

Qualitäts- und Bildungsdiskurs = Discours sur la qualité et l'éducation

Autor(en): **Vogt, Franziska**

Objektyp: **Preface**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **38 (2016)**

Heft 3

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Franziska Vogt

«We will focus our efforts on access, equity and inclusion, quality and learning outcomes, within a lifelong learning approach ... We commit to quality education and to improving learning outcomes» (Unesco, 2016, S. iii; iv). Nicht nur Bildung, sondern Bildungsqualität ist ein international definiertes Menschenrecht, «the right to quality education» (Unesco, 2016, S. 8).

Qualität – ein vielseitiges und zugleich abgenütztes Wort. Zum einen wird es als – scheinbar – neutrale Beschreibung von Merkmalsausprägungen verwendet. Qualität beschreibt dann, wie etwas ist, evaluiert anhand von Merkmalen. Diese scheinbar wertfreie und neutrale Beschreibung übersieht die Bedingungen jeglicher Aussage. Qualität wird auch in dieser Verwendung aus einer bestimmten sozialen Position, mit einer Intention und mit entsprechendem Ein- und Ausschluss konstruiert (Davies, 2003; Harding, 2006).

Zum andern steckt in Qualität eine Wertung. Qualität meint damit nur gute, beste Qualität. Qualität transportiert so ein Qualitätsversprechen, einen Qualitätsanspruch. In dieser Bedeutung wird Qualität im Alltag, beispielsweise in der Werbung, häufig verwendet. Auch in der Bildung werden Initiativen mit dem Versprechen von Qualität angedient. Bei Bildungsangeboten, die in einem Marktumfeld angesiedelt sind, wächst die Bedeutung von Qualitätslabeln, aktuell beispielsweise im Kitabereich (QualiKita, 2016).

Wir haben für das Thema des Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in 2015 in St. Gallen zunächst den Begriff «Bildungsqualität» in Betracht gezogen. Einige Reaktionen darauf waren, dass Bildungsqualität eine sinnlose Verdopplung darstelle. Bildung müsse von guter Qualität sein, sonst sei sie keine Bildung. Weiter wurde uns in der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff und seiner Aktualität deutlich, dass der Begriff «Bildungsqualität» eine Einheitlichkeit und Klarheit impliziert, die jedoch nicht gegeben ist. Hupka-Brunner, Imdorf, Grunder und Bergmann, (2015, S.12) beschreiben Bildungsqualität als einen uneinheitlichen Begriff, welcher «ein theoretisch, methodologisch und praxisbezogen komplex anmutendes Diskursarrangement» darstellt.

Als an der Kongressleitung Beteiligte haben wir schliesslich die Begriffe «Qualitätsdiskurs» und «Bildungsdiskurs» gewählt, um auszudrücken, dass Qualität und Bildung nicht «ist», sondern in einem sozialen Prozess entsteht und sich wandelt. Der diskursive Ansatz steht im Mittelpunkt des Qualitätsverständnisses in dieser Nummer. Was Ratcliff (2003, S. 118f.) in Bezug auf den Diskurs der Qualitätssicherung beschreibt, gilt auch für Qualitätsdiskurs generell: «The nature of the quality assurance discourse is necessarily dialogic in that it is shaped by the process itself, the actors or stakeholders in that process, and by their socially constructed understanding of what quality assurance means and involves». Gerade im Kontext eines öffentlichen Diskurses, bei dem Qualität in der Bildung als Argument genutzt wird, ist es die Aufgabe der Bildungsforschung, darauf hinzuweisen, dass Qualität und Bildung eines Diskurses bedarf, dass Ergebnisse einer Evaluation und Resultate des Bildungsmonitorings, aber auch die zur Qualitätsentwicklung initiierten Schulentwicklungsvorhaben und Reformen immer diskursiv verhandelt werden und verhandelt werden müssen. Zum einen ist der wissenschaftliche Qualitätsdiskurs daran beteiligt, Innovationen im Bildungssystem zu begründen und diese zu evaluieren (Kolleck, 2014). Zum andern bleiben Ambiguitäten, denn wenn Qualität – wie auch Bildung – mit dem Ziel der Transformation thematisiert wird, beinhalten diese transformativen Prozesse auch Unvorhergesehenes; Komplexität und Vielschichtigkeit gehören dazu (Ratcliff, 2003).

Die Beiträge dieser Nummer, welche aus Kongressbeiträgen stammen und auf Grund eines Calls eingereicht und einer double blind peer review unterzogen wurden, bilden eine Sammlung kritischer Beiträge zum Qualitäts- und Bildungsdiskurs. Der Qualitätsbegriff wird in diesen Beiträgen nicht einfach als Entität gesetzt. Der Qualitäts- und Bildungsdiskurs wurde in den Beiträgen auf unterschiedlichste Weise aufgenommen, in theoretischen und historischen Beiträgen, in diskursanalytisch geprägten kritischen Beiträgen wie auch in Beiträgen, die ein Qualitätsmodell für einen bestimmten Kontext postulieren und empirisch überprüfen. Es ist eine diskursive Nummer geworden, was die Absicht der Themensetzung war, und keine Nummer zu Qualitätsmanagement oder -entwicklung. Nicht der glänzende Schein der Machbarkeit der Qualität wird dargelegt, sondern die Brüche und die Herausforderungen, die Ironie und die Lücke, aber auch das Realisierbare und das Umgesetzte. Die Beiträge hinterfragen den Bildungs- und den Qualitätsdiskurs, sie zeigen die soziale Bedingtheit auf und weisen auf soziale Ungleichheiten hin. Sie schauen sehr genau hin, auf die Prozesse der Wissenskonstruktion, auf Worte und Gesten, auf Spielarten von Agency und Widerstand.

Mit der Frage nach Bildungsqualität wird im System häufig Kontrolle und Innovation verhandelt, aus einer Foucaultschen Perspektive ist der Qualitätsdiskurs Teil eines Wahrheitsregimes und ein dominanter Diskurs (Moss, 2005). «As a result, the concept and practice of quality become taken for granted, implicitly assumed to be neutral and self-evident; and the values and assump-

tions with which quality is inscribed are rendered invisible» (Moss, 2005, S. 405). In dieser Themenummer stellt darum der zweite Beitrag eine Auseinandersetzung damit dar, dass Qualität und Bildungsqualität nicht wertfrei sein können, und dass diese Wertungen auch Teil eines politischen Prozesses sind. Der dritte Beitrag zeigt auf, wie im Bildungsdiskurs soziale Ungleichheiten weiter verstärkt werden und bestimmte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unsichtbar gemacht werden. Im Qualitäts- und Bildungsdiskurs müssen immer auch politische und ethische Entscheidungen gefällt werden (Moss, 2005). Mehrere Beiträge greifen die verschiedenen systemischen Ebenen auf, und legen frei, welche bildungspolitischen und gesellschaftlichen Prozesse Teil des Qualitätsdiskurses sind. Während im Schweizer Bildungssystem die Qualitätssicherung Ende 19. Jahrhundert mit der Einführung von Inspektoraten verbessert werden konnte (Criblez, 2008), wurden diese Ende 20. Jahrhunderte abgelöst von neuen Systemen im Kontext von New Public Management, mit neuen Führungs-, Rechenschafts- und Kontrollprozessen wie Schulleitungen und Fremdevaluationen, welche in zwei der Beiträge in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden.

Das Verständnis von Qualität wurde in den Sozialwissenschaften seit einem halben Jahrhundert durch die Übernahme von Qualitätsmodellen der Wirtschaft geprägt. Im Zuge der Industrialisierung, als Folge der Modernität, wird Qualität gemessen, definiert, verbessert, kontrolliert (Moss, 2005), seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden diese Modelle auch in der Bildung verwendet, welche auf Input-Prozess-Output beruhen, zwischen Output und Outcome differenzieren und den Kontext einbeziehen. Für diese Modelle ist ein Bildungsmonitoring nötig, wie es weltweit, und in der Schweiz seit der Jahrtausendwende in PISA den umfassendsten Ausdruck findet. PISA wird entsprechend in mehreren Beiträgen dieser Nummer angesprochen, als Beispiel für eine Reflexion des Qualitätsbegriffs, aber auch als Ausgangspunkt von kritisch diskutierten Reformen.

Reformen sind eine wichtige Spielart des Qualitäts- und Bildungsdiskurses. Mit Reformen wird die Erwartung einer Qualitätsentwicklung verbunden. Reformen verändern den Bildungsbegriff durch neue Gewichtungen. In mehreren Beiträgen in diesem Heft bieten Reformen die Möglichkeit, den Bildungsdiskurs zu beschreiben und Verschiebungen in der diskursiven Fassung von Bildungsqualität aufzuzeigen, beispielsweise die Analyse einer Dekade kantonaler Reformen, die Veränderungen auf Grund einer Volksinitiative, die Antwort des Bildungssystems auf den Bedarf nach Ganztagesbetreuung. Der Qualitätsdiskurs hat einen Impetus, möchte zur Entwicklung von Qualität beitragen: Qualität ist nicht gegeben, Qualität kann immer laufend verbessert werden. Zwei der Beiträge stammen entsprechend aus der Schulentwicklungsforschung.

Das Thema Qualitäts- und Bildungsdiskurs wird in dieser Themenummer in sieben Beiträgen aus unterschiedlichster Perspektive thematisiert. Die Beiträge sind im Folgenden in drei Unterthemen gegliedert: (1) Bildungsqualität und

Bildungsforschung (2) Qualitätsdiskurs und (3) Qualitätsdiskurs als Schulentwicklung.

Bildungsqualität und Bildungsforschung

Die ersten beiden Beiträge beleuchten die Auseinandersetzung zum Thema Qualität in der Bildungsforschung: Im ersten Beitrag wird mit Blick auf das 40-jährige Bestehen der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung nachgezeichnet, womit sich die Bildungsforschung in der Schweiz beschäftigt, inwieweit sich darin historische Linien eines Diskurses um die Bildungsforschung, ihre Positionierung und ihre Aufgaben abzeichnen. Anschliessend wird im zweiten Beitrag eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff der Bildungsforschung gewagt, in dem eine der fortwährenden und kontroversen Debatten der Bildungsforschung aufgegriffen wird: wie geht empirische Bildungsforschung mit normativen Setzungen um, wie sie gerade dem Qualitätsbegriff inhärent sind?

Silvia Grossenbacher zeichnet im ersten Beitrag den Diskurs um Bildungsforschung und die Qualität der Bildungsforschung in der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung nach und zeigt anhand ihrer Aktivitäten auf, wie sie zum Diskurs über Qualität in der Bildungsforschung beitrug. In der Analyse zeigen sich einerseits die Verschiebungen im Diskurs durch die aktuellen Themen der jeweiligen Zeit. Grossenbacher skizziert in einem historischen Rückblick, wie in den ersten Phasen des Aufbaus (1960er und 1970er) und der Konsolidierung der 1980er institutionelle und disziplinäre Fragen im Zentrum standen. Ab den 1990er Jahren ist der Begriff der Bildungsqualität, verstanden als wissenschaftliche Erfassung von Wirkungen, im Kontext von Rechenschaftslegung zentral. Dieser Aspekt ist auch in der jüngsten Phase, exemplarisch im Bildungsmonitoring, ein wichtiges Thema. Darüber hinaus zeigt Grossenbacher die thematische Ausweitung und die institutionelle Differenzierung der Bildungsforschung in der Schweiz auf. Die institutionelle Verortung, staatliche Behörden und ihre Arbeitsstellen, sowie Universitäten und Pädagogische Hochschulen werden in den Überlegungen thematisiert.

Die Bildungsforschung ist – erfreulicherweise – heterogen, und über die Bedeutung, das Verständnis und die Wertung von Bildungsqualität wird ein zuweilen heftiger Diskurs geführt. *Markus Sauerwein* und *Eckhard Klieme* diskutieren Bildungsqualität auf dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen anhand zweier Studien: PISA und der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Gerade PISA ist es gelungen, den Diskurs über Bildungsqualität in die Öffentlichkeit zu bringen (Nägeli, 2009). Wie jede Erforschung der Bildungsqualität setzt PISA normative Annahmen, die nicht wertfrei sein sollen oder können. Auch ist der Qualitätsdiskurs in der Bildung in einem gesellschaftlichen Kontext zu verorten. Sauerwein und Klieme schliessen mit Überlegungen

zur Rolle der Bildungspolitik im Bildungsdiskurs und postulieren, dass unterschieden werden muss zwischen Forschung, die sich auf den wissenschaftlichen Diskurs bezieht und sich ihre Aufgabe selber setzt, und Auftragsforschung und Evaluationen, bei denen der politische Prozess mit gewählten und dadurch legitimierten Auftraggebern die normative Setzung von Bildungsqualität bestimmt.

Qualitätsdiskurs

In einer zweiten Gruppe von Beiträgen zum Thema Qualitäts- und Bildungsdiskurs wird nun stärker diskursanalytisch auf Bildungsqualität fokussiert. Die drei Beiträge setzen mit ihren Analysen an drei sehr unterschiedlichen Kontexten und Themen an: zunächst aus einer kritischen Sicht auf die fortwährende soziale Benachteiligung und fehlende Chancengleichheit im Schulsystem, welche in den schulischen Praktiken der Wissensvermittlung und Wissenskonstruktion beispielsweise in Lehrmitteln verortet werden, danach im Kontext des Instrumentalunterrichts und der Begabtenförderung, und schliesslich mit einer kritischen Sicht auf die Reformen im Bildungssystem in der letzten Dekade, welche diskursiv mit der Verbesserung der Bildungsqualität begründet werden.

Elisabeth Bautier deckt in ihrem Beitrag auf, wie der Qualitätsdiskurs in der Bildung den Anschein erweckt, als würde Bildungsqualität eine Wirkung auf alle Lernenden entfalten und als seien Lerngruppen homogen. In der Nichtbeachtung der sozialen Ungleichheit verstärkt die Schule die gesellschaftliche Chancenungleichheit. Bautier illustriert, dass die Beobachtung der schulischen Praktiken des Unterrichtens sowie der Arbeit der Schülerinnen und Schüler und die kritische Dokumentenanalyse der Arbeitshefte wie auch der Lehrmittel deutlich machen kann, wie Wissen vermittelt wird. Diese schulischen Praktiken privilegieren die einen und benachteiligen andere, abhängig von ihren heterogenen Sozialisierungen, beispielsweise in Bezug auf Sprache, Kommunikation und Wertvorstellungen. So genügt das Auswendiglernen von präsentiertem Faktenwissen nicht mehr, Kompetenzen wie Vergleichen, Verknüpfen und Anwenden, welche entsprechende soziolinguistische Kompetenzen voraussetzen, sind gefragt. Die Erarbeitung von Faktenwissen ist immer stärker als sich selbst aneignende, literale Praxis vorausgesetzt, die Vielfalt von Textformen, Visualisierungen und Kontextualisierungen erfordern es, dass Informationen zueinander in Verbindung gesetzt werden und das generelle Wissen selbst konstruiert wird.

Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili und *Jérôme Schumacher* setzen sich mit dem Qualitätsdiskurs im Musikunterricht auseinander. Anders als in den vorher diskutierten Wissenskonstruktionen in Lehrmitteln steht hier die verbale Kommunikation der Lehrperson mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Im Instrumentalunterricht mit musikalisch besonders begabten Schülerinnen und Schülern wird «Qualität» – wie auch «Begabung» und

«Exzellenz» – als Begriff vorausgesetzt und kaum kritisch hinterfragt. In ihrem Beitrag zeigen Grivet Bonzon et al. auf, wie sich die seit 2012 in der Verfassung verankerten Forderung nach «hochwertigem Musikunterricht an Schulen» und der «Förderung musikalisch Begabter» (BAK, 2014) in der Konzeption von Programmen und Massnahmen zur Einzelförderung im Instrumentalunterricht niederschlägt. In der Analyse der Interaktionen im Unterricht selber fokussieren Grivet Bonzon et al. auf die Regulationen der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler und beschreiben, wie unterschiedliche Modi eingesetzt werden: präzise Anleitungen und Gesten bei der Erarbeitung der Technik und der Stücke, beschönigende Beschreibungen für die Repetition und in der Vorbereitung für Aufführungen und Metaphern als Impulse zur Weiterentwicklung der musikalischen Interpretation.

Der Qualitätsdiskurs auf der Ebene des Bildungssystems steht im Zentrum der diskursanalytischen Untersuchung von *Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Carole Veuthey, Julien Clénin, Danièle Périsset, Olivier Perrenoud, Laetitia Progin* und *Roberta Smania Marques*. Sie blicken auf die Bildungsreformen im Kanton Genf im Zeitraum der letzten zehn Jahre zurück, welche, ausgelöst durch die niedrige Rangierung des Kantons im schweizerischen Vergleich von PISA-Resultaten, mit dem Anspruch auf Verbesserung der «Qualität» insbesondere der «Unterrichtsqualität» begründet wurden. Maulini et al. zeigen auf, wie sehr dieser Diskurs politisch geprägt ist, wie sehr unterschiedlichen Ansprüchen genügt werden muss, so dass auch Widersprüchlichkeiten stehen gelassen werden können. Die Reformen müssen einerseits Veränderungen initiieren, z. B. durch Projekte wie das *réseau d'enseignement prioritaire* (REP) oder die Einführung von Schulsozialarbeit, sie müssen Rechenschaftslegung verstärken, z. B. durch die Einführung von Schulleitungen und Schulräten, und weiter müssen sie so gestaltet werden, dass die Veränderungen nicht zu viel Widerstand hervorrufen. Reformen im Bildungssystem stehen in einem politischen Prozess, bei dem es auch darum gehen kann, Qualität erscheinen zu lassen. Symbolische Wirksamkeit ergänzt fassbare Wirksamkeit und ist Teil des Bildungsdiskurses.

Qualitätsentwicklung als Schulentwicklung

Während Reformen im Bildungssystem, wie im vorherigen Beitrag dargelegt, in einen Qualitätsdiskurs eingebettet sind, verlangt die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem schliesslich nach Schulentwicklung. Zwei empirische Beiträge aus der Schulentwicklungsforschung schliessen den Thementeil dieser Nummer ab. Die Ergebnisse beruhen auf Befragungen, Interviews sowie Fragebogen, und stellen zur Diskussion, wie Qualität in Schulentwicklungsprozessen entsteht: in der Reaktion von Schulen auf die Qualitätsfeedbacks der externen Evaluation, in der Gestaltung pädagogischer Qualität in Tagesschulen.

Sara Mahler, Carsten Quesel, Andrea Höchli und Kirsten Schweinberger zeigen auf, wie Schulen in ihrer Schulentwicklung mit den Rückmeldungen externer Schulevaluation umgehen und inwieweit systemische Bedingungen, wie starke bzw. lose Kontrolle im kantonalen Bildungssystem oder die Schulgrösse, dies beeinflussen. Solche systemischen Merkmale prägen die Gestaltung des schulinternen Qualitätsdiskurses, so dass die Fremdevaluationsergebnisse direkt in Massnahmen umgesetzt werden, als Reflexionsgrundlage Entwicklungen anstossen oder auch nicht, oder im symbolischen Gebrauch vor allem zur Legitimierung der bestehenden Praxis verwendet werden. Mahler et al. unterscheiden Niveaus von Partizipation in diesem Qualitätsdiskurs, von Information über Dialog zu Mitgestaltung, und differenzieren strukturelle und pädagogische Themenfelder. Wie die verschiedenen Beteiligten, Lehrpersonen und Schulleitungen, über diese Qualitätsprozesse sprechen, verweist auf einige Ambiguitäten. Besonders auch der Gebrauch von Ironie deutet darauf hin, dass sich in einigen Schulen eine Kluft öffnet, zwischen Reden und Tun, zwischen echter oder scheinbarer Beteiligung. Gerade in diesen Ambiguitäten zeigt sich, wie sich ein Qualitätsdiskurs etabliert.

Lukas Frei, Marianne Schüpbach, Benjamin von Allmen und Wim Nieuwenboom thematisieren mit den Tagesschulen ein sehr aktuelles Thema der Schulentwicklung in der Schweiz. Tagesschulen werden mit dem Anspruch einer besseren Bildungsqualität eingeführt. Frei et al. entwerfen zunächst ein Modell zur Qualität von Tagesschulen auf der Basis der Befunde in Deutschland. Sie erheben weiter die Beteiligung von Schulleitungen und Lehrpersonen bei der Schulentwicklung hin zur Tagesschule, sowie die Rolle pädagogischer Motive. Die Ergebnisse zeigen, dass weniger der Bildungsdiskurs, sondern stärker der Bedarf nach Betreuung für die Berufstätigkeit der Eltern die Schulentwicklung zur Tagesschule auslösten. Pädagogische Motive waren für die Mehrheit der Schweizer Schulen zweitrangig, entsprechend sind die Lehrpersonen bislang eher wenig beteiligt. Aus dem Beitrag lässt sich auch schliessen, dass für die Tagesschulen, wie auch für die gesellschaftliche Frage von Betreuung und Bildung, sowie für Chancengleichheit, der Qualitätsdiskurs und der Bildungsdiskurs noch vermehrt Aufmerksamkeit erhalten sollte.

Den Beiträgen ist gemeinsam, dass sie den Qualitätsdiskurs explizit ins Zentrum stellen. Qualität ist keine gesicherte, statische Entität, die Qualität wird von den unterschiedlichsten Beteiligten diskursiv verhandelt, auf unterschiedlichen Ebenen, in Reaktion von divergierender Dominanz. Als Leserin und Leser sind Sie Teil dieses Diskurses, denn Qualität ist «both a personal and social construct» (Ratcliff, 2003, S. 121). So ist zu hoffen, dass diese Beiträge aus der aktuellen Bildungsforschung ihren Beitrag zum Qualitätsdiskurs in der Bildung leisten und weitere diskursive Prozesse auslösen, in der Wissenschaft, in der über vierzigjährigen Gesellschaft der Bildungsforschung, im Bildungssystem und ebenso in den Feldern der pädagogischen Praxis. Dabei gilt es zu Bedenken, dass

die Lernenden ein Recht auf Bildungsqualität haben: «We must work together to ensure that all children have access to quality education and learning opportunities throughout their lives, regardless of where they are born, their gender, or their family's income» (Unesco, 2016, S. vii).

Literatur

- BAK [Bundesamt für Kultur] (2014). *Neuer Verfassungsartikel über die Musikalische Bildung*. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04255/05058/index.html?lang=de>
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008). *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of «evidence-based practice». *Gender and Education*, 15(1), 89-101.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality: Feminist and postcolonial issues*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hupka-Brunner, S., Imdorf, C., Grunder H-U. & Bergman, M. M. (2015). Zur Einführung: Der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich – eine kritische Bestandsaufnahme In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M.M. Bergmann & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung*, (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(6), 159–177.
- Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality: Making the narrative of quality stutter. *Early Education and Development*, 16(4), 405-420.
- Nägeli, A. (2009) *PISA 2000 und die Reaktion bildungspolitischer und schulnaher Akteure. Rezeption PISA 2000 relevanter Themen in ausgewählten kantonalen Schulblättern*. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- QualiKita (2016). *QualiKita – das Label für Kindertagesstätten*. Eine Initiative von kibesuisse und Jacobs Foundation. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://www.quali-kita.ch/de/qualikita/label/>
- Ratcliff, J. L. (2003). Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117-131.
- Unesco (2016) *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Zugriff am 5.10.2016 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>

Franziska Vogt

«We will focus our efforts on access, equity and inclusion, quality and learning outcomes, within a lifelong learning approach ... We commit to quality education and to improving learning outcomes» (Unesco, 2016, p. iii; iv). À l'échelle internationale, non seulement l'éducation, mais aussi la qualité de l'éducation sont des droits reconnus comme tels. Ainsi l'Unesco (2016) soutient l'existence d'un «droit pour tous à une éducation de bonne qualité».

La Qualité – un mot polyvalent et toutefois sur-employé. D'une part, il est utilisé dans une acception descriptive, avec des caractéristiques apparemment neutres. Il désigne alors un mode d'évaluation effectuée en fonction de critères déterminés et semble ignorer le contexte de l'évaluation qui permet cette qualification. Mais même dans cette acception, la qualité est une notion construite, reposant sur un certain positionnement social, avec pour corollaire une intention d'inclusion ou d'exclusion (Davies, 2003; Harding, 2006).

D'autre part, derrière la notion de la qualité se cache un jugement. Qualité signifie alors: une bonne *vs* une meilleure qualité. Le mot qualité comporte dans ce cas une promesse de qualité, une exigence de qualité. Au quotidien, le mot qualité est très souvent utilisé dans cette acception, par exemple dans la publicité. Dans l'éducation également, des initiatives font l'objet de promesses de qualité. Les prestataires du domaine de l'éducation, qui opèrent dans un environnement de «marché», font ce type de promesse en décernant des *labels de qualité*. C'est aussi le cas dans le secteur des crèches (Qualikita, 2016).

Le choix de la «qualité de l'éducation» comme thème du Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation en 2015 à Saint-Gall a généré certaines réactions du fait que la notion même de qualité s'avérait aux yeux de certains comme inséparable de celle d'éducation. De ce point de vue, l'éducation doit être de bonne qualité, sinon il ne s'agit pas d'éducation. Cependant, il nous est apparu que la notion de «qualité de l'éducation» implique aussi une cohérence qui n'est pas toujours manifeste. Hupka-Brunner, Imdorf, Grunder et Bergmann (2015, p. 12) décrivent d'ailleurs la qualité de l'éducation comme un concept hétérogène qui représente «un arrangement de discours complexe, théorique, méthodologique et basé sur la pratique».

Les responsables du congrès SSRE 2015 ont finalement choisi de se focaliser sur les «discours sur la qualité» et sur les «discours sur l'éducation», afin de rendre compte du fait que la qualité et l'éducation ne sont pas des concepts figés mais qu'ils émergent et évoluent dans des contextes sociaux spécifiques. Dans ce numéro issu du congrès SSRE, l'approche discursive est en effet essentielle pour comprendre ce qu'est la qualité, dans le sens de ce que décrit Ratcliff (2003, p. 118f) concernant le discours sur l'assurance-qualité et qui s'applique au discours sur la qualité en général: «The nature of the quality assurance discourse is necessarily dialogic in that it is shaped by the process itself, the actors or stakeholders in that process, and by their socially constructed understanding of what quality assurance means and involves.»

Dans le cadre du discours public dans lequel la qualité de l'enseignement est utilisée comme argument d'autorité, c'est la tâche de la recherche en éducation de souligner que la qualité et l'éducation nécessitent une analyse discursive qui tient compte non seulement des résultats d'évaluations et de suivis de l'éducation (*monitoring*) mais aussi des effets des réformes et des projets de développement scolaire initiés dans le système éducatif précisément en vue de développer la qualité. Si le discours scientifique sur la qualité est convoqué pour justifier et évaluer les innovations dans le système éducatif (Kolleck, 2014), des ambiguïtés subsistent car si la qualité – ainsi que l'éducation – passe par un processus de transformation, alors l'imprévu, la complexité et la variété doivent également être prises en compte pour rendre compte de ces processus de transformation (Ratcliff, 2003).

Les articles de ce numéro, issus de communications faites lors du congrès SSRE 2015, soumis sur la base d'un appel et ayant ensuite fait l'objet d'un double «*blind peer review*», forment une collection de contributions critiques par rapport aux discours sur la qualité et l'éducation. La notion de qualité n'est pas simplement intégrée dans ces contributions en tant qu'entité en soi. Les discours sur la qualité et l'éducation ont été appréhendés de diverses manières, dans des articles théoriques et historiques, centrés sur l'analyse du discours ou dans des articles qui postulent et vérifient de manière empirique un modèle de qualité dans un contexte particulier. Ce numéro de la Revue suisse des sciences de l'éducation est donc un numéro sur les discours sur la qualité et l'éducation, dans la droite ligne de la thématique du congrès. Ce n'est donc pas un numéro consacré au «management» ou au développement de la qualité; ce numéro n'est pas non plus consacré à l'aspect étincelant de la faisabilité de la qualité; il thématise plutôt ses brèches et ses défis, l'ironie qu'elle suscite et ses lacunes, sans oublier ce qui a déjà été mis en œuvre dans ce domaine et ce qui peut encore advenir. Les articles remettent en question le discours sur l'éducation et la qualité, ils identifient les conditions de son émergence et soulignent les inégalités sociales qui l'accompagnent. Ils observent de très près les processus de construction des connaissances, les mots, les gestes et les jeux respectifs des organismes qui promeuvent la qualité et de ceux qui s'y opposent.

«Contrôle» et «innovation» sont souvent négociés dans la foulée de questions portant sur la qualité de l'éducation. Du point de vue de Foucault, le discours sur

la qualité fait partie d'un régime de vérité et d'un discours dominant (Moss, 2005). «As a result, the concept and practice of quality become taken for granted, implicitly assumed to be neutral and self-evident; and the values and assumptions with which quality is inscribed are rendered invisible» (Moss, 2005, p. 405). Dans ce numéro thématique, le débat rapporté au début du deuxième article met en évidence que «la qualité» aussi bien que la «qualité de l'éducation» ne peuvent se passer de jugements de valeur et de ce fait, les gestes d'évaluation font intégralement partie du processus politique. La façon dont les inégalités sociales sont encore renforcées dans le discours éducatif est au centre du troisième article qui démontre que des pans entiers de l'expérience des élèves sont exclus de ce discours. Pour Moss (2005) toujours, tout discours sur la qualité et l'éducation implique que des décisions politiques et éthiques soient prises. Plusieurs articles abordent, sous différents angles systémiques, les processus éducatifs et sociaux portés par les discours sur la qualité. Alors que dans le système éducatif suisse, l'assurance de la qualité a pu être améliorée à la fin du 19^e siècle grâce à l'introduction des services d'inspection (Criblez, 2008), ces derniers ont été remplacés à la fin du 20^e siècle par de nouveaux modèles issus du New Public Management, forts de nouveaux processus de direction, de responsabilité et de contrôle tels que les directions d'établissements scolaires et les évaluations externes. Deux articles se consacrent à l'analyse de ces processus.

En sciences sociales, la conception de la qualité est influencée depuis un demi-siècle par l'emprunt des modèles de qualité élaborés par des économistes. Dans le cadre de l'industrialisation et comme conséquence de la modernité, la qualité est mesurée, définie, améliorée, contrôlée (Moss, 2005). Depuis le milieu du 20^e siècle, ces modèles sont également utilisés dans l'éducation. Ils reposent sur le système *input-processus-output* (différenciés entre *output* et) et intègrent des éléments de contexte. Selon ces modèles, un suivi (*monitoring*) de l'éducation est nécessaire. En Suisse comme dans le monde, les enquêtes PISA en constituent l'exemple le plus abouti – et ce depuis le tournant du millénaire. Les enquêtes PISA sont par conséquent mentionnées dans plusieurs articles de ce numéro en tant qu'exemples permettant de mener une réflexion sur la notion de qualité mais aussi en tant que point de départ pour une approche critique des réformes éducatives.

Les réformes constituent un aspect important du discours sur la qualité et l'éducation puisque les attentes d'évolutions qualitatives sont liées à celles-ci. En tant que contributions à l'éducation, les réformes modifient la notion même d'éducation en y introduisant de nouvelles mesures de pondération. Plusieurs articles se penchent sur des exemples précis de réformes et sur la possibilité ainsi offerte de décrire le contenu du discours sur l'éducation qui les fonde chacune. Il s'agit d'identifier, dans ces cas précis, les changements discursifs concernant la qualité de l'éducation. Les auteurs ont pris en considération l'analyse d'une décennie de réformes cantonales, des changements dus à une initiative populaire ou encore la réponse du système d'éducation à la nécessité de prendre en charge les élèves durant toute la journée en période scolaire. Le discours sur la qualité a le caractère d'une im-

pulsion; il souhaite contribuer au développement de la qualité. La qualité n'est pas acquise, la qualité doit toujours être améliorée, en continu. Deux articles issus de la recherche sur le développement scolaire l'analysent.

Dans ce numéro thématique, ce sont donc sept articles qui se sont saisis du thème du discours sur la qualité et l'éducation à partir de différents points de vue. Les articles sont répartis dans les trois sous-thèmes suivants: (1) Qualité de l'éducation et recherche en éducation (2) Discours sur la qualité et enfin (3) Discours sur la qualité pour le développement scolaire.

Qualité de l'éducation et recherche en éducation

Les deux premiers articles éclairent le débat sur la qualité dans la recherche en éducation. Le premier s'appuie sur les 40 ans d'existence de la *Société suisse pour la recherche en éducation* pour décrire à quoi se consacre la recherche en éducation en Suisse, dans quelle mesure on peut y retrouver les lignes historiques d'un discours sur la recherche en éducation, son positionnement et ses objectifs. Le deuxième article se risque à une discussion théorique sur la notion de qualité de la recherche en éducation en reprenant une éternelle controverse: comment la recherche empirique en éducation peut-elle aller de pair avec des exigences normatives, alors que celles-ci sont inhérentes au concept de qualité?

Dans le premier article, *Silvia Grossenbacher* retrace l'historique du discours sur la recherche en éducation au sein de la Société suisse pour la recherche en éducation et montre comment la Société a contribué à la qualité de la recherche en éducation. Son analyse montre les changements apparus dans le discours selon les sujets et les enjeux conjoncturels. Dans une visée historique, Grossenbacher relève l'importance des questions institutionnelles et disciplinaires au cours des premières étapes de la construction de la recherche en éducation (années 1960 et 1970) et de sa consolidation dans les années 1980. À partir des années 1990, dans un contexte de responsabilisation des acteurs, la notion de qualité de l'éducation, perçue à l'époque comme étant juste un inventaire d'effets scientifiques, devient centrale. Grossenbacher montre encore comment, au cours de la période plus récente, cet aspect de la qualité reste un thème majeur par exemple dans les questions de *monitoring* de l'éducation. Grossenbacher décrit également comment la thématique s'est élargie et les institutions se sont différenciées dans le domaine de la recherche en éducation en Suisse. Les positionnements institutionnels, les pouvoirs publics et les emplois qu'ils génèrent, les universités et les hautes écoles pédagogiques sont également pris en compte dans la réflexion.

Fort heureusement, la recherche en éducation est hétérogène et un débat parfois intense est mené sur le sens, la compréhension et l'évaluation de la qualité de l'éducation. *Mark Sauerwein* et *Eckhard Klieme* discutent de la qualité de l'éducation et du fond de ce litige sur la base des recherches PISA et StEG (Étude du développement des écoles allemandes à horaire continu). L'étude PISA est parvenue à

introduire le discours sur la qualité de l'éducation dans la sphère publique (Nägeli 2009). Comme toute recherche sur la qualité de l'éducation, PISA assoit des hypothèses normatives qui ne sont pas ou ne peuvent pas être neutres. Le débat sur la qualité dans l'éducation doit donc être replacé dans le contexte social où il s'inscrit. Sauerwein et Klieme concluent par une réflexion sur le rôle de la politique dans le discours sur l'éducation et postulent qu'il convient de distinguer entre la recherche qui porte sur le discours scientifique et détermine elle-même ses objectifs, et les contrats de recherche et les évaluations où le politique fixe l'objectif législatif d'une éducation de qualité via le donneur d'ordre élu et donc légitime.

Discours sur la qualité

Un deuxième groupe d'articles analyse le discours sur la qualité et sur l'éducation en mettant l'accent sur la qualité de l'éducation. Les trois articles portent cependant sur trois contextes et thèmes très différents. La première analyse pose un regard critique sur l'exclusion sociale persistante, sur le manque d'égalité des chances au sein même des systèmes scolaires, manque observable dans les pratiques de construction des connaissances à l'école et aussi lorsqu'on analyse les contenus du matériel pédagogique. Le deuxième article aborde le contexte des cours de musique et de l'encouragement des jeunes talents, alors que le troisième porte un regard critique sur les réformes du système éducatif au cours de la dernière décennie, justifiées dans les discours par l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Dans son article, *Elisabeth Bautier* met en évidence la manière dont le discours sur la qualité dans l'éducation donne l'impression que la qualité de l'éducation peut avoir un effet sur tous les élèves, comme si ceux-ci constituaient un ensemble homogène. En ne tenant pas compte des inégalités sociales, l'école renforce l'inégalité des chances. *Bautier* illustre comment l'observation des pratiques scolaires de l'enseignement et du travail des élèves ainsi que l'analyse critique des cahiers d'exercices et des outils pédagogiques révèlent la manière dont les connaissances sont transmises. Ces pratiques scolaires privilégient certains élèves et en désavantagent d'autres, en raison même de l'hétérogénéité des provenances sociales, par exemple au niveau de la langue, de la communication et des valeurs. La mémorisation des connaissances factuelles ne suffit plus; des compétences telles que la comparaison, la combinaison et l'application sont demandées et celles-ci présupposent des compétences sociolinguistiques spécifiques que tous les élèves ne possèdent pas. En outre, le traitement des connaissances factuelles prend de plus en plus d'importance par rapport à la pratique d'appropriation littérale. La variété des types de textes, des visualisations et des contextualisations exige implicitement que les informations soient reliées entre elles et suppose donc que la connaissance générale se construit d'elle-même.

Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili et Jérôme Schumacher travaillent sur le discours sur la qualité dans l'enseignement musical. C'est ici l'interaction entre en-

seignant(s) et apprenant(s) qui est centrale – et non pas la construction du savoir grâce aux moyens d'enseignement, comme précédemment. Qui dit *enseignement musical avec des élèves à haut potentiel*, suppose aussitôt que la «qualité» – ainsi que le «talent» et «l'excellence» – sont convoqués, notions pourtant rarement remises en cause dans le monde de l'éducation musicale. Dans leur article, Grivet Bonzon, Mili et Schumacher démontrent la façon dont les droits énoncés depuis 2012 dans la Constitution depuis se traduisent pas une «haute qualité de l'enseignement musical dans les écoles» et par la «formation des élèves doués en musique» (OCF 2014), que ce soit dans la conception des programmes ou dans les modules d'enseignement. Dans l'analyse des interactions dans le cours lui-même, Grivet Bonzon, Mili et Schumacher mettent l'accent sur les gestes de régulation de l'enseignant. Ils décrivent comment ces gestes sont modulés en fonction des types d'activités (ateliers / cours individuels / répétitions, ...) et comment cela influence les acquisitions techniques et la construction de l'interprétation.

Le discours sur la qualité du système éducatif est au cœur de l'analyse de discours produite par *Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Julien Clénin, Danièle Périsset, Olivier Perrenoud, Laetitia Progin, Roberta Smania Marques et Carole Veuthey*. Les auteurs se penchent sur les réformes conduites dans le canton de Genève au cours des dix dernières années. Ces réformes, déclenchées par le mauvais classement PISA du canton au niveau suisse, ont eu pour ambition d'améliorer la «qualité de l'enseignement». Maulini et al. montrent comment ce discours est empreint de rationalité politique et comment des exigences très différentes ont dû être remplies par les établissements, permettant ainsi à nombre de contradictions de subsister. Ainsi, les réformes ont eu pour objectif d'instaurer simultanément plusieurs changements sectoriels importants: l'instauration de directions d'établissements scolaires chargées de superviser les apprentissages des élèves et le travail des enseignants; la généralisation de projets d'établissement mettant au centre de leurs priorités la définition d'objectifs, d'indicateurs de réussite, de procédures d'évaluation et de régulation par les résultats; la création de conseils d'établissement chargés de renforcer les liens, le dialogue et la confiance entre les familles et école; la consolidation et l'extension d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP) réservé aux quartiers socialement défavorisés, le tout sans provoquer de résistance et en ménageant les différents groupes intéressés.

Les réformes des systèmes éducatifs se situant dans un processus politique, la qualité en est un élément essentiel. Les auteurs montrent que pour le politique, l'efficacité symbolique (communiquer) complète l'efficacité instrumentale (agir) et fait entièrement partie du discours sur l'éducation et de sa légitimation.

Amélioration de la qualité et développement de l'école

Alors que dans les systèmes éducatifs, les réformes sont associées au discours sur la qualité, le développement de la qualité suppose finalement le

développement de l'école. Deux recherches sur le développement de l'école contribuent de manière empirique à la thématique de ce numéro. Les résultats d'enquêtes, réalisées par entretiens et questionnaires, mettent en lumière le chemin par laquelle la qualité émerge des processus de développement de l'école: l'un prend en compte des résultats d'évaluations externes et l'autre étudie la mise en œuvre de la qualité de l'enseignement dans des écoles à horaire continu.

Sara Mahler, Carsten Quesel, Andrea Höchli et Kirsten Schweinberger relient la manière dont les écoles traitent les conclusions des évaluations externes et dans quelle mesure les conditions systémiques, telles que le degré de contrôle dans le système éducatif cantonal ou la taille de l'école, exercent une réelle influence. C'est que ces caractéristiques systémiques conditionnent la conception du discours tenu à l'interne des établissements scolaires à propos de la qualité: les résultats de l'évaluation externe pourront être directement convertis en actions, susciter une réflexion qui aboutira ou non à des changements ou à un usage symbolique visant à légitimer les pratiques existantes. Mahler et al. distinguent différents niveaux d'implication dans ce discours sur la qualité, allant de l'information au dialogue en passant par la participation. Ils différencient également les domaines structurels et pédagogiques. La manière dont les différentes parties concernées, les enseignant(e)s et les directions des écoles, parlent des processus de qualité souligne certaines ambiguïtés. Le recours à l'ironie, en particulier, suggère que dans certaines écoles, un gouffre s'est ouvert entre les mots et les actes, entre la participation réelle et apparente. Ces ambiguïtés révèlent comment se construit, à l'interne des établissements, le discours sur la qualité.

Lukas Frei, Marianne Schüpbach, Benjamin von Allmen et Wim Nieuwenboom abordent le sujet très actuel des écoles à horaire continu en Suisse alémanique. Ce type d'organisation scolaire est introduit dans le but d'instaurer une meilleure qualité éducative. Frei et al. conçoivent tout d'abord un modèle d'école à horaire continu sur la base de résultats d'observations réalisées en Allemagne. Ils soulèvent ensuite la question de la participation des directions et des enseignant(e)s lorsqu'il s'agit de faire évoluer l'organisation d'une école vers un horaire continu, ainsi que la question des motivations éducatives qui sous-tendent le processus. Les résultats présentés ici montrent que le déclencheur du développement des écoles à horaire continu est moins le discours sur l'éducation que le besoin de prise en charge des enfants dont les parents travaillent. Dans la plupart des écoles analysées ici, les motivations pédagogiques ont été reléguées au second plan, ce qui a eu des conséquences sur l'implication (moindre) des enseignant(e)s. L'article conclut sur le fait que le discours sur la qualité et l'éducation devrait faire l'objet d'une très grande attention lorsqu'il s'agit des écoles à horaire continu et des questions sociales, éducatives et d'égalité des chances liées à la prise en charge des élèves selon ce mode organisationnel.

Tous les articles de ce numéro thématique ont en commun de placer explicitement le discours sur la qualité au centre de leurs analyses. Comme nous l'avons déjà mentionné, la qualité n'est pas une entité statique aux contours sécurisés; elle est sans cesse négociée par les différentes parties concernées, à différents niveaux, parfois en réaction à des prédominances divergentes. En tant que lectrice et lecteur, vous aussi faites partie de ce discours, car «quality is thus both a personal and social construct» (Ratcliff, 2003, P. 121). Il reste donc à espérer que ces articles issus de la recherche actuelle en éducation contribuent au discours sur la qualité dans l'éducation et déclenchent d'autres processus discursifs, dans le domaine scientifique, au sein de la Société suisse pour la recherche en éducation, dans différents systèmes éducatifs ainsi qu'au niveau des pratiques pédagogiques. Il reste encore et toujours important de rappeler que tous les élèves ont droit à une éducation de qualité: «We must work together to ensure that all children have access to quality education and learning opportunities throughout their lives, regardless of where they are born, their gender, or their family's income» (Unesco, 2016, p. vii).

Références bibliographiques

- Criblez, L. (Éd.). (2008). *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of "evidence-based practice". *Gender and Education*, 15(1), 89-101.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality: Feminist and postcolonial issues*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hupka-Brunner, S., Imdorf, C., Grunder H-U. & Bergman, M. M. (2015). Zur Einführung Der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich – eine kritische Bestandsaufnahme In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M.M. Bergmann & C. Imdorf (Éd.), *Qualität in der Bildung*, (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(6), 159-177.
- Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality: Making the narrative of quality stutter. *Early Education and Development*, 16(4), 405-420.
- Nägeli, A. (2009) PISA 2000 und die Reaktion bildungspolitischer und schulnaher Akteure. Rezeption PISA 2000 relevanter Themen in ausgewählten kantonalen Schulblättern. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.
- OFC (Office fédéral de la culture) (2014). *Nouvel article constitutionnel sur la formation musicale*. Consulté le 15 octobre 2016 dans <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04255/05058/index.html?lang=fr>
- QualiKita (2016). *QualiKita – das Label für Kindertagesstätten*. Eine Initiative von kibesuisse und Jacobs Foundation. Consulté le 15 octobre 2016 dans <http://www.quali-kita.ch/de/qualikita/label/> <http://www.quali-kita.ch/>
- Ratcliff, J. L. (2003). Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117-131.
- Unesco (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Consulté le 15 octobre 2016 dans <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>