008) : Personalmerkmale FH: Frauenanteil nach Personalkategorie.

⁷⁴ BFS/OFS (2008) : Eintritte UH nach Geschlecht und Fachbereichsgruppe.

⁷¹ BFS/OFS (2008) : des HEU : proportion de femmes par catégorie d'employé-e-s.

⁷² BFS/OFS (2008) : étudiant-e-s dans les HES par sexe.

⁷³ BFS/OFS (2008) : des HES : proportion de femmes par catégorie d'employé-e-s.

⁷⁴ BFS/OFS (2008) : entrées dans les HEU par sexe et par domaine.

teil der Männer in diesen beiden Fachrichtungen fast gleich hoch ist (26% bzw. 20%), hingegen der Anteil der Frauen in den Geistes- und Sozialwissenschaften viermal so hoch ist wie in den Exakten- und Naturwissenschaften (49% bzw. 11%). Dies legt den Schluss nahe, dass zwischen diesen beiden Fachrichtungen ein klares „Gender Bias“ besteht. Bei den Eintritten in die Fachhochschulen ist die Segregation sogar noch stärker ausgeprägt: Fachbereiche mit hohem Frauenanteil sind Gesundheit (86.3%), Angewandte Linguistik (82.9%), Lehrkräfteausbildung (77.6%), Angewandte Psychologie (79.1%) und Soziale Arbeit (76.7%). Fachbereiche mit tiefem Frauenanteil sind Technik und IT (5.8%), Architektur, Bau- und Planungswesen (22.7%).⁷⁵ Diese deutliche Segregation an den Schweizer Hochschulen wirkt sich auf das mit dem Abschluss verbundene Prestige aus und wird entsprechend lohnwirksam. So müssen Absolvierende eines stark feminisierten Studiengangs tendenziell mit deutlich geringerem durchschnittlichen Einstiegsgehalt rechnen, was einer indirekten Lohndiskriminierung gleichkommt. Die Analyse von einzelnen Fächern lassen auch den Schluss zu, dass „die Karrierechancen für Frauen in den von ihnen bevorzugten Fächern proportional tiefer liegen als in den Fächern, in denen sie von Anfang an schwächer vertreten sind: In den Geistes- und Sozialwissenschaften scheinen die Aufstiegsbarrieren grösser zu sein als in den stärker strukturierten naturwissenschaftlichen und mathematischen Disziplinen.“⁷⁶

Die geschlechterspezifischen Diskrepanz bei der Studienerfolgsquote

Bei den universitären Hochschulen zeigt sich eine deutliche Diskrepanz bei den Studienerfolgsquoten. Während von den StudienanfängerInnen im Jahr 1996 70.3% der Männer ihr Studium innerhalb von 10 Jahren erfolgreich abschliessen konnten, gelang dies nur 65.9% der Frauen. Die Studienerfolgsquoten nach Geschlecht unterscheiden sich innerhalb der Fachbereiche kaum. Im Fachbereich der Sozial- und Geisteswissenschaften beträgt die Studienerfolgsquote nur 57.3%, während sie in allen anderen Fachbereichen bei über 70% liegt. Aufgrund der horizontalen Segregation, d.h. weil Frauen in diesem Fachbereich übervertreten sind, wirkt sich diese vergleichsweise tiefe Studienerfolgsquote im Fachbereich Sozial- und Geisteswissenschaften auf die Studienerfolgsquote der Frauen stärker aus als auf diejenige der Männer.⁷⁷ Um die geschlechterspezifische Diskrepanz bei der Studienerfolgsquote zu beseitigen, müssen entsprechende Massnahmen ergriffen werden, d.h. die Studienerfolgsquote in den Geistes- und Sozialwissenschaften muss erhöht werden (beispielsweise durch verbesserte Betreuungsverhältnisse).

Die Studienerfolgsquote an den Fachhochschulen betrug in den letzten Jahren über 70%. Übers Ganze gesehen

(5,8%) ainsi que l'architecture et les métiers de la construction (22,7%).⁷⁵

Cette ségrégation claire dans les hautes écoles suisses influence le prestige lié aux différents titres et ainsi les salaires. Les diplômé-e-s de filières fortement féminisées doivent compter avec des salaires de départ nettement plus bas, ce qui revient à une discrimination salariale indirecte. L'analyse de filières spécifiques permet aussi de déduire que « les perspectives de carrière pour les femmes dans les filières où elles sont bien représentées sont plus basses que dans celles où elles sont dès le départ moins représentées. Dans les sciences humaines et sociales, les barrières à la progression semblent plus importantes que dans les disciplines mathématiques et les sciences naturelles. »⁷⁶

Différences entre les sexes quant au taux de réussite

Dans les hautes écoles universitaires, on constate une différence claire en matière de taux de réussite. Alors que 70,3% des hommes ayant commencé des études en 1996 avaient pu les terminer avec succès en 10 ans, la proportion n'est que de 65,9% chez les femmes. Les taux de réussite en fonction du sexe varient peu entre les disciplines. Dans les sciences humaines et sociales, le taux de réussite est de 57,3%, alors qu'il dépasse 70% dans tous les autres domaines. Les femmes étant surreprésentées dans ce domaine, ce taux particulièrement bas de réussite influence davantage le taux de réussite des femmes à la baisse que celui des hommes.⁷⁷ Pour éliminer cette différence entre les sexes, des mesures doivent être prises, qui viseraient notamment à améliorer le taux de réussite dans les sciences humaines et sociales, p. ex. par le biais d'une amélioration des conditions d'encadrement.

Le taux de réussite dans les HES dépassait 70% durant les dernières années. Il est globalement le même chez les femmes que chez les hommes.⁷⁸

Discussion

Cause des inégalité existantes

La représentation des femmes aux niveaux académiques supérieurs ne s'est pas développée en correspondance avec l'augmentation de la part de femmes chez les étudiant-e-s, et ce, même si on tient compte du décalage temporel. Une différence entre le droit à l'accès et la perception de ce droit se révèle donc, qui n'est pas explicable uniquement par la difficulté à concilier famille et travail. Pour faciliter l'accès des femmes aux carrières académiques, il faudrait donc améliorer les conditions existantes dans les hautes écoles et éliminer les obstacles existants. La sous-représentation des femmes est entre autres le corollaire d'une science, d'un enseignement et d'une recherche dominés et normés par les hommes.

⁷⁵ BFS/OFS (2008): Eintritte FH nach Geschlecht und Fachbereichsgruppe.

⁷⁶ Heintz, B. et al. (2004).

⁷⁷ BFS/OFS (2008): Studienerfolgsquote UH nach Fachbereichsgruppe.

⁷⁵ BFS/OFS (2008) : entrées dans les HES par sexe et par domaine.

⁷⁶ Heintz, B. et al. (2004).

⁷⁷ BFS/OFS (2008) : taux de réussite dans les HEU par domaine d'études.

⁷⁸ BFS/OFS (2008) : taux de réussite dans les HES par domaine d'études.



haben die Frauen eine vergleichbare Erfolgsquote wie die Männer.⁷⁸

Diskussion

Ursachen der bestehenden Ungleichheiten

Eine dem stetig ansteigenden Frauenanteil bei den Studierenden entsprechende Entwicklung auf den höheren hierarchischen Ebenen ist ausgeblieben - auch wenn die zeitliche Verzögerung berücksichtigt wird. Es besteht somit eine grosse Diskrepanz zwischen gleichen Zugangsrechten und ungleicher Wahrnehmung dieser Rechte. Diese Diskrepanz ist nicht nur mit den Schwierigkeiten, Familie und Beruf miteinander zu verbinden, erklärbar. Um Frauen den Zugang zu einer wissenschaftlichen Karriere zu erleichtern, müssen deshalb die Ausgangsbedingungen im Hochschulbetrieb verbessert und bestehende Hindernisse aus dem Weg geräumt werden. Die Untervertretung der Frauen ist unter anderem auch das Resultat einer lange von Männern normierten und dominierten Wissenschaft, Forschung und Lehre.

Die Argumente, dass Frauen keine akademische Karriere machen wollen und dass es keine qualifizierten Frauen für akademische Stellen gibt, greifen zu kurz, denn es bestehen zahlreiche Barrieren für Frauen, die eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen wollen. Wenn es den Anschein macht, dass „Frauen nicht wollen“, ist das erst recht ein Grund, die alten Strukturen in der akademischen Wissenschaft kritisch zu reflektieren.⁷⁹

Strukturelle und kulturelle Barrieren

Es gibt zum einen *Barrieren struktureller Art*: Mehrfachbelastung durch Beruf, Kinderbetreuung, Haushalt und Beziehungsarbeit. Aber auch die Art und Weise, wie an den Schweizer Hochschulen Nachwuchsförderung als Perso-

On ne saurait répondre que les femmes ne souhaitent pas faire de carrière académique et que les femmes qualifiées manquent à l'appel, car il existe un grand nombre de barrières réelles. C'est précisément parce qu'on peut avoir l'impression que les femmes « ne veulent pas » qu'il faut modifier les anciennes structures académiques.⁷⁹

Barrières structurelles et sociales

Lesdites barrières peuvent être d'une part de nature structurelle, et notamment être dues à des engagements multiples : professionnel, éducatif, ménager et dans le couple. Cependant, il faut aussi reconnaître le rôle que joue la façon dont on encourage la relève dans les hautes écoles suisses, c'est-à-dire sous forme d'un encouragement individuel : lorsque des personnes en poste aux niveaux supérieurs choisissent elles-mêmes celles qu'elles souhaitent encourager, les personnes choisies ressemblent toujours beaucoup à celles qui les choisissent.

À ceci s'ajoutent des barrières de type culturel : l'habitude ne s'est pas encore installée de voir des femmes occuper les hauts postes académiques, et les exemples manquent encore. De nombreuses femmes ressentent une discrimination dissimulée, notamment lorsqu'elles pénètrent des domaines traditionnellement masculins. C'est d'un véritable « plafond de verre » bien réel qu'il s'agit.

Les exemples existants de femmes occupant des postes académiques supérieurs révèlent par ailleurs des parcours différents de ceux des hommes, caractérisés en particulier par davantage d'interruption et de détours.⁸⁰ Ces femmes sont en conséquence souvent plus vieilles que leurs homologues masculins pour la même position.⁸¹

⁷⁸ BFS/OFS (2008): Studienerfolgsquote FH nach Fachbereichsgruppe.

⁷⁹ Ulmi, M. und Maurer, E. (2005: S. 28).

⁷⁹ Ulmi, M. et E. Maurer (2005 : p. 28).

⁸⁰ Nadai, E. (1992).

⁸¹ Pour cette raison, les limites d'âge existantes pour les postes académiques défavorisent les femmes.

nenförderung betrieben wird, beinhaltet *strukturelle Barrieren*: Wenn Personen auf höheren akademischen Stufen ihren eigenen Nachwuchs selektieren und fördern, weist dieser Nachwuchs grosse Ähnlichkeit mit den fördernden Personen auf.

Daneben gibt es *Barrieren kultureller Art*: Es fehlen ein gesellschaftliches Selbstverständnis im Umgang mit Wissenschaftlerinnen sowie weibliche Vorbilder (wie zum Beispiel Professorinnen). Viele Frauen spüren Benachteiligungen, spätestens sobald sie in höhere Gefilde aufsteigen und in Männerdomänen eindringen. Die sogenannte „gläserne Decke“, an die Frauen dabei stossen, existiert nach wie vor.

Die bestehenden weiblichen Vorbilder für junge Frauen weisen ausserdem tendenziell andere akademische Karriereverläufe auf als Männer in vergleichbaren Positionen. Ihre Karriere ist durch mehr Unterbrüche und Umwege gekennzeichnet.⁸⁰ Sie sind entsprechend oftmals älter als ihre männlichen Kollegen auf derselben Karrierestufe.⁸¹

Teufelskreis der weiblichen Dequalifikation

Untersuchungen zur Situation von Frauen in der Wissenschaft zeigen, dass bei jedem Übergang innerhalb der akademischen Karriere durchschnittlich 10-20% der Wissenschaftlerinnen aussteigen. Dies ist kein statistischer Effekt eines verzögerten Prozesses, der mit dem Nachrücken der jungen Wissenschaftlerinnen in höhere Positionen in einigen Jahren überwunden sein wird. So zeigt ein Vergleich der tatsächlich erfolgten Abschlüsse mit dem statistisch zu erwartenden (unter Anrechnung der zeitlichen Verzögerung), dass eine Differenz bestehen bleibt, die nur durch den Geschlechtsunterschied erklärbar ist und als „astonishing impact of gender on the outcome of scientific careers“ europaweit nachweisbar ist.⁸²

Als Gründe werden primär die strukturellen, aber auch die kulturellen Barrieren genannt. Der kontinuierliche Ausstieg von Frauen aus der wissenschaftlichen Berufstätigkeit hängt mit der gesellschaftlichen Situation von Frauen wie auch mit der besonderen Organisationsform von Hochschulen zusammen. Junge Frauen werden in unserer Gesellschaft einseitig mit dem Problem konfrontiert, Familie und Beruf vereinen zu müssen respektive allenfalls nicht vereinen zu können. Karrierephase und Familienphase finden für Frauen zum selben Zeitpunkt statt. Familie und eine potentielle Mutterschaft werden zum beruflichen Planungsfaktor.⁸³ Dies führt dazu, dass schon junge Studentinnen einer wissenschaftlichen Karriere ambivalenter begegnen, diese weniger zielstrebig planen oder von vornherein ausschliessen und ihre jeweiligen Entscheidungen stärker vom Umfeld, von persönlichen Beziehungen und der Förderung durch ProfessorInnen abhängig machen. Weil dadurch die Karrieren von Wissenschaftlerinnen mehrheitlich weniger gradlinig und konsequent verlaufen als jene ihrer männli-

Cercle vicieux de la déqualification féminine

Les enquêtes sur la situation des femmes dans les institutions scientifiques montrent que 10 à 20% des femmes sortent du circuit académique lors de chaque transition. Il ne s'agit pas là d'un effet statistique dû à un simple retard qui se compenserait tout seul au fil des ans. En effet, la comparaison de prévisions (tenant compte du décalage temporel) avec la réalité montre qu'une différence persiste, qui ne saurait s'expliquer que par la différence de sexe. Cet « astonishing impact of gender on the outcome of scientific careers » peut être constaté dans toute l'Europe.⁸²

La discrimination continue des femmes tient tant à leur situation dans la société qu'à la forme particulière d'organisation des hautes écoles. Les jeunes femmes se voient, dans notre société, confrontées de façon assez unilatérale avec le problème de la compatibilité, ou l'incompatibilité, du travail et de la famille. Le début de la carrière coïncide pour les femmes avec le début de la vie de famille. Les exigences familiales et la possibilité d'avoir des enfants comptent donc parmi les facteurs de planification.⁸³ Ceci a pour conséquence que les étudiantes déjà ont une attitude ambivalente quant aux possibilités de carrières académiques, y renoncent d'ores et déjà, planifient leur carrière avec moins d'ambition ou font dépendre leur progression d'encouragements personnels, notamment par des professeur-e-s. Pour toutes ces raisons, les parcours des femmes scientifiques correspondent moins aux habitudes, et elles sont donc moins compétitives.

Ces obstacles culturels à la carrière scientifique qui se posent aux femmes sont accentués par l'organisation des hautes écoles et de certaines disciplines. La faiblesse de l'offre en matière de crèches, les problèmes de mentalité, le manque d'encouragement, le faible nombre de postes à temps partiel et la hiérarchie fortement structurée compliquent l'accès de femmes talentueuses à des postes scientifiques.⁸⁴ La manière dont science et société sont organisées se renforce et conduit pour de nombreuses femmes à un cercle vicieux de déqualification.

Les femmes scientifiques qui sont moins compétitives et se font moins encourager, peuvent donc moins facilement construire leur profil et faire leur place dans la concurrence. La promotion des femmes ne doit donc pas être comprise, à tort, comme l'encouragement de femmes à travailler comme scientifiques. La promotion des femmes doit consister à organiser la science et la promotion de la relève de telle manière qu'elles perdent leur tendance à exclure les femmes.⁸⁵

Il est donc évident que différentes mesures sont nécessaires pour mettre fin à la déqualification, et lutter contre le phénomène selon lequel nombre de femmes abandonnent la carrière académique ou même renoncent à l'entamer.

Mesures visant à abolir les inégalités existantes

La question de l'égalité dans les hautes écoles suisses est toujours d'actualité : les effets de la réforme de Bologne

⁸⁰ Nadai, E. (1992).

⁸¹ Deshalb wirken sich auch bestehende Altersgrenzen für akademische Positionen für Frauen besonders nachteilig aus.

⁸² ETAN (2001).

⁸³ Heintz, B. et al. (1997).

⁸² ETAN (2001).

⁸³ Heintz, B. et al. (1997).

⁸⁴ Kraus, B. (2000).

⁸⁵ Kirsch-Auwärter, E. (1995).

chen Kollegen, sind Wissenschaftlerinnen weniger kompetitiv.

Diese im weitesten Sinn kulturellen Hindernisse für die wissenschaftliche Karriere von Frauen werden durch die Organisationsform der Universitäten und einzelner Disziplinen weiter verschärft. Mangelnde Angebote für die Kinderbetreuung, diskriminierende Mentalitäten, fehlende Förderung durch ProfessorInnen, wenig oder keine Teilzeitangebote und eine steile Hierarchie verschlechtern die Chancen von talentierten Frauen, Wissenschaft als Beruf erfolgreich auszuüben.⁸⁴ Gesellschaftliche Strukturen und die Organisationsform der Wissenschaft potenzieren sich gegenseitig und erzeugen schliesslich für viele Frauen einen Teufelskreis der Dequalifikation.

Wissenschaftlerinnen, die aus strukturellen und kulturellen Gründen tendenziell weniger kompetitiv sind als Wissenschaftler, werden weniger gefördert, können sich also weniger profilieren und verlieren dadurch weiter an Wettbewerbsfähigkeit. Frauenförderung ist insofern ein irreführender Begriff, als es nicht darum geht, Frauen als Wissenschaftlerinnen zu fördern, sondern Wissenschaft und Forschungsförderung so zu organisieren, dass sie Frauen nicht tendenziell von der wissenschaftlichen Berufstätigkeit ausschliessen.⁸⁵

Es bedarf offensichtlich verschiedener Massnahmen, die der Dequalifikation, dem Ausstieg und Nichteinstieg in die Wissenschaft als Beruf entgegenwirken müssen.

Massnahmen zur Beseitigung der bestehenden Ungleichheiten

Die Gleichstellungsthematik an den Schweizer Hochschulen ist nach wie vor aktuell: Die Auswirkungen der Bologna Studienreform auf die Geschlechterverhältnisse an den Hochschulen sind nach wie vor unklar. Allerdings erhärtet sich der Verdacht, dass die zusätzliche Statuspassage vom Bachelor- zum Master-Studium die Situation verschlimmern wird, da gerade Frauen vermehrt nach dem Abschluss des Bachelors die Hochschule verlassen werden und sich das „leaking pipeline problem“ (indirekter Ausschluss von ausreichend qualifizierten Frauen) dadurch noch verstärkt. Gegen die bestehenden kulturelle Barrieren (fehlende weibliche Vorbilder, fehlendes Selbstverständnis als Wissenschaftlerinnen, fehlende Netzwerke etc.) müssen deshalb Massnahmen ergriffen werden. So sind Instrumente wie beispielsweise Quoten oder Mentoring-Programme einzuführen. Letztere sollen möglichst auf einer frühen Stufe ansetzen, sprich bei den Studentinnen im Grund- und Hauptstudium, und nicht wie üblich erst bei den Doktorandinnen. Damit werden die Studentinnen früh sensibilisiert und motiviert.

Chancengleichheit stellt sich auch im Wissenschaftsbetrieb nicht von selbst ein. Frauenförderung darf jedoch nicht als unschöne Krücke zur Behebung von sogenannten „weiblichen Defiziten“ wie mangelnder Ehrgeiz, fehlendes Durchsetzungsvermögen, Selbstbeschränkung auf die Familie, Doppelbelastung usw. angesehen werden. Dies sind erwiesenermassen Vorurteile aufgrund stereo-

sur ces questions ne sont pas encore éclaircis. La crainte se fait cependant jour que l'instauration d'une étape supplémentaire entre Bachelor et Master ne fasse que renforcer le problème, dans le sens que les femmes risquent d'être plus nombreuses à quitter les hautes écoles munies d'un Bachelor, ce qui n'améliorera en rien le « leaking pipeline problem », exclusion indirecte de femmes qualifiées. Il s'agit également d'agir contre les barrières culturelles (manque d'exemples féminins, image du/de la scientifique, manque de réseaux,...), en se servant notamment d'instruments comme les quotas ou les programmes de *mentoring*. Ces derniers devraient commencer le plus tôt possible, donc au niveau des premier et deuxième cycles déjà et non au doctorat, ce qui doit permettre de sensibiliser les étudiantes le plus tôt possible.

L'égalité des chances ne va pas de soi dans le domaine scientifique. La promotion des femmes ne doit cependant en aucun cas être comprise comme un moyen de compenser certains « déficits féminins » comme le manque d'ambition, de capacité de conviction, l'auto-limitation à la famille ou le fait d'avoir deux charges simultanément (professionnelle et familiale). Il s'agit là de stéréotypes courants.

⁸⁶ Par conséquent, les mesures proposées ne peuvent pas être considérées comme une affaire simplement féminine. La promotion des femmes concerne toujours aussi les hommes – lorsqu'on la prend au sérieux. Si la question doit progresser à l'université, ce sera par le changement de nombreuses structures de pensée : formes habituelles de carrière, prise en compte des parcours de vie particuliers, processus de travail, temps d'études et limites d'âge, tous ces aspects doivent être modifiés de manière à correspondre de plus près aux besoins et aux expériences des femmes. Les hautes écoles ont besoin de concepts de promotion de la relève qui tiennent compte de toutes ces dimensions.

Les méthodes et les contenus de l'enseignement et de la recherche doivent plus intégrer les aspects liés aux femmes et au sexe. L'étude de la catégorie « sexe » doit faire partie de la science. Les études genre doivent donc être institutionnalisées et développées.

Vision

L'UNES a une vision : aucune haute école suisse ne discrimine plus les femmes, et l'égalité des chances est garantie indépendamment du sexe. Les hautes écoles ont réussi à modifier les schémas traditionnels de répartition des rôles et poursuivent cette réflexion. Dans les hautes écoles, les personnes qui décident ne sont plus en majorité des hommes, parce que les femmes sont représentées à tous les niveaux et peuvent faire entendre leur voix. Les hautes écoles offrent de nombreuses places à temps partiel et valorisent cette forme de travail, y compris pour les hommes, qu'on encourage ainsi à effectuer des tâches ménagères et éducatives. Les études genre enrichissent une recherche normée par les hommes et apportent leur pierre à un édifice scientifique global. Dans toutes les disciplines, qu'il s'agisse d'enseignement ou de recherche, l'aspect genre est systématiquement et spontanément pris en compte.

⁸⁴ Kraiss, B. (2000).

⁸⁵ Kirsch-Auwärter, E. (1995).

⁸⁶ Fiske, S. et L. Stevens (1993).

typer Geschlechterbilder.⁸⁶ Folgerichtig können die Massnahmen, die vorgeschlagen werden, auch nicht als reine „Frauensache“ betrachtet werden. Frauenförderung betrifft – wird sie ernst genommen – immer auch Männer. Wenn die Universität Fortschritte machen soll, braucht es ein Umdenken in vielen Bereichen: Lebensentwürfe (zum Beispiel studierende Eltern), Karrieremuster, Arbeitsabläufe, Ausbildungszeiten und Altersgrenzen müssen den Bedürfnissen und Erfahrungen von Frauen gerecht und entsprechend verändert werden. Die Hochschulen benötigen ein Nachwuchsförderungs-Konzept, welches diesen Rahmenbedingungen Rechnung trägt.

Methoden und Inhalte von Lehre und Forschung müssen die Frauen- und Geschlechteraspekte vermehrt berücksichtigen und integrieren. Die Beschäftigung mit der Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ in wissenschaftlichen Fragestellungen muss Teil der Lehre und Forschung an der Hochschule sein. Daher müssen die Institutionalisierung und der Ausbau von *Gender Studies* vorangetrieben werden.

Vision

Der VSS hat eine Vision: Die Schweiz besitzt ausschliesslich geschlechtergerechte Hochschulen, welche die Chancengleichheit aller Hochschulangehörigen unabhängig von ihrem Geschlecht gewährleisten können. Die Hochschulen haben das Umdenken der Gesellschaft weg von traditionellen Rollenbildern hin zu neuen Lebensentwürfen nachvollzogen und weitergeführt. Die Entscheidungstragenden an den Hochschulen sind nicht mehr überwiegend Männer, denn die weiblichen Hochschulangehörigen sind in den Entscheidungsgremien ebenso vertreten und ihre Mitsprache ist gewährleistet. Die Hochschulen als Arbeitgeberinnen stellen vermehrt Teilzeitangebote zur Verfügung und die Teilzeitarbeit wird aufgewertet. Dies ermöglicht es insbesondere auch den Männern, vermehrt Hausarbeit und Betreuungsaufgaben zu übernehmen. *Gender Studies* bereichern und erweitern die hauptsächlich Männer-normierte Forschung und Wissenschaft und tragen zu einer ganzheitlichen Forschung bei. Jede Hochschule besitzt in mindestens einem geeigneten Bereich einen Forschungsschwerpunkt *Gender Studies*. In allen Disziplinen, in der Forschung genauso wie in der Lehre, wird der „Gender-Aspekt“ systematisch und unaufgefordert einbezogen.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist Sensibilisierungs- und Informationsarbeit notwendig sowie die Bereitschaft der verschiedenen Akteure und Akteurinnen, sich für Gleichstellung einzusetzen und zu der Verwirklichung einer geschlechtergerechten Hochschule beizutragen. Massnahmen zur Gleichstellung müssen an verschiedenen Orten greifen und ergriffen werden. Sowohl Frauen als auch Männern muss die Entscheidung für eine Forschungs- und Wissenschaftskarriere erleichtert werden.

Forderungen

Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist an den Schweizer Hochschulen nach wie vor nicht gewährleistet. Um sie umzusetzen, müssen Veränderungen in der Hoch-

Pour atteindre cet objectif, un travail de sensibilisation et d'information est nécessaire. L'engagement des acteurs/trices du domaine est également indispensable pour réaliser l'égalité des sexes dans les hautes écoles. Des mesures de promotion de l'égalité doivent être prises à différents niveaux. Il faut faciliter tant aux femmes qu'aux hommes l'accès à une carrière académique.

Revendications

L'égalité des femmes et des hommes n'est toujours pas réalisée dans les hautes écoles suisses. Pour atteindre cet objectif, des changements dans la structure des hautes écoles et dans la culture scientifique doivent avoir lieu. Les revendications suivantes sont ordonnées par thème : mesures structurelles, processus de nominations, promotion de la relève, compatibilité des tâches éducatives et des études ou de la carrière académique, instruments de contrôle, didactique intégrant les deux sexes⁸⁷ et études genre.

Mesures structurelles

- Il faut s'assurer de que toutes les hautes écoles disposent de structures de promotion de l'égalité compétentes et dotées de moyens suffisants.
- L'égalité n'est pas la tâche exclusive des bureaux ad hoc, puisqu'elle concerne tout le monde : professeur-e-s et contenus de cours, recteurs et futures rectrices, assistant-e-s et étudiant-e-s.
- Les aspects de sexe et d'égalité doivent être pris en compte pour chaque décision ayant des conséquences politiques ou structurelles sur la haute école. L'égalité formelle et ancrée dans la loi ne doit pas être le dernier mot d'une politique d'égalité.
- Les aspects de sexe et d'égalité doivent apparaître davantage dans la communication publique des hautes écoles. Cela signifie l'emploi suivi du langage épïcène ainsi qu'un devoir d'information sur tout ce qui touche à l'égalité dans la haute école.

Processus de nominations

- Les postes vacants doivent être mis au concours publiquement, et les annonces doivent s'adresser explicitement aux femmes. Par ailleurs, les candidates potentielles doivent être explicitement invitées à déposer leurs dossiers.
- Les différences de parcours académiques entre femmes et hommes doivent être intégrées dans la définition des postes académiques et des exigences à remplir. Les interruptions et les détours de la biographie scientifique des femmes ne doivent pas les désavantager. Cette question est particulièrement pertinente en rapport avec la règle de préférence en cas de même qualification.
- Les limites d'âge existantes pour les postes académiques doivent être abolies.

⁸⁶ Fiske, S. und L. Stevens (1993).

⁸⁷ Une didactique intégrant les deux sexes comporte la présence des deux sexes au niveau formel et au niveau du contenu de l'enseignement.

schulkultur und in den Hochschulstrukturen vorgenommen werden. Die nachfolgenden Forderungen sind nach Kernthemen zusammengefasst: strukturelle Massnahmen, Berufungsverfahren, Nachwuchsförderung, Vereinbarkeit, Steuerungsinstrumente, geschlechtergerechte Hochschuldidaktik⁸⁷ und *Gender Studies*.

Strukturelle Massnahmen

- Es muss sichergestellt werden, dass alle Hochschulen über kompetente Gleichstellungsstrukturen verfügen, die mit Kompetenzen und Mitteln ausgestattet sind, welche es ihnen erlauben, ihre Aufgabe wahrzunehmen.
- Gleichstellung ist nicht nur eine Aufgabe der Gleichstellungsbüros, sondern sie betrifft alle: ProfessorInnen und ihre Lehrinhalte, Rektoren und zukünftige RektorInnen sowie Assistenten und Studierende.
- Geschlechter- und Gleichstellungsaspekte müssen in jeder Diskussion und Entscheidung mit politischer, inhaltlicher und struktureller Auswirkung auf die Universität berücksichtigt werden. Die gesetzlich verankerte Gleichstellung von Frauen und Männern und ihre tatsächliche Umsetzung und Einhaltung muss auch an den Schweizer Hochschulen erreicht werden.
- Die Geschlechter- und Gleichstellungsaspekte müssen in der Öffentlichkeitsarbeit der Hochschulen stärker betont und eingebracht werden. Dies bedeutet einerseits die konsequente Verwendung von geschlechtergerechter Sprache in der Kommunikation und andererseits eine Informationspflicht über Geschehnisse an der Hochschule, welche die Gleichstellung von Frauen und Männern betreffen.

Berufungsverfahren

- Vakanzen müssen zwingend öffentlich ausgeschrieben werden, wobei darauf zu achten ist, dass Frauen in der Ausschreibung gezielt angesprochen werden. Ausserdem sollen potenzielle Bewerberinnen explizit aufgefordert werden, sich für die vakante Professur zu bewerben.
- Bezüglich der Qualifikationsanforderungen für Lehrstuhlinhabende muss den andersartigen Karriereverläufen von Frauen und den für Frauen nachteiligen Altersbegrenzungen Rechnung getragen werden. Unterbrüche und Umwege in der wissenschaftlichen Biografie von Frauen dürfen sich nicht nachteilig auf die Stellenvergabe auswirken. Dies ist insbesondere auch relevant für die Anwendung der Präferenzregel bei „gleichwertiger“ Qualifikation.
- Bestehende Altersgrenzen bei Stellenvergaben für Professuren und im oberen Mittelbau müssen aufgehoben werden.

Nachwuchsförderung

- Die akademischen Organisationseinheiten (Fakultäten, Institute etc.) sollen verpflichtet werden, Frauenförderpläne mit klaren Zielen und Massnahmen zu definieren und diese Pläne auch zu verfolgen.
- Der Frauenanteil von 40% beim akademischen Nachwuchs muss baldmöglichst erreicht werden.

Promotion de la relève

- Les unités d'organisation académiques (facultés, instituts, départements, etc.) doivent être contraintes à mettre en place des plans de promotion des femmes qui comprennent des buts et des mesures précises.
- Un taux de 40% de femmes dans la relève académique doit être atteint au plus vite.
- L'introduction de mesures telles que le *mentoring* est souhaitable. Celles-ci devraient commencer aussi tôt que possible, donc aussi au niveau des étudiantes et non seulement des doctorantes.
- La mise en réseau des femmes doit être soutenue et encouragée.

Compatibilité des tâches éducatives et des études ou de la carrière académique

- Une offre suffisante en places d'accueil pour enfants des personnes actives dans les hautes écoles est indispensable. L'élargissement de l'offre actuelle doit être voulu et réalisé par les directions des hautes écoles.
- Il faut permettre de suivre des études à temps partiel dans toutes les filières.
- Il faut contrer par des mesures structurelles et culturelles le fait que les mères interrompent davantage leurs études que les pères.
- La mise en place de conditions de travail permettant de poursuivre une carrière académique indépendamment d'autres tâches ménagères ou familiales est hautement souhaitable. Temps de travail flexible, compensations pour le travail à temps partiel et valorisation du travail à temps partiel en sont quelques exemples.
- Tou-te-s les employé-e-s doivent avoir droit à un congé parental.

Instruments de contrôle

- Il faut s'assurer de ce que la promotion de l'égalité des chances soit perçue comme une tâche prioritaire et globale des hautes écoles. Un système de contrôle de l'égalité doit être intégré dans les instruments de contrôle de la qualité.
- Il s'agit d'intégrer l'égalité des chances dans les lignes directrices pour le contrôle de la qualité des hautes écoles.

Didactique intégrant les deux sexes

- L'intégration systématique des aspects de genre dans les contenus de cours et les enseignements doit être encouragée et ancrée aussi systématiquement que possible.
- L'emploi du langage épïcène dans tous les enseignements et dans le matériel de cours doit enfin devenir naturel.

Études genre

- L'UNES demande que les études genre fassent l'objet d'un soutien adapté et continu. Le financement fédéral de ce domaine doit être renforcé.
- Chaque haute école doit disposer d'au moins un axe de recherche fort en études genre dans un domaine adapté.

⁸⁷ Geschlechtergerechte Hochschuldidaktik beinhaltet die Präsenz beider Geschlechter auf der formalen und der inhaltlichen Ebene im Hochschulunterricht.

- Es sind Instrumente wie beispielsweise Mentoring-Programme einzuführen. Diese sollen auf einer möglichst frühen Stufe ansetzen, also bei den Studentinnen im Grund- und Hauptstudium und nicht wie üblich erst bei den Doktorandinnen. Damit werden die Studentinnen früh sensibilisiert und motiviert.
- Die Vernetzung von Frauen muss unterstützt und gefördert werden.

Vereinbarkeit von Betreuungspflichten und Studium bzw. akademischer Karriere

- Ein ausreichendes Angebot an Kinderbetreuungsplätzen für alle hochschulangehörigen Eltern ist unentbehrlich. Die Erweiterung des bestehenden Angebots soll von den Hochschulleitungen explizit gefördert und vorangetrieben werden.
- Ein Teilzeit-Studium muss in allen Studiengängen möglich sein.
- Der Tatsache, dass studierende Mütter eine höhere Studienabbruchquote aufweisen als studierende Väter, müssen Massnahmen struktureller wie kultureller Art entgegengesetzt werden.
- Attraktive Arbeitsbedingungen für Frauen wie für Männer, welche es erlauben, sich unabhängig von allfälligen Betreuungsaufgaben für eine wissenschaftliche Karriere zu entscheiden, sind unerlässlich. Dazu gehören insbesondere flexible Arbeitszeiten, Teilzeitarbeitspensen sowie die Aufwertung der Teilzeitarbeit.
- Alle Angestellten sollen einen bezahlten Elternschaftsurlaub beziehen können.

Steuerungsinstrumente

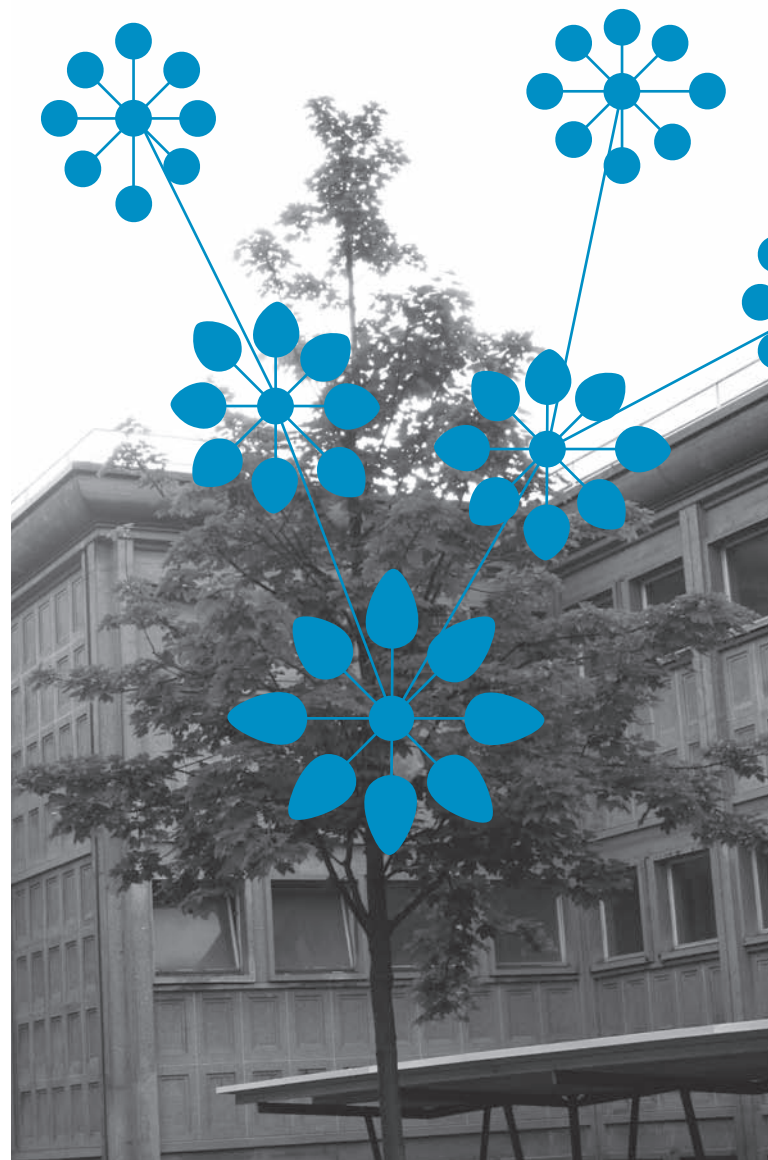
- Es muss sichergestellt werden, dass die Förderung der Chancengleichheit als Führungs- und Querschnittsaufgabe der Hochschulen wahrgenommen wird. Ein „Gleichstellungs-Controlling“ soll fester Bestandteil der Instrumente zur Qualitätssicherung werden.
- Die Garantie der Chancengleichheit der Geschlechter soll als Standard in die Richtlinien zur Qualitätssicherung an den Hochschulen aufgenommen werden.

Geschlechtergerechte Hochschuldidaktik

- Die systematische Integration von „Gender-Aspekten“ in die Lerninhalte („Gender Mainstreaming“) und in die Lehrveranstaltungen ist zu fördern und entsprechend zu verankern.
- Die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache in allen Lehrveranstaltungen wie auch in den Lernmaterialien muss endlich durchgesetzt werden.

Gender Studies

- Der VSS fordert eine nachhaltige und angemessene Förderung der *Gender Studies*.
- Die Bundesfinanzierung für den Ausbau und die Institutionalisierung der *Gender Studies* soll weitergeführt und verstärkt werden.
- Jede Hochschule soll in mindestens einem geeigneten Bereich einen Forschungsschwerpunkt *Gender Studies* einrichten.



*« Dans l'état de nature, [...] tous les hommes sont nés égaux,
mais ils ne peuvent continuer dans cette égalité.
La société la leur fait perdre, et ils ne la recouvrent que par la protection de la loi »
Charles de Montesquieu (1689–1755), philosophe*

Stipendien

Einleitung

Ein funktionierendes Stipendienwesen ist Voraussetzung für die Chancengleichheit beim Zugang zur Bildung und den Ausgleich sozialer und vor allem finanzieller Ungleichheiten in der Gesellschaft. Es ist somit der Grundstein für das in der Bundesverfassung festgeschriebene Sozialziel, dass sich die Menschen ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend bilden können (BV Art. 41 Abs. 1) und für das ebenfalls in der Bundesverfassung verankerte Bekenntnis zu einer möglichst grossen Chancengleichheit in der Bevölkerung (BV Art. 2 Abs. 3).

Tatsächliche Chancengleichheit im Bezug auf Bildung bedeutet, dass es allen möglich ist, die Ausbildung zu wählen, die ihren Fähigkeiten und Interessen am meisten entspricht, ungeachtet der sozialen Herkunft und der finanziellen Situation, sei es die eigene oder diejenige der Familie. Ausserdem ist verwirklichte Chancengleichheit nach internationalem Standard ein Qualitätsmerkmal der Hochschulen und somit ein Faktor, der auf die Qualität der gesamten Schweizer Bildungslandschaft einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss hat.

Einerseits ist Bildung die Voraussetzung für eine funktionierende demokratische Gesellschaft, da erst durch die Bildung die nötigen Kapazitäten geschaffen werden, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Andererseits ist Bildung, im Speziellen die Bildung und Forschung auf Hochschulebene, eine unverzichtbare Grösse für die Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit eines Staates. Durch qualifizierte Arbeitskräfte profitiert die ganze Gesellschaft von mehr wirtschaftlichem Wachstum und Wohlstand.

Ausgangslage

Das heutige Stipendienwesen wird den oben genannten Ansprüchen jedoch bei Weitem nicht gerecht. Es kristallisieren sich für die Studierenden drei Hauptproblematiken heraus, in denen eindeutige Verbesserungen von Nöten sind: der allmähliche Rückzug der öffentlichen Hand im Bereich Ausbildungsbeihilfen im tertiären Bildungssektor, die Zuständigkeit der Kantone im Stipendienwesen und der Ersatz von Stipendien durch Darlehen. Diese drei Problematiken gefährden das Recht auf Bildung, unterlaufen die Chancengleichheit und führen langfristig zu einem Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften auf dem Schweizer Arbeitsmarkt.

Rückgang der Ausbildungsbeihilfen der öffentlichen Hand

Es ist eine Tatsache, dass Ausbildungsbeihilfen (Stipendien und Darlehen zusammen genommen) erst an dritter Stelle der Studienfinanzierung auftreten. Die elterliche Unterstützung liegt bei den monatlichen Einnahmen von Studierenden immer noch an erster Stelle und macht im Schnitt 53% des monatlichen Einkommens aus. Darauf folgt Erwerbstätigkeit (77% der Studierenden sind neben dem Studium erwerbstätig), die im Jahre 2005 durchschnittlich 39% des Einkommens abdeckte. Durch die Bologna-Deklaration erfahren jedoch viele Studiengänge eine enorme Verschulung und Straffung, was es zunehmend schwieriger macht, neben dem Studium erwerbstätig zu sein.

Bourses

Introduction

Un système de bourses en état de fonctionnement est nécessaire pour garantir l'égalité des chances lors de l'accès à la formation et le rééquilibrage des inégalités financières et sociales. Un tel système est donc la pierre angulaire de toute construction visant à réaliser le but fixé par la Constitution fédérale selon lequel chaque individu doit pouvoir se former en réalisant ses capacités et ses intérêts (Cst. Art. 41 al. 1), mais aussi, plus généralement, l'objectif également ancré dans la Constitution selon lequel il est souhaitable que règne une égalité des chances aussi large que possible (Cst. Art 2 al. 2).

Une véritable égalité des chances en matière de formation signifie qu'il est permis à chacun-e de choisir la formation qui correspond le plus à ses capacités et à ses intérêts, sans désavantages dus à son origine sociale ni à sa situation financière voire à celle de sa famille. Par ailleurs, une égalité des chances réalisée en fait est communément considérée comme un gage de qualité pour une haute école. Il s'agit donc d'un facteur dont l'effet sur la qualité de l'ensemble du paysage suisse des hautes écoles n'est pas négligeable.

D'une part, la formation est la condition d'une société démocratique digne de ce nom, car c'est bien la formation qui confère aux citoyen-ne-s la capacité de prendre part à la vie sociale. D'autre part, la formation, en particulier tertiaire, ainsi que la recherche, ont une importance énorme pour un Etat souhaitant se montrer concurrentiel. L'entier de la société profite des personnes très qualifiées, à travers notamment la croissance économique.

Situation actuelle

Le système actuel de bourses d'études ne remplit de loin pas les exigences énoncées plus haut. Trois problèmes principaux se posent pour les étudiant-e-s, qu'il s'agit d'améliorer urgemment : le retrait progressif des finances publiques du domaine des aides à la formation, la cantonalisation du système de bourses d'études, et le remplacement des bourses par des prêts. Ils contribuent ensemble à menacer le droit à la formation, minent l'égalité des chances et conduiront à long terme à causer un manque de force de travail qualifiée en Suisse.

Retrait de la main publique

Statistiquement, les aides à la formation (bourses et prêts confondus) ne représentent que la troisième source de financement des études. Le soutien parental constitue toujours le premier apport, en moyenne 53% du budget mensuel. L'activité rémunérée (77% des étudiant-e-s travaillent) représentait en 2005 39% en moyenne. La déclaration de Bologne a causé une scolarisation et une rigidification des plans d'études qui rend plus délicat d'exercer une activité rémunérée en plus des études.

Bourses et prêts ne représentent en moyenne que 6% du revenu mensuel des étudiant-e-s. Ceci est lié au fait que seulement 10% des étudiant-e-s ont touché une bourse en 2004, ce qui représente le taux le plus bas depuis 1990.⁸⁸

⁸⁸ BFS/OSF (2006e).

Stipendien und Darlehen machen im Schnitt nur 6% des monatlichen Einkommens von Studierenden aus. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Jahre 2004 nur gerade mal 10% aller Studierenden ein Stipendium erhielten, was seit 1990 die tiefste Bezugsquote darstellt.⁸⁸ Für diejenigen, die ihr Studium teilweise durch Stipendien oder Darlehen finanzieren müssen, macht diese Einnahmequelle jedoch einen grossen Teil des monatlichen Budgets aus (36%).⁸⁹ Obwohl immer mehr junge Menschen ein Hochschulstudium in Angriff nehmen (Zunahme um 88 % seit 1995)⁹⁰, ist der von den Kantonen zur Verfügung gestellte Gesamtbetrag für Stipendien innerhalb von 10 Jahren real um 19% zurückgegangen. Auch die Bundessubventionen an die Kantone für Stipendien gehen seit 1995 deutlich zurück. So lagen die Bundesbeiträge 1995 bei 115 Mio. Fr., wurden seither aber kontinuierlich reduziert und beliefen sich im Jahre 2004 auf 79 Mio. Fr.

Dieser sukzessive Rückgang der Ausbildungsbeihilfen der öffentlichen Hand und die verminderte Möglichkeit der Erwerbstätigkeit durch die Bologna-Deklaration ergeben zusammen eine Lücke im studentischen Budget, die das Recht auf Bildung stark gefährdet.

Zuständigkeit der Kantone im Stipendienwesen

Bis anhin sind die Stipendienwesen immer noch kantonal organisiert – mit erheblichen Unterschieden in den Kriterien der Vergabe sowie in der Anzahl und Höhe von Stipendien. So betrug der durchschnittliche Stipendienbetrag 2004 in Zürich 7700 Fr. pro Jahr, während Studierende aus Neuenburg im selben Jahr durchschnittlich nur 2700 Fr. pro Jahr erhielten.⁹¹

Dies bedeutet, dass Studierende entweder Glück haben, indem sie aus einem Kanton kommen, der mit vergleichsweise geringen finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und grosszügige Stipendien gewährt; oder aber Pech haben, indem sie aus einem Kanton kommen, der drastische Sparmassnahmen unternimmt und/oder bei dem die Bildung nicht zu den ersten Prioritäten zählt. Die 26 verschiedenen Stipendiensysteme können die Chancengleichheit beim Zugang zur Bildung bei Weitem nicht garantieren.

Zudem bedeutet der Rückzug des Bundes im Bereich der Ausbildungsbeihilfen, dass die Kantone vom Bund aufgefordert werden, die daraus resultierende Differenz auszugleichen. Dies wird von den Kantonen auf unterschiedliche Weise gehandhabt, was eine zunehmende Heterogenität der zur Verfügung stehenden Beträge für Ausbildungsbeihilfen zur Folge hat.

Stipendien und Darlehen

Im Jahre 2004 wurden 10% aller Ausbildungsbeihilfen in Form von Darlehen gesprochen. Die Tendenz zeigt jedoch, dass heute vermehrt Darlehen ausbezahlt werden, denn der Gesamtbetrag der ausbezahlten Darlehen stieg seit 1999 um 10%, während derjenige für Stipendien etwa

Pour les étudiant-e-s qui doivent financer leurs études par une aide, celle-ci représente en moyenne 36% du budget mensuel.⁸⁹

Bien que de plus en plus de jeunes Suisses entreprennent une formation dans une haute école (augmentation de 88% depuis 1995)⁹⁰, le montant total mis à disposition pour les aides a reculé de 19% en francs réels depuis 10 ans. Ainsi, les contributions fédérales se montaient à 115 millions en 1995 et, après des réductions continues, à 79 millions seulement en 2004.

Ce recul des moyens publics et les difficultés introduites par le processus de Bologne pour les étudiant-e-s devant travailler aboutissent à créer un manque dans le budget moyen des étudiant-e-s qui met en danger le droit à la formation.

Responsabilité cantonale en matière de bourses

Les bourses d'études sont toujours gérées par les cantons, avec des critères parfois fortement différents en matière d'octroi, de nombre et de montants. En 2004, le montant moyen des bourses était de 7700 francs par année dans le canton de Zurich, et de 2700 francs seulement dans le canton de Neuchâtel.⁹¹

Ceci signifie qu'un-e étudiant-e peut avoir de la chance, c'est-à-dire venir d'un canton souffrant de difficultés financières moindres et se montrant plus généreux, ou de la malchance, et devoir déposer sa demande auprès d'un canton soumis à des mesures d'économies qui ne compte pas la formation parmi ses premières priorités. L'existence de vingt-six systèmes différents contredit ouvertement l'idée d'égalité des chances.

De plus, le retrait financier de la Confédération signifie un transfert de tâches vers les cantons, appelés à payer la différence, tâches dont ils s'acquittent tous différemment, ce qui augmente encore l'hétérogénéité intercantonale.

Bourses et prêts

En 2004, 10% de toutes les aides à la formation étaient des prêts. La tendance est à la hausse quant aux prêts, puisque le montant total des prêts octroyés a augmenté de 10% depuis 1999 alors que celui des bourses est resté le même.⁹² Là encore, les différences entre cantons sont frappantes (par exemple, 42% des aides sont des prêts en Valais, alors que les Grisons ne font jamais de prêts).⁹³

Les prêts signifient avant tout des dettes. Pour cette raison, le remplacement des bourses par des prêts met en danger l'égalité des chances et conduit à un manque de force de travail qualifiée.

Discussion

L'UNES a déjà, par sa brochure « Pour une harmonisation des bourses d'études »⁹⁴, pris position en 2005 pour un système de bourses harmonisé. L'UNES ne peut donc que regretter que Parlement et Conseil fédéral aient renoncé à

⁸⁸ BFS/OSF (2006e).

⁸⁹ BFS/OSF (2005).

⁹⁰ BFS/OSF (2008).

⁹¹ BFS/OSF (2006f).

⁸⁹ BFS/OSF (2005).

⁹⁰ BFS/OSF (2008).

⁹¹ BFS/OSF (2006f).

⁹² BFS/OFS (2006e).

⁹³ BFS/OFS (2006e).

⁹⁴ VSS/UNES (2005a).

gleich hoch geblieben ist.⁹² Doch auch im Bereich der Darlehen gibt es grosse kantonale Unterschiede (zum Beispiel 42% Darlehen im Kanton Wallis, keine Darlehen im Kanton Graubünden).⁹³

Da Darlehen in erster Linie Schulden bedeuten, gefährdet der Ersatz von Stipendien durch Darlehen die Chancengleichheit und führt langfristig zu einem Mangel an hoch qualifizierten Arbeitskräften.

Diskussion

Der VSS hat sich bereits im Jahr 2005 in seiner Broschüre „Für harmonisierte Stipendien“⁹⁴ vehement für ein harmonisiertes Stipendienwesen ausgesprochen. Umso mehr bedauert der VSS nun, dass der Bundesrat und das Parlament die Möglichkeit ausgelassen haben, diese so dringend nötige Harmonisierung des Stipendienwesens im Gesetz über den neuen Finanzausgleich (NFA) zu regeln. Mit der Begründung, dies sei nicht der richtige Ort dazu, wurden die Artikel zum Stipendienwesen vom Bundesrat wieder aus dem Gesetzesentwurf gekippt. Das Parlament ist der Regierung in dieser Entscheidung gefolgt.

Die Dringlichkeit der Regelung wurde somit einmal mehr missachtet und eine weitere Chance, diese Problematik endlich anzugehen, verpasst. Mehr als eine halbe Million Studierende werden dadurch ohne soziale und finanzielle Absicherung in das neu eingeführte Bologna-System geschickt, was in den Augen des VSS eine enorme Unverantwortlichkeit der Politik darstellt.

Am 21. Mai 2006 ist durch die deutliche Aufnahme des Bildungsartikels in die Bundesverfassung (BV) endlich ein Zeichen gesetzt worden. Zwar fehlt in diesem Verfassungsartikel immer noch die Festschreibung der nachobligatorischen Bildung als ein grundlegendes Recht, doch bedeutet die Verankerung des Artikels in der BV zumindest die Anerkennung der Notwendigkeit einer Harmonisierung des Schweizer Bildungssystems und damit auch des Stipendienwesens.

Die aktuelle Diskussion dreht sich nun um das Hochschulrahmengesetz, das voraussichtlich im Jahre 2012 eingeführt werden soll. Da dieses Gesetz allerdings jetzt schon wieder komplett überladen daherkommt, stellt sich für den VSS die Frage, ob nicht gleichzeitig mit dem neuen Gesetz ein eigenes Stipendengesetz verabschiedet werden soll. Es ist für den VSS jedenfalls klar, dass ein weiterer Aufschub der Harmonisierung des Schweizer Stipendienwesens unverantwortlich und untragbar ist und die Bestrebungen, eine Harmonisierung zu erreichen endlich in konkrete Tatsachen umgesetzt werden müssen.

Zwei weitere Themenfelder, die im Folgenden nicht diskutiert werden können, sind einerseits das elternunabhängige Stipendienwesen, das in seinen Grundzügen einem Lohn für Studierende entspricht. Nach diesem Modell würden alle Studierende während der Ausbildung ein Stipendium erhalten, das ab einer bestimmten Einkommensgrenze in ein Darlehen umgewandelt wird und zurückbezahlt werden muss. Varianten dieses Modells sind bereits heute schon in

⁹² BFS/OFS (2006e).

⁹³ BFS/OFS (2006e).

⁹⁴ VSS/UNES (2005a).



régler la question des bourses dans le cadre de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Le Conseil fédéral, suivi ensuite par le Parlement, a retiré les paragraphes correspondants de la loi, sous le prétexte fallacieux selon lequel cette loi ne pouvait pas régler cette question.

L'urgence du règlement de cette situation a donc encore une fois été méconnue. Plus d'un demi-million d'étudiant-e-s sont donc envoyé-e-s dans le nouveau système de Bologne sans garantie financière de l'égalité des chances, ce que l'UNES considère comme politiquement irresponsable.

Le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté les nouveaux articles constitutionnels sur la formation et ainsi donné un signe clair et fort. Certes, le droit explicite à une formation post-obligatoire manque encore, mais les nouveaux articles rappellent au moins la nécessité d'une harmonisation du système suisse de formation et donc de celui des bourses.

C'est à présent la loi-cadre sur les hautes écoles, dont l'introduction est prévue pour 2012, qui fait partout l'objet des discussions. Considérant que cette loi est déjà pléthorique en elle-même, l'UNES souhaiterait que soit discutée la question de savoir s'il faut une loi séparée sur les bourses ou non. Il est dans tous les cas clair pour l'UNES qu'il est impossible de repousser encore une fois l'harmonisation réelle.

Deux questions ne peuvent pas être abordées dans le cadre du présent texte : d'abord, les bourses octroyées indépendamment du revenu des parents, solution à rapprocher de celle d'un salaire étudiant-e. Dans ce modèle, les étudiant-e-s reçoivent durant leur formation une bourse qui se transforme ensuite à partir d'un certain niveau de revenus en prêt remboursable. Des variantes de ce modèle sont déjà en vigueur dans certains pays scandinaves. Par ailleurs, il faudrait considérer de près la question de l'accès aux bourses pour les étudiant-e-s étranger-e-s.

Vision

De la situation décrite jusqu'ici découlent pour l'UNES trois visions :

Harmonisation minimale

Afin qu'une harmonisation aboutisse à une réelle égalité des chances, il ne faut pas s'en tenir à une somme fixée ar-

Skandinavien üblich. Andererseits müsste unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit darüber nachgedacht werden, ob ausländische Studierende ohne Schweizer Pass ebenfalls das Anrecht auf Stipendien erhalten sollen.

Vision

Aus der oben beschriebenen Ausgangslage und der geführten Diskussion ergeben sich für den VSS drei grosse Visionen.

Harmonisierung von minimalen Bedingungen

Damit eine Harmonisierung des Stipendienwesens zu tatsächlicher Chancengleichheit führt, darf man sich nicht einfach auf einen willkürlichen Stipendienbetrag oder gar auf das aktuelle Minimum einigen. Es muss eine genaue Analyse der Bedürfnisse der Studierenden gemacht werden und der Betrag, der dann schliesslich als Stipendium ausbezahlt wird, an diese Bedürfnisse angepasst werden. Nach den SKOS-Richtlinien⁹⁵ belaufen sich die Kosten zur Sicherung der Existenz für Studierende, die nicht bei ihren Eltern wohnhaft sind, auf 25'680 Fr. pro Person und Jahr. Ein Stipendium für Studierende, die weder bei den Eltern wohnen noch von ihnen finanziell unterstützt werden und die keinerlei Erwerbstätigkeit nachgehen können, soll sich auf 2140 Fr. monatlich belaufen.⁹⁶

Selbstverständlich müssen bei diesem Betrag auch die unterschiedlich hohen Lebenshaltungskosten in den verschiedenen Hochschulkantonen beachtet werden, was zu kleineren Variationen des oben genannten Betrages führen wird. Es muss allerdings eine Harmonisierung stattfinden, die beim Fehlen anderer Finanzierungsquellen die tatsächlichen Lebenshaltungskosten auch wirklich deckt. Nur so kann eine tatsächliche Chancengleichheit gewährleistet werden.

Die Vision des VSS ist ein harmonisiertes Stipendienwesen, das einheitliche Kriterien für Stipendien festlegt und dadurch die Chancengleichheit zwischen Studierenden der verschiedenen Kantone garantiert. Dabei soll sich dieses System auf die Bedürfnisse der Studierenden abstützen und die tatsächlichen Lebenshaltungs- und Ausbildungskosten abdecken. Der VSS hat dabei eine Mehrinvestition in das Schweizer Stipendienwesen vor Augen, die sich langfristig durch einen höheren Bildungsstand der Gesellschaft, durch mehr qualifizierte Arbeitskräfte und durch die grössere Chancengleichheit doppelt und dreifach auszahlt.⁹⁷

Recht auf (Hochschul-) Bildung

Bildung ist ein international anerkanntes Menschenrecht.⁹⁸ Auch die Hochschulbildung wird zum Beispiel im UNO-Pakt I über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen

bitrairement, et encore moins au minimum actuel. C'est sur la base d'une analyse précise des besoins des étudiant-e-s qu'il faut déterminer le montant des bourses d'études. D'après les directives de la CSIAS⁹⁵, les étudiant-e-s qui n'habitent pas chez leurs parents ont besoin de 25'680 francs par personne et par année pour assurer leur subsistance. La bourse nécessaire pour un-e étudiant-e qui n'habite plus chez ses parents, ne dispose d'aucune activité professionnelle et que ses parents ne peuvent pas aider financièrement se monte donc à 2140 francs par mois.⁹⁶

Les différences dans le coût de la vie entre les cantons doivent, bien entendu, être prises en compte, ce qui peut induire des variations dans le montant des bourses. Quoiqu'il en soit, les montants doivent être harmonisés et permettre la subsistance en l'absence d'autres sources de financement. C'est la seule manière de garantir une réelle égalité de chances.

Notre vision consiste en un système de bourses harmonisé, avec des critères unifiés, réalisant ainsi l'égalité des chances entre étudiant-e-s de différents cantons. Ce système doit tenir compte des besoins des étudiant-e-s et couvrir les frais de formation. Nous souhaitons une augmentation des moyens financiers pour les bourses, qui s'avèrera bien évidemment largement rentable grâce à l'augmentation du niveau moyen de formation, du nombre de personnes hautement qualifiées et par la garantie d'une réelle égalité des chances.⁹⁷

Droit à la formation (tertiaire)

La formation est un droit de l'homme reconnu sur le plan international.⁹⁸ Le Pacte I de l'ONU, ratifié en 1992 par la Suisse, concernant les droits économiques, sociaux et culturels mentionne la formation tertiaire comme un droit fondamental : « Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité. »⁹⁹

On ne peut donc pas en faire commerce comme de n'importe quel bien sur le marché libre – elle est au contraire la condition même du bon fonctionnement de ce marché et doit pour cette raison être accessible sans restrictions à toutes et à tous. C'est l'État qui doit intervenir pour assurer ce droit à la formation lorsque les parents ne disposent pas des moyens nécessaires pour soutenir et aider leur enfant dans une formation qui correspond à ses intérêts et à ses capacités. Il doit le faire de manière à permettre une for-

⁹⁵ Die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) ist ein Fachverband, der die Anliegen der Sozialhilfe vertritt. Sein Leitmotiv ist die Unterstützung und Integration von Menschen in Not. SKOS/CSIAS : www.skos.ch (Stand 31.03.08).

⁹⁶ VSS/UNES (2005a).

⁹⁷ Es gibt auch Ansätze, die in die Richtung eines vollständig vom Einkommen und Vermögen der Eltern unabhängigen Stipendienwesens weisen (siehe VSS/UNES 2005a).

⁹⁸ UN und UNHCHR (1948: Art. 26).

⁹⁵ La Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS) réunit et représente les acteurs du domaine de l'aide sociale. Elle promeut l'intégration et le soutien de personnes dans le besoin. SKOS/CSIAS : www.skos.ch (Etat au 31.03.08).

⁹⁶ VSS/UNES (2005a).

⁹⁷ Certains modèles vont même jusqu'à évoquer des bourses indépendantes du revenu des parents (voir VSS/UNES (2005a).

⁹⁸ UN et UNHCHR (1948 : art. 26).

⁹⁹ UN (1966 : art. 13, par. 2, al. c).

Rechte, welchen die Schweiz im Jahre 1992 ratifiziert hat, erwähnt und als grundlegendes Recht anerkannt. Der Wortlaut ist folgendermassen: Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden muss.⁹⁹

Bildung kann somit nicht als „verhandelbares Gut“ auf dem freien Markt betrachtet werden, sondern ist vielmehr Voraussetzung für das Funktionieren desselben und muss jeder und jedem uneingeschränkt zugänglich sein. Spätestens wenn die Eltern nicht in der Lage sind, genügend finanzielle Mittel für eine den Fähigkeiten und Interessen entsprechende Ausbildung ihrer Kinder aufzubringen, muss der Staat eingreifen, um dieses Recht auf Bildung zu wahren. Er muss dies in einer Art und Weise tun, die eine adäquate Ausbildung auch tatsächlich ermöglicht, was die heutigen Stipendienbeiträge leider nicht tun.

Ausbildungsbeihilfen sind ein unverzichtbarer Faktor zur Wahrung des Rechtes auf Bildung. Die Anzahl und Höhe der gesprochenen Beträge dürfen keinesfalls vom staatlichen Budget abhängen, sondern müssen den Bedürfnissen und Lebenshaltungskosten der Studierenden angepasst werden. Die stetige Reduktion der jährlichen Ausgaben des Bundes und der Kantone für das Stipendienwesen ist deshalb inakzeptabel und hat für die einzelnen Studierenden sowie für die gesamte Gesellschaft negative Konsequenzen. Nur wenn in den entscheidenden Faktor Bildung und somit in die Grundlage einer modernen Gesellschaft investiert wird, hat das System eine Zukunft.

Unsere Vision ist ein Staat, der die Bildung und auch die Hochschulbildung als grundlegendes Menschenrecht anerkennt und es als solches in der Bundesverfassung verankert. Ein Staat, der die nötigen Investitionen in unseren wichtigsten „Rohstoff“, die Bildung, den steigenden Bedürfnissen anpasst und zum Zwecke der Chancengleichheit Grosszügigkeit walten lässt. Mit einer steigenden Anzahl Studierender und weniger Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit durch die Implementierung der Bologna-Deklaration steigt die Notwendigkeit von Stipendien, die die tatsächlichen Lebenshaltungskosten decken. Da Bildung unseres Erachtens ein Recht und öffentliches Gut ist, das nicht auf dem freien Markt gehandelt werden kann, ist der Staat für dieses Stipendienwesen zuständig und muss seine Pflicht zum Wohle der gesamten Gesellschaft wahrnehmen.

Stipendien und keine Darlehen

Der teilweise oder komplette Ersatz von Stipendien durch rückzahlbare Darlehen ist in Anbetracht der Chancengleichheit keine Lösung. Studierende aus finanzschwachen Familien müssen sich dadurch für ein Studium massiv verschulden und starten so mit eindeutig schlechteren Bedingungen ins Berufsleben. Ein Hochschulstudium ist leider heutzutage keineswegs eine Garantie für gute Verdienstmöglichkeiten (11% aller Hochschulabsolvierenden verdienen nach ihrem Abschluss weniger als 30'000 Fr. pro Jahr, die Erwerbslosenquote der Hochschulabsolvie-

mation adäquate, ce qui n'est pas le cas avec les bourses d'études actuelles.

Pourtant, les aides sont un facteur nécessaire pour la garantie du droit à la formation. C'est pourquoi le nombre et le montant des bourses d'études ne doivent pas dépendre des nécessités budgétaires de l'État mais s'adapter aux besoins des étudiant-e-s et au coût de la vie. La réduction annuelle des dépenses de la Confédération et des cantons à l'encontre du système de bourses est donc inacceptable et a des conséquences négatives aussi bien sur les étudiant-e-s que sur la société dans son ensemble. Ce n'est qu'en investissant dans le domaine décisif de la formation que nous garantissons l'avenir de notre système.

Notre vision comprend un État qui reconnaisse la formation comme droit humain fondamental et l'ancre comme tel dans la Constitution, un État qui adapte ses investissements dans notre « matière première » la plus importante, la formation, aux besoins en constante augmentation, un État qui fasse preuve de générosité au nom de l'égalité des chances. La nécessité de bourses couvrant les coûts réels de subsistance a encore grandi avec la croissance du nombre des étudiant-e-s et l'application de la déclaration de Bologne qui rend plus difficile une activité professionnelle accessoire. Puisque selon l'UNES la formation n'est pas un bien négociable mais un droit, c'est la tâche de l'État de mettre en place un tel système de bourses, pour le bien de l'ensemble de la société.

Des bourses, pas des prêts

Le remplacement partiel ou intégral de bourses par des prêts remboursables n'est pas une solution viable eu égard à l'égalité des chances : ceci ne fait que forcer les étudiant-e-s provenant de familles financièrement faibles à s'endetter et ainsi à commencer leur vie professionnelle dans de mauvaises conditions. Un diplôme universitaire n'est de nos jours hélas pas garant de hauts salaires (11,3% de tou-te-s les diplômé-e-s universitaires gagnent moins de 30'000 francs par an après leurs études et le taux de sans-emploi un an après la fin des études se montait en 2005 tout de même à 5%).¹⁰⁰

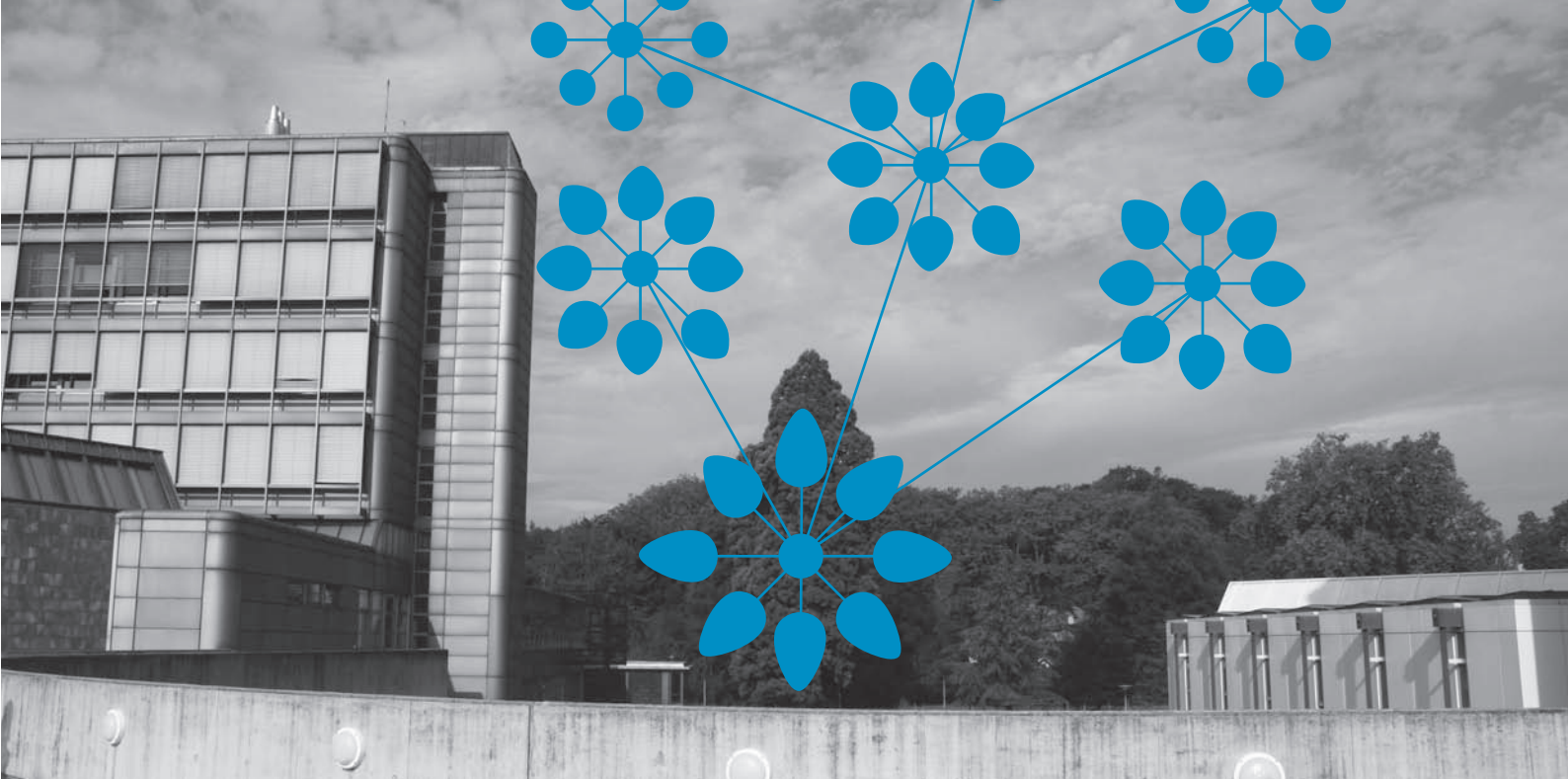
À ceci s'ajoute que la fin des études coïncide souvent avec la phase durant laquelle les jeunes adultes forment le projet de fonder une famille. Une montagne de dettes résultant de prêts peut mettre les jeunes familles, même d'universitaires, dans des situations délicates. La statistique de l'aide sociale de l'OFS confirme que les enfants impliquent un risque de pauvreté (45% de tous les bénéficiaires de l'aide sociale ont moins de 26 ans et il y a deux fois plus de ménages avec enfants que de ménages sans enfants qui touchent l'aide sociale).¹⁰¹

Les prêts d'études posent hormis cela des entraves au libre choix de la filière d'études. Si l'étudiant-e doit se décider pour un cursus d'études et sait qu'une montagne de dettes l'attend à la sortie, il/elle va probablement se décider pour des études offrant de bonnes perspectives salariales, au lieu de ne se fier qu'à ses intérêts et à ses capacités

⁹⁹ UN (1966: Art. 13, Abs. 2, Lit. c).

¹⁰⁰ BFS/OFS (2006f).

¹⁰¹ BFS/OFS (2006c).



renden betrug 2005 ein Jahr nach Studiumsabschluss immer noch 5%).¹⁰⁰

Es kommt hinzu, dass die Zeit des Studienabschlusses häufig genau mit der Lebensphase zusammenfällt, in der viele junge Leute daran denken, eine Familie zu gründen. Ein Schuldenberg, der aus Darlehen resultiert, führt besonders für junge Familien, auch wenn sie über einen Hochschulabschluss verfügen, oft zu einer prekären finanziellen Lage. So bestätigt auch die Sozialhilfestatistik des Bundesamtes für Statistik (BFS), dass Kinder ein Armutsrisiko bedeuten (45% aller Sozialhilfebeziehenden sind unter 26 Jahre alt und der Anteil der Paarhaushalte mit Kindern, die Sozialhilfe empfangen, ist doppelt so hoch, wie derjenige von Paaren ohne Kinder).¹⁰¹

Ein weiteres Problem von Darlehen liegt in der Gefährdung der freien Studienwahl. Steht man vor der Entscheidung für einen Studiengang und weiss, dass einen nach dem Abschluss ein Schuldenberg erwartet, ist die Versuchung gross, einen Studiengang mit guten bis sehr guten Verdienstaussichten zu wählen, anstatt sich bei der Wahl einzig und alleine auf die eigenen Interessen und Fähigkeiten zu berufen. Diese Haltung gefährdet die Vielseitigkeit der Schweizer Bildungs- und Forschungslandschaft.

Es gilt ebenfalls zu bedenken, dass viele Studierende in Anbetracht der hohen Verschuldung, die ein Darlehen mit sich bringt, wohl von einem Hochschulstudium absehen würden und dem Schweizer Arbeitsmarkt somit noch weniger Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss zur Verfügung stünden.

Der vermehrte Ersatz von Stipendien durch Darlehen führt zu einer ansteigenden Verschuldung der jungen Menschen, zieht Einseitigkeit in der Studienfachwahl nach sich, liefert weniger Hochschulabschlüsse und somit weniger hochqualifizierte Arbeitskräfte. Die Schlussfolgerung liegt also nahe, dass Darlehen für die gesamte Gesellschaft einen Nachteil darstellen und dazu noch das Prinzip der Chancengleichheit verletzen.

Ausserdem ist es sehr fragwürdig, ob der gewünschte Spareffekt durch Darlehen für den Bund und die Kantone auch tatsächlich eintreten würde. Die Verwaltung eines Darlehensystems ist sehr aufwändig und kostenintensiv

personnels. Cette attitude naturelle mettrait en danger la diversité du paysage suisse de la formation.

Il faut également considérer qu'un grand nombre renonceraient purement et simplement à des études dans une haute école à cause de l'endettement lié au prêt. Le marché suisse du travail disposerait conséquemment de moins de travailleurs/euses qualifié-e-s détenteurs/trices d'un diplôme d'une haute école.

Le remplacement des bourses par des prêts conduit à une augmentation de l'endettement des jeunes, cause des biais dans le choix des études, fait baisser le taux de diplômé-e-s et donc des personnes hautement qualifiées. La conclusion s'impose d'elle-même : les prêts d'études nuisent à la société et sont contraires à l'égalité des chances.

En outre, l'effet supposé d'économies pour l'Etat en cas de remplacement des bourses par des prêts est douteux. L'administration d'un système de prêts demande beaucoup de moyens et les recettes générales de l'Etat risqueraient par ailleurs de baisser en raison d'un endettement moyen plus important.¹⁰² Ainsi, le canton de Bâle-ville a renoncé à un tel remplacement en justifiant son choix par les mauvaises expériences faites dans les années 1992 à 1994. Le canton de Lucerne, ayant introduit un système selon lequel un tiers de toute aide était un prêt (sans possibilité de renoncer à cette part), constata qu'une grande partie des étudiant-e-s (46%) renonçait simplement à la bourse pour éviter de s'endetter.¹⁰³ La Conférence fédérale des directeurs/trices de l'instruction publique (CDIP) estime que le coût administratif d'un système de prêts est significativement plus haut que celui d'un système de bourses. Un franc prêt génère d'après cette même CDIP environ 3,50 francs de coûts.¹⁰⁴

Notre vision consiste en un système de bourses qui permettent à tou-te-s d'étudier, indépendamment de la situation financière. Les bourses doivent suffire pour couvrir les coûts de la vie et de la formation et ne doivent en aucun cas être remplacées par des prêts.

¹⁰⁰ BFS/OFS (2006f).

¹⁰¹ BFS/OFS (2006c).

¹⁰² VSS/UNES (2005a).

¹⁰³ VSS/UNES (2005a).

¹⁰⁴ EDK/CDIP (1997).

und die Staatseinnahmen würden durch die wachsende Verschuldung wohl abnehmen.¹⁰² So hat zum Beispiel der Kanton Basel-Stadt eine teilweise Ersetzung von Stipendien durch Darlehen abgelehnt und als Begründung auf die schlechten Erfahrungen mit Darlehen in den Jahren 1992 bis 1994 hingewiesen. Der Kanton Luzern führte die Regelung ein, dass zur Berechtigung für ein Stipendium ein Drittel des Beitrags als obligatorisches Darlehen bezogen werden musste. Es ergab sich jedoch, dass ein Grossteil der Studierenden (46%) dadurch auf das Stipendium verzichtete, da sie sich nicht verschulden wollten.¹⁰³ Auch die eidgenössische Direktorenkonferenz (EDK) schätzt den administrativen Aufwand zur Verwaltung eines Darlehensystems signifikant höher als denjenigen für ein Stipendienwesen. Ein Franken Darlehen generiert nach den Berechnungen der EDK ca. 3.50 Fr. administrativen Aufwand.¹⁰⁴ Unsere Vision ist ein Stipendienwesen, das es allen ermöglicht zu studieren, unabhängig der finanziellen Situation. Die Stipendien müssen ausreichend sein, um die Lebenshaltungs- und Ausbildungskosten zu begleichen und dürfen keinesfalls durch Darlehen ersetzt werden.

Forderungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der VSS für die Zukunft in der Bildungslandschaft Schweiz ein Stipendienwesen vor Augen hat, das die Bedürfnisse der Studierenden vollständig abdeckt und es jedem und jeder ermöglicht, entsprechend seinen oder ihren Interessen und Fähigkeiten zu studieren. Dies kann nur durch eine vollkommene Umstrukturierung des heutigen Systems geschehen. Eine tatsächliche Chancengleichheit wird erreicht durch ein harmonisiertes Stipendienwesen, das die Ungleichheiten in unserer Gesellschaft ausmerzt. Für ein solches System sind natürlich mehr finanzielle Mittel von Nöten. Deshalb fordert der VSS vom Bund und von den Kantonen, dass sie die Bildung als Recht und öffentliches Gut betrachten und die Investitionen in diesem Bereich den Bedürfnissen der Studierenden anpassen. Der politische Wille, in diesen wichtigen Faktor zu investieren, muss endlich erwachen! Ausserdem verlangt der VSS den kompletten Verzicht auf Darlehen, wenn es um die Deckung von Grundbedürfnissen der Studierenden geht.

Der VSS fordert:

- Anerkennung der Bildung als grundlegendes Menschenrecht.
- Ein Stipendienwesen, das zur Verwirklichung der Chancengleichheit beiträgt.
- Harmonisierung des Stipendienwesens auf nationaler Ebene.
- Erhöhung der Beiträge des Bundes und der Kantone an die Ausbildungsbeihilfen.
- Lebenshaltungs- und Ausbildungskosten deckende Stipendien.
- Keine Ausbildungsbeihilfen in Form von Darlehen!

¹⁰² VSS/UNES (2005a).

¹⁰³ VSS/UNES (2005a).

¹⁰⁴ EDK/CDIP (1997).

Revendications

En résumé, l'UNES souhaite la mise en place d'un système de bourses qui couvre les besoins des étudiant-e-s et permet à chacun-e de se former en fonction de ses intérêts et de ses capacités. Ceci nécessite une restructuration radicale du système actuel.

Une réelle égalité des chances ne peut être atteinte que par un système harmonisé de bourses qui élimine les iniquités de notre société. Un tel système nécessite naturellement davantage de moyens financiers. C'est pourquoi nous revendiquons de la Confédération qu'elle reconnaisse la formation comme un droit et un bien public, et qu'elle adapte les investissements dans ce domaine aux besoins des étudiant-e-s. La volonté politique de passer à l'action doit enfin se manifester ! Par ailleurs nous exigeons le renoncement total à la mise en place de prêts lorsqu'il s'agit de couvrir les besoins de subsistance des étudiant-e-s.

L'UNES demande:

- La reconnaissance de la formation comme droit humain fondamental.
- Un système de bourses qui réalise l'égalité des chances.
- L'harmonisation des bourses au niveau national.
- L'augmentation des investissements fédéraux et cantonaux dans les aides à la formation.
- Des bourses couvrant les frais de subsistance et de formation.
- Le renoncement aux prêts d'études !



Mobilität Einleitung

Der Nutzen von Mobilität ist seit langem bekannt, sei es für das Individuum, die akademische Gemeinschaft oder die Gesellschaft als Ganzes. Dieser Erkenntnis wurde 1999 mit der Forderung nach der Förderung von Mobilität und der Beseitigung von Mobilitätshindernissen in der Bologna-Erklärung nachgekommen. Konkreter wurde die Forderung 2001 in Prag, als die Beseitigung von Mobilitätsbarrieren für alle Studierenden, Lehrenden, Forschenden und das administrativ-technische Personal im Communiqué festgeschrieben wurde. Ebenfalls neu und von den Studierenden als grosse Errungenschaft begrüsst war die Berücksichtigung der sozialen Dimension von Mobilität. In Berlin wurde 2003 die Mobilität zur Grundlage für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes erklärt. Die Forderung nach der uneingeschränkten Mitnahmemöglichkeit (portability) von Studienbeihilfen ins Ausland wurde hinzugefügt. In Bergen bekräftigten die MinisterInnen 2005 die herausragende Bedeutung der Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal für den Bologna-Prozess. Des Weiteren bekräftigten sie ihren Willen zum Ausbau der Studienbeihilfen, der Erleichterung bei der Erteilung von Visa und Arbeitserlaubnissen sowie der vollständigen Anerkennung von Studienzeiten und -leistungen im Ausland. Im Mai 2007 wurden auf der fünften Bologna-Konferenz in London von höchster Stelle ernsthafte Probleme bei der Ermöglichung von Mobilität im europäischen Hochschulraum eingeräumt.

Die schleppende Entwicklung der Mobilität, einem zentralen Ziel von Bologna, war in Anbetracht dieser Dimensionen teilweise zu erwarten, gerade aufgrund der bürokratischen Hindernisse. Für zusätzliche Hürden sorgt ein Unwille in den Hochschulen und ihren Organisationseinheiten bezüglich der vollständigen Anerkennung der im Ausland erworbenen Studienleistungen, der Umsetzung des Kredit-Transfer-Systems („European Credit Transfer System“ ECTS) sowie der Umsetzung der Lissabon-Konvention zur Anerkennung von im Ausland erhaltenen Zertifikaten oder der flächendeckenden und standardisierten Einführung des „Transcript of Records“ und „Diploma Supplements“. Nur eine formal standardisierte, den europäischen Vorgaben folgende und an allen Hochschulen ausgegebene Zertifizierung der erbrachten Kompetenz- und Leistungsnachweise der Studierenden führt zu einer Anerkennung auch im Ausland. In diesen Punkten muss ein erhöhter Aufwand betrieben werden, denn die aufgezählten Aspekte sind kausal für die Ermöglichung von Mobilität und damit ebenso kausal für deren Verhinderung.

Ausgangslage

Gerade bei der Mobilität ist es unerlässlich, die parallel stattfindenden Entwicklungen in den anderen europäischen Staaten zu berücksichtigen. Besonders aufschlussreich ist die Untersuchung des Bundesamtes für Statistik (BFS) über die „Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen 2005“¹⁰⁵ und die europäische Vergleichsstudie „Social and Economic Conditions of Student

Mobilité Introduction

L'utilité de la mobilité pour l'individu, la communauté académique ou la société est reconnue depuis longtemps. Cet état de fait s'est traduit, en 1999, par l'intégration dans la déclaration de Bologne de paragraphes soulignant la nécessité d'un encouragement fort de la mobilité. Cette intention a commencé à se concrétiser à Prague, lorsque l'évacuation de toute barrière à la mobilité pour les étudiant-e-s, enseignant-e-s, chercheurs/euses et membres du personnel a été posée comme objectif dans le communiqué final. La prise en compte de la dimension sociale de la mobilité a été particulièrement appréciée des étudiant-e-s qui la souhaitaient depuis longtemps. A Berlin, en 2003, la mobilité a été déclarée base fondatrice de l'espace européen des hautes écoles, et la « portabilité » des aides d'études (possibilité de continuer à toucher des aides pendant un séjour à l'étranger) a été affirmée comme un principe nécessaire. Les ministres ont ensuite réaffirmé à Bergen en 2005 la signification essentielle de la mobilité des étudiant-e-s et du personnel des hautes écoles pour le processus de Bologne. Ils/elles ont également affirmé leur volonté d'améliorer les aides aux études, et de faciliter l'obtention de visas et de permis de travail ainsi que la reconnaissance des cours ou travaux effectués à l'étranger. Enfin, lors de la cinquième conférence sur Bologne à Londres en mai 2007, l'existence de problèmes quant à la mobilité a été pour la première fois admise.

Le développement insuffisant de la mobilité, pourtant objectif central de Bologne, était partiellement prévisible, notamment à cause des obstacles de type bureaucratique. La mauvaise volonté lors de la reconnaissance de cours ou travaux faits à l'étranger ajoutée à l'application incomplète du système de transfert de crédits (European Credit Transfer System, ECTS), des dispositions de la Convention de Lisbonne quant à la reconnaissance des certificats étrangers, des « Transcripts of Records » et des « Diplôme supplément » érigent des barrières supplémentaires. Seule une certification formellement unifiée des compétences et des travaux accomplis peut conduire à une reconnaissance véritable. Il faut poursuivre les efforts dans ce domaine si l'on souhaite voir progresser la mobilité.

Situation actuelle

Il est évident qu'il faut, en matière de mobilité considérer en parallèle les différents pays d'Europe. L'étude de l'OFS sur les « Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses »¹⁰⁵ ainsi que les statistiques comparatives « Social and Economic Conditions of Student Life in Europe »¹⁰⁶ sont particulièrement intéressantes. La comparaison de ces deux études permet de se faire une image objective de la situation de la mobilité en Suisse et en Europe.

En Suisse, environ 18% des diplômés de 2004 ont fait une expérience de mobilité horizontale dans le pays, et à l'étranger pour 70% des cas.¹⁰⁷ Ce chiffre se situe dans la moyenne européenne, même s'il faut noter que les statis-

¹⁰⁵ BFS/OFS (2007b).

¹⁰⁵ BFS/OFS (2007b).

¹⁰⁶ EUROSTUDENT (2005).

¹⁰⁷ BFS/OFS (2007b, p. 49).

Mobilität – Definitionen

Mobilität allgemein: Studierende sind dann mobil, wenn sie Studienleistungen an mehr als einer Hochschule erwerben (parallel oder sequentiell) oder für ihren Studienanfang in ein anderes Land reisen.

Horizontale Mobilität im Ausland: Studienaufenthalt an einer Hochschule im Ausland für eine bestimmte Periode im Studium. Ohne Absicht des Diplomerwerbs (non-degree mobility) werden normalerweise durchgehend für ein bis zwei Semester an einer anderen Hochschule Kurse oder komplette Module besucht:

- Studierende, welche im Rahmen eines im Studienprogramm vorgesehenen Austausches mobil sind (Programmstudierende);
- Studierende, die ohne Einbindung und Unterstützung durch einen etablierten Austausch zwischen Institutionen individuell mobil sind (free movers).

Horizontale Mobilität im Inland: Studienaufenthalt an einer anderen Hochschule in der Schweiz, ohne Diplomerwerb. Es können dabei verschiedene Formen unterschieden werden:

- Studierende, welche ein Semester oder länger an einer anderen Hochschule in der Schweiz studieren;
- Studierende, welche ihr Nebenfach an einer anderen Hochschule in der Schweiz absolvieren;
- Studierende, welche einzelne Veranstaltungen oder Module an einer anderen Hochschule in der Schweiz besuchen.

Vertikale Mobilität zwischen der Schweiz und dem Ausland: Diplomerwerb an einer Hochschule im Ausland. Dabei wird die komplette Studienzeit dort verbracht:

- Studierende, welche im Rahmen eines Kooperationsabkommens zwischen einer Hochschule der Schweiz und einer Hochschule im Ausland mobil sind;
- Studierende, die ohne Einbindung und Unterstützung durch ein Austauschprogramm zwischen Institutionen individuell mobil sind (free movers).

Mobilität von AusländerInnen, die in der Schweiz studieren: Dabei ist zu unterscheiden zwischen Studierenden ohne Schweizer Pass, welche in der Schweiz wohnhaft sind. Diese werden fälschlicherweise in Statistiken oft als Mobilitätsstudierende erfasst. Andererseits betrifft dies auch Personen, die im Ausland wohnhaft sind und zum Zweck des Erwerbs eines Diploms in die Schweiz einreisen.

„**Incomings**“: alle Studierenden, welche in ein Land zum Studium kommen. Häufig wird dabei auch von „inbounds“ gesprochen.

„**Outgoings**“: alle Studierenden, welche in ein anderes Land zum Studieren gehen. Häufig wird dabei auch von „outbounds“ gesprochen.

Mobilitätsfenster (window of opportunity): eine bestimmte Periode im Studienprogramm, welche für horizontale Mobilität, sei es im Aus- oder Inland, als geeignet gekennzeichnet ist. Dies kann u.a. durch flexible Semester oder Kursfolgen ermöglicht werden.

„**Brain drain**“ und „**brain gain**“: der Verlust bzw. der Gewinn und die Migration von leistungsfähiger Hirnmasse aufgrund mangelnder Chancen im eigenen Land.

Mobilité – Définitions

Mobilité en général : les étudiant-e-s sont dit-e-s mobiles lorsqu'ils/elles effectuent des parties de leurs études dans diverses hautes écoles (en parallèle ou à la suite), ou alors lorsqu'ils/elles entament des études dans un autre pays.

Mobilité horizontale à l'étranger : séjour d'études dans une haute école étrangère durant les études, ne visant pas l'obtention d'un diplôme, durant en règle générale un ou deux semestres durant lesquels l'étudiant-e prend part à des cours ou des modules complets:

- Etudiant-e-s dont le programme d'études prévoit un séjour ou qui profitent d'une telle possibilité;
- Etudiant-e-s mobiles sans le soutien d'une convention entre institutions (free movers).

Mobilité horizontale à l'intérieur du pays : séjour d'études dans une autre haute école suisse, sans obtention de diplôme. On peut différencier plusieurs cas:

- Etudiant-e-s qui passent un ou plusieurs semestres dans une autre haute école suisse;
- Etudiant-e-s dont l'une des branches d'études est enseignée dans une autre haute école;
- Etudiant-e-s qui suivent un ou plusieurs cours dans une autre haute école suisse.

Mobilité verticale entre la Suisse et l'étranger : obtention d'un diplôme à l'étranger après un cursus d'études complet:

- Etudiant-e-s mobiles dans le cadre d'un accord de coopération entre hautes écoles.
- Etudiant-e-s mobiles sans le soutien de programmes particuliers (free movers).

Mobilité des étranger-e-s étudiant en Suisse : il faut distinguer différents cas d'étudiant-e-s étranger-e-s habitant en Suisse pour y étudier. On les compte à tort souvent en bloc comme étudiant-e-s en mobilité.

« **Incomings** » : tou-te-s les étudiant-e-s qui viennent dans un pays pour y étudier (aussi inbound).

« **Outgoings** » : tou-te-s les étudiant-e-s qui vont étudier dans un autre pays (aussi outbound).

Fenêtre de mobilité (window of opportunity) : période du programme d'études désignée comme favorable à un séjour en mobilité.

« **Brain drain** » et « **brain gain** » : tendance à l'immigration, respectivement à l'émigration des personnes hautement qualifiées, selon le contexte économique et académique.

Life in Europe¹⁰⁶. Der Vergleich einiger Ergebnisse der genannten Studien erlaubt einen objektiven Blick auf die Mobilitätssituation in der Schweiz und in Europa.

In der Schweiz haben 18% der AbsolventInnen des Jahrgangs 2004 Erfahrungen mit horizontaler Mobilität im Aus- und Inland gesammelt. Davon wurden etwa 70% der Mobilitätsaufenthalte an einer ausländischen Hochschule verbracht.¹⁰⁷ Damit liegt die Beteiligung auf den ersten Blick im europäischen Mittelfeld, wobei anzumerken ist, dass sich die Zahlen für Europa auf Mobilität der Studierenden allgemein und nicht speziell von einer Hochschule zu einer anderen beziehen.¹⁰⁸ Ein abschliessender und zufriedenstellender Vergleich ist aufgrund der diffusen Datenlage nur eingeschränkt möglich. Detailliertere Daten für eine vertiefte Analyse der Ausgangslage in der Schweiz und Europa sind dringend notwendig.

Ein wesentlicher Aspekt für ein Auslandsstudium ist die Sprache. Um die Sprache zu erlernen, sollte die aufnehmende Hochschule den „Incomings“ eine Einladung zum Spracherwerb mittels kostenloser Sprachkurse zukommen lassen. Diese gibt es in vielen, jedoch leider nicht allen Ländern im Rahmen von Erasmus oder anderen Austauschprogrammen. Das Angebot zum Spracherlernen gibt es an jeder Hochschule, jedoch ist der Trend zu beobachten, dass die Kurse selbst bezahlt werden müssen. Viele Hochschulen verfügen bereits heute über international ausgerichtete Studienprogramme, die ganz in englischer Sprache gehalten werden. Ziel dieser Programme ist jedoch meistens nicht die erleichterte Mobilität, sondern das Anziehen der „besten Köpfe“ aus dem Ausland. Allerdings entsteht dabei weder sprachlicher noch „kultureller“ Austausch, obwohl dieser ein unerlässliches Moment der Bologna-Deklaration darstellt.

Ansätze horizontaler Mobilität

Ein besonderes Augenmerk sollte in der Schweiz mit ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt der horizontalen Mobilität im Inland gewidmet werden. Neben den Beschränkungen durch die Interkantonale Universitätsvereinbarung (IUV) und den eingeschränkten Mitnahmemöglichkeiten von Stipendien ist auch hier die Anerkennung der Leistung ein vorrangiges Problem. Einen interessanten, wenn auch unter Mobilitätsgesichtspunkten begrenzten, Lösungsansatz bietet beispielsweise das BeNeFri, ein Netzwerk zwischen den Universitäten Bern, Neuenburg und Freiburg. Ziel der Zusammenarbeit ist vor allem eine Koordination der Ausbildung zwischen den drei Universitäten, sofern keine eigenen Studienangebote bestehen. Neben der Mobilität von Dozierenden und Studierenden werden koordinierte Vorlesungsprogramme, Kooperationen der Fachbereiche und gemeinsame Diplome (BeNeFri Diplom) angeboten. Die Transportkosten werden auf Antrag von der Universität zurückerstattet.¹⁰⁹ Ein ähnlich interessantes Modell ist der EUCOR-Zusammenschluss der oberrheinischen Universi-

ties europäischen comportent aussi la mobilité en général et pas seulement d'une haute école à une autre.¹⁰⁸ Une comparaison satisfaisante n'est donc pas possible, et il est souhaitable que les études soient rendues plus précises. Un aspect essentiel de tout séjour à l'étranger est la question de la langue. Pour faciliter l'apprentissage de la langue, la haute école qui accueille des étudiant-e-s doit offrir des cours de langue gratuits, ce qui est déjà le cas dans de nombreux pays – mais pas tous. On constate notamment une tendance à faire payer les étudiant-e-s eux/elles-mêmes pour ces cours. Par ailleurs, de nombreuses hautes écoles proposent des programmes intégralement en anglais, dont l'objectif n'est cependant pas d'encourager l'apprentissage de cette langue mais bien d'attirer les « meilleur-e-s ». Ce genre de programmes ne débouche sur aucun des profits linguistique ou culturel que valorise la réforme de Bologne.

Ebauches de la mobilité horizontale

On pourrait s'attendre à ce que la mobilité horizontale à l'intérieur d'un pays plurilingue comme la Suisse soit fréquente, or, des limitations prévues par le concordat intercantonal, et des problèmes quant à la portabilité des bourses produisent des effets plutôt négatifs. Le réseau BeNeFri, qui relie les Universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg, constitue une solution intéressante. Le but en est de coordonner la formation entre les trois universités. Hormis la mobilité des étudiant-e-s et des enseignant-e-s sont également mis en places des programmes de cours coordonnés, des coopérations entre instituts et des diplômes communs. Les frais de transport peuvent être remboursés sur demande.¹⁰⁹ La collaboration entre les Universités de Bâle, Fribourg en Breisgau, Mulhouse, Strasbourg et Karlsruhe, connue sous le nom d'EUCOR, est un modèle similaire.¹¹⁰

Accès à l'information

En plus de la considération des étudiant-e-s mobiles la considération des étudiant-e-s potentiellement mobiles est très révélatrice. Pour encourager les étudiant-e-s potentiellement mobiles à le devenir vraiment, un certain nombre d'obstacles existants devraient être levés, comme le montrent les résultats de l'OFS. Hormis les questions financières (coût supplémentaire, possibilité de travailler) et personnelle (séparation de la famille et de l'environnement social), c'est notamment la confiance qui manque aux étudiant-e-s (utilité pour les études, reconnaissance des crédits, prolongation des études). Le manque d'information au niveau des hautes écoles, et en particulier à celui des facultés et des filières est une cause majeure pour le manque de confiance. Dans ce domaine aussi, des mesures pour l'amélioration de la mobilité devraient être mises en oeuvre.

¹⁰⁶ EUROSTUDENT (2005).

¹⁰⁷ BFS/OFS (2007b: S. 49).

¹⁰⁸ EUROSTUDENT (2005: S. 145).

¹⁰⁹ BeNeFri: www.unifr.ch/benefri (Stand 31.03.08).

¹⁰⁸ EUROSTUDENT (2005 : p. 145).

¹⁰⁹ BeNeFri : www.unifr.ch/benefri (Etat au 31.03.08).

¹¹⁰ EUCOR : www.eucor-uni.org (Etat au 31.03.08).

täten Basel, Freiburg im Breisgau, Mulhouse, Strassburg und Karlsruhe.¹¹⁰

Zugang zu Information

Neben der Betrachtung der mobilen Studierenden ist die Betrachtung von potentiell mobilen Studierenden sehr aufschlussreich. Um diese zu einem Mobilitätsaufenthalt zu bewegen, müssen eine Vielzahl von Barrieren abgebaut werden, wie die Ergebnisse des BFS aufzeigen. Neben der finanziellen Unterstützung (finanzielle Mehrbelastung, Erwerbstätigkeit) und den persönlichen Angelegenheiten (Trennung von Familie und gewohntem Umfeld) sind vor allem vertrauensbildende Massnahmen (Nutzen für das Studium, Anerkennungsproblematik, Studienzeit, Förderoptionen) für einen Auslandsaufenthalt notwendig. Weniger evident ist der Hintergrund des geringen Vertrauens: die mangelnde Information auf Ebene der Hochschule, aber speziell auch auf Ebene der Fakultäten und in den einzelnen Studienprogrammen. Auch hier sollten Massnahmen zur Verbesserung der Mobilität ansetzen.

Diskussion

Soziale Dimension und horizontale Mobilität

Mit dem Bologna-Gipfel in Prag im Jahr 2001 hat die soziale Dimension zumindest einmal auf dem Papier die notwendige Aufmerksamkeit erhalten. Neben den bereits angesprochenen Problemen der Erleichterung bei der Erteilung von Visa und Arbeitserlaubnissen und der Mitnahmemöglichkeit von Studienbeiträgen ins Ausland ist die Finanzierung des Studiums – unabhängig ob in der Schweiz oder im Ausland – einer der Knackpunkte für oder gegen ein Studium wie auch für oder gegen Mobilität. Auch der europäische Studierendenverband, die „European Students' Union“ (ESU) hat jüngst mit einer Publikation auf diese Probleme hingewiesen.¹¹¹

Die soziale Selektivität des Schweizer Bildungssystems wie auch anderer europäischer Bildungssysteme sei hier als zusätzliche Ursache nur vorangestellt. Erwiesenermassen hat dies direkten Einfluss auf die Zusammensetzung der Studierenden nach sozio-ökonomischem Hintergrund an einer Hochschule.¹¹² Die soziale Herkunft bzw. die individuelle Finanzkraft hat direkten Einfluss auf Mobilität, gerade bei einer Überlegung für oder wider einen Auslandsaufenthalt. Ergänzt man dies durch weitere Zahlen des BFS, so zeigt sich, dass die soziale Situation der Studierenden auch die hauptsächliche Einnahmequelle für den Auslandsaufenthalt beeinflusst. Finanzielle Leistungen von Eltern oder von Partnerin/vom Partner werden von Studierenden aus hoher sozialer Schicht (62%) oder aus gehobener sozialer Schicht (58%) weit häufiger als von Studierenden aus niedrigerer Schicht (23%) bezogen. Studierende aus niedrigerer Schicht finanzieren den Auslandsaufenthalt weit häufiger mit Stipendien (32%) als Studierende aus hoher (13%) oder

Discussion

Dimension sociale et mobilité horizontale

A travers le sommet sur Bologne de Prague en 2001, la dimension sociale a obtenu, du moins sur papier, l'attention qu'elle mérite. Au-delà des problèmes évoqués plus haut concernant l'octroi de visas et de permis de travail ainsi que la portabilité des bourses, la question du financement joue un rôle essentiel au moment de la décision de se rendre ou non mobile au cours de ses études. Une étude de l'association des étudiant-e-s européen-ne-s (ESU) a déjà pointé ce problème du doigt.¹¹¹

Le caractère socialement sélectif du système de formation suisse joue évidemment un rôle important. De toute évidence cette sélectivité influe sur le profil de l'étudiant-e moyen quant à son origine socio-économique.¹¹² L'origine sociale et la capacité financière ont également une influence directe sur la mobilité. Il suffit de compléter ce constat par d'autres chiffres de l'OFS pour montrer que la source de financement d'un séjour à l'étranger change selon la situation sociale de l'étudiant-e. Un soutien parental entre de plus en plus en ligne de compte plus l'on se rapproche du haut de l'échelle sociale : il représente 62% pour les personnes issues des classes supérieures, 58% pour celles provenant de classes moyennes aisées et 32% pour les étudiant-e-s de classes défavorisées. Pour ces dernier-e-s, l'apport de bourses et d'autres aides représente en moyenne 32% du financement alors qu'il ne forme que 12% du financement des séjours des étudiant-e-s issu-e-s des classes supérieures.¹¹³ Hélas, l'OFS n'indique pas comment l'origine sociale influence la décision même de partir ou non. On peut cependant déduire des chiffres présentés que la situation sociale a une grande influence sur la mobilité, influence inacceptable si l'on veut garantir l'égalité des chances.

En plus de la non-portabilité des aides à la formation et la faiblesse des aides financières des programmes européens tel Erasmus, l'activité professionnelle représente un obstacle supplémentaire et important à la mobilité. En Suisse, 77% des étudiant-e-s travaillent, et ce jusqu'à un taux de 30%.¹¹⁴ L'abandon de l'activité rémunérée signifie la perte d'une certaine sécurité financière, qui n'est pas compensée par les aides à la mobilité. Quant à trouver un travail assurant la subsistance dans le pays ou la région d'accueil, cela peut s'avérer difficile – quand ce n'est pas interdit.

Mobilité aux différents niveaux d'études

Malgré l'introduction de plans d'études en deux parties, seule une part minime des étudiant-e-s effectue un cycle entier dans le cadre de la mobilité. Là encore, le manque d'information, les barrières personnelles et les difficultés financières sont les causes premières.

¹¹⁰ EUCOR: www.eucor-uni.org (Stand 31.03.08).

¹¹¹ ESU (2007).

¹¹² BFS/OFS (2007b), EUROSTUDENT (2005).

¹¹¹ ESU (2007).

¹¹² BFS/OFS (2007b), Eurostudent (2005).

¹¹³ BFS/OFS (2007 : p. 52) : l'OFS distingue, dans cette étude, quatre classes: supérieure, aisée, moyenne et basse. L'UNES se voit forcée d'employer ces termes, mais leur préfère en fait les classifications en fonction du niveau de formation ou de l'origine sociale favorisée ou pas.

¹¹⁴ BFS/OFS (2007b).



aus gehobener sozialer Schicht (12%).¹¹³ Leider geben die Zahlen des BFS nicht an, wie die absolute Zahl der Teilnehmenden nach Schicht verteilt ist. Der soziale Trichter liesse sich wahrscheinlich weiter verengen. Aus den aufgeführten Zahlen lässt sich klar der Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Mobilität ablesen. Dieser Einfluss ist jedoch aus Gründen der Chancengleichheit nicht zu akzeptieren. Neben der fehlenden Mitnahmemöglichkeit von Studienbeihilfen ins Ausland und marginaler finanzieller Unterstützung durch europäische Programme wie Erasmus ist Erwerbsarbeit ein nicht zu übersehendes Mobilitätshindernis. In der Schweiz arbeiten 77% der Studierenden durchschnittlich bis zu 30% neben dem Studium.¹¹⁴ Das Aufgeben der Erwerbsarbeit bedeutet demnach den Verlust der finanziellen Sicherheit. Dieser wird jedoch mit dem aktuellen Stipendiensystem nicht durch die gezielte finanzielle Förderung von Mobilität kompensiert. Zudem ist es relativ unwahrscheinlich bzw. je nach Land nicht erlaubt, einen Job auszuüben, der ausreichend finanzielle Sicherheit bietet.

Mobilität bei den verschiedenen Studienstufen

Trotz der Einführung des zweistufigen Hochschulstudiums mit Bologna wird ein relativ geringer Anteil von Studierenden für eine ganze Studienstufe mobil. Auch hier liegen die Gründe bei der finanziellen Unterstützung, den persön-

Les mêmes obstacles entravent donc la mobilité verticale et la mobilité horizontale, même si le phénomène est encore plus marquant pour la première. En effet, s'il est facile de trouver une solution financière pour passer un semestre à l'étranger, cela s'avère plus délicat pour y obtenir un titre complet.

Ce sont donc les mêmes mesures qu'il s'agit de prendre ici : la possibilité de percevoir des bourses à l'étranger, des aides spécifiques à la mobilité ainsi qu'une offre d'information et de conseil améliorée sont des améliorations souhaitables.

Programme de promotion de la mobilité

L'un des moyens les mieux éprouvés d'encourager la mobilité consiste à soutenir financièrement les étudiant-e-s intéressé-e-s. Quelques programmes allant dans ce sens existent déjà, dont le plus connu est probablement le programme Erasmus de l'Union européenne. 62% des étudiant-e-s suisses mobiles ont effectué leur séjour à l'étranger dans ce cadre. Les séjours obligatoires, les séjours organisés individuellement par les étudiant-e-s ou les séjours réalisés dans le cadre de conventions bilatérales ne forment qu'un peu plus de 10%.¹¹⁵ Les programmes d'échange sont d'une importance cruciale, mais les aides financières qu'ils comportent sont souvent modestes.

Les bourses Erasmus ne cessent de baisser depuis 2001, malgré l'augmentation des coûts de la vie et des montants mis à disposition par la Confédération. Pendant ce temps, le nombre d'étudiant-e-s mais aussi d'institutions prenant part au programme ne fait qu'augmenter (nombre de conservatoires, HEP, HES font partie des nouveaux arrivants).

¹¹³ BFS/OFS (2007b: S. 52): Das BFS unterscheidet in dieser Studie vier Schichten, die hohe, die gehobene, die mittlere und die niedrige Schicht. Der VSS ist entsprechend gezwungen, diese Begriffe zu verwenden, auch wenn er sie für un-differenziert und irreführend hält und lieber von Bildungsnähe bzw. -ferne oder von sozialer Bevorzugung bzw. Benachteiligung sprechen würde.

¹¹⁴ BFS/OFS (2007b).

¹¹⁵ BFS/OFS (2007, p. 50).

lichen Angelegenheiten und der Unübersichtlichkeit des Angebots. Wer die Anschluss-Möglichkeiten nach einem Bachelor-Abschluss an einer bestimmten Hochschule in einer bestimmten Studienrichtung nicht kennt, wird kaum für eine ganze Studienstufe mobil. Wer diese Möglichkeiten zwar kennt, jedoch Schwierigkeiten bei der Finanzierung eines Master-Studiums im Ausland erwartet, wird ebenfalls davon absehen.

Es bestehen bei der vertikalen Mobilität also die gleichen Barrieren wie bei der horizontalen Mobilität, wobei sich diese Hürden wohl noch stärker auf die Entscheidung auswirken. Kann beispielsweise die fehlende finanzielle Unterstützung möglicherweise für ein Mobilitätssemester noch überbrückt werden, so ist dies für einen ganzen Studienabschnitt von mindestens anderthalb Jahren vollkommen aussichtslos.

Entsprechend sind auch hier die gleichen Massnahmen von Bedeutung: Die Möglichkeit der Mitnahme von Studienbeihilfen ins Ausland, spezifische Mobilitätsbeihilfen und ein verbessertes Informations- und Beratungsangebot im Hinblick auf Anschlussmöglichkeiten an einen spezifischen Abschluss.

Austauschförderprogramme

Ein probates Mittel zur Förderung von Mobilität ist die finanzielle Unterstützung der Mobilitätswilligen. Dafür existieren einige Austauschprogramme der Europäischen Union, unter ihnen ist beispielsweise das Erasmus-Programm eines der bekanntesten und bei den Studierenden beliebtesten. In der Schweiz hat die überwiegende Mehrheit der Austauschstudierenden (62%) die Gastaufenthalte im Ausland im Rahmen von Erasmus absolviert. Pflichtaufenthalte, individuelle Austauschprogramme in Verbindung mit einer Hochschule oder auch nur einem Studiengang sowie auf eigene Faust organisierte belaufen sich auf etwas mehr als 10%.¹¹⁵

Die Austauschprogramme sind sehr wichtig für die Ermöglichung der Mobilität, ihr finanzieller Beitrag ist jedoch bescheiden. Die Erasmus-Stipendien, welche in der Schweiz pro Person durchschnittlich zur Verfügung stehen, sinken seit dem akademischen Jahr 2001/02 kontinuierlich – trotz steigender Lebenshaltungskosten und trotz beachtlichem Wachstum der von Bundesseite zur Verfügung gestellten Gelder. Zudem nehmen begrüssenswerter Weise mehr Studierende und auch Institutionen – nun auch Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Konservatorien – am Erasmusprogramm teil. Doch weder mehr Bezugsberechtigte noch die gestiegene Teilnahmequote haben zum Ansteigen der verfügbaren Stipendiengelder pro Person geführt, von einem anteilmässigen Aufstocken ganz zu schweigen. Für das akademische Jahr 2006/07 standen erstmals sogar wieder weniger Geldmittel als im Vorjahr zur Verfügung. Gleichzeitig ist aber die Zahl der am Programm teilnehmenden Studierenden laut der Planung der Hochschulen weiterhin steigend, wobei sie für das Jahr 2006/07 noch nicht definitiv bestätigt ist.

On ne saurait en revanche parler d'une augmentation des montants, ni même d'une indexation. Pour l'année académique 2006/07, il y avait pour la première fois moins d'argent au total que l'année précédente, alors même que le nombre d'étudiant-e-s participant au programme augmente.

Effets de la nouvelle législation sur les étranger-e-s sur les effectifs entrants

Les personnes provenant de pays avec lesquels aucun accord bilatéral n'existe doivent faire face à de nouveaux obstacles depuis que les dispositions d'application de la loi fédérale du 16 décembre 2005 sur les étranger-e-s et la révision partielle de la loi sur l'asile de la même date sont entrées en vigueur. Ainsi, à l'avenir, seules les personnes assurées de percevoir de leur pays une bourse couvrant les frais d'études en Suisse sont acceptées à l'immatriculation. L'activité rémunérée, qui serait un moyen de compenser le manque de bourses, est interdite durant les six premiers mois, et n'est par la suite autorisée que de façon limitée et avec l'accord de la haute école.

L'UNES estime que les personnes qui viennent en Suisse dans le but de se former doivent être traitées avec *fair-play*. Elles doivent jouir des mêmes chances indépendamment de leur origine sociale et des mêmes conditions-cadres pour leur séjour d'études. De nombreuses réglementations actuelles compliquent inutilement les choses pour ces étudiant-e-s.

Vision

Les séjours de mobilité offrent un enrichissement considérable pour les étudiant-e-s d'une part et pour la société et l'économie d'autre part. Dans la vision de l'UNES, les étudiant-e-s qui souhaitent pratiquer la mobilité peuvent le faire sans obstacles, dans un cadre qui ressemblerait à celui-ci :

Les hautes écoles donnent des informations complètes et claires sur les possibilités de mobilité verticale et horizontale. Les informations sont aisément accessibles et compréhensibles, permettent une saisie rapide et synthétique des possibilités, et sont appuyées par du personnel compétent.

La reconnaissance automatique de travaux ou de cours effectués ailleurs en Suisse, en Europe ou dans le reste

¹¹⁵ BFS/OFS (2007b: S. 50).



„Inbound“ mit neuer AusländerInnengesetzgebung

Personen aus Ländern, mit denen kein bilaterales Abkommen besteht, sehen sich in den Ausführungsbestimmungen zur Umsetzung des Bundesgesetzes vom 16. Dezember 2005 über die Ausländerinnen und Ausländer und der Teilrevision des Asylgesetzes vom 16. Dezember 2005 neuen Schranken gegenüber gestellt. So sollen in Zukunft nur Personen mit einem Stipendium oder Auslandsdarlehen, welches die in der Schweiz besonders hohen Lebenshaltungskosten deckt, zum Studium in der Schweiz zugelassen werden. Bei dieser Problematik wäre die Erwerbsarbeit eine Möglichkeit der Kompensation. Doch eben diese ist während der ersten sechs Monate untersagt und danach nur in höchst beschränktem Ausmass und mit Genehmigung der Hochschule möglich.

Der VSS ist grundsätzlich der Ansicht, dass Menschen, die sich zu Aus- und Weiterbildungszwecken in der Schweiz aufhalten wollen, fair behandelt werden müssen. Insbesondere müssen sie die gleichen Chancen unabhängig von sozialer Herkunft und gleiche Rahmenbedingungen für den Zweck ihres Aufenthalts erhalten. Viele der bestehenden Regelungen erschweren unnötigerweise eine Gleichbehandlung dieser potentiellen Studierenden.

Vision

Mobilitätsaufenthalte bieten einen Erfahrungsgewinn und eine Bereicherung für die interessierten Studierenden einerseits und für die Gesellschaft und deren Wirtschaft andererseits. Vor diesem Hintergrund entwirft der VSS seine Vision, die es allen Studierenden, welche in irgendeiner Form mobil werden wollen, erlaubt, diesen Wunsch in die Praxis umzusetzen. Dazu sind einige Rahmenbedingungen notwendig:

Die Hochschulen selbst verfügen über ein ausführliches, konsolidiertes und übersichtliches Informations- und Beratungsangebot zu den Möglichkeiten, während des Studiums mobil zu werden oder nach dem Abschluss eines Studienabschnittes das Studium an einer anderen Hochschule fortzusetzen. Dazu werden geschulte Mobilitätsbeauftragte, Broschüren und Informationen auf der Homepage der Hochschule bereitgestellt. Die Informationen werden so zusammengestellt, dass sie auf einen Blick erfassbar sind und ein mühsames Zusammensuchen von relevanten Bruchstücken vermieden wird.

du monde est fondamentale pour que la mobilité gagne la confiance des acteurs principaux. Des fenêtres de mobilité doivent être définies dans les plans d'études ; celles-ci doivent permettre une planification simple longtemps avant le séjour, deux facteurs dont l'influence positive sur la mobilité est éprouvée. Les séjours obligatoires ne sont en revanche pas souhaitables, car ils prêteraient certaines personnes en raison de circonstances personnelles, par exemple les étudiant-e-s qui doivent s'occuper d'un enfant ou d'un parent ou celles et ceux qui sont engagé-e-s dans une relation stable. Le financement des séjours de mobilité est assuré par la portabilité des bourses, des aides spécifiques, ainsi qu'un fonds européen de mobilité pour compenser les différences de coût de la vie. Des cours de langue ainsi qu'une offre étoffée d'accueil, d'intégration et de logement facilitent la vie des étudiant-e-s mobiles.

La question du nombre de places disponibles et de leur utilisation constitue un défi important. Dans la vision de l'UNES, dans le cas où les places sont limitées, elles sont accordées suivant des critères fixes et transparents, et non en fonction des moyennes obtenues par exemple. Idéalement, c'est un pôle de mobilité commun à toute la haute école qui gère les conventions avec les autres hautes écoles et les flux d'étudiant-e-s mobiles. Ainsi, les places inutilisées dans un certain domaine peuvent être mises à disposition d'autres étudiant-e-s. La possibilité d'un équilibre national des places disponibles serait également une solution envisageable.

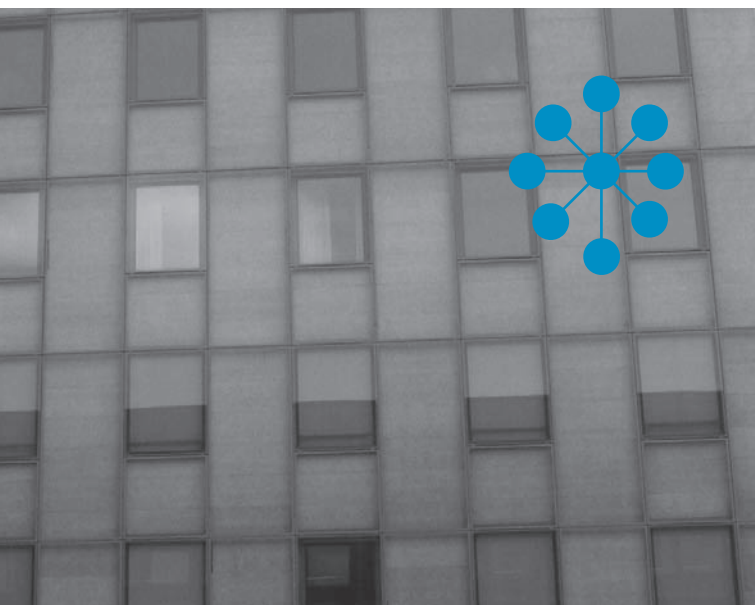
Le concept d'une plate-forme européenne de mobilité chargée de coordonner l'offre de toutes les hautes écoles peut par exemple servir de base à une discussion plus poussée.¹¹⁶ Un tel organe permettrait une répartition optimale des places sur toute l'Europe, mais nécessiterait aussi certains assouplissements dans les structures de promotion et d'aide.

Revendications

A partir de la situation actuelle et dans l'optique d'atteindre les conditions idéales détaillées ci-dessus, l'UNES propose les mesures suivantes :

- Personne ne doit pouvoir être empêché-e de pratiquer la mobilité pour des raisons financières. Le système de bourses d'études doit être amélioré, et doit prévoir explicitement des mesures d'encouragement de la mobilité. La portabilité des bourses d'études doit être introduite.
- Les hautes écoles doivent concentrer leurs efforts sur l'élimination des obstacles actuels, par exemple dans le domaine de la reconnaissance des crédits obtenus.

¹¹⁶ Entre hautes écoles suisses et européennes, l'échange de places d'études fonctionne actuellement en règle générale selon le principe de la parité : une place offerte pour une place donnée. Les accords avec les hautes écoles situées en-dehors de l'Europe sont le plus souvent négociés au coup par coup. Ceci conduit à ce que l'offre pour la Suisse soit relativement restreinte, comme celle pour d'autres pays non-membres de l'UE. Les grandes universités d'Europe comme la Sorbonne attirent davantage les foules que nombre de petites hautes écoles. Une plate-forme d'échange permettrait d'équilibrer les choses.



Die verbindliche Anerkennung von Studienleistungen innerhalb der Schweiz, in Europa, aber auch weltweit, sowie verbindliche Anerkennungsregelungen für die einzelnen Hochschulen sind für ein erhöhtes Vertrauen in Mobilitätsaufenthalte fundamental. Zudem sind in die Studienpläne zu integrierende Mobilitätsfenster, welche eine frühzeitige und unkomplizierte Planung des Mobilitätsaufenthaltes ermöglichen, probate Mittel zur Mobilitätsförderung. Von Mobilitätsobligatorien wird jedoch abgesehen, da diese die persönlichen Umstände (Betreuungspflichten, Trennung von PartnerIn etc.) nicht berücksichtigen. Die Finanzierung des Mobilitätsaufenthaltes wird abgesichert durch die Mitnahmemöglichkeit von Stipendien, spezifische Mobilitätsbeihilfen und einen europäischen Stipendienfonds, um länderspezifische Lebenshaltungskosten auszugleichen. Kostenlose Sprachkurse, ein ausführliches Beratungsangebot inklusive Integrationsangeboten und die Bereitstellung von spezifischem Wohnraum erleichtern den mobilen Studierenden den Studienaufenthalt.

Eine besondere Herausforderung stellen zu wenige und nicht genutzte Mobilitätsplätze dar. Für Mobilitätsangebote mit einer beschränkten Platzzahl bestehen festgelegte und publizierte Auswahlkriterien sowie transparente Auswahlverfahren. Von der Verwendung von Notenschnitten als Selektionskriterium wird abgesehen. Idealerweise besteht an der Hochschule ein Mobilitätspool, über den die verschiedenen Mobilitätsverträge mit anderen Hochschulen im In- und Ausland verwaltet werden. So können nicht genutzte Plätze aus einem Studienbereich für Studierende anderer Bereiche zugänglich gemacht werden. Die Möglichkeit eines Mobilitätsausgleichs auf nationaler Ebene würde sich für das Problem von ungenutzten Plätzen ebenfalls anbieten.

Interessant für eine weiterführende Diskussion könnte sich das Konzept einer europäischen Mobilitätsplattform erweisen, über welche das Angebot aller europäischen Hochschulen koordiniert werden kann.¹¹⁶ So könnten alle freierwerdenden Studienplätze europaweit verschoben werden. Allerdings müsste dann auch das Förderwesen entsprechend flexibilisiert werden.

Forderungen

Ausgehend vom aktuellen Zustand mit dem Ziel, die aufgezeigten Visionen zu erreichen, ergeben sich für den VSS folgende konkrete Umsetzungsschritte:

- Niemand darf aufgrund fehlender finanzieller Mittel von Mobilität abgehalten werden. Das Stipendiensystem muss ausgebaut und die Förderung von Mobilität explizit vorge-

- Des fenêtres de mobilité doivent exister dans tous les plans d'études, y compris les plus rigides.
- Les travaux effectués ou les cours suivis dans une autre haute école doivent être entièrement reconnus. L'emploi des crédits ECTS, de « Transcripts of Records » et la remise de « Diploma Supplements » doit être obligatoire et suivre des standards unifiés, notamment en ce qui concerne le montant des crédits reconnus.
- L'information et le conseil doivent s'améliorer à tous les niveaux.
- Amélioration de l'information et de l'offre en matière de conseils pour améliorer la confiance dans les programmes de mobilité, dans la validation des crédits obtenus et dans les avantages individuels d'un séjour de mobilité.
- Les étudiant-e-s en mobilité doivent jouir d'une offre d'intégration et de cours de langue gratuits, ce qui est la condition d'un vrai échange linguistique et culturel.
- L'octroi de visas et d'autorisations de séjour doit être simplifiée. Il faut autoriser les étudiant-e-s étranger-e-s à financer leurs études pour partie au moins par une activité rémunérée.
- La mobilité des enseignant-e-s doit enfin faire elle aussi l'objet de mesures actives d'encouragement.
- Les conditions d'admission aux études de Bachelor et de Master doivent être harmonisées au niveau international. Le but est la flexibilité maximale dans la reconnaissance des diplômes (intermédiaires ou autres) et pas l'harmonisation au sens de restrictions d'accès.
- Les données concernant la mobilité en Suisse et en Europe doivent être perçues et travaillées de façon plus détaillée.

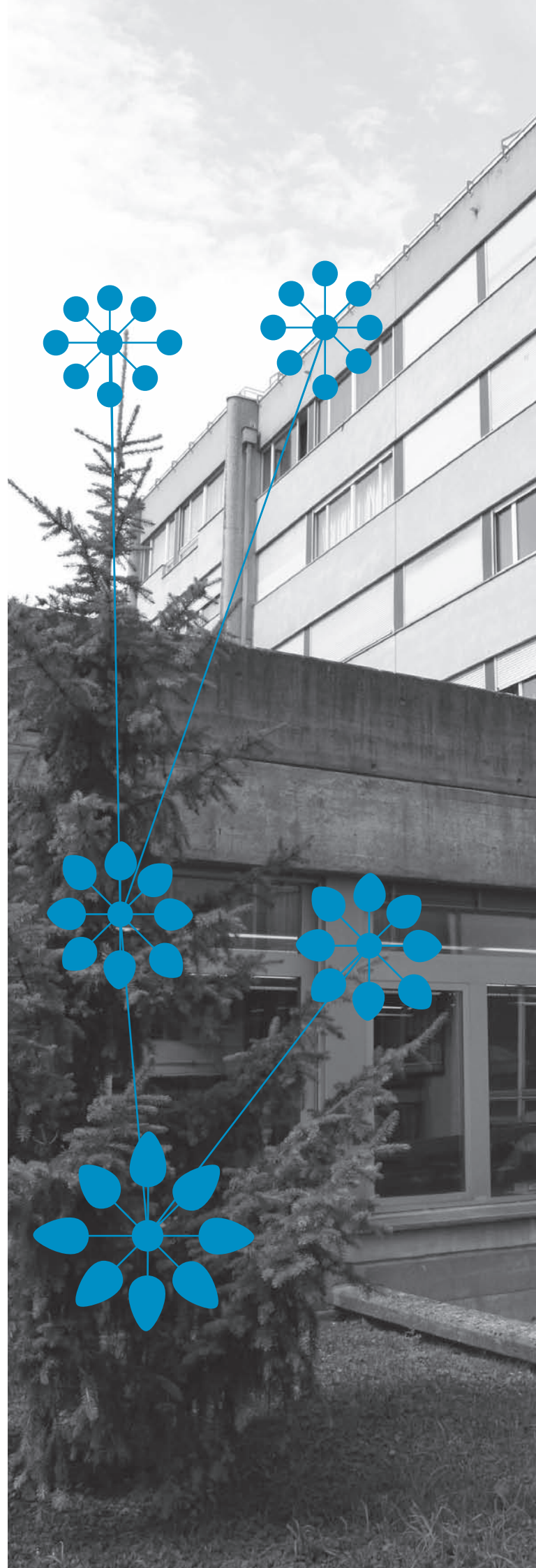
Si les politicien-ne-s et les hautes écoles souhaitent sérieusement promouvoir la mobilité, ils/elles doivent rapidement prendre les mesures décrites. Dans le cas contraire, la mobilité pour tou-te-s restera une promesse non tenue et le processus de Bologne n'aura eu que des effets négatifs sur la mobilité !

¹¹⁶ Der Austausch von Studienplätzen funktioniert heute normalerweise nach dem System „eins zu eins“ zwischen Schweizer und europäischen Hochschulen. Aussereuropäische Hochschulen sind noch einmal je nach Land speziell ausgehandelt. Das führt dazu, dass für die Schweiz und andere Nicht-EU-Länder die Plätze an europäischen Hochschulen sehr begrenzt vorhanden sind. Wenige Studierende europaweit wollen beispielsweise in Luzern oder Neuenburg studieren – vergleichsweise viele Studierende aus ganz Europa zieht es an die Humboldt Universität in Berlin, die Sorbonne in Paris oder Oxford in Cambridge. Eine Plattform könnte eine Verteilung nach dem System freier Plätze und nicht nach dem System „eins zu eins“ ermöglichen.

sehen werden. Die Mitnahme von Stipendien ins Ausland muss schweizweit ermöglicht werden.

- Es braucht einen aktiven Effort der Hochschulen zum Abbau der nach wie vor bestehenden Hindernisse, beispielsweise bei der Anerkennung erbrachter Leistungen.
- Mobilitätsfenster müssen geschaffen werden. Rigide Studienpläne müssen durch die flexible Arrangierbarkeit der Module ersetzt werden.
- Studienleistungen, welche innerhalb der Schweiz, in Europa oder im übrigen Ausland erbracht wurden, müssen vollständig und nach allgemein gültigen, einheitlichen Standards von ECTS durch die Hochschulen anerkannt werden. Die Verwendung des ECT-Systems, Erstellung des „Transcript of Records“ und die Ausgabe des „Diploma Supplements“ müssen nach einheitlichen Standards sowie obligatorisch erfolgen.
- Verbesserung des Informations- und Beratungsangebotes an den Hochschulen, Fakultäten und Fachbereichen.
- Eine Verbesserung des Informations- und Beratungsangebotes speziell zur Schaffung von Vertrauen in Mobilitätsprogramme, in die Anrechenbarkeit erbrachter Leistungen sowie in den individuellen Nutzen daraus.
- Mobilitätsstudierende müssen kostenfreie Sprach- und Integrationsangebote von der aufnehmenden Hochschule erhalten. Nur so können sprachlicher und kultureller Austausch überhaupt stattfinden.
- Die Erteilung von Visa und Aufenthaltserlaubnissen muss vereinfacht werden. Ausländischen Studierenden muss es möglich sein, ihren Lebensunterhalt zumindest teilweise durch Erwerbstätigkeit zu bestreiten.
- Wie die studentische Mobilität soll auch die Mobilität der Dozierenden endlich richtig gefördert werden.
- Die Aufnahmebestimmungen für das Bachelor- und Master-Studium sollen auf internationaler Ebene harmonisiert werden. Das Ziel ist die grösstmögliche Flexibilität der Anerkennung von (Vor-)Diplomen, und nicht eine Harmonisierung im Sinne von Zugangsbeschränkungen.
- Die Daten zur Mobilität in der Schweiz und Europa müssen dringend detaillierter erhoben und aufbereitet werden.

Sollte es den PolitikerInnen und Hochschulen wirklich ernst sein mit der Förderung der Mobilität, so sind diese Vorschläge rasch umzusetzen. Ansonsten ist die Mobilität ein weiteres leeres Versprechen und der Bologna-Prozess erweist sich bezüglich der Mobilität als ein unerwarteter Bumerang!



Passerellen Einleitung

Folgt man aufmerksam der öffentlichen Debatte, so drängt sich der Eindruck auf, die tertiäre Bildung gewinnt gegenüber der Ausbildung in den Betrieben zunehmend an Beachtung. Es wird erwartet, dass diese Tendenz in den kommenden Jahren weiter steigt. Das Bundesamt für Statistik (BFS) schreibt dazu folgendes: „Neben dem strukturellen Bildungsangebot des Hochschulsystems, dessen Zugangsmöglichkeiten und Ausbildungsleistungen, ist auch die Nachfrage der Gesellschaft nach höheren Qualifikationen von Bedeutung.“¹¹⁷ Der Trend zur Akademisierung der Gesellschaft ist jedoch mit Vorsicht zu genießen. Einerseits verfügt die Schweiz über ein umfangreiches duales Ausbildungssystem. Andererseits zeichnet sich mit der Akademisierung, unterstützt durch die im Konzept des „lebenslangen Lernens“ (life-long-learning) enthaltene „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability), eine Abkehr von der Verantwortung der Betriebe für die Konkurrenzfähigkeit der Mitarbeitenden zur individuellen Verantwortung für die eigene Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ab. Künftig gilt es – dieser Logik folgend – mehr denn je, linear den persönlichen Platz innerhalb des funktional differenzierten Schul-, Hochschul- und Weiterbildungssystems zu finden: Mit Sekundarabschluss in die Berufsausbildung, mit der Berufsmatura an die Fachhochschule und mit der gymnasialen Matura an eine universitäre Hochschule. Darauf aufbauend erfolgt der Weg durch die ebenfalls abgeschirmten Bahnen der Weiterbildung. Die Nichtachtung der linearen Konstrukte führt zu Widerständen und erzwingt so manchen Umweg. Die Folge davon sind Sanktionen, die von finanziellen Zusatzleistungen (keine Stipendien, zusätzliche Erwerbstätigkeit) bis zu gesellschaftlicher Ächtung (lange Studienzeiten) reichen.¹¹⁸ Die Bedeutung transparenter und fördernder Regelungen für Passerellen ist evident.

Es gibt vielerlei Passerellen: Passerellen zwischen den einzelnen Schularten, von der Berufsmatura zu einem universitären Studium, der gymnasialen Matura zu einem Fachhochschulstudium, vom Bachelor einer Fachhochschule zum Master einer Universität, von einem Bachelor einer Universität zum Master einer Fachhochschule. Grundsätzlich ist dieser Brückenschlag zu begrüßen. Eine Passerelle kostet jedoch Zeit. Die Komponente Zeit hat in der Hochschulbildung trotz modularisierten und mit Kreditpunkten versehenen Studiengängen unter Bologna an Bedeutung zugenommen. Zeit hat ihren Gegenwert in Kreditpunkten (25-30 Stunden Arbeit für einen Kreditpunkt, was einer 42-Stunden-Woche entspricht).¹¹⁹ Zeit hat Einfluss auf zu zahlende Studiengebühren und den zu finanzierenden Lebensunterhalt. All diese Punkte bzw. deren Gegenwert in Zeit gilt es zusätzlich zu den Anforderungen des angestrebten Studiums zu berücksichtigen.

Ausgangslage

Die vielfältigen Passerellen umfassend zu behandeln ist zu umfangreich. Exemplarisch wird daher vornehmlich auf die

Passerelles Introduction

La formation tertiaire gagne en importance par rapport à la formation traditionnelle en milieu professionnel, et cette tendance devrait se poursuivre. L'Office fédéral de la statistique écrit à ce sujet : « L'offre structurelle en formation du système des hautes écoles et ce qu'elle permet se voient additionnés de la demande croissante en formation de la part de la société. »¹¹⁷ Cette « académisation » de la société doit être appréhendée avec prudence. d'une part, la Suisse dispose d'un système de formation tertiaire dual bien développé, d'autre part on assiste au passage d'une responsabilité des entreprises pour la bonne formation de leurs employé-e-s à une responsabilité de chaque individu sur le marché du travail – la conception de l'apprentissage tout au long de la vie (Life Long Learning), et celle d'employabilité (Employability) le signifient bien. Il s'agit donc pour chacun-e de trouver sa place au sein du système des (hautes) écoles et de la formation continue. Sans maturité, un apprentissage; avec une maturité professionnelle, une haute école spécialisée (HES); avec une maturité gymnasiale, une HEU. Les mêmes structures fortement délimitées se retrouvent ensuite dans la formation continue. Sortir de ces structures ou effectuer un parcours différent demande de vaincre de nombreuses résistances et de prendre de nombreux détours. Les conséquences en sont des sanctions qui vont des prestations financières (privation de bourses, obligation d'exercer une activité salariée) aux problèmes de l'image sociale (prolongation des études).¹¹⁸ L'importance de passerelles transparentes est évidente.

Il existe de nombreuses passerelles : entre les diverses écoles, entre la maturité professionnelle et une formation universitaire, entre la maturité gymnasiale et une formation en Haute école spécialisées (HES), entre un baccalauréat d'une HES et une maîtrise universitaire ou inversement. Ces possibilités de passage doivent être saluées – elles nécessitent néanmoins du temps. Le facteur temps a gagné en importance dans la formation tertiaire, malgré la modularisation des filières d'études. Le temps se chiffre non seulement en crédits ECTS (European Credit Transfer System : 25-30 heures de travail pour un crédit, ce qui correspond à une semaine de 42 heures)¹¹⁹, mais un plus long temps d'études signifie aussi plus de taxes d'études à payer et de coût de la vie à supporter. Tous ces aspects doivent évidemment être pris en compte.

Situation actuelle

Il serait trop long de traiter en détail toutes les sortes de passerelles. Nous nous concentrerons donc sur la fameuse « Passerelle de Bologne », qui règle le passage d'un type de haute école à un autre et le passage du Bachelor au Master au sein des hautes écoles d'un même type.¹²⁰

¹¹⁷ BFS/OFS (2006b : S. 8).

¹¹⁸ Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2007 : S. 97).

¹¹⁹ Vgl. BGE C.116/06 vom 8. August 2006, E. 2.2.

¹¹⁷ BFS/OFS (2006b : p. 8).

¹¹⁸ Schweizerischer Bundesrat/Conseil fédéral suisse (2007 : p. 97).

¹¹⁹ Cf. BGE C.116/06 du 8. août 2006, E. 2.2.

¹²⁰ Les HEP ne sont pas mentionnées explicitement en raison du manque de clarté qui règne encore quant à leur statut (véritables HES ou nouveau type d'école ?) mais implicitement comprises.

sogenannte „Bologna-Passerelle“, d.h. den Übergang von einer Hochschulart zur anderen, im Speziellen derjenigen von der Fachhochschule¹²⁰ zur Universität an der Schwelle Bachelor-Master, fokussiert. Ziel einer kohärenten Passerellenpolitik muss es sein, dass den SchülerInnen und Studierenden zukunftsweisende Optionen eröffnet werden. Die bisherigen gesetzlichen Grundlagen, Regelungen und „modus operandi“ sind dabei mangelhaft, intransparent und wenig förderlich.

Gesetzliche Regelungen und Auswirkungen von Passerellen

Der neuralgische Punkt für die Wirkung einer Passerelle ist in der Frage nach der zugesprochenen Wertigkeit im Allgemeinen bzw. der Wertigkeit der einem Hochschulprofil entsprechenden Kompetenzen zu suchen. Der VSS ist der festen Überzeugung, dass Hierarchisierungen innerhalb des funktional differenzierten Schweizer Hochschulsystems vermieden werden müssen. Gemäss dieser Überzeugung ergibt sich für die Passerellen einzig die Betrachtungsweise via Zugang und Ziel der Bildung und Ausbildung. Den Ausgangspunkt bietet dabei, wenn auch etwas holzschnittartig, folgendes: Alle an einer Fachhochschule Eintretenden bringen praktische Erfahrungen aus der Arbeitswelt mit, die sie entweder während der Berufslehre oder durch ein einjähriges Praktikum erworben haben.¹²¹ Die unterschiedlichen Aufnahmebedingungen spiegeln sich in der Ausgestaltung der Studiengänge wider; die Fachhochschulen müssen andere Ausbildungsschwerpunkte setzen als die Universitäten. Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studiengänge auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern.¹²² Die zehn universitären Hochschulen und die zwei Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) sind in Lehre und Forschung tätig¹²³, erarbeiten also wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden. Demgemäss unterscheiden sich auch die universitären Bachelor-Abschlüsse von den an den Fachhochschulen erworbenen.

Die Dauer der Passerelle Bachelor-Master hängt von dem Befund der aufnehmenden Hochschule ab. Gemäss Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK 2006) setzt die Zulassung zu einem Masterstudium¹²⁴ einen Bachelor-Abschluss einer Hochschule voraus. Der einschlägige Artikel 3 regelt des Weiteren, dass nur Studierende aus dem an derselben Hochschule abgeschlossenen Bachelor ohne Auflagen zum Master zugelassen werden müssen. Für alle anderen können bei einem ent-

L'objectif est d'ouvrir aux étudiant-e-s des perspectives d'avenir. Les bases légales, les règlements et le « modus operandi » souffrent actuellement d'un manque de transparence et d'autres défauts.

Bases légales et effets des passerelles

Le point central quant à l'effet d'une passerelle est celui de la valeur accordée aux titres. L'UNES est fermement convaincue de ce que les hiérarchisations doivent être évitées au sein du système suisse, dont les différences s'expliquent fonctionnellement. Il faut donc considérer les filières de formation selon les titres nécessaires pour y entrer et selon l'objectif qu'elles visent. Actuellement les personnes entrant dans une HES ont déjà eu une expérience professionnelle, le plus souvent acquise durant l'apprentissage ou un stage de longue durée.¹²¹ Cependant, les étudiant-e-s de HES amènent en plus de leurs connaissances une expérience professionnelle acquise en apprentissage ou en stage. Les conditions d'accès reflètent donc les différents buts et points forts des filières de formation. Les HES préparent les étudiant-e-s à l'activité professionnelle par un apprentissage orienté sur la pratique et visant l'application de connaissances et de méthodes scientifiques.¹²² Les universités et les écoles polytechniques fédérales (EPF), elles, créent ces connaissances puisqu'elles sont actives dans la recherche en plus de l'enseignement.¹²³ Pour ces raisons, le contenu des diplômes obtenus dans les HES diffère de ceux des universités.

La durée du passage du baccalauréat à la maîtrise dépend de la haute école d'arrivée. Les lignes directrices de la CUS de 2006 prévoient qu'il faille un baccalauréat délivré par une haute école pour accéder à un cursus de maîtrise.¹²⁴ L'article 3 prévoit en outre que seul-e-s les étudiant-e-s disposant d'un baccalauréat de la même haute école doivent être admis-es en maîtrise. Pour tou-te-s les autres, on peut exiger des suppléments de formation correspondant aux manques constatés : « Ces connaissances supplémentaires doivent être rattrapées pour l'obtention du titre et non pour l'admission dans la filière. Il s'agit là en particulier des connaissances pratiques ou théoriques absolument nécessaires pour l'obtention du titre. La quantité de connaissances à rattraper doit être chiffrée en crédits » (comm. à l'art. 3.5). Attention, il ne s'agit pas ici de ce qui est nécessaire pour changer de haute école. Les effets de cette décision ont été fatals : le baccalauréat de HES a été mis sur un pied d'égalité avec la maturité gymnasiale dans une haute école; une autre a demandé un complément de 30 à 60 crédits ; dans certains cas d'exception, comme à St-Gall sur la base d'un partenariat entre une HES et l'Université, ce complément n'est que de 14 à 20 crédits. Rappelons que 30 crédits correspondent au travail d'un semestre universitaire à plein temps.

¹²⁰ Die Pädagogischen Hochschulen werden in Ermangelung klarer Zuschreibungen - gehören sie nun in die Fachhochschulen oder sind es eigenständige Einheiten - explizit ausgeschlossen aber in der Sache implizit mitgedacht.

¹²¹ EVD/DFE (2005: Art. 3 und 4).

¹²² EDUCA: www.educa.ch (Stand 31.03.08).

¹²³ EDUCA: www.educa.ch (Stand 31.03.08).

¹²⁴ Für die Zulassung zu einem spezialisierten Master gelten spezielle Voraussetzungen gemäss Art. 3 Abs. 3 der SUK-Richtlinien. Allerdings ist der Kommentar zu den Richtlinien uneinheitlich. Es ist unklar, ob gemäss den Kriterien Fachhochschul-Bachelor- und Universitäts-Bachelor-Diplome gleich behandelt werden sollen oder nicht.

¹²¹ EVD/DFE (2005 : art. 3 et 4).

¹²² EDUCA : www.educa.ch (au 31.03.08).

¹²³ EDUCA : www.educa.ch (31.03.08).

¹²⁴ L'admission en Master spécialisé est soumise à des conditions particulières comme le prévoit l'art. 3 al. 3 des Directives de la CUS. La différence entre Bachelors de HES et de HEU dans ce contexte n'est pas réglée clairement.



sprechenden Studiengang Auflagen gemäss festgestellten Kenntnis- und Fähigkeitsmängel gemacht werden: „Diese zusätzlichen Kenntnisse sollen für den Abschluss und nicht für die Zulassung nachgeholt werden können. Es handelt sich dabei insbesondere um Lerninhalte oder praktische Fähigkeiten, die für den Abschluss des betreffenden Masterstudiums unerlässlich sind. Der erforderliche Umfang wird grundsätzlich mit zusätzlichen Kreditpunkten ausgedrückt.“ (Kommentar zu Art. 3.5). Wohlgermerkt handelt es sich bei den bisher zitierten Regelungen nicht um solche für einen Hochschulwechsel. Die Auswirkungen dieser Regelung war trotz Gleichwertigkeitsbeschluss der Hochschularten fatal: An einer Universität wurde der Bachelor der Fachhochschule mit der gymnasialen Matura gleich gesetzt und die entsprechenden Studierenden wurden immerhin ohne Auflagen zum Bachelor zugelassen; für denselben Wechsel wurden an einer anderen Hochschule zusätzliche Leistungen im Umfang von 30-60 Kreditpunkten verlangt; in wenigen Ausnahmefällen, beispielsweise einem Wirtschaftstudium in St. Gallen bei einem bilateralen Vertrag zwischen dem Fachbereich der Fachhochschule und Fachbereich der Universität, waren es sogar nur 14-20 Kreditpunkte. Zur Orientierung: 30 Credits entsprechen der Studienzeit von einem halben Jahr Vollzeitstudium.

Politischer Prozess und Umsetzung

Im Lenkungsausschuss der Rektorenkonferenzen der schweizerischen Hochschulen (la-rkh.ch) wird seit geraumer Zeit versucht, für die Passerelle Bachelor-Master zwischen den Hochschularten eine neue Grundlage zu schaffen. Der oft gehörte Leitsatz zu Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen „gleichwertig aber andersartig“ scheint in der Praxis für die Studieren-

Processus politique et application

Le Comité directeur des conférences des recteurs/trices des hautes écoles suisses (cd-crh.ch) essaie de poser de nouvelles bases pour le passage du baccalauréat à la maîtrise entre types différents de hautes écoles. La formule répétée à l'envi selon laquelle HES, HEP et HEU sont « différentes mais de même valeur » semble être devenue un obstacle pratique. Un titre de baccalauréat d'une université et celui d'une HES ne sont pas traités comme s'ils étaient pareils.

Ils ne sont d'ailleurs pas censés être « pareils », mais jouir d'une considération équivalente. La différence principale dans le contenu concerne l'orientation sur la recherche ou la pratique. L'école polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ) écrit ainsi au sujet des études en électrotechnique : « Le titre de baccalauréat ès sciences de l'EPFZ peut être obtenu après 6 semestres. Ce titre représente une étape intermédiaire pour les étudiants désireux de poursuivre leur formation dans une institution partenaire. Du point de vue de la section, ce titre n'est pas dirigé vers l'exercice immédiat d'une activité professionnelle. »¹²⁵ La HES de Winterthur (Zürcher Fachhochschule ZFH) déclare, elle, que « les baccalauréats ès sciences en électrotechnique de la ZFH permettent une activité dans les secteurs suivants : développement de machines, d'installations, de systèmes. »¹²⁶ Il n'en est pas autrement dans les sciences humaines.¹²⁷

¹²⁵ EPFZ : www.ee.ethz.ch/studium/studenten/bachelorstudium/Wegleitung_Herbst_2004.pdf (Etat au 31.03.08).

¹²⁶ ZHAW : www.zhwin.ch/departement-t/elektrotech/index.php (au 31.03.08).

¹²⁷ Un exemple similaire est celui du droit à l'Université de Berne, où le Master est désigné comme titre final, alors que la ZFH considère que le Bachelor permet de travailler.

den zu einem Hindernis geworden zu sein. Ein Bachelor-Abschluss einer Universität und der einer Fachhochschule werden dennoch nicht als gleichwertig angesehen. Von der Ausrichtung her sollten sie dies auch nicht, dafür aber umso mehr im Kern. Zu unterscheiden sind die Abschlüsse nach stärkerem Anwendungs- und Forschungsbezug. So schreibt beispielsweise die ETHZ in der Wegleitung zum Elektrotechnikstudium: „Der Abschluss Bachelor of Science ETH ist nach dem 6. Semester möglich. Dieser Abschluss stellt eine Zwischenstufe dar für diejenigen Studentinnen und Studenten, die ihr Masterstudium an einer Partnerinstitution absolvieren möchten [...] Aus der Sicht des Departementes gilt der Bachelor Abschluss nicht als berufsqualifizierend.“¹²⁵ Die Fachhochschule Winterthur führt hingegen aus: „Je nach Interesse und Fähigkeiten sind die Bachelors of Science ZFH in Elektrotechnik in folgenden Bereichen tätig: Entwicklung und Projektierung von Geräten, Anlagen und Systemen.“¹²⁶ Nicht anders verhält es sich bei den geisteswissenschaftlichen Studiengängen.¹²⁷

Das Beispiel deutet auf eine schwierige Situation zwischen den Hochschultypen bei einem gemeinsamen Kern und Fundament der Fachrichtung bzw. des Studiengangs hin. Die Ausgangslage für transparente Übergänge bildet eine klare Benennung von Studienrichtungen und Fachbereichen, welche als Konkordanzliste gefasst werden können. Der Begriff „Fachrichtung“ lehnt sich an die Terminologie des Schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS) des Bundesamtes für Statistik an. Das SHIS geht von 86 Fachrichtungen aus, die zu zwanzig gesamtschweizerischen Fachbereichen zusammengefasst werden.¹²⁸ Einer solchen Beschreibung oder Klärung bedarf es auch für Fachrichtungen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Die Konkordanzliste muss dann regelmässig fortgeführt und angepasst werden.

Grundsätzlich können die unterschiedlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, d.h. das eher praxis- oder theorieorientierte Arbeiten der angestrebten oder bevorzugten Hochschulart, erlernt werden. Ausgeführt bedeutet dies beispielsweise das Nachholen von Berufspraxis oder theoretischen Grundlagen in einem überschaubaren Rahmen von maximal 30 ECTS-Punkten, also maximal einem halben Jahr Vollzeitstudium. Generell wäre zu begrüssen, wenn

Cet exemple rappelle qu'il existe des situations problématiques entre types de hautes écoles offrant des formations dans un domaine similaire.

La détermination claire de grands domaines en une liste de concordance doit former la base d'un système où les passages deviennent possibles. Le concept de « domaine » ou « branche » provient du Système d'Information Universitaire Suisse (SIUS, all SHIS) de l'OFS. Le SIUS distingue 86 disciplines, rassemblées en 20 branches pour la Suisse entière.¹²⁸ Le même travail doit être effectué pour les disciplines des HES et HEP. Cette liste de concordance doit être revue et adaptée régulièrement.

Dans le cadre d'une même branche, les connaissances différentes (pratiques et/ou théoriques) peuvent, en principe, être rattrapées. Ces expériences pratiques ou ces bases théoriques doivent pouvoir être acquises en un temps acceptable d'un maximum d'une année, donc de 60 crédits. Il s'agirait de faire en sorte que seul l'essentiel soit exigé. Même s'il est possible, n'en déplaise au Tribunal Fédéral¹²⁹, de travailler pendant ses études comme 77% des étudiant-e-s¹³⁰, il semble impossible de considérer des études à temps plein (42 heures hebdomadaires) comme une activité annexe. La question des passerelles, particulièrement entre baccalauréats et maîtrises, pose celle de la perméabilité et de la mobilité du système suisse de formation. « Concurrence », « Profilage » et exigences supplémentaires cimentent les différences au lieu d'offrir des manières de les dépasser. Ainsi, les « curriculae » inhabituels et non linéaires sont sanctionnés au nom de la norme.

Discussion

On s'aperçoit au plus tard des difficultés actuelles lorsque la CDIP doit déclarer en 2006¹³¹ que premièrement le type de haute école dans lequel le baccalauréat a été obtenu ne doit pas être un obstacle pour l'accès à la maîtrise, que deuxièmement les critères pour des exigences de rattrapages et la taille de ceux-ci doivent être fixés clairement et que les exigences forfaitaires doivent être rejetées, et que troisièmement les titulaires de maîtrise doivent être en règle générale admis-es en études de doctorat. La justification donnée par la CDIP est éclairante et mérite d'être soutenue : « Il est particulièrement intéressant pour les HES et les HEP que toutes les voies, y compris dans la recherche, soient ouvertes à tous leurs étudiants – sans que les universités deviennent le déversoir des HES. Il faut éviter à la fois que les études en HES se terminent en cul-de-sac, et que les HES mettent en place des filières redondantes avec celles des universités. Evidemment, les souhaits formulés ici valent également pour le passage inverse – des universités aux HES.¹³² Il semble que ces demandes aient été intégrées dans les négociations du Comité directeur des conférences des recteurs/trices des hautes écoles suisses (cd-cr.h.ch). Dans une première version de rapport, il précise que « les filières de Bachelor des mêmes domai-

¹²⁵ ETHZ, Departement für Informationstechnologie und Elektrotechnik, Informationen zum Bachelorstudium: www.ee.ethz.ch/de/unser-angebot/lehre/bachelor.html (Stand 31.03.08).

¹²⁶ ZHAW, Informationen zum Bachelorstudiengang Elektrotechnik: www.zhaw.ch/de/engineering/studium/bachelor/elektrotechnik.html (Stand 31.03.08).

¹²⁷ So wird beispielsweise im Studienreglement Rechtswissenschaft der Universität Bern in Art. 2 Abs. 3 ausgeführt „Der Master bildet den ordentlichen Abschluss des Rechtsstudiums.“ In der Beschreibung des Studiums Wirtschaftsrecht der Zürcher Fachhochschule Winterthur steht indessen: „Mit einem Bachelor-Abschluss in Wirtschaftsrecht bieten sich Ihnen interessante berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Ein Studium in Wirtschaftsrecht, das juristische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen verbindet, verspricht überdurchschnittlich gute Berufsaussichten.“

¹²⁸ Diese wurden im Jahr 2005 von der CRUS weiter bearbeitet und zu 73 Fachrichtungen bereinigt (CRUS 2005).

¹²⁸ Ceci a été retravaillé par la CRUS en 2005 et réduit à 73 branches (CRUS 2005).

¹²⁹ Cf. BGE C.116/06 du 8. août 2006, E. 2.2.

¹³⁰ BFS/OFS (2005 : p. 7).

¹³¹ Extrait de la lettre de la CDIP à la CRUS du 29 mai 2006.

¹³² Extrait de la lettre de la CDIP à la CRUS du 29 mai 2006.

der Aufwand auf das Wesentliche begrenzt bliebe und die Zusatzleistungen ohne noch höheren Zeitaufwand kompensiert werden könnten. Auch wenn es entgegen einem Bundesgerichtsentscheid¹²⁹ durchaus möglich ist, neben dem Studium zu arbeiten (77% der Studierenden arbeiten neben dem Studium)¹³⁰, erscheint es aussichtslos, unter Bologna ein Vollzeitstudium (42-Stunden-Woche) als „Nebentätigkeit“ zu absolvieren. Hinter der Diskussion um die Passerellen generell und der Passerelle Bachelor-Master im Speziellen verbergen sich die Fragen der Durchlässigkeit und Mobilität im schweizerischen Bildungssystem. „Wettbewerb“, „Profilbildung“ und Zusatzanforderungen zementieren die Differenzen, statt Wege aus ihnen heraus aufzuzeigen. So werden nicht-lineare Bildungsbiographien zum Schutz einer schwer einzuhaltenden Norm sanktioniert.

Diskussion

Es deutet auf eine schwierige Situation bzw. den nicht mit gleichen Spiessen geführten Wettbewerb unter den Hochschultypen hin, wenn die EDK¹³¹ im Sommer 2006 klarstellt, dass erstens der Hochschultypus, an welchem der Bachelor erworben wurde, kein grundsätzliches Hindernis für eine Aufnahme eines Master-Studiums darstellen darf; zweitens die Kriterien für allfällige fachliche Auflagen klar definiert werden müssen und pauschal quantifizierte Auflagen abzulehnen sind; drittens dass Absolventinnen und Absolventen eines Master-Studiums ins Promotionsstudium aufgenommen werden können, auch wenn es im Einzelfall keinen Anspruch auf Aufnahme gibt. Die Begründung der EDK ist einleuchtend wie unterstützenswert: Es ist für die Fachhochschulen einschliesslich der Pädagogischen Hochschulen von grossem Interesse, dass ihrem wissenschaftlichen Nachwuchs alle Wege offen stehen – ohne dass die Universitäten zum Überlaufbecken der Fachhochschulen werden sollen. Es muss vermieden werden, dass das Fachhochschulstudium zu einer Sackgasse wird oder dass früher oder später an Fachhochschulen redundante Studien- und Promotionsstufen aufgebaut werden. Selbstverständlich besteht der Anspruch auf Angemessenheit auch an die Passerelle in umgekehrter Richtung – von der Universität an die Fachhochschule – wobei diese eine numerisch weniger bedeutsame Rolle spielen dürfte.¹³²

Diese Aufforderung schien in die Verhandlungen innerhalb der la-rkh.ch eingeflossen zu sein. In einem ersten Entwurf einer Vereinbarung hält er fest, „dass sich Bachelorstudiengänge der entsprechenden Studienrichtung zwischen den Hochschultypen in Ausrichtung und Profil spezifisch unterscheiden“¹³³. Die Bedeutung dieser Vereinbarung im Gesamtkontext des Bildungssystems bringt die französische Anmerkung deutlich zum Ausdruck: „Cette constatation préalable met en évidence que la possibilité de passer sans complément d'un type de haute école à l'autre ne correspondrait pas à la dualité voulue du système

nes se distinguent par leur orientation et leur profil.“¹³³ Le commentaire en français ajoute que « cette constatation préalable met en évidence que la possibilité de passer sans complément d'un type de haute école à l'autre ne correspondrait pas à la dualité voulue du système tertiaire suisse. »¹³⁴ Le cd-crh.ch estime donc que la dualité du système suisse ne peut être conservée que s'il existe des conditions compliquées pour accéder à un Master universitaire avec un Bachelor des HES et inversement. Ceci signifie que Bologne n'a amené aucune flexibilisation des voies de formation, et a au contraire contribué à introduire de nouveaux obstacles – encore un espoir non réalisé.

Il faut ici rappeler la signification sociale des passerelles. D'une part, l'UNES reconnaît que « la possibilité de passer sans complément d'un type de haute école à l'autre ne correspondrait pas à la dualité voulue du système tertiaire suisse. »¹³⁵ d'autre part cependant, il n'est pas acceptable que les choix pris dans un jeune âge (lors de l'orientation sur un type d'école secondaire I, II, etc.) déterminent pour toujours la vie de ceux/celles qui les prennent. L'exigence de pouvoir changer de voie de formation est donc également une exigence d'équilibre social, puisque le choix de l'option au secondaire obligatoire est fortement conditionné socialement.¹³⁶ Ainsi, la sélection sociale à l'entrée dans les écoles de maturité professionnelle est forte, parce qu'elle s'oriente au niveau le plus haut du secondaire I.¹³⁷ La question de l'accès aux maîtrises universitaires avec un baccalauréat de HES est donc en relation directe avec celle d'un accès large et « socialement juste » à la maturité professionnelle.

Vision

Pour toutes les raisons mentionnées ici, la signification des passerelles pour le système de formation dual ne peut pas être trop accentuée. Des passerelles entre les deux voies de formation doivent exister à tous les niveaux. Lors de l'élaboration de ces passerelles, il s'agira de prendre en compte à la fois l'exigence de la meilleure formation pour chacun-e et les différences existant entre les voies de formation.

Un accès socialement juste à la maturité professionnelle et donc aux HES nécessite une ouverture d'une voie conduisant à ces hautes écoles pour toutes les personnes ayant terminé une formation professionnelle. Leurs profils de formation différents devront être pris en compte et donc impliquer des différences dans les contenus des études de baccalauréat universitaire entre HES et HEU. Tenir compte de ces différences et simultanément permettre aux titulaires d'un baccalauréat universitaire de poursuivre leurs études en maîtrise à une autre université, tel doit être l'objectif des

¹²⁹ Vgl. BGE C.116/06 vom 8. August 2006, E. 2.2.

¹³⁰ BFS/OFS (2005: S. 7).

¹³¹ Auszug aus dem Brief der EDK an die CRUS vom 29. Mai 2006.

¹³² Auszug aus dem Brief der EDK an die CRUS vom 29. Mai 2006.

¹³³ CRUS 06 384: S. 1.

¹³³ CRUS 06 384 : p. 1.

¹³⁴ CRUS 06 384 : p. 1.

¹³⁵ CRUS 06 384 : p. 1.

¹³⁶ Moser, U. et H. Rhyh (1999).

¹³⁷ Exemple : le règlement pour le Canton de Berne prévoit que la matière d'examen se base sur le plan d'études de la voie supérieure du secondaire I jusqu'au premier semestre de la neuvième année d'études. (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2006 : art. 38).

tertiaire suisse.¹³⁴ Für den la-rkh.ch lässt sich demnach die duale Konzeption des Schweizer Bildungssystems auf der Tertiärstufe nur aufrechterhalten, wenn erhebliche Bedingungen an den Übertritt mit einem Fachhochschul-Bachelor-Abschluss in einen universitären Masterstudiengang und umgekehrt gestellt werden. Die endgültige Fassung zementiert diese Differenzen deutlich. Mit der Bologna-Umsetzung in der Schweiz wurde somit keine Flexibilisierung der Bildungswege erreicht, sondern weitere Selektionshürden inthronisiert – eine ernsthafte Enttäuschung von Erwartungen.

An diesem Punkt ist es angemessen, noch einmal die soziale Dimension von Passerellen zu beleuchten: Einerseits stimmt der VSS der Feststellung „passer sans complément d'un type de haute école à l'autre ne correspondrait pas à la dualité voulue du système tertiaire suisse“¹³⁵ zu. Andererseits darf es aber nicht sein, dass Entscheidungen, die schon in jugendlichem Alter gefällt werden (Sekundarschule oder Gymnasium; Berufslehre oder Matura), die weiteren Ausbildungswege für den Rest des Lebens unverrückbar vorsehen. Die Forderung, dass eingeschlagene Bildungswege geändert werden können, ist zugleich eine Forderung nach sozialem Ausgleich, zumal schon die „Wahl“ des Sekundarschultyps (Progymnasium; Sekundarschule A, B, C; Bezirksschule, Realschule) eine starke soziale Komponente enthält.¹³⁶ Somit ist die Selektion aufgrund der sozialen Komponente der Schulleistungen beim Eintritt in die Berufsmaturitätsschulen sehr streng, weil der Berufsmaturazugang sich grundsätzlich am höchstmöglichen Sekundarstufe-I-Niveau orientiert.¹³⁷ Der möglichst einfache Eintritt mit einem Fachhochschul-Bachelor in einen universitären Masterstudiengang steht in einem direkten Spannungsverhältnis zu einem breiten und somit „sozial gerechten“ Zugang zur Berufsmaturität.

Vision

Die Bedeutung der Passerellen für das duale Bildungssystem kann deshalb nicht hoch genug eingeschätzt werden. Passerellen zwischen den beiden Bildungswegen muss es auf allen Ausbildungsstufen geben. Bei der Ausgestaltung der Passerellen zu und zwischen den Hochschulen gilt es jeweils die soziale Forderung nach bestmöglichen Bildungsmöglichkeiten für alle zu wahren und gleichwohl den Unterschieden zwischen den Bildungswegen Rechnung zu tragen.

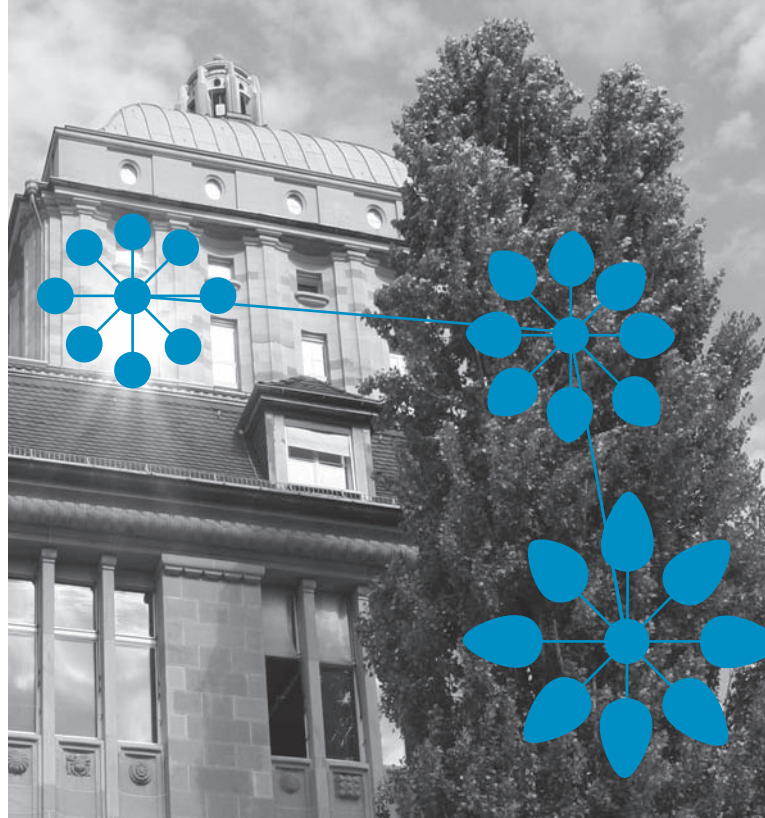
Sozial gerechter Zugang zur Berufsmaturität und damit auch zu den Fachhochschulen heisst, möglichst allen AbsolventInnen einer Berufslehre den Weg an die Fachhochschule zu öffnen. Es gilt den anderen Bildungshintergrund der Berufsleute zu berücksichtigen, was in unterschiedlichen Lerninhalten eines Bachelor-Studiums an einer Fachhochschule im Vergleich zu dem an einer Universität

¹³⁴ CRUS 06 384: S. 1.

¹³⁵ CRUS 06 384: S. 1.

¹³⁶ Moser, U. und H. Rhyh (1999).

¹³⁷ Als Beispiel sei hier die Regelung für den Kanton Bern angeführt: Der Prüfungsstoff richtet sich nach dem Lehrplan für die Sekundarstufe I auf Sekundarschulniveau inkl. Mittelschulvorbereitung bis und mit dem ersten Semester des 9. Schuljahres. (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2006: Art. 38).



passerelles en matière de formation, ce qui correspond d'ailleurs au compromis proposé par le cd-crh.ch.

Il ne faut cependant pas oublier qu'il doit être possible de changer de voie de formation au début des études déjà, mais aussi juste après l'obtention de la maturité professionnelle ou gymnasiale. En effet, la question du choix de la profession et de la formation se pose à nouveau à la fin du secondaire II. Les élèves sont à ce moment plus âgés que lors des sélections précédentes et peuvent donc choisir en toute conscience entre une formation en HEU ou HES – ce qu'ils/elles ne peuvent pas vraiment faire à la fin du secondaire I. Les possibilités de raccorder une autre filière de formation doivent s'adapter à cet état de fait.

Il doit également être rendu possible pour les étudiant-e-s de HES de décider après une première année d'études d'approfondir la perspective théorique et de passer à la HEU correspondante (selon la liste de concordance). Les deux premiers semestres en HES ne font pas que donner une expérience du milieu des hautes écoles, ils augmentent aussi la culture générale, c'est pourquoi les étudiant-e-s de HES décidant après deux semestres (et après avoir réussi l'année propédeutique) d'entrer en première année de la HEU correspondante doivent pouvoir le faire sans devoir se plier à des exigences supplémentaires. Ces étudiant-e-s disposent du bagage nécessaire en formation aussi bien générale que spécifique pour réussir leurs études universitaires.

Revendications

Les passerelles entre différentes voies de formation jouent un rôle significatif dans le paysage suisse des hautes écoles et méritent donc plus d'attention. Un instantané de l'état actuel des choses montre que les passerelles nécessitent actuellement de grands efforts sans sécurité financière et conduisent à des prolongements non négligeables de la durée des études qui ne sont pas assortis d'une reconnaissance sociale. La base de toute réflexion sur les passerelles doit être la présupposition selon laquelle les personnes qui prennent un tel chemin vont s'engager toutes entières dans leur formation. Cette volonté ne doit pas être freinée, mais encouragée.

mündet. Diesen Unterschieden Rechnung zu tragen und gleichzeitig allen Bachelor-AbsolventInnen einer Hochschule das Weiterstudieren in einem Master an einer anderen Hochschule zu ermöglichen, ist das Ziel von Passerellen. Dies entspricht einer Kompromisslösung wie sie hoffentlich vom la-rkh.ch angestrebt werden wird.

Dabei darf indes nicht vergessen werden, dass es schon zu Beginn eines Studiums oder noch besser nach dem Abschluss der Berufsmaturität oder der Maturität möglich sein muss, den Ausbildungsweg zu wechseln. Dies drängt sich schon deshalb auf, weil sich die Frage der Berufs- und Studienwahl nach Abschluss der Sekundarstufe II nochmals stellt. Zu diesem Zeitpunkt sind die angehenden Studierenden um entscheidende Jahre älter, sodass sie ihren Entscheid für ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität viel bewusster treffen können als nach Abschluss der Sekundarstufe I; diesem Umstand muss mit hinreichenden Übertrittsmöglichkeiten Rechnung getragen werden.

Auch muss es den Studierenden an einer Fachhochschule möglich sein, sich nach einem ersten Studienjahr in ihrem Studiengang wissenschaftlich zu vertiefen, was einen wahrscheinlichen Übertritt an eine Universität bedeutet. Die ersten zwei Semester an einer Fachhochschule vermitteln den Studierenden nicht nur Hochschulerfahrung, sie erweitern auch die Allgemeinbildung; deswegen sollten die Studierenden, die sich nach zwei Semestern Fachhochschule mit erfolgreich beendetem „Assessment“ oder erstem Vordiplom entschliessen, an die Universität in einen einschlägigen Studiengang eintreten, dies gemäss den allgemeinen Anforderungen für den Eintritt in eine Universität tun können. Dank ihrer fachspezifischen Grundlagenaus- und nunmehr breiteren Allgemeinbildung sollten diese Studierenden im universitären Studiengang desselben Typs (gemäss Konkordanzliste) bestehen können.

Forderungen

In der schweizerischen Bildungslandschaft spielen die Passerellen eine bedeutende Rolle und bedürfen daher mehr Aufmerksamkeit. Die aktuelle Bestandsaufnahme zeigt, dass die Passerellen meist einen zusätzlichen Aufwand ohne finanzielle Absicherung bedeuten und zu einer Verlängerung der Bildungszeit führen, die nicht anerkannt ist. Grundlage der Überlegungen bei der Ausgestaltung von Passerellen muss die Annahme sein, dass Personen, die diesen Weg einschlagen, engagiert ihre Bildung vorantreiben wollen. Dieser Wille sollte nicht gebremst, sondern gefördert werden.

Der VSS fordert deshalb:

- Der Erwerb von Grundlagenwissen soll anschliessend an die Berufsmaturität gefördert werden, damit auf dieser Stufe der Weg an die Universität geöffnet werden kann.
- Zweisemestrige Passerellen-Programme anschliessend an die Berufsmaturität, die auf Ergänzungsprüfungen – im Sinne einer Aufnahmeprüfung an die Universitäten¹³⁸ –

¹³⁸ Kanton Aargau, Maturitätsschule und Passerellenlehrgang: <http://www.ag.ch/ame/de/pub/paserellenlehrgang.php> (Stand 31.01.08).

L'UNES demande :

- Que l'acquisition de connaissances de base à la suite de la maturité professionnelle soit encouragée, et que la voie soit par là ouverte vers l'université ;
- Que soient mis en place des programmes de deux semestres après la maturité professionnelle visant à élargir les connaissances de base et donc de préparer l'entrée dans une HEU¹³⁹ ; que les limitations d'accès¹³⁹ soient éliminées ;
- Que la réussite de l'année propédeutique d'une HES permette l'entrée dans la HEU correspondante ;
- Qu'un baccalauréat de HES permette en principe d'entrer dans un programme de maîtrise de HEU et inversement ; dans le premier cas, des connaissances théoriques, dans le second, des expériences pratiques supplémentaires peuvent être exigées, mais ce supplément ne doit pas dépasser 60 crédits ECTS ;
- Que les HES et HEU mettent en place des voies de passage des unes vers les autres permettant de changer de type d'école en restant dans le même domaine en un, voire deux semestres au maximum ; que ces possibilités soient annoncées clairement dans une liste de concordance ;
- Que les titulaires d'un baccalauréat d'une HES puissent entrer dans un programme de maîtrise universitaire spécialisée sous les mêmes conditions que les titulaires d'un baccalauréat de HEU ; l'inverse doit également être possible, spécialement lors de la mise en place de programmes de maîtrise dans les HES ;
- Que les titulaires d'un baccalauréat de HES et de HEU soient traités de la même manière pour l'obtention de bourses en vue de la poursuite de leurs études en maîtrise universitaire, selon le principe que le Master reste le titre final ;
- Que les efforts personnels fournis et le temps investi pour changer de type de HE soient reconnus.

¹³⁸ Canton d'Argovie, Maturitätsschule und Passerellenlehrgang : <http://www.ag.ch/ame/de/pub/paserellenlehrgang.php> (Etat au 31.01.08).

¹³⁹ Comme exemple d'une limitation d'accès, voici un extrait du règlement sur l'accès aux hautes écoles universitaires de Lucerne pour les titulaires de maturité professionnelle :

§ 7 Admission

1 Les conditions de l'admission dans l'année passerelle sont :

- a. un certificat de maturité professionnelle et ;
- b. un entretien d'admission avec la Direction.

2 La Direction décide, sur la base des documents et de l'entretien, de l'admission.

3 En cas de limitation des places, les personnes ayant les moyennes les plus hautes sont prises en compte prioritairement.

vorbereiten, müssen gebührenfrei angeboten werden und allen BerufsmaturandInnen ohne Zulassungsbeschränkungen¹³⁹ offen stehen.

- Der erfolgreiche Abschluss der ersten zwei Semester („Assessmentstufe“ oder erstes Vordiplom) an einer Fachhochschule soll den Eintritt in den entsprechenden universitären Studiengang ohne zusätzlichen Anforderungen ermöglichen.
- Mit einem Fachhochschul-Bachelor kann grundsätzlich in den Masterstudiengang der Universität eingetreten werden und umgekehrt: in einen Fall muss Grundlagenwissen, im anderen Fall Arbeitspraxis im Umfang von max. 60 ETCS-Punkten nachgeholt werden.
- Fachhochschulen und universitäre Hochschulen sollen ein- bis maximal zweisemestrige Passerellen-Studiengänge für einen Wechsel in einen einschlägigen Studiengang anbieten. Diese Passerellen sind in einer Konkordanzliste transparent zu machen.
- AbsolventInnen mit einem Fachhochschul-Bachelor müssen mittels Passerellen unter denselben Bedingungen in einen spezialisierten Masterstudiengang eintreten können wie Studierende mit einem universitären Bachelor-Abschluss. Dasselbe muss andersherum auch gelten, speziell beim angestrebten selektiven Aufbau von Masterstudiengängen an Fachhochschulen.
- Studierende mit Fachhochschul-Bachelor sollen bezüglich der Stipendienvergabe für das weitere Masterstudium gleich behandelt werden wie diejenigen mit einem universitären Bachelor – Grundsatz: Anspruch auf Stipendien bis zum Masterabschluss!
- Eine Anerkennung der persönlichen Leistung beim Wechsel des Hochschultyps und des dafür benötigten zusätzlichen Zeitaufwandes.

¹³⁹ Als Beispiel einer Zulassungsbeschränkung sei hier das Reglement über den Passerellen-Lehrgang und die Ergänzungsprüfungen für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhabern einer Berufsmaturität zu den universitären Hochschulen des Kantons Luzern angeführt:

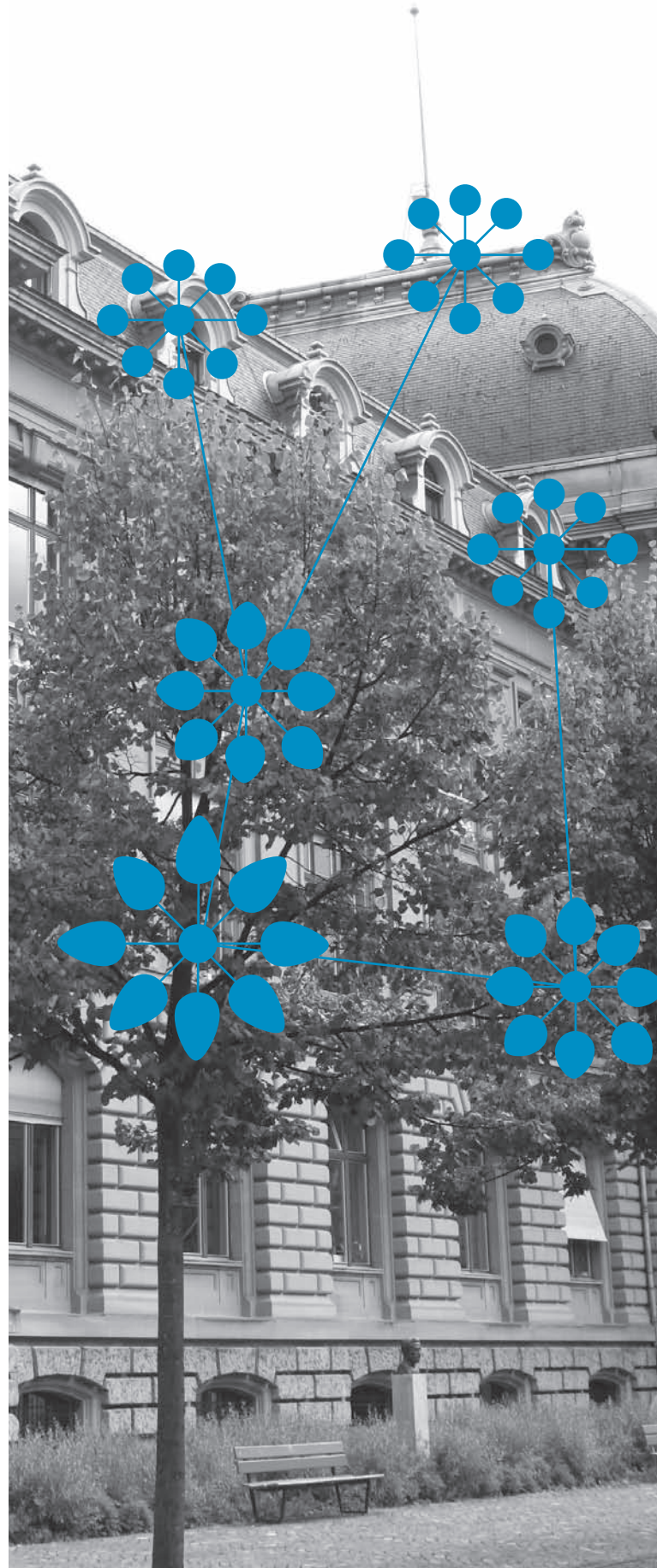
§ 7 Aufnahme

1 Voraussetzungen für die Aufnahme in den Passerellen-Lehrgang sind:

- a. ein Berufsmaturitätszeugnis und
- b. ein Aufnahmegespräch mit der Schulleitung.

2 Die Schulleitung entscheidet gestützt auf die eingereichten Anmeldeunterlagen und das Aufnahmegespräch über die Aufnahme.

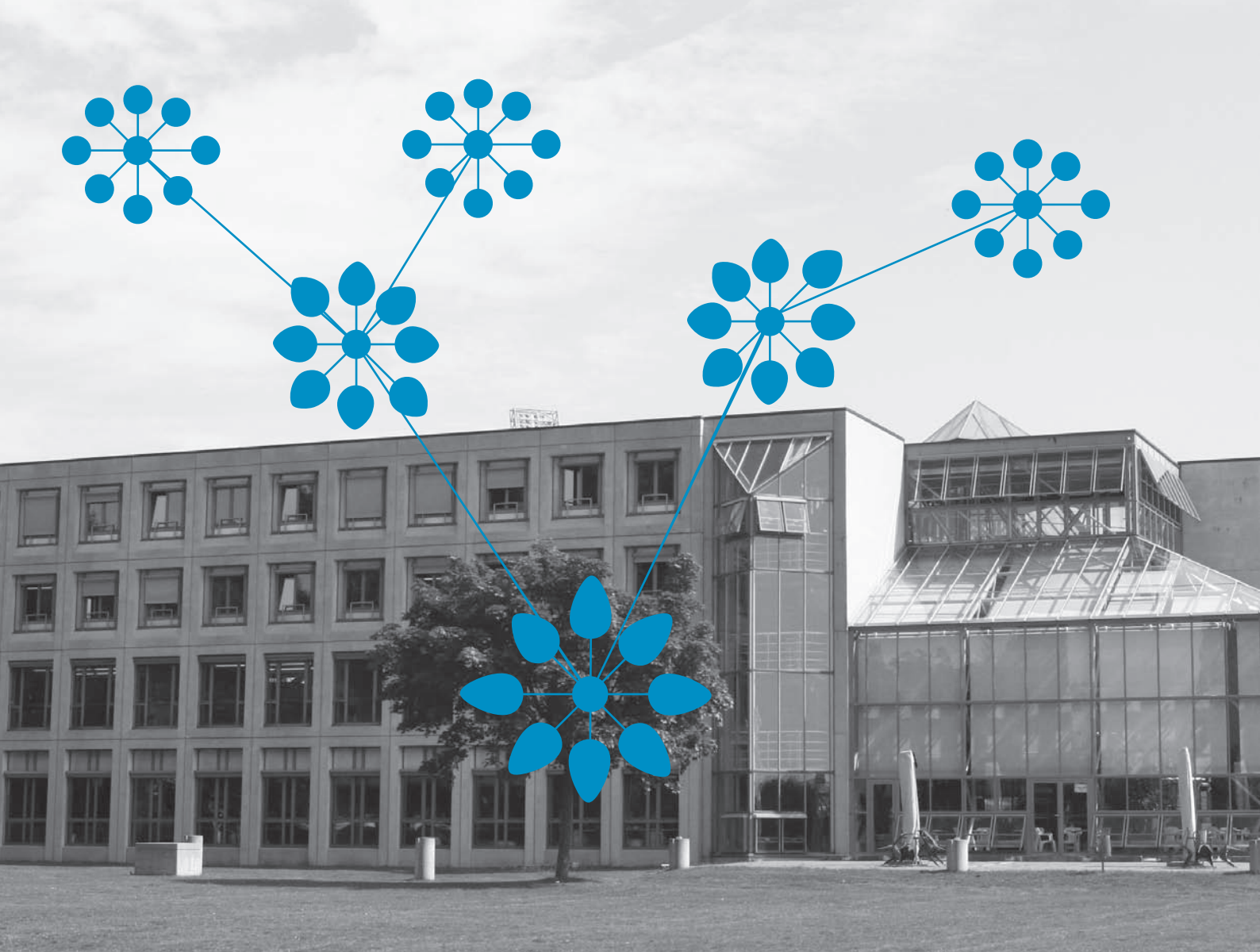
3 Bei beschränkter Platzzahl werden Personen mit höherem Notendurchschnitt im Berufsmaturitätszeugnis zuerst berücksichtigt.



Bücher, Berichte, Stellungnahmen/Livres, Rapports et Prises de position

- AFF – Administration fédérale des finances (2007a), *Les finances de la Confédération en bref 2006 : Compte*, Berne. http://www.efv.admin.ch/f/dokumentation/downloads/themen/bundesfinanzen/bufi/R_Bufi_2006_f.pdf (état au 31.03.08).
- AFF – Administration fédérale des finances (2007b), *Les finances publiques 2007 : Confédération, cantons, communes*, Berne. http://www.efv.admin.ch/d/dokumentation/downloads/themen/oeff_haushalte/oeffentliche_finanzen_2007.pdf (état au 31.03.08).
- Avenir Suisse (2004), *Hochschule Schweiz: Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld*, Zürich: AVENIR SUISSE.
- Avenir Suisse (2004), *Hautes Ecoles suisses : Evoluer pour survivre*, Zurich : AVENIR SUISSE.
- BBT – Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2007), *Leitlinien der BFI-Botschaft*, 11. November 2007, Bern. <http://www.bbt.admin.ch/themen/00488/00489/index.html?lang=de%2011.9.2007> (Stand 31.03.08).
- BBW – Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (2003), *NEWS BBW: Informationen aus dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft*, 1/2003, April 2003. www.bbw.admin.ch/html/pages/bbwnews/2003/1/200301-d.pdf (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2005), *Soziale Lage der Studierenden in der Schweiz 2005: Erste Ergebnisse der Studierendenbefragung an den Hochschulen*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2083> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006a), *Bildungsperspektiven: Studierende und Hochschulabsolventen: Szenarien 2006–2015*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2427> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006b), *Das Schweizer Hochschulsystem im internationalen Kontext: Ein Ländervergleich anhand statistischer Indikatoren*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2149> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006c), *Die Schweizerische Sozialhilfestatistik 2004: Erste gesamtschweizerische Ergebnisse*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2211> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006d), *Finanzen der universitären Hochschulen 2005*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2526> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006e), *Kantonale Stipendien und Darlehen 2004*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2282> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2006f), *Von der Hochschule ins Berufsleben: Erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2005*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2343> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2007a), *Finanzen der Fachhochschulen 2005*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2591> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2007b), *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen, Hauptbericht der Studie zur sozialen Lage der Studierenden 2005*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/publ.html?publicationID=2577> (Stand 31.03.08).
- BFS – Bundesamt für Statistik (2008), *Thema 15: Bildung und Wissenschaft, Tertiärstufe: Hochschulen, Online-Artikel und Online-Statistik*, Neuenburg. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06.html> (Stand 31.03.08).
- Brockhaus (2000), *Der Brockhaus in einem Band*, 9 Auflage, Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH.
- CDIP – Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique (1997), *Décision du 6 juin 1997 relative au Modèle de loi cantonale sur les bourses d'études*, Berne/ Lucerne. <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=6283&name=19970606f&format=pdf&version=1> (état au 31.03.08).
- Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003), *Realising the European Higher Education Area, Communiqué vom 19. September 2003 in Berlin*. http://www.bmbf.de/pub/communiqu_bologna-berlin_2003.pdf (Stand/état au 31.03.08).
- Conference of Ministers responsible for Higher Education (2005), *Communiqué vom 19./20. Mai 2005 in Bergen (Bergen-Communiqué)*. http://www.ects.ch/docs/lehre/bologna/europa/berichte/Bergen_d.pdf (Stand/état au 31.03.08).
- Conseil national suisse (2005), *Débat parlementaire sur les articles constitutionnels sur l'éducation, citations choisies au sujet de la codécision des étudiants au niveau constitutionnel conseil national, session d'automne du 5 octobre 2005*.

- CRUS – *Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2002), Planification stratégique 2004–2007 des hautes écoles universitaires suisses*, Berne.
- CRUS – *Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2002), Strategische Planung 2004–2007 für die Schweizer Hochschulen*, Bern.
- CRUS – *Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2004b), Paysage universitaire suisse : Stratégie 2005–2015*, 17 septembre 2004, Berne.
- CRUS – *Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2004b), Hochschullandschaft Schweiz: Strategie 2005–2015*, 17. September 2004, Bern.
- CSST – *Conseil suisse de la science et de la technologie (2006), Pour une politique estudiantine tournée vers l'avenir : promouvoir, exiger et comprendre, Document 4/2006*, Berne. http://www.swtr.ch/f/ablage/dokumentation/publikationen/swtr_schrift42006F.pdf (état au 31.03.08).
- CUS – *Conférence universitaire suisse (2006), CUS INFO, numéro 3/06, août 2006*. http://www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/sukinfo/CUS-INFO_3-06.pdf (état au 31.03.08).
- CUS – *Conférence universitaire suisse (2007), CUS INFO, numéro 1/07, janvier 2007*. http://www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/sukinfo/CUS-INFO_1-07-VO.pdf (état au 31.03.08).
- Duden (1974), *Duden Fremdwörterbuch*, 3. Auflage, Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EDK – *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997), Beschluss vom 6. Juni 1997 zum Modell eines kantonalen Gesetzes über Ausbildungsbeiträge*, Bern/Luzern. <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=6282&name=19970606d&format=pdf&version=1> (Stand 31.03.08).
- EFV – *Eidgenössische Finanzverwaltung (2007a), Bundesfinanzen in Kürze 2006: Rechnung*, Bern. http://www.efv.admin.ch/d/dokumentation/downloads/themen/bundesfinanzen/bufi/R_Bufi_2006_d.pdf (Stand 31.03.08).
- EFV – *Eidgenössische Finanzverwaltung (2007b), Öffentliche Finanzen 2007: Bund, Kantone, Gemeinden*, Bern. http://www.efv.admin.ch/d/dokumentation/downloads/themen/oeff_haushalte/oeffentliche_finanzen_2007.pdf (Stand 31.03.08).
- EHEA – *European Higher Education Area (1999), Bologna-Deklaration*, 19. Juni 1999. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Maidn_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (Stand/état au 31.03.08).
- ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 21. Februar 2005, Helsinki. <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf> (Stand/état au 31.03.08).
- ESU – *European Students' Union (2007), Promoting Mobility: A Study on the Obstacles to Student Mobility*, http://www.aic.lv/bologna/2005_07/sem05_07/se_mob_lond/ESIB_study_mobiity.pdf (Stand/état au 31.03.2008).
- European Commission (2007), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe, 2006/07, National Trends in the Bologna Process, Presentation on the Ministerial Conference on 17–18 May 2007 in London*. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/086EN.pdf (Stand/état au 31.03.08).
- EUROSTUDENT (2005), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005, Synopsis of Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales)*, HIS Hochschul-Informationen-System, Hannover.
- ETAN – *European Technology Assessment Network (2001), Wissenschaftspolitik in der Europäischen Union: Förderung herausragender wissenschaftlicher Leistungen durch Gender Mainstreaming, Bericht der ETAN Expertinnenarbeitsgruppe „Frauen und Wissenschaft“*, Europäische Gemeinschaften, Brüssel, http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/g_wo_etan_de_200101.pdf (Stand 31.03.08).
- Fiske S. T. und Stevens L. E. (1993), „What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination“, in: S. Oskamp und M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society*, S. 173–196, Newbury Park, CA: Sage.
- Furger M. (2006), „Ein Universitätsstudium ist für Frauen kaum rentabel“, *Zwei Fachleute zur Frage, ob und wie es sich zu studieren lohnt*, Interview mit Stefan Wolter und Rolf Dubs, *Neue Zürcher Zeitung*, 31. Oktober 2006. <http://www.nzz.ch/2006/10/31/hc/articleEUIIW.html> (Stand 31.03.08).
- Garnier Y. (1999), *Le petit Larousse*, Paris : Larousse.
- Heintz B., Nadai E., Fischer R. und Ummel H. (1997), *Ungleich unter Gleichen: Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Heintz B., Merz M., Schumacher Ch. (2004), *Wissenschaft, die Grenzen schafft: Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich*, Bielefeld: Transcript.



Kirsch-Auwärter E. (1995), „Kulturmuster organisationalen Handelns am Beispiel wissenschaftlicher Institutionen“, in: A. Wetterer (Hg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*, S. 73–83, Frankfurt a.M./New York.

Krais B. (2000), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung: Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt a.M.: Campus.

Le nouveau petit Robert (2008), *Le nouveau petit Robert. Nouvelle éd. millésime 2008 du Petit Robert de Paul Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

Moser U. und Rhyn H. (1999), *Evaluation der 6. Klassen im Kanton Zürich: Die Qualität der Primarschule: Wichtige Untersuchungsergebnisse*, Universität Bern, Institut für Pädagogik, im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, November 1999. <http://www.bi.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Projekte/schulleistungsstudien.SubContainerList.SubContainer1.ContentContainerList.0002.DownloadFile.pdf> (Stand 31.03.08).

Nadai E. (1992), *Akademische Laufbahn und Geschlecht: Situation und Förderung von wissenschaftlichen Nachwuchskräften an Schweizer Hochschulen*, Bern.

OFES – Office fédéral de l'éducation et de la science (2003), *NEWS OFES : Informations de l'Office fédéral de l'éducation et de la science*, 1/2003, avril 2003. <http://www.bbw.admin.ch/html/pages/bbwnews/2003/1/200301-f.pdf> (état au 31.03.08).

OFFT – Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2007), *Principes directeurs du Message FRI*, 11 novembre 2007, Berne. <http://www.bbt.admin.ch/themen/00488/00489/index.html?lang=fr> (état au 31.03.08).

OFS – Office fédéral de la statistique (2005), *Situation sociale des étudiant-e-s 2005 : Premiers résultats de l'enquête menée auprès des étudiant-e-s des hautes écoles suisses*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2084> (état au 31.03.08).

- OFS – Office fédéral de la statistique (2006a), *Perspectives de la formation : Etudiants et diplômés des hautes écoles : Scénarios 2006–2015*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2427> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2006b), *Le système suisse des hautes écoles dans le contexte international : Une comparaison avec d'autres pays sur la base d'indicateurs statistiques*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2150> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2006c), *La statistique suisse de l'aide sociale 2004 : Premiers résultats nationaux*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2212> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2006d), *Finances des hautes écoles universitaires en 2005*, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2526> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2006e), *Bourses et prêts d'études cantonaux 2004*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2282> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2006f), *De la haute école à la vie active : Premiers résultats de l'enquête 2005 auprès des nouveaux diplômés*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2344> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2007a), *Finances des hautes écoles spécialisées 2005*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2591> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2007b), *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses, Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.html?publicationID=2578> (état au 31.03.08).
- OFS – Office fédéral de la statistique (2008), *Thème 15 : Education et science, Degré tertiaire : Hautes écoles, documentation en ligne*, Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06.html> (état au 31.03.08).
- Schweizerischer Nationalrat (2005), *Debatte zur Bildungsverfassung, ausgewählte Zitate zur Mitbestimmung der Studierenden, Herbstsession vom 5. Oktober 2005*.
- Steering Committee on Higher Education and Research (2003), *Student Participation in Governance in Higher Education*, 14. Mai 2003, Strassburg. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/student-part-in-governance-oth-enl-t02.pdf (Stand 31.03.08).
- SUB – StudentInnenenschaft der Universität Bern (2003), *Infoblatt: Studentisches Budget und Studienfinanzierung*, Bern. http://www.sub.unibe.ch/master/sub/content/e6278/e12039/e12877/SUBInfoblatt-Budget_u_Studienfinanzierung.pdf (Stand 31.03.08).
- SUK – Schweizerische Universitätskonferenz (2006), *SUK INFO, Nummer 3/06, August 2006*. http://www.cus.ch/wDeutsch/publikationen/sukinfo/SUK-INFO_3-06.pdf (Stand 31.03.08).
- SUK – Schweizerische Universitätskonferenz (2007), *SUK INFO, Nummer 1/07, Januar 2007*. http://www.cus.ch/wDeutsch/publikationen/sukinfo/SUK-INFO_1-07-VO.pdf (Stand 31.03.08).
- SwissUp Ranking (2006), *Definitionen von Indikatoren*, April 2006. http://www.goforexcellence.ch/pdf/Def_Indicateurs_RankingswissUp06_FR+D.pdf (Stand/état au 31.03.08)
- SWTR – Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2006), *Fördern, Fordern und Verstehen: Für eine zukunftsweisende Studierendenpolitik*, Schrift 4/2006, Bern. http://www.swtr.ch/d/ablage/dokumentation/publikationen/swtr_schrift42006D.pdf (Stand 31.03.08).
- Ulmi M. und Maurer E. (2005), *Geschlechterdifferenz und Nachwuchsförderung in der Wissenschaft, Studie 3 im Rahmen des SOWI-Disslabors 2005*, UniFrauenstelle, Universität Zürich.
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2000a), *L'assurance de la qualité et son évaluation, adoptée par le comité le 8 juin 2000 à Berne*. http://www.vss-unes.ch/issues/2000/2000-06-08-f-assurance_qualite.pdf (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2000b), *Position de l'UNES sur la déclaration de Bologne et le système BA/MA, prise de position, adoptée par le comité le 16 août 2000, Berne*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2000/2000-08-16-f-bologne.pdf> (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2002a), *L'application de la déclaration de Bologne : Une impasse pour les étudiant-e-s !, prise de position, adoptée par le comité le 8 janvier 2002, Berne*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-01-08-f-bologne.pdf> (état au 31.03.08).

- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2002b), *Point de vue économique sur les études supérieures, prise de position, adoptée par l'assemblée des délégué-e-s le 16 novembre 2002*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-11-16-f-economique.pdf> (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2003a), *L'AGCS et la libéralisation de la formation : Problèmes, dangers et questions ouvertes, brochure, 30 mai 2003, Berne*. http://www.vss-unes.ch/issues/2003/2003-09-01-df-gats_agcs.pdf (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2003b), *Des centres de compétence dans le domaine des Hautes Ecoles, prise de position, adoptée par l'assemblée des délégué-e-s le 26 avril 2003 à Fribourg*. http://www.vss-unes.ch/issues/2003/2003-04-26-f-centres_de_competence.pdf (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2004a), *Bologne : Une impasse pour les étudiant-e-s?, prise de position, adoptée par l'assemblée des délégué-e-s le 17 avril 2004 à Neuchâtel*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-f-bologne.pdf> (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2004b), *Perspectives 2007, brochure, adoptée par l'assemblée des délégué-e-s le 20/21 avril 2002 et le 16/17 novembre 2002*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-11-17-df-perspectives.pdf> (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2005a), *Pour une harmonisation des bourses d'études, adopté par le Comité le 6 avril 2005, Berne*. http://www.vss-unes.ch/issues/2005/2005-04-06-f-projet_bourses.pdf (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2005b), *Prise de position sur « la réglementation de l'admission aux cursus de master spécialisé des universités suisses », 6 avril 2005, Berne*. http://www.vss-unes.ch/issues/2005/2005-04-06-f-masters_specialises.pdf (état au 31.03.08).
- UNES – Union des Etudiant-e-s de Suisse (2006), *Stellungnahme des VSS zu den „Richtlinien für die Qualitätssicherung an Schweizer Universitäten und zu den Erläuterungen zu den Qualitätsstandards“, 27. Juli 2006, Bern*. http://www.vss-unes.ch/issues/2006/VSS_UNES_Vernehmlassung_Qualitaetsicherung.pdf (état au 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2000a), *Qualitätssicherung und deren Evaluation, verabschiedet durch das Comité am 8. Juni 2000 in Bern*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2000/2000-06-08-d-qualitaetsicherung.pdf> (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2000b), *Position des VSS zur Bologna-Deklaration und zum BA/MA-System, Positionspapier, verabschiedet durch das Comité am 16. August 2000 in Bern*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2000/2000-08-16-d-bologna.pdf> (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS (2002a), *Die Umsetzung der Bologna-Deklaration: Eine Sackgasse für die Studierenden!, Positionspapier, verabschiedet durch das Comité am 8. Januar 2002 in Bern*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-01-08-d-bologna.pdf> (Stand 31.03.08, ursprüngliche Version).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2002b), *Hochschulbildung aus ökonomischer Perspektive, Positionspapier, verabschiedet von der Delegiertenversammlung am 16. November 2002*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-11-16-d-oekonomisch.pdf> (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2003a), *Das GATS und die Liberalisierung der Bildung: Probleme Gefahren, offene Fragen, Broschüre, 30. Mai 2003, Bern*. http://www.vss-unes.ch/issues/2003/2003-09-01-df-gats_agcs.pdf (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2003b), *Kompetenzzentren im Hochschulbereich, Positionspapier, angenommen durch die Delegiertenversammlung am 26. April 2003 in Freiburg*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2003/2003-04-26-d-kompetenzzentren.pdf> (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2004a), *Die Umsetzung der Bologna-Deklaration: Eine Sackgasse für die Studierenden?, Positionspapier, verabschiedet durch die Delegiertenversammlung am 17. April 2004 in Neuenburg*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-d-bologna.pdf> (Stand 31.03.08, aktualisierte und erweiterte Version).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2004b), *Perspektiven 2007, Broschüre, verabschiedet von der Delegiertenversammlung am 20./21. April 2002 und am 16./17. November 2002*. <http://www.vss-unes.ch/issues/2002/2002-11-17-df-perspectives.pdf> (Stand 31.03.08).
- VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2005a), *Für harmonisierte Stipendien, Positionspapier, verabschiedet durch das Comité am 6. April 2005, Bern*. http://www.vss-unes.ch/issues/2005/2005-04-06-d-projekt_stipendien.pdf (Stand 31.03.08).

VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2005b), *Stellungnahme des VSS zur „Regelung für die Zulassung zu den spezialisierten Masterstudiengängen an den Schweizer Universitäten“*, 6. April 2005, Bern. http://www.vss-unes.ch/issues/2005/2005-04-06-d-spezialisierte_master.pdf (Stand 31.03.08).

VSS – Verband der Schweizer Studierendenschaften (2006), *Stellungnahme des VSS zu den „Richtlinien für die Qualitätssicherung an Schweizer Universitäten und zu den Erläuterungen zu den Qualitätsstandards“*, 27. Juli 2006, Bern. http://www.vss-unes.ch/issues/2006/VSS_UNES_Vernehmlassung_Qualitaetsicherung.pdf (Stand 31.03.08).

Wolter S. C. und Weber B. (1998), *Skilling the Unskilled: A Question of Incentives?*, *International Journal of Manpower* 20, 3/4, S. 254–269.

Wolter S. C. und Weber B. (1999), *On the Measurement of Private Rates of Return on Education*, *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 218, 5/6, S. 605–618.

Gesetze, Richtlinien, Verträge/Lois, directives et contrats

Conseil fédéral suisse (2000), *Convention entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires*, du 14 décembre 2000, Berne (SR 414.205).

Conseil fédéral suisse (2002), *Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2004 à 2007 (Message FRT 2004–2007)*, du 29 novembre 2002, Berne (SR 02.089).

Conseil fédéral suisse (2007), *Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation pendant les années 2008 à 2011 (Message FRI 2008–2011)*, du 24 janvier 2007, Berne (SR 07.012). <http://www.admin.ch/ch/ff/2007/1149.pdf> (état au 31.03.08).

CRUS – Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2004a), *Recommandations de la CRUS pour l'utilisation de l'ECTS dans les hautes écoles universitaires suisses*, 23 août 2004. <http://www.crus.ch/dms.php?id=2297> (état au 31.03.08).

CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2004a), *Empfehlungen der CRUS für die Anwendung von ECTS*, 23. August 2004. <http://www.crus.ch/dms.php?id=3198> (Stand 31.03.08).

CRUS – Conférence des Recteurs des Universités Suisses (2005), *Réglementation de la CRUS pour l'établissement des branches d'études et l'attribution des cursus de Bachelor*, assemblée plénière le 11 novembre 2005, Berne. <http://www.crus.ch/dms.php?id=2288> (état au 31.03.08).

CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2005), *Regelungen der CRUS zur Festlegung der Studienrichtungen sowie für die Zuordnung der Bachelorstudiengänge*, Plenarversammlung vom 11. November 2005, Bern. <http://www.crus.ch/dms.php?id=2282> (Stand 31.03.08).

CUS – Conférence universitaire suisse (2003), *Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne)*, du 4 décembre 2003. <http://www.crus.ch/dms.php?id=3870> (état au 31.03.08).

DFE – Département fédéral de l'économie (2005), *Ordonnance concernant l'admission aux études dans les hautes écoles spécialisées*, du 2 septembre 2005, Berne. <http://www.admin.ch/ch/fr/rs/4/414.715.fr.pdf> (état au 31.03.08).

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2006), *Direktionsverordnung über die Berufsbildung, die Weiterbildung und die Berufsberatung (BerDV)*, vom 6. April 2006, Bern.

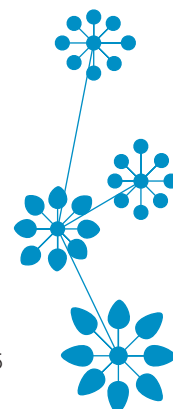
EVD – Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2005), *Verordnung über die Zulassung zu Fachhochschulstudien*, vom 2. September 2005, Bern. <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/414.715.de.pdf> (Stand 31.03.08).

Schweizerischer Bundesrat (2000), *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich*, vom 14. Dezember 2000, Bern (SR 414.205).

Schweizerischer Bundesrat (2002), *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2004–2007 (BFT-Botschaft 2004–2007)*, vom 29. November 2002, Bern (SR 02.089).

Schweizerischer Bundesrat (2007), *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2008–2011 (BFI-Botschaft 2008–2011)*, vom 24. Januar 2007, Bern (SR 07.012). <http://www.admin.ch/ch/ff/2007/1223.pdf> (Stand 31.03.08).

SUK – Schweizerische Universitätskonferenz (2003), *Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien)*, vom 4. Dezember 2003. <http://www.crus.ch/dms.php?id=3869> (Stand 31.03.08).



UN – United Nations (1966), Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, abgeschlossen am 16. Dezember 1966 in New York, ratifiziert von der Schweiz 1992./Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels, conclu le 16 décembre 1966, ratifié par la Suisse en 1992.

UN und UNHCHR – United Nations High Commissioner of Human Rights (1948), Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm> (Stand 31.03.08)./Déclaration universelle des droits de l'homme. <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/frn.htm> (état au 31.03.08).

Internet

BeNeFri – Netzwerk der Universitäten Bern, Neuchâtel und Fribourg/Réseau de collaboration entre les universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg: www.unifr.ch/benefri (Stand/état au 31.03.08).

BFS – Bundesamt für Statistik: www.bfs.admin.ch (Stand 31.03.08).

CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten/Conférence des Recteurs des Universités Suisses : www.crus.ch (Stand/état au 31.03.08).

CSIAS – Conférence suisse des institutions d'action sociale : www.skos.ch (état au 31.03.08).

CSST – Conseil suisse de la science et de la technologie : <http://www.swtr.ch/f/index.html> (état au 31.03.08).

CTI – l'agence pour la promotion de l'innovation : www.bbt.admin.ch/kti (état au 31.03.08).

CUS – Conférence universitaire suisse : www.cus.ch (état au 31.03.08).

DHS – Dictionnaire historique de la Suisse : www.hls-dhs-dss.ch (état au 31.03.08).

EDUCA – Der Schweizerische Bildungsserver/Le serveur suisse de l'éducation : www.educa.ch (Stand/état au 31.03.08).

EMS-Eignungstest: www.ems-eignungstest.ch (Stand/état au 31.03.08).

ESU – European Students' Union: www.esib.org (Stand/état au 31.03.08).

EUCOR – Trinationaler Campus/Le campus trinational – Freiburg, Karlsruhe, Basel, Strasbourg, Mulhouse: www.eucor-uni.org (Stand/état au 31.03.08).

FNS – Fond national de la recherche scientifique (FNS) : www.snf.ch (état au 31.03.08).

HLS – Historisches Lexikon der Schweiz: www.hls-dhs-dss.ch (Stand 31.03.08).

KTI – Kommission für Technologie und Innovation: www.bbt.admin.ch/kti (Stand 31.03.08).

OFS – Office fédéral de la statistique : www.bfs.admin.ch (état au 31.03.08).

OWWZ – Ost-West-Wissenschaftszentrum der Universität Kassel, Bologna Glossar/Glossaire de Bologne : <http://bologna.owwz.de/home.html?&L=2> (Stand/état au 31.03.08).

SKOS – Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe: www.skos.ch (Stand 31.03.08).

SNF – Schweizerischer Nationalfonds: www.snf.ch (Stand 31.03.08).

SUK – Schweizerische Universitätskonferenz: www.cus.ch (Stand 31.03.08).

SwissUp Ranking: www.swissupranking.ch (Stand/état au 31.03.08).

SWTR – Schweizer Wirtschafts- und Technologierat: www.swtr.ch/d/index.html (Stand 31.03.08).

UN – United Nations: www.un.org (Stand/état au 31.03.08).

World Knowledge Dialogue: www.wkdialogue.com (Stand/état au 31.03.08).