

Soziologie der Konventionen

Sandra Hafner

# Koordination und Kompromiss in föderalen Bildungssystemen

Umkämpfte Institutionalisierung  
eines neuen Zugangswegs in die  
Lehrpersonenbildung

OPEN ACCESS



Springer VS

---

# Soziologie der Konventionen

## **Reihe herausgegeben von**

Rainer Diaz-Bone, Soziologisches Seminar, Universität Luzern, Luzern, Schweiz

Lisa Knoll, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Hamburg,  
Hamburg, Deutschland

Konventionen sind Koordinationslogiken, die in Situationen von kompetenten Akteuren pragmatisch ins Werk gesetzt werden. Die in Frankreich entstandene, transdisziplinäre Wissenschaftsbewegung der Konventionentheorie („Economie des conventions“) hat sich seit einigen Jahren in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften etabliert. War es anfangs die Rezeption durch die Wirtschaftssoziologie und die Sozioökonomik, die die Konventionentheorie prominent gemacht hat, so hat sich schnell gezeigt, dass der Ansatz ein deutlich breiteres Anwendungsspektrum hat wie Arbeit und Organisation, Erziehung und Bildung, Recht, Gesundheit und andere sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche. Die Konventionentheorie liefert sowohl grundlegende Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Theoriebildung sowie zur Methodologie im Spannungsfeld zwischen Pragmatismus und Strukturalismus also auch empirische Anwendungen und Forschungsbefunde in verschiedenen institutionellen Bereichen, so dass man von diesem Ansatz auch als von einem komplexem pragmatischen Institutionalismus sprechen kann.

Um diese weite Perspektive auf die Konventionentheorie zum Ausdruck zu bringen hat sich in der deutschsprachigen konventionentheoretischen Forschung die Bezeichnung „Soziologie der Konventionen“ etabliert – dabei wird „Soziologie“ weit verstanden und nicht nur auf die Fachwissenschaft beschränkt. Die Transdisziplinarität dieses Ansatzes ermöglicht nicht nur die Vermittlung mit anderen institutionentheoretischen Ansätzen, sondern auch die gegenstandsbezogene Integration sozialwissenschaftlicher Forschung, die bislang in „Bindestrichdisziplinen“ getrennt bleibt.

Die SPRINGER VS-Buchreihe „Soziologie der Konventionen“ präsentiert aktuelle deutschsprachige Beiträge zu diesem transdisziplinären Feld. Es werden sowohl Monographien als auch thematisch fokussierte Herausgeberschaften publiziert.

Herausgegeben von:

Rainer Diaz-Bone, Universität Luzern

Lisa Knoll, Universität Hamburg

Wissenschaftlicher Beirat:

- Esther Berner (Universität der Bundeswehr Hamburg)
- Jürgen Beyer (Universität Hamburg)
- Julia Brandl (Universität Innsbruck)
- Eve Chiapello (EHESS Paris)
- Reinhold Hedtke (Universität Bielefeld)
- Christian Imdorf (Universität Hannover)
- Guillemette de Larquier (Universität Lille)
- Regula Julia Leemann (Pädagogische Hochschule Basel)

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/15571>

---

Sandra Hafner

# Koordination und Kompromiss in föderalen Bildungssystemen

Umkämpfte Institutionalisierung  
eines neuen Zugangswegs in die  
Lehrpersonenbildung

Sandra Hafner  
Pädagogische Hochschule der  
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Muttenz, Schweiz

Beim vorliegenden Text handelt es sich um einen Abdruck einer an der Universität Basel im Jahr 2020 eingereichten Dissertation mit dem Titel „Zugangswege zur Primarlehrer/innenbildung in der Schweiz. Eine konventionensoziologische Analyse zur Bedeutung von Fachmittelschule und Gymnasium“. Die Open-Access-Publikation wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert. Dieses Buch wurde mithilfe von finanzieller Förderung durch die Swiss National Science Foundation als „open access“ zur Verfügung gestellt.



Soziologie der Konventionen

ISBN 978-3-658-36192-1

ISBN 978-3-658-36193-8 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36193-8>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Katrin Emmerich

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Vorwort

Vertreter der deutschsprachigen Bildungswissenschaften haben sich in den letzten Jahren vermehrt auf den aus der neueren französischen Soziologie stammenden Forschungsansatz der Soziologie der Konventionen bezogen. Dabei haben sie sich in kritischer Weise Fragen gewidmet, die bereits Émile Durkheim vor rund einem Jahrhundert mit Blick auf das System von Bildung und Erziehung aufgeworfen hatte, diese jedoch mit einem verstärkt pragmatischen Zugang erforscht. Dabei wird die menschliche Handlungskoordination und deren Bewährung in Situationen der Ungewissheit ins Zentrum gestellt. Diese stützt sich auf unterschiedliche Handlungslogiken, die durch Pluralität gekennzeichnet sind, was Aushandlungen über deren Gerechtigkeit und Gültigkeit zur Folge hat. Orientierungen, Evaluationen und Entscheidungen in der Handlungskoordination werden mittels Verankerungen in der sozio-materiellen Umwelt stabilisiert.

Studien, die sich hier verorten lassen, werden durch folgende Fragen gerahmt: Welche unterschiedlichen Formen und Qualitäten von Erziehung und Bildung braucht die moderne, demokratische und arbeitsteilige Gesellschaft, in welchen Situationen sind diese umkämpft, und wann dienen sie (nicht) einem gesellschaftlichen Gemeinwohl? Welche gemeinsame Grundlage an Solidarität und Moral muss Schule angesichts der heterogenen und ungleichen Lebensverhältnisse bei allen Gesellschaftsmitgliedern garantieren, um den Zusammenhalt und die Reproduktion der Gesellschaft zu gewährleisten? Wo führen die Strukturen, pädagogischen Normen und Klassifikationen zu Ausschluss, Versagen und Entfremdung? Wie entwickeln sich die schulischen Institutionen in Verbindung und Abhängigkeit zu anderen gesellschaftlichen Institutionen? Wie rechtfertigen sie ihre Strukturen, Ziele und Praktiken, und welchen Erwartungen und Kritiken ist ihre Institutionalisierung ausgesetzt?

In ihrer Dissertation «Koordination und Kompromiss in föderalen Bildungssystemen. Umkämpfte Institutionalisierung eines neuen Zugangswegs zur Lehrpersonenbildung» nimmt Sandra Hafner diese Perspektiven auf, indem sie die Spannungsfelder und Konflikte um die Etablierung eines neuen Bildungsweges, der auf die hochschulische Ausbildung von Lehrpersonen vorbereitet, untersucht. Die Arbeit vergleicht zwei funktional äquivalente Zugangswege auf der Sekundarstufe II des Schweizer Bildungssystems, die zur Ausbildung von Primarlehrpersonen führen – die Fachmittelschule und das Gymnasium. Ausgangspunkt der Untersuchung ist der Umstand, dass der Weg über das Gymnasium in den letzten Jahren keinen Beitrag zum Wachstum der Anzahl Lehramtsstudierender geleistet hat, obwohl ein gymnasialer Abschluss im Zuge der hochschulischen Transformation der Lehrpersonenbildung zu Beginn des neuen Jahrtausends als «Königsweg» definiert worden war. Die Fachmittelschule dagegen, welche als neuer Zugangsweg höchst umstritten war, ist heute eine bedeutende Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Behebung des Fachkräftemangels in Unterrichtsberufen. Vor diesem Hintergrund setzt sich die Untersuchung das Ziel, die unterschiedliche Bedeutung der Fachmittelschule sowie des Gymnasiums als Zugangswege zur Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe zu erklären.

Sandra Hafner entfaltet in ihrer Untersuchung die vielfältigen Möglichkeiten des Forschungsansatzes der Soziologie der Konventionen. Mittels der Verbindung verschiedener Datenquellen (historische und aktuelle Dokumente, Interviews, Fotos, Beobachtungen von Unterricht) demonstriert die Autorin auf eindrückliche Art und Weise, wie das konventionentheoretische Instrumentarium für die Analyse der konflikthaften Entwicklung von Bildungsinstitutionen im gesellschaftlichen Kontext, der Wertigkeiten unterschiedlicher Formen von Bildung und deren Beitrag zur Funktionalität und Kohäsion von Gesellschaft erkenntnisgenerierend eingesetzt werden kann. Die Autorin schildert zum einen in einer historischen Perspektive entlang von verschiedenen Stationen, über welche bildungspolitischen Aushandlungen und Kompromisse im föderalen System sich die zuvor marginalisierte und bildungspolitisch immer wieder infrage gestellte Fachmittelschule zu einer zentralen Zubringerin zur Lehrpersonenbildung gewandelt hat und heute gleichberechtigt neben dem traditionellen Zugangsweg des Gymnasiums institutionalisiert ist. Zum anderen analysiert und vergleicht sie die beiden Bildungswege entlang ihres schulisch-pädagogischen Dispositivs – den Bildungszielen, Bildungsinhalten, Wissensformen, Strategien der Wissensvermittlung, Lehrpersonen und Schüler\*innen und deren pädagogischen Beziehungen – und bezieht dabei materielle wie immaterielle Forminvestitionen mit ein. Diese

Ergebnisse machen verstehbar, welche Berufsinteressen von den beiden Bildungswegen befördert werden, und welches unterschiedliche und ungleiche Potenzial sie besitzen, junge Menschen für Lehrberufe zu gewinnen.

Bildungsinstitutionen sind von nationalen und historischen Kontexten geprägt. Die Wurzeln, die Akteure, die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse unterscheiden sich. Bildungswissenschaftliche Analysen sind deshalb immer spezifisch an diese jeweiligen Kontexte gebunden. Die Untersuchung von Sandra Hafner geht jedoch über dieses Partikuläre und Spezifische hinaus. Mit ihren innovativen Analysen verweist sie auf das grosse Potenzial des konventionentheoretischen Rahmens, Prozesse der Harmonisierung und Standardisierung von Bildung bei gleichzeitiger Bewahrung von regionalen Idiosynkrasien auch in anderen, insbesondere föderalistisch organisierten Ländern, und für andere Bildungsinstitutionen erkenntnisgenerierend zu konzipieren und zu erforschen. Im Weiteren zeigt die Studie auf, wie in der Perspektive der Governance von Bildung u. a. Fragen wie jene der Mächtigkeit von Akteuren und deren Durchsetzungsmechanismen, die Bedeutung von (sich wandelnden) Motiven und Handlungsstrategien in der Handlungskoordination oder un intendierte Ergebnisse mit Hilfe der Soziologie der Konventionen analytisch-konzeptionell erklärt werden können.

Sandra Hafner leistet mit ihrer Studie zur Institutionalisierung und Profilierung eines neuen Bildungsweges einen hervorragenden Beitrag zur Weiterentwicklung bestehender Ansätze der Schulkultur- und Sozialisationsforschung sowie der Lehrpersonenbildung. Die Autorin konzipiert Schulkultur als schulisches Dispositiv, das mit Institutionen, Praktiken, Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen etc. ausgestattet ist und von allen Akteuren mittels (De-)Valorisierungsakten mitkonstruiert wird. Der auf Bourdieu basierende Schulkulturansatz wird damit kritisch erweitert, da durch die Kompetenz und Fähigkeit der verschiedenen Akteure, neue Wertigkeiten einzubringen und bisherige zurückzuweisen, die Dynamik der sozialen Reproduktion gebrochen wird. Die theoriebasierten Ergebnisse sind im Weiteren für die institutionenbezogene Sozialisationsforschung von Interesse. Schulische Charakteristika sind den Schultypen nicht inhärent. Sie sind nicht einfach schon immer da und 'wirken' auf die Sozialisation der Jugendlichen ein, sondern sie werden immer auch durch Praktiken der Aneignung, Zuschreibung, Kritik und Bewertung der verschiedenen Akteure stabilisiert oder transformiert.

Insbesondere auch für die Forschung zur Lehrpersonenbildung ist die Analyse der unterschiedlichen Profile verschiedener Zugangswege von Interesse, da der Lehrberuf selbst gesellschaftlichen (Ab-)Wertungen unterliegt und mit



Nachwuchsproblemen zu kämpfen hat. Es ist deshalb für die Zukunft der Gesellschaft von grösster Wichtigkeit, wie Jugendliche mit Ambitionen und Qualitäten für den Lehrerberuf biografisch frühzeitig rekrutiert, sozialisiert und für die Berufsausbildung auf Tertiärstufe vorbereitet werden können.

In diesem Sinne bietet die vorliegende Studie spannendes und überzeugendes Material für die im Band «Bildung und Konventionen» (Leemann und Imdorf 2019) in dieser Buchreihe vorgeschlagenen Dimensionen von Konventionen als Rechtfertigungsordnungen, Handlungslogiken und Wertigkeitsordnungen zur Analyse der von Émile Durkheim aufgeworfenen Fragen des Beitrags von Schule, Bildung und Erziehung zum Gemeinwohl von Gesellschaft.

Basel-Muttenz  
Hannover  
im November 2021

Regula Julia Leemann  
Christian Imdorf

---

## Vorwort und Dank

Die vorliegende Studie ist die überarbeitete Version der 2020 an der Universität Basel (Schweiz) eingereichten Dissertation mit dem Titel *«Zugangswege zur Primarlehrer/innenbildung in der Schweiz. Eine konventionensoziologische Analyse zur Bedeutung von Fachmittelschule und Gymnasium»*. Sie entstand im Rahmen des vom SNF geförderten Forschungsprojekts *«Die Fachmittel-/Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung»*, welches von Regula Julia Leemann und Christian Imdorf geleitet wurde.<sup>1</sup> Dem SNF sei für die finanzielle Unterstützung und der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz sowohl für die finanzielle als auch institutionelle Unterstützung und die fördernden Arbeitsbedingungen gedankt.

Das Gelingen der vorliegenden Studie wäre kaum möglich gewesen ohne ein Netz an Personen, die meiner Arbeit wohlgesonnen waren. An erster Stelle danke ich Regula Julia Leemann (Erstgutachterin der Dissertation, PH FHNW) und Christian Imdorf (Zweitgutachter der Dissertation, Universität Hannover) für die fachlich sowie menschlich enorm wertvolle Unterstützung und Betreuung, den stetigen Rückhalt, die konstante Ermutigung sowie das Vertrauen in meine Arbeit. Manfred Max Bergman (Universität Basel) danke ich für die Übernahme des Drittgutachtens.

Großer Dank geht ebenso an Rainer Diaz-Bone und Lisa Knoll für die wertvollen Überarbeitungshinweise und die Möglichkeit, diese Studie im Rahmen der Buchreihe *«Soziologie der Konventionen»* veröffentlichen zu dürfen.

---

<sup>1</sup> SNF-Projekt Nr. 100019\_162987/1, Laufzeit: 01.03.2016–31.08.2019. Hauptgesuchstellerin: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel-Muttenz. Mitgesuchsteller: Prof. Dr. Christian Imdorf, Universität Hannover. Link: <http://www.bildungssoziologie.ch/forschung/fachmittelschulen/>.

Meine Doktorschwester Raffaella Esposito wurde im Verlauf der Dissertationszeit von der Projektmitarbeiterin zur eingeschworenen Vertrauten, die sowohl menschlich als auch fachlich von unschätzbarem Wert war. Mit ihrem beherzten Vorgehen hat sie mich so manches Mal mitgerissen und war durch alle Höhen und Tiefen eine wunderbare Weggefährtin. Grazie mille, cara!

Ebenso danke ich dem Team Bildungssoziologie der PH n/w. Das stetige Interesse und die Ermutigung, die fachlichen Inputs, kritischen Nachfragen und persönlichen Gespräche haben einiges zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Spezieller Dank geht an Bettina Weller und Andrea Fischer. Andrea Pfeifer Brändli danke ich für die kompetente, stets zeitnahe Analyse der Bildungsverlaufsdaten und das sorgfältige Gegenlesen des entsprechenden Kapitels.

Ein Erhebungsdesign kann noch so durchdacht sein – es ist wertlos ohne Forschungsteilnehmende. Ich danke allen Expertinnen und Experten, Schulleitungen, Lehrpersonen, Jugendlichen und PH-Vertretungen für die bereitwillige Teilnahme an meiner Studie. Insbesondere den Schulleitungen bin ich zu großem Dank verpflichtet für ihr großes Engagement und die Rekrutierung von Lehrpersonen für Interviews und Unterrichtsbeobachtungen. Den beteiligten Lehrpersonen danke ich von Herzen, dass sie mir die Türen zu ihrem Unterricht geöffnet, ihre Perspektiven mit mir geteilt und mir Einblicke ermöglicht haben, die nachhaltigen Eindruck hinterlassen haben. Ebenso danke ich Herrn Martin Leuenberger, der sich als wertvolle Ansprechperson innerhalb des EDK-Generalsekretariats für unser SNF-Projekt eingesetzt und uns entsprechende Datenzugänge ermöglicht hat.

Ein besonderer Dank geht an meine Freund\*innen und Familie. Auch in schwierigen Phasen haben sie meine Entscheidung zur Promotion kein einziges Mal hinterfragt, sondern mich stets bedingungslos unterstützt und mir den Rücken gestärkt. Ein ganz spezieller Dank geht an Dorothee Soboll, Maëlle Mühlenthaler, Ursina Burnette, Gabi Hafner-Engler, Susanne Morgenthaler-Känel und Gian-Luca Bisaz. Danke!

Im Verlauf meiner Recherchen bin ich auf unzählige Akteur\*innen gestoßen, die sich in der Vergangenheit oder Gegenwart unerschütterlich für eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Jugendlichen und von Lehrpersonen eingesetzt haben, oder es noch immer tun. Ihnen widme ich meine Arbeit – ganz unabhängig davon, auf welche Konventionen sie sich bei ihren Bestrebungen stützen.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1.1	Ausgangslage .....	2
1.2	Forschungsziel und Fragestellungen .....	8
1.3	Theoretischer Rahmen und Methoden .....	9
1.4	Zentrale empirische Ergebnisse .....	10
1.5	Zentrale theoretische Ergebnisse .....	13
1.6	Zum Aufbau dieses Buchs .....	14
<b>2</b>	<b>Gymnasium und FMS als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung</b> .....	17
2.1	Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz .....	18
2.2	Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen aus historischer Perspektive .....	20
2.2.1	Das Gymnasium als Königsweg im Kontext der Reform der Lehrpersonenbildung .....	20
2.2.2	Die Diplom- oder Fachmittelschule als Zubringerin zur Lehrpersonenbildung .....	23
2.3	Gymnasium und FMS Pädagogik: Merkmale und institutionelle Eckwerte .....	26
2.3.1	Der Weg über das musisch-pädagogische Gymnasialprofil .....	27
2.3.2	Der Weg über die FMS Pädagogik .....	35
2.3.3	Sprachregionale Unterschiede bezüglich FMS und Gymnasium .....	43

2.4	Einflussgrößen auf die Studienwahl PH und die Berufswahl	
	Lehrperson .....	45
2.4.1	Motive, die zur Wahl eines PH-Studiums führen .....	46
2.4.2	Motive für die Berufswahl Lehrperson .....	48
2.5	Forschungsglücke und Forschungsfragen .....	51
<b>3</b>	<b>Theoretischer Rahmen: Eine konventionentheoretische</b>	
	<b>Perspektive auf bildungspolitische Handlungskoordination</b>	
	<b>und Schulkultur</b> .....	55
3.1	Analyse von Institutionalisierungsprozessen	
	in föderalistischen Systemen: Educational	
	Governance-Forschung .....	55
3.2	Analyse von schulischen Charakteristika:	
	Schulkulturforschung .....	59
3.3	Die Économie des Conventions (EC) als gemeinsamer	
	theoretischer Rahmen .....	63
3.3.1	Die EC als pragmatischer Institutionalismus .....	66
3.3.2	Konventionen und Situationen .....	68
3.3.3	Plurale Rechtfertigungs- und Wertigkeitsordnungen	
	in Situationen der Unsicherheit .....	71
3.3.4	Konventionen als Welten .....	75
3.3.5	Objekte, Dispositive und Forminvestitionen .....	77
3.3.6	Kritik, Prüfung und Kompromiss .....	86
3.4	Theoretische Einbettung des Erkenntnisinteresses und	
	Arbeitshypothesen .....	91
<b>4</b>	<b>Methodologie, Forschungsdesign und Methoden</b> .....	99
4.1	Theoretische Prämissen und methodologische	
	Konsequenzen .....	100
4.2	Forschungsdesign .....	103
4.2.1	Rekonstruktion eines Institutionalisierungsprozesses ....	105
4.2.2	Quantitative Analysen zu den Übertrittsquoten	
	in die Tertiärstufe .....	109
4.2.3	Charakteristika der FMS Pädagogik und des	
	musisch-pädagogischen Gymnasialprofils:	
	Fallstudiendesign .....	110
4.3	Methoden der Datenerhebung .....	119
4.3.1	Archivrecherche .....	119
4.3.2	Problemzentriertes Interview .....	120
4.3.3	Expert*inneninterview .....	122

4.3.4	Unterrichtsbeobachtungen .....	124
4.3.5	Datenaufbereitung und -management .....	126
4.4	Methoden der Datenanalyse .....	127
4.4.1	Methodologische Vorüberlegungen .....	127
4.4.2	Theoretisches Kodieren .....	132
<b>5</b>	<b>Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik – ein umkämpfter Prozess</b> .....	<b>139</b>
5.1	Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung im föderalistischen Bildungssystem Schweiz .....	140
5.1.1	Kantonale Hoheit, traditionelle Zugänge, Praxisorientierung und Charakterbildung – die häusliche Konvention in der Lehrpersonenbildung .....	141
5.1.2	Die EDK als Gremium des kooperativen Föderalismus für das staatsbürgerliche Anliegen des Allgemeininteresses .....	145
5.1.3	Standardisierung, Professionalisierung und Wissenschaftlichkeit für «Morgen» – industrielle Wertigkeiten im Aufwind .....	147
5.1.4	Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung ab 1990 .....	149
5.2	Kritischer Moment I: PH-Anerkennungsreglement Vorschul- und Primarstufe .....	162
5.2.1	Vorarbeiten und Vernehmlassungen .....	162
5.2.2	Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung 1999 .....	164
5.2.3	Zwischenfazit I .....	168
5.3	Kritischer Moment II: Die Einführung des Profils und der Fachmaturität Pädagogik .....	170
5.3.1	Einführung des Profils ‘Erziehung’ und der Fachmaturität .....	171
5.3.2	Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung 2003 .....	172
5.3.3	Zwischenfazit II .....	175
5.4	Kritischer Moment III: PH-Anerkennungsreglement revisited: können oder müssen? .....	176
5.4.1	Aufbau der Pädagogischen Hochschulen und Folgeprobleme eines Kompromisses .....	176

5.4.2	Regelung der Zulassung zu den PH für Personen ohne gymnasiale Maturität – Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements .....	180
5.4.3	Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlungen 2005: Stufendifferenzierung und Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements .....	183
5.4.4	Zwischenfazit III .....	185
5.5	Weitere Entwicklungen .....	187
5.6	Fazit: Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik aus konventionentheoretischer Perspektive .....	189
<b>6</b>	<b>Die Bedeutung der FMS und des Gymnasiums als PH-Zubringer: Bildungsverläufe und Zusammensetzung der PH-Studierendenschaft .....</b>	<b>195</b>
6.1	Studierende des PH-Studiengangs Primarstufe nach Zulassungsausweis .....	196
6.2	Bildungsverläufe und Übertrittsquoten in die Tertiärstufe von Fachmittelschüler*innen und Gymnasiast*innen .....	202
6.2.1	FMS und Gymnasium als Zubringerschulen zur Primarlehrpersonenbildung .....	202
6.2.2	Übertrittsquoten aus dem pädagogischen FMS-Profil in die Tertiärstufe .....	204
6.2.3	Übertrittsquoten aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil in die Tertiärstufe .....	214
6.2.4	Fazit: Eintritte in die Primarlehrpersonenbildung von Absolvierenden der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils im Vergleich .....	220
<b>7</b>	<b>Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils: schulische Dispositive im Vergleich .....</b>	<b>223</b>
7.1	Beschreibung der kantonalen Fälle .....	224
7.1.1	Fall A: Ein kleiner Seminarkanton mit traditioneller Lehrpersonenbildung .....	224
7.1.2	Fall B: Ein großer Kanton mit früh tertiarisierter Lehrpersonenbildung .....	226
7.1.3	Fall C: Ein französischsprachiger Kanton mit früh tertiarisierter Lehrpersonenbildung .....	228

7.2	Bildungsziele und Beziehung zur Abnehmerinstitution .....	231
7.2.1	Die Bildungsziele der FMS Pädagogik: Vorbereitung auf die PH und den Primarlehrberuf .....	231
7.2.2	Die Beziehung zwischen FMS Pädagogik und Abnehmerinstitution PH: Von enger Verzahnung bis bloßer Ko-existenz .....	238
7.2.3	Bildungsziele des Gymnasiums: Musische Allgemeinbildung und Kreativität als Universitäts-, Kunst- oder Musikhochschulvorbereitung .....	243
7.2.4	Die Beziehung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils zur Lehrpersonenbildung .....	247
7.3	Bildungsinhalte und Wissensformen: Vom nützlichen Wissen zum Wissenskanon .....	247
7.3.1	FMS: Nützliches Wissen für Studium, Beruf und Alltag .....	248
7.3.2	Formate der Bildung an der FMS: das Berufsfeldpraktikum und die Fachmaturität Pädagogik .....	254
7.3.3	Gymnasium: Disziplinärer Wissenskanon, Grundlagentechniken und Kreativität .....	264
7.4	Wissensvermittlung: «praktisch» vs. «theoretisch» .....	270
7.4.1	Die Vermittlung von Wissen in der FMS Pädagogik ....	270
7.4.2	Die Vermittlung von Wissen im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil .....	284
7.5	Leidenschaftliche Pädagog*innen vs. leidenschaftliche Mittelschüler*innen .....	299
7.5.1	Schüler*innen der FMS Pädagogik .....	299
7.5.2	Schüler*innen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils .....	309
7.6	Zur Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung: fallübergreifende Interpretation und Schlussfolgerung .....	317
<b>8</b>	<b>Diskussion und Fazit</b> .....	<b>329</b>
8.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	331
8.1.1	Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik – ein umkämpfter Prozess .....	331



8.1.2	Die Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung aus quantitativer Perspektive .....	337
8.1.3	Die Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils aus qualitativer Perspektive: kantonale Fallstudien .....	341
8.2	Einordnung und Bewertung der Ergebnisse .....	351
8.2.1	Empirische Reflexion: Einordnung in die Studienlage .....	351
8.2.2	Theoretische Reflexionen: Eine konventionentheoretische Perspektive auf bildungspolitische Handlungskoordination und Schulkultur .....	358
8.2.3	Grenzen der Studie .....	364
8.3	Wissenschaftliche Relevanz, praktische Implikationen und Ausblick .....	366
	<b>Quellenverzeichnis zu Kapitel 5 .....</b>	<b>371</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>375</b>
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>385</b>

---

# Inhaltsübersicht

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Gymnasium und FMS als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>Theoretischer Rahmen: Eine konventionentheoretische Perspektive auf bildungspolitische Handlungskoordination und Schulkultur</b> .....	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>Methodologie, Forschungsdesign und Methoden</b> .....	<b>99</b>
<b>5</b>	<b>Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik – ein umkämpfter Prozess</b> .....	<b>139</b>
<b>6</b>	<b>Die Bedeutung der FMS und des Gymnasiums als PH-Zubringer: Bildungsverläufe und Zusammensetzung der PH-Studierendenschaft</b> .....	<b>195</b>
<b>7</b>	<b>Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils: schulische Dispositive im Vergleich</b> .....	<b>223</b>
<b>8</b>	<b>Diskussion und Fazit</b> .....	<b>329</b>

---

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1	Wege in die Primarlehrpersonenbildung an PH .....	20
Abb. 4.1	Multiple Fallstudie mit eingebetteten Fällen .....	113
Abb. 5.1	PH-Anerkennungsreglement Vorschul- und Primarstufe 1999, Zulassungsvoraussetzungen .....	167
Abb. 6.1	Entwicklung PH-Studierende Primarstufe nach Zulassungsausweis 2007–2019 .....	197
Abb. 6.2	PH-Studierende Primarstufe nach Zulassungsausweis, 2010 und 2019 .....	198
Abb. 6.3	PH-Studierende Primarstufe 2019 nach PH und Zulassungsausweis .....	199
Abb. 6.4	Gesamtschweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012 .....	205
Abb. 6.5	Französischsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012 .....	208
Abb. 6.6	Deutschsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012 .....	210
Abb. 6.7	Gesamtschweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012 .....	214

Abb. 6.8	Französischsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012 .....	217
Abb. 6.9	Deutschsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012 .....	218
Abb. 7.1	Zitat Descartes Musiktrakt Gymnasium A .....	245
Abb. 7.2	Zitat Hugo Musiktrakt Gymnasium A .....	246
Abb. 7.3	Wandtafeleintrag Zivilcourage Psychologieunterricht FMS Pädagogik A .....	249
Abb. 7.4	Disziplinärer Wissenskanon formatiert in Enzyklopädie, Gymnasium A .....	266
Abb. 7.5	Modellvergleich Vygotskij und Piaget SF PPP Gymnasium B .....	269
Abb. 7.6	Schüler*innen des FMS-Profiles Pädagogik/Kunst im BG-Unterricht .....	276
Abb. 7.7	Häusliche Objekte im Klassenzimmer der FMS C .....	278
Abb. 7.8	Arbeitsblatt Akkorde, SF Musik Gymnasium A .....	286
Abb. 7.9	Vorlesungsbestuhlung SF BG Gymnasium B .....	289
Abb. 7.10	Ausgaben des Wörterbuchs "le petit robert", SF PP Gymnasium C .....	293
Abb. 7.11	Wörterbücher auf den Pulten im Unterricht SF PP Gymnasium C .....	294

---

# Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1	Angebot Studiengänge Primarstufe an PH in der Schweiz ...	18
Tab. 2.2	Anzahl Gymnasien mit Angebot musisch-pädagogischer Schwerpunktfächer, 2000 vs. 2013 .....	28
Tab. 3.1	Kurzübersicht Konventionen .....	69
Tab. 3.2	Übersicht über Konventionen im Bildungsbereich .....	78
Tab. 4.1	Kurzüberblick Forschungsdesign .....	104
Tab. 4.2	Datengrundlage Institutionalisierungsprozess FMS Pädagogik .....	109
Tab. 4.3	Fallauswahl Case Study Design .....	114
Tab. 4.4	Erhebungsdesign Fallstudien .....	116
Tab. 6.1	Veränderung Anteil PH-Studierender Primarstufe mit Fachmaturität 2015–2019 .....	201
Tab. 6.2	Eintritte und Übertrittsquoten der Absolvierenden der Sekundarstufe II (2012) innerhalb von 54 Monaten in die Primarlehrpersonenbildung (2016) nach Abschluss auf Sekundarstufe II und Sprachregion .....	203
Tab. 6.3	Übertrittsquoten Absolvierende eines pädagogischen FMS-Profiles, Prozente .....	212
Tab. 6.4	Eintritte und Übertrittsquoten in die Primarlehrpersonenbildung 2012–2016 der Grundgesamtheit sowie der Absolvierenden der pädagogischen Profile nach Abschluss der Sekundarstufe II und Sprachregion, gerundete Werte .....	213
Tab. 7.1	Übersicht profilspezifische Fächer FMS Pädagogik .....	236
Tab. 7.2	Übersicht Fachmaturität Pädagogik .....	260

Tab. A.1	Eintritt der Absolvierenden der Sekundarstufe II (2012) innerhalb von 54 Monaten in die Lehrpersonenbildung (2016) nach Sprachregion (ohne Tessin) .....	376
Tab. A.2	Kodiersystem Fallstudien Stand September 2019 .....	382

---

## Abkürzungsverzeichnis und Glossar

BFS	Bundesamt für Statistik
DMS	Diplommittelschule (Vorgängerinstitution der Fachmittelschule)
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
FMP	Fachmaturität Pädagogik
FMS	Fachmittelschule
FMS Pädagogik	Fachmittelschule mit Profil Pädagogik und ggf. Fachmaturität Pädagogik
LB, LLB	Lehrpersonenbildung; Lehrerinnen- und Lehrerbildung (veralteter Begriff, der in der referenzierten Literatur teilweise noch genutzt wird)
Lehre/Berufslehre	Betrieblich organisierte berufliche Grundbildung im dualen System
Musisch-pädagogisches Gymnasialprofil	Sammelbegriff für die gymnasialen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Psychologie/Pädagogik
Obligatorische & nachobligatorische Schulzeit (Sekundarstufe II)	Die obligatorische Schulzeit respektive Pflichtschulzeit oder «Volksschule» umfasst in der Schweiz die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I. Als nachobligatorische Schulstufe resp. Sekundarstufe II werden berufsbildende (Berufsausbildungen) oder allgemeinbildende Bildungsgänge im Anschluss an diese obligatorische Schulzeit bezeichnet (ISCED Level 3)

PH	Pädagogische Hochschule
PPP	Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie
Primarstufe	Schuljahre 1–8 inklusive zwei Jahre Vorschulstufe/Kindergarten/Eingangsstufe (ISCED 2011 Levels 02 und 1)
Sekundarstufe I	Letzte drei Jahre der obligatorischen Schulpflicht im Anschluss an die Primarstufe (ISCED 2011 Level 2, inklusive prägymnasialer Leistungszug); Deutschland: Haupt- und Realschule oder Gymnasium bis Klasse 9 oder 10; Österreich: Sekundarbildung Unterstufe
Stufendifferenzierung	Unterschiedliche Zulassungsbedingungen in die Ausbildung von Lehrpersonen je nach Zielstufe, auf der unterrichtet wird





# Einleitung

# 1

*Wir wollen die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens, in welches wir hineingestellt sind, in ihrer Eigenart verstehen - den Zusammenhang und die Kulturbedeutung ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung einerseits, die Gründe ihres geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins andererseits.*  
(Weber 1988, S. 170 f.)

Lehrpersonenmangel bzw. erhöhter Lehrpersonenbedarf ist nicht nur ein zyklisch wiederkehrendes (Criblez 2017), sondern auch ein globales Phänomen (UNESCO 2016). Auch die Schweiz und insbesondere die Primarstufe<sup>1</sup> ist aktuell davon betroffen (Babel 2017), was sich in regelmäßig zu Schuljahresbeginn auftauchenden Pressemeldungen über nicht oder nicht ausbildungsadäquat besetzte Stellen äußert.<sup>2</sup> Aktuell stehen zur (temporären) Lösung dieses Problems vor allem Ausbildungsprogramme für Quereinsteigende im Fokus und werden empirisch beforscht (Bauer et al. 2017; Kamm und Kappler 2017). Zentral ist in aber auch ein Blick auf die reguläre Rekrutierungsbasis der Lehrpersonenbildung.

In den meisten Ländern ist das Absolvieren eines Gymnasiums Voraussetzung, um in die Ausbildung zur Lehrperson einzutreten. Für die Ausbildung zur Primarlehrperson besteht in der Schweiz die spezielle Situation, dass auf der nachobligatorischen<sup>3</sup> Sekundarstufe II (ISCED Level 3) nicht nur die *gymnasiale*

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Begriff Primarstufe für die Schuljahre 1–8 inklusive zwei Jahre Vorschulstufe respektive Kindergarten/Eingangsstufe (ISCED 2011 Levels 02 und 1) verwendet.

<sup>2</sup> Siehe etwa LCH (2020).

<sup>3</sup> Die obligatorische Schulzeit respektive Pflichtschulzeit oder «Volksschule» umfasst in der Schweiz die Primarstufe (Schuljahre 1–8 inklusive Kindergarten/Vorschule) sowie die

*Maturität* (Deutschland: Abitur; Österreich: Matura) als allgemeiner Hochschulzulassungsausweis prüfungsfreien Zugang zum Bachelorstudiengang Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen (PH)<sup>4</sup> ermöglicht, sondern auch die von der Fachmittelschule (FMS) verliehene *Fachmaturität Pädagogik* als fachgebundene Fachhochschulreife.

Diese Studie befasst sich mit der umkämpften Institutionalisierung dieses alternativen und zweiten Zugangswegs in die Lehrpersonenbildung im Kontext eines föderalistischen Bildungssystems, in welchem das Gymnasium als klassische und legitimierte Vorbereitung für die Lehrpersonenbildung galt. Mit der Analyse von Kritik, Konflikt und Kompromiss wird gezeigt, wie bildungspolitische Handlungskoordination in föderalen Bildungssystemen konzeptionell gefasst und erklärt werden kann. Es handelt sich damit um eine Untersuchung von Institutionalisierungsprozessen und Transformationen von Bildungsinstitutionen in ihrem jeweiligen spezifischen gesellschaftlichen Kontext, welcher die Legitimation, Beurteilung und Kritik dieser Prozesse rahmt.

Im zweiten Teil des Buchs wird vorgestellt, wie Schultypen und Bildungsgänge als Dispositive aus verschiedenen Akteur\*innen, Objekten und Gemeinwohlorientierungen (Konventionen) konzeptionell gefasst und ihre Charakteristika als Resultat der gemeinsamen Handlungskoordination und der sozialen Konstruktion von Wertigkeiten dargestellt werden können. So werden Fachmittelschule und Gymnasium als schulische Dispositive im Hinblick auf den Zugang zur Lehrpersonenbildung vergleichend untersucht und dargestellt, wie die jeweiligen Wertigkeiten konstruiert werden und welche schulischen Eigenheiten i. S. v. Charakteristika daraus resultieren. Auf dieser Basis wird ihre unterschiedliche quantitative Bedeutung für die (Primar-)lehrpersonenbildung erklärt.

---

## 1.1 Ausgangslage

Die Ausbildung von Lehrpersonen ist heute in der Schweiz im tertiären Bildungsbereich an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Bis in die 1990-er

---

Sekundarstufe I (ISCED 2011 Level 2, inklusive prägymnasialer Leistungszug), welche in Deutschland etwa aus Haupt- und Realschule oder Gymnasium bis Klasse 9 oder 10, oder in Österreich die Sekundarbildung Unterstufe meint. Als nachobligatorische Schulstufe werden berufsbildende (Berufsausbildungen) oder allgemeinbildende Bildungsgänge im Anschluss an diese obligatorische Schulzeit bezeichnet.

<sup>4</sup> In der vorliegenden Studie wird sowohl für den Singular (Pädagogische Hochschule) als auch den Plural (Pädagogische Hochschulen) die Abkürzung «PH» verwendet.

Jahre hinein wurden Lehrpersonen des Kindergartens und der Volksschule<sup>5</sup> jedoch mehrheitlich in sogenannten Lehrer\*innenseminaren auf Sekundarstufe II ausgebildet (Badertscher 1993; Criblez und Lehmann 2016, S. 35).<sup>6</sup>

Das seminaristische Ausbildungsmodell verstand sich als berufsbildend und zeichnete sich durch einen starken Fokus auf musische, gestalterische und pädagogisch-psychologische Fächer sowie handwerkliche Tätigkeiten und frühe Berufspraxis aus (Müller 1975, S. 76 f.). Im Rahmen der Tertiarisierungsreform<sup>7</sup> Ende der 1990-er Jahre wurde die Lehrpersonenbildung auf Hochschulstufe angehoben und in vielen Kantonen die ehemaligen Lehrer\*innenseminare in Gymnasien umgewandelt (Criblez und Lehmann 2016, S. 55). In diesem Kontext ermöglichte die neue Maturitätsanerkennungsvereinbarung von 1995 (EDK 1995b) mit der Einführung der gymnasialen Schwerpunktfächer<sup>8</sup> *Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)*, *Musik* und *Bildnerisches Gestalten* die Fortführung ehemals seminaristischer, musisch-pädagogischer Schwerpunkte auf Sekundarstufe II. Diese drei Schwerpunktfächer werden im Folgenden als *musisch-pädagogisches Gymnasialprofil* bezeichnet.

Das musisch-pädagogische Gymnasialprofil wurde im Kontext der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung als «neue Möglichkeit der Vorbereitung auf den berufsbildenden Teil der LLB<sup>9</sup>» an Pädagogischen Hochschulen, als «bereichsspezifische Vorbildung für die tertiäre LLB» und als «funktionales [...] Äquivalent» (Criblez und Lehmann 2016, S. 55) zu den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren auf Sekundarstufe II institutionalisiert und in der Folge das

---

<sup>5</sup> Obligatorische Schulzeit/Pflichtschulzeit, umfasst Primar- resp. Grundschulstufe und drei Jahre Sekundarstufe I.

<sup>6</sup> Manche Kantone in den Regionen Zürich und Nordwestschweiz sowie die Kantone Tessin und Genf gingen schon früher zu einer tertiarisierten Ausbildung von Primarlehrpersonen über (Criblez und Lehmann 2016, S. 35). Dennoch wird die seminaristische Ausbildung auf Sekundarstufe II als «typisch» für die Schweiz beschrieben (ebd., S. 38).

<sup>7</sup> Mit «Tertiarisierung» ist im Folgenden in Anlehnung an Criblez (2010, S. 28) die Anhebung von Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II auf Tertiär- bzw. Hochschulstufe gemeint, welche einen Abschluss der Sekundarstufe II zur Voraussetzung hat. Davon abzugrenzen sind Prozesse der Akademisierung und Verwissenschaftlichung (ebd.).

<sup>8</sup> Vertiefendes Pflichtwahlfach, ähnlich dem gymnasialen Leistungskurs (LK) in Deutschland sowie dem vertiefenden Wahlpflichtgegenstand (WPG) in der gymnasialen Ausbildung in Österreich.

<sup>9</sup> In der Vergangenheit wurde für den Begriff der «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» die Abkürzung «LLB» benutzt. In der vorliegenden Studie wird der Begriff «Lehrpersonenbildung» und die Abkürzung «LB» verwendet, siehe auch Lucien Criblez und Nehemia Quiring (2020).

Gymnasium als «Königsweg» in die Lehrpersonenbildung definiert (Lehmann 2013, S. 123; EDK 1993a, 2005).

Diese Wurzeln des 1995 neu eingeführten musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren der Sekundarstufe II widerspiegeln sich noch heute in den Übertrittsquoten von Inhaber\*innen einer gymnasialen Maturität in die PH. Obwohl die in diesem Profil erworbene Maturität ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis ist und den prüfungsfreien Zugang zu den meisten Studiengängen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und ETH<sup>10</sup> eröffnet, entscheiden sich aus diesem Profil im Vergleich mit anderen gymnasialen Schwerpunktfächern anteilmäßig am meisten Absolvierende<sup>11</sup> für die Ausbildung zur Lehrperson (Babel et al. 2018, S. 28; SKBF 2018, S. 260; Denzler und Wolter 2009, S. 429; Denzler et al. 2005, S. 581; Ramseier et al. 2005, S. 126). Insgesamt treten acht Prozent aller Gymnasiast\*innen in eine PH über (ebd.). Damit leisten sie allerdings *keinen* Beitrag zum Wachstum der PH-Studierendenzahlen der letzten Jahre (Denzler 2018).

Die *Fachmittelschule (FMS) mit Fachmaturität Pädagogik* als zweiter allgemeinbildender Schultyp der nachobligatorischen Sekundarstufe II in der Schweiz tut dies in hohem Maße (ebd.) und stellt damit eine bedeutsame Zubringerin für die Primarlehrpersonenbildung dar. Die FMS entwickelte sich aus den ehemaligen Diplommittelschulen (DMS), welche auf kantonal geregelte erzieherisch-pädagogische, soziale und paramedizinische Berufsausbildungen vorbereiteten (Criblez und Lehmann 2016, S. 51). Um 1990 war die Diplommittelschule in etlichen Kantonen ein üblicher Weg in die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson, welche ähnlich wie die Primarlehrpersonenbildung seminaristisch auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II organisiert war (Badertscher 1993). Eine Zulassung von DMS-Absolvierenden zur Primarlehrpersonenbildung war allerdings nicht die Regel (ebd.).

Heute bereitet die FMS als allgemeinbildende Mittelschule der Sekundarstufe II praxisbezogen auf verschiedene Berufsausbildungen im tertiären Bildungsbereich vor und hat sich unter anderem als formal anerkannter Zugangsweg in die Pädagogischen Hochschulen etabliert. Die Eintrittsvoraussetzungen und Übertrittsbedingungen an eine Fachmittelschule sind weniger anspruchsvoll als für die Gymnasien (EDK-IDES 2017). Die Fachmittelschüler\*innen wählen meist

---

<sup>10</sup> Eidgenössische Technische Hochschulen.

<sup>11</sup> Die Übertrittsquote in die PH liegt im gesamtschweizerischen Durchschnitt bei 19 % aus dem Schwerpunktfach Musik, 18 % aus dem Schwerpunktfach PPP und 13 % aus dem Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten (Babel et al. 2018, S. 28).

nach dem allgemeinbildenden ersten Schuljahr ein Profil<sup>12</sup> wie zum Beispiel *Gesundheit*, *Soziale Arbeit* oder *Pädagogik* und erhalten neben vertiefter Allgemeinbildung zusätzlich Unterricht in *profilspezifischen Fächern*. Im Profil Pädagogik umfassen diese meist Psychologie/Pädagogik, Musik und Bildnerisches Gestalten/Werken. Ergänzt wird die FMS-Ausbildung mit Praktika im gewählten Bereich. Nach drei Jahren schließen die Schüler\*innen die Ausbildung mit dem *Fachmittelschulausweis* ab. Bis zum Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 war mit dem Fachmittelschulausweis an manchen PH noch der prüfungsfreie Eintritt in den Studiengang Kindergarten/Vorschule möglich. Einzelne PH erlaubten dies bis ins Studienjahr 2020/2021 noch im Sinne einer Übergangsfrist.

Nach drei Jahren kann im Anschluss an den Fachmittelschulausweis eine Fachmaturität<sup>13</sup> im gewählten Profil erworben werden. Die *Fachmaturität Pädagogik* besteht aus einem einsemestrigen Kurs in allgemeinbildenden Fächern sowie der Fachmaturitätsarbeit und einer Abschlussprüfung (EDK 2018b). Sie ermöglicht schweizweit den formal prüfungsfreien Eintritt in den Studiengang Primarstufe an PH.<sup>14</sup> Für diesen Weg entscheiden sich 85 % aller Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik (Babel et al. 2018, S. 29). Mit zusätzlichen Leistungen beispielsweise in Form von beruflichen Praktika ist auch der Eintritt in andere Studiengänge an Fachhochschulen (FH) oder Höheren Fachhochschulen (HF) möglich.

Angesichts des einstigen «Königsweg»-Status des Gymnasiums als Vorbildung für die Lehrpersonenbildung ist *erstens* aus historischer Perspektive die Institutionalisierung der Fachmittelschule mit Fachmaturität Pädagogik als zweiter, prüfungsfreier Zugangsweg in die (Primar-)lehrpersonenbildung erklärungsbedürftig. Denn während der Tertiärisierungsreform der Lehrpersonenbildung Ende der 1990-er Jahre war der Zugang über die FMS<sup>15</sup> in die Ausbildung zur Primarlehrperson höchst umstritten.

---

<sup>12</sup> Die meisten FMS verwenden die Bezeichnung «Berufsfeld». In dieser Studie wird zur besseren Verständlichkeit der Begriff «Profil» statt «Berufsfeld» und «profilspezifische Fächer» statt «berufsfeldbezogene Fächer» oder «Berufsfeldfächer» verwendet.

<sup>13</sup> Sie ähnelt der *fachgebundenen Fachhochschulreife* (Fachabitur) in Deutschland, ist im Gegensatz zur österreichischen Variante der *Fachmatura* aber nicht berufsbefähigend.

<sup>14</sup> Ausgenommen ist der Kanton Genf, wo Primarlehrpersonen universitär ausgebildet werden.

<sup>15</sup> Mit der FMS ist immer auch die Vorgängerinstitution DMS mitgemeint. Sie wurde im Zeitraum des Tertiärisierungsprozesses der Lehrpersonenbildung von Diplom- in Fachmittelschule umbenannt.

Die Pädagogischen Hochschulen – vor allem in Kantonen, die schon früher zu einer tertiarisierten Ausbildung von Primarlehrpersonen übergegangen waren – wollten lange nur den Zugang über den gymnasialen Weg erlauben (Kiener 2004, S. 31; Capaul und Keller 2014, S. 29). In diesem Kontext war die FMS immer wieder mit Abwertungsprozessen konfrontiert und wurde als Sonderweg oder Sonderregelung (LCH 2003; Criblez 2003, S. 52) bezeichnet. Aufgrund des etwas tieferen Anforderungs- und Leistungsniveaus an der FMS im Vergleich zum Gymnasium wurde ein «light-Zugang» in die Lehrpersonenbildung und ein Unterlaufen des gymnasialen «Königswegs» befürchtet (EDK 2004, S. 2; LCH 2002, 2003).

Trotz dieser Kritik ist sowohl das FMS-Profil Pädagogik als auch die Fachmaturität Pädagogik heute gesamtschweizerisch institutionalisiert und gehört zu den meistgewählten FMS-Profilen (SKBF 2018, S. 165). Pädagogische Hochschulen sind seit Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG, Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2011) im Jahr 2015 sogar bundesrechtlich dazu verpflichtet, Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik zum Bachelorstudium Primarstufe zuzulassen. Das bis dahin geltende PH-Anerkennungsreglement (EDK 1999c) sah lediglich eine fakultative Zulassung vor.

Die verpflichtende Regelung wurde inzwischen im Rahmen einer Revision in das PH-Anerkennungsreglement übernommen (EDK 2019). Möchte eine PH also ein gesamtschweizerisch anerkanntes Lehrdiplom abgeben, muss sie Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik zum Studiengang Primarstufe zulassen. Vor diesem Hintergrund stellt sich *die Frage, wie sich die Fachmittelschule mit Fachmaturität Pädagogik trotz Kritik und Widerstand und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» institutionalisieren konnte, und welche Prozesse und Dynamiken hierbei ausschlaggebend waren.*

Zweitens ist festzustellen, dass die Fachmittelschule seit ihrer Institutionalisierung im Jahr 2003/2004 kontinuierlich an Bedeutung als PH-Zubringerin gewinnt. Die Fachmaturität Pädagogik wird als «bedeutender» und «eminent wichtiger» Zubringer beschrieben, ohne den nur eine ungenügende Anzahl an Lehrpersonen für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden könnte (Capaul 2019, S. 29). Statistiken zeigen, dass das Wachstum der PH-Studierendenzahlen in hohem Masse auf Inhaber\*innen einer Fachmaturität zurückgeht (Denzler 2018, S. 285).<sup>16</sup> In den letzten zehn Jahren hat sich der Anteil PH-Studierender mit Fachmaturität als Zulassungsausweis beinahe verdoppelt. Waren im Jahr 2008 noch etwa 17 %

---

<sup>16</sup> In geringerem Ausmaß auf Absolvierende einer Berufsmaturität (Denzler 2018, S. 285).

aller PH-Studierenden des Studiengangs Primarstufe Inhaber\*innen einer Fachmaturität, waren es 2016 bereits rund 30 % – an manchen PH beträgt der Anteil Fachmaturand\*innen inzwischen gar über 50 % (SKBF 2018, S. 259).

Der Anteil PH-Studierender mit einer gymnasialen Maturität hingegen ist im selben Zeitraum von 60 % auf rund 40 % und an einzelnen PH bis auf 20 % gesunken (ebd.).<sup>17</sup> Aussagekräftiger als Studierendenzahlen sind aber Übertrittsquoten in die Tertiärstufe aus der FMS Pädagogik und aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil. Hier lässt sich fragen, *wie hoch die jeweiligen Übertrittsquoten spezifisch in den PH-Studiengang Primarstufe sind, und in welche anderen Studiengänge an PH, FH und Universitäten sowohl Absolvierende einer musisch-pädagogischen gymnasialen Maturität als auch einer Fachmaturität Pädagogik übertreten.*

*Drittens* ist diese aktuell hohe und immer noch zunehmende quantitative Bedeutung der FMS Pädagogik als Zubringerin für die Primarlehrpersonenbildung an sich erstaunlich und erklärungsbedürftig – insbesondere mit Blick auf ihre umstrittene Institutionalisierung. Ebenso erklärungsbedürftig ist es, warum sowohl der relative Anteil als auch die absolute Anzahl Gymnasiast\*innen an PH zu sinken und die Bedeutung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als Vorbildung für die Lehrpersonenbildung abzunehmen scheint.

Im Anschluss an bisherige empirische Forschung zu Berufswahlmotiven von (angehenden) Lehrpersonen (Denzler und Wolter 2008; Affolter et al. 2015; Brühwiler 2001; Ingrisani 2014; Treptow 2006) geht die vorliegende Studie von der Annahme aus, dass die Profilwahl und die schulische Sozialisation auf Sekundarstufe II bedeutsam und prägend ist für die weitere Studien- und Berufswahl ihrer Absolvierenden. Sie fragt deshalb danach, *durch welche Charakteristika und Spezifika sich das pädagogische Profil an der FMS (FMS Pädagogik)<sup>18</sup> und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil auszeichnet, und wie in der Folge ihre unterschiedliche Bedeutung für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden kann.*

---

<sup>17</sup> Wovon ca. zehn Prozent davon ein abgebrochenes Universitätsstudium hinter sich haben (SKBF 2018, S. 260).

<sup>18</sup> Im Folgenden steht die Bezeichnung «FMS Pädagogik» für den Fachmittelschulabschluss im Profil Pädagogik plus gegebenenfalls Fachmaturität Pädagogik.

## 1.2 Forschungsziel und Fragestellungen

Bis anhin existieren keinerlei empirische Studien, welche die historische und aktuelle Bedeutung der Fachmittelschule (FMS) und des Gymnasiums als Zugangswege in die Ausbildung von Primarlehrpersonen untersuchen und die beschriebenen Prozesse und Bedeutungsverschiebungen zu erklären vermögen. Es fehlt bisher an Wissen über den historischen Prozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zugangsweg in die tertiarierte Lehrpersonenbildung gegenüber dem «Königsweg» des Gymnasiums.

Im Weiteren existieren bisher keine empirischen Untersuchungen zu Übertrittsquoten von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in spezifische Studiengänge der Tertiärstufe (an PH, FH und Universitäten) – welche sich zudem miteinander vergleichen lassen. Ebenso gibt es bisher keine empirische Forschung zu den Spezifika und Charakteristika der FMS Pädagogik sowie des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils – und ihrer Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen.

Bestehende Forschung verweist zudem auf kantonale und sprachregionale Unterschiede in der Entwicklung der Primarlehrpersonenbildung (Criblez und Hofstetter 2000; Lehmann et al. 2007) sowie auch der FMS (Cortesi 2017). Hier fehlt ebenfalls empirisch gestütztes Wissen um kantonale und sprachregionale Unterschiede bezüglich der genannten Entwicklungen.

Diesen Forschungslücken nimmt sich die vorliegende Studie an. Es wird rekonstruiert, wie sich die FMS Pädagogik im schweizerischen Bildungssystem als Zubringerin zur tertiarierten Lehrpersonenbildung gegenüber dem gymnasialen «Königsweg» etablieren konnte. Zudem wird die unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile für die Primarlehrpersonenbildung quantitativ untersucht und dargestellt, in welche Studiengänge der Tertiärstufe wie viele Absolvierende der beiden untersuchten Profile übertreten.

Ebenso wird rekonstruiert, durch welche Charakteristika sich die FMS Pädagogik als bedeutende Zubringerin zur Lehrpersonenbildung und das ursprünglich als «Seminarersatz» institutionalisierte, musisch-pädagogische Gymnasialprofil konstituiert – und wie auf dieser Basis die unterschiedliche Bedeutung beider Profile für die Lehrpersonenbildung erklärt werden kann. Übergeordnetes Ziel ist es, die unterschiedliche und sich historisch verändernde Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen zu erklären. Dies erfolgt entlang folgender drei Forschungsfragen:



1. *Wie konnte sich die FMS Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren?*
2. *Welche Übertrittsquoten in den Studiengang Primarstufe weisen die beiden untersuchten Profile auf und in welche Studiengänge auf Tertiärstufe treten ihre Absolvierenden über?*
3. *Durch welche Charakteristika und Spezifika konstituieren sich die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil? Wie kann auf dieser Basis ihre unterschiedliche Bedeutung für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden?*

---

### 1.3 Theoretischer Rahmen und Methoden

Für die Untersuchung der unterschiedlichen und sich historisch verändernden Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen wird in der vorliegenden Studie die Soziologie der Konventionen bzw. die «Économie des Conventions» (EC) (Boltanski und Thévenot 2007) herangezogen. Diese Theorieperspektive wurzelt in den neueren französischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und geht davon aus, dass Akteur\*innen sich bei der Handlungskoordination pragmatisch auf kulturell etablierte Gemeinwohlorientierungen oder Koordinationslogiken – sogenannte Konventionen – stützen. Handlungskoordination meint hierbei sowohl das (soziale) Handeln selbst, als auch die Bewertung von Handlungen, Personen (wie etwa Lehrpersonen oder Schüler\*innen), Objekten oder kognitiven Formen (zum Beispiel Lehrplänen, Bildungszielen, Studentafeln und ähnliches) (Diaz-Bone 2018).

Üblicherweise werden im deutschsprachigen Raum bildungspolitische Transformationsprozesse (*Fragestellung 1*) aus einer Educational Governance-Perspektive (Altrichter und Maag Merki 2015; Langer 2015), schulische Charakteristika (*Fragestellung 3*) mit Rückgriff auf den Schulkulturansatz (Helsper et al. 2001) erforscht. In der vorliegenden Studie werden diese Theorieperspektiven kritisch reflektiert und angesichts ihrer konzeptionellen Lücken und Desiderata die EC als alternative Theorieperspektive vorgeschlagen.

Mit der Konzeption von Konventionen als pluralen und in der materiellen Umwelt objektivierten Logiken der Handlungskoordination und der Bewertung können die Fragestellungen 1 und 3 unter einer gemeinsamen Theorieperspektive

untersucht werden. Die EC ermöglicht, sowohl den Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik als auch die Spezifika und Charakteristika der beiden untersuchten schulischen Profile konzeptionell zu fassen und die in Frage stehenden Prozesse und Dynamiken zu erklären. Die vorliegende Arbeit versteht sich als genuin bildungssoziologisch und ordnet sich mit ihren Fragestellungen in die Themenbereiche der Governance von Bildung, der Transformation von Bildungsinstitutionen und -organisationen sowie der Schulkulturforschung ein.

Die Beantwortung der drei Forschungsfragen erfolgt über eine multimedische Herangehensweise. Sie umfasst eine historische Dokumentenanalyse, deskriptiv-quantitative Bildungsverlaufsanalysen sowie eine multiple Fallstudie (Case Study Design) in zwei deutschsprachigen und einem französischsprachigen Kanton der Schweiz.<sup>19</sup>

---

## 1.4 Zentrale empirische Ergebnisse

Entlang dreier kritischer Momente, in denen die Zulassung von Absolvierenden der FMS in die tertiarierte Lehrpersonenbildung zur Debatte stand und aufgelöst hätte werden können, kann gezeigt werden, wie dieser Schultyp trotz Kritik als Zubringer zur Ausbildung von Primarlehrpersonen institutionalisiert werden konnte. Die Analysen zeigen, dass aufgrund des föderalistischen Prinzips der Bildungssteuerung in der Lehrpersonenbildung im Rahmen der interkantonalen Koordination der EDK immer wieder ein *Minimalkonsens* zwischen verschiedenen Interessen und Gemeinwohlorientierungen (Konventionen) hergestellt und Kompromisse eingegangen werden mussten. Sowohl diese Kompromisse als auch das Berufen auf bereits getätigte *bildungspolitische Investitionen* ermöglichten die Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zubringerin zur tertiarierten Primarlehrpersonenbildung. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zum Verständnis von (bildungs-)politischer Handlungskoordination in föderalistischen Bildungssystemen im Spannungsfeld von Kritik, Konflikt und Kompromiss. Ebenso ergänzen sie die bisherige Forschung zur Institutionalisierung von Bildungsinstitutionen um eine neue empirische (Rolle der Fachmittelschule im Kontext der

---

<sup>19</sup> Die Studie entstand im Rahmen des vom SNF geförderten Forschungsprojekts «Die Fachmittel- /Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung». SNF-Projekt Nr. 100019\_162987/1, Laufzeit: 01.03.2016–31.08.2019. Hauptgesuchstellerin: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel-Muttenz. Mitgesuchsteller: Prof. Dr. Christian Imdorf, Universität Hannover.

Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung) und konzeptionell-theoretische (Soziologie der Konventionen) Perspektive.

Dass die FMS Pädagogik im Anschluss an diese Entwicklungen zu einer quantitativ bedeutenden Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen geworden ist, zeigen die quantitativen Analysen der vorliegenden Studie. Sowohl der relative Anteil als auch die absolute Anzahl Studierender im PH-Studiengang Primarstufe mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis steigt kontinuierlich. Der relative Anteil sowie die absolute Anzahl PH-Studierender mit einer gymnasialen Maturität hingegen sinkt in den letzten Jahren. Die unterschiedliche Bedeutung beider Bildungsprofile kommt insbesondere in deren unterschiedlich hohen Übertrittsquoten in die PH zum Ausdruck. In der Schweiz treten innerhalb von 54 Monaten nach Erstabschluss der Sekundarstufe II 20 % aller Absolvierenden einer Fachmittelschule in die Primarlehrpersonenbildung ein, wobei die Quote nach einem anschließenden Erwerb einer Fachmaturität mit 25 % noch höher liegt. Bei den Absolvierenden einer gymnasialen Maturität beträgt die Übertrittsquote lediglich 8 % – wovon fast ein Fünftel zuerst eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe beginnt und ggf. abbricht, bevor der Einstieg in die Primarlehrpersonenbildung erfolgt. Dennoch machen Gymnasiast\*innen (alle Profile und Schwerpunktfächer) über die Hälfte aller Studienanfänger\*innen im Studiengang Primarstufe aus.

Betrachtet man nur das *pädagogische* FMS-Profil, traten im Beobachtungszeitraum gesamtschweizerisch 37 % (515 Personen) in die Primarlehrpersonenbildung über. Von allen Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik, entschieden sich 88 % für eine Ausbildung zur Primarlehrperson. Im gleichen Zeitraum waren dies 15 % aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils (505 Personen). Damit traten aus der FMS Pädagogik in absoluten Zahlen mehr Personen (N = 511) in den Studiengang Primarstufe über als aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil (N = 433).

Obwohl Gymnasiast\*innen immer noch einen großen Anteil aller PH-Studienanfänger\*innen ausmachen, verdeutlichen diese Zahlen die substanzielle Bedeutung, die der FMS Pädagogik als Zubringerin für die Ausbildung von Primarlehrpersonen. Wie sich zeigt, weisen beide untersuchten Profile in der französischsprachigen Schweiz eine wesentlich geringere quantitative Bedeutung als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung auf als in der deutschsprachigen Schweiz.

Mögliche Ursachen für diese unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile sowie für die sprachregionalen Unterschiede lassen sich auf der Grundlage der qualitativen Fallstudien in zwei deutschsprachigen und einem französischsprachigen Kanton der Schweiz formulieren. Der bedeutendste sprachkulturelle

Unterschied ist hierbei, dass in der FMS des französischsprachigen Kantons Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention wie allgemeinbildenden Bildungszielen sowie theoretisch-abstrakten Inhalten und Wissensformen wesentlich höhere Bedeutung zukommt als in der Deutschschweiz. Zudem ist die FMS-Ausbildung weniger spezifisch auf den Lehrberuf<sup>20</sup> ausgerichtet. Dies verweist auf eine höhere Wertigkeit von Allgemeinbildung in der französischsprachigen Schweiz im Vergleich mit der deutschsprachigen Schweiz (Cattaneo und Wolter 2016; Cortesi 2017).

Sprachregional übergreifend lassen sich die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil aus konventionentheoretischer Perspektive jeweils als 'Situation' respektive als *schulisches Dispositiv* (Diaz-Bone 2017) aus Bildungszielen, Bildungsinhalten, Wissensformen, Strategien der Wissensvermittlung und pädagogischen Beziehungen sowie materiellen und immateriellen Komponenten (Rahmenstudententafeln, Lehrpläne, Broschüren, Objekte) beschreiben. Das schulische Dispositiv der FMS beruht einerseits auf der funktionalen Logik der *kompetenzorientierten Vorbereitung* auf die Berufsausbildung zur Lehrperson (industrielle Konvention), zum anderen auf Werten der *Gemeinschaft, Charakterbildung und Praxisnähe* (häusliche Konvention), welche die Jugendlichen früh für den Lehrberuf sozialisieren. Die FMS Pädagogik ermöglicht den Schüler\*innen die Verwirklichung ihrer pädagogisch-sozialen Interessen, stärkt diese aber auch in hohem Masse durch ihr schulisches Dispositiv.

Das schulische Dispositiv des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils hingegen konstituiert sich überwiegend aus Wertigkeiten der staatsbürgerlichen und der inspirierten Konvention. Es befördert stärker eine inhaltliche Entkopplung von Schwerpunktfach und zukünftiger Studienwahl und valorisiert eine *auf Kultur und Wissenschaft basierende Allgemeinbildung* (staatsbürgerliche Konvention) sowie ein  *kreativ-leidenschaftliches Entfalten* der Jugendlichen (inspirierte Konvention). Die *monofachliche Orientierung* im Schwerpunktfach befördert disziplinar *wissenschaftliches Interesse* und ist aus konventionentheoretischer Perspektive zu einer *multidisziplinären Berufsausbildung* zur Primarlehrperson weniger anschlussfähig als das schulische Dispositiv der FMS Pädagogik.

Die auf quantitativer Ebene festgestellte unterschiedliche Bedeutung der beiden untersuchten Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der qualitativen Fallstudien also nicht lediglich mit einer unterschiedlichen Hochschulzulassungsberechtigung, sondern auch mit

---

<sup>20</sup> In dieser Arbeit wird den Begriff «Lehrberuf» für die Beschreibung des Berufs als Lehrperson verwendet, wie er auch in der Literatur zu finden ist (siehe etwa Kamm und Kappler 2017; Bauer et al. 2017).

den rekonstruierten Charakteristika und Spezifika der beiden untersuchten Profile erklären. Die Analysen machen verstehbar, weshalb die FMS Pädagogik im Vergleich zum Gymnasium eine höhere Rekrutierungsquote von Anwärter\*innen für den Lehrberuf erzielt und wie entsprechende Interessen und Orientierungen in den beiden Profilen ausgebildet und verstärkt werden.

Die Studie nimmt erstmalig die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil als schulische Dispositive in den Blick. Es wird gezeigt, wie die Handlungskoordination der Akteur\*innen als gemeinsame Wertigkeitskonstruktion in und mit ihrer Umwelt empirisch in den Blick genommen werden kann und inwiefern dies in unterschiedlichen Sozialisationsumgebungen für die betreffenden Jugendlichen resultiert. Die bietet Anschlussmöglichkeiten und Hinweise für weitere Forschung zu Charakteristika und Eigenheiten (zur 'Qualität' im EC-Sinn) sowie zur sozialisatorischen Wirkung von Bildungsinstitutionen auf allen Ebenen des Bildungssystems.

---

## 1.5 Zentrale theoretische Ergebnisse

In theoretischer Hinsicht erlaubt die in dieser Studie angewendete EC-Perspektive, den konzeptionellen Desiderata der Educational Governance-Forschung sowie des Schulkulturansatzes zu begegnen. So erweist sich das Konzept der *Forminvestition* (Thévenot 1984) als hilfreiches Instrument zur Beobachtung bildungspolitischer Interessen und Durchsetzungsmechanismen. Damit können – ohne vorab Machtmechanismen zu unterstellen – bisher von der Educational Governance-Forschung eher vernachlässigte Fragen der Macht (Blumenthal 2014, S. 101) analysiert werden. Ebenso zeigen die konventionentheoretischen Analysen, dass entgegen einer systemtheoretischen Betrachtungsweise bestimmte (bildungspolitische) Akteur\*innen *nicht* gewissen Sinnlogiken verpflichtet sind (Kussau und Brüsemeister 2007). Es kommt in den Analysen viel eher die *reflexive Kompetenz dieser Akteur\*innen* zum Ausdruck, in (bildungs-)politischen Verhandlungen zwischen *verschiedenen* Handlungs- oder Sinnlogiken (Konventionen) zu wechseln und deren situative Angemessenheit zu prüfen. In diesem Kontext verweisen die Analysen der vorliegenden Studie zudem auf die *Interpretationsoffenheit* von Regeln, wie sie sich aus einer EC-Perspektive darstellt (Diaz-Bone 2018).

Weiter erweist sich die EC als alternativer und gewinnbringender Ansatz zur qualitativen Analyse von Schulkultur als *Schulsituation* beziehungsweise als *schulisches Dispositiv*. Mit einer solchen Konzeption von Schulkultur wird in der vorliegenden Studie aufgezeigt, wie schulische Akteur\*innen der FMS und

des Gymnasiums in handlungspraktischer Auseinandersetzung mit ihrer materiellen Umwelt jeweils *unterschiedliche Gemeinwohlorientierungen* mobilisieren und entsprechende *Wertigkeiten konstruieren*. Gleichwohl kann mit einer konventionentheoretischen Perspektive auch aufgezeigt werden, wie dieses schulische Dispositiv die Kognitionen und Praktiken der entsprechenden Akteur\*innen wiederum prägt und *mitstrukturiert*. Kognition und Handeln von Individuen wird damit nicht lediglich als Funktion ihres Habitus, sondern *geknüpft an die jeweilige schulische Situation und deren Ausstattung* konzeptualisiert. Damit ermöglicht die EC-Perspektive einen Fokus auf Praktiken und Materialitäten, wie er bisweilen von den Vertretern des Schulkulturansatzes selbst gefordert wird (Kramer 2015; Idel und Stelmaszyk 2015).

---

## 1.6 Zum Aufbau dieses Buchs

Im Anschluss an die Einleitung wird im *zweiten Kapitel* ein Überblick über den Forschungsgegenstand gegeben. Zu Beginn wird der Status quo der Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz und die entsprechenden Zulassungsbedingungen skizziert. Es folgt ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung zur historischen Entwicklung der FMS und des Gymnasiums als Zugangswege in die tertiarierte Lehrpersonenbildung. Anschließend werden die beiden untersuchten Profile – die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil – in ihren Grundzügen erläutert und ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung zu beiden Profilen präsentiert.

*Kapitel drei* erläutert den theoretischen Rahmen der *Économie des Conventions* (EC). Er wird als alternative theoretische Perspektive zur Educational Governance-Forschung sowie zum Schulkulturansatz vorgeschlagen und leitet die Analysen der vorliegenden Studie an. In *Kapitel vier* folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens zur Beantwortung der Forschungsfragen. Dazu werden vor dem erkenntnistheoretischen Hintergrund der EC methodologische Überlegungen angestellt und dargelegt, wie diese im Rahmen der vorliegenden Studie umgesetzt wurden. Dazu wird das Forschungsdesign erläutert und im Anschluss die gewählten Methoden der Datenerhebung und -auswertung sowie ihre forschungspraktische Umsetzung beschrieben.

Mit *Kapitel fünf* beginnt der Ergebnisteil der Studie. Es beschäftigt sich mit der historischen Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung. Es wird rekonstruiert und erklärt, wie sich die FMS Pädagogik trotz wiederholter Kritik und angesichts des gymnasialen «Königswegs» als Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren konnte.

In *Kapitel sechs* wird die Frage nach der Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils aus quantitativer Perspektive beantwortet. Auf der Grundlage aktueller Studierendenzahlen wird aufgezeigt, wie sich die Anteile an PH-Studierenden mit einer Fachmaturität im Vergleich mit PH-Studierenden mit einer gymnasialen Maturität im Studiengang Primarstufe entwickelt haben, wie groß diese Anteile aktuell sind, und inwiefern hier kantonale Unterschiede zu beobachten sind. Ebenso werden auf Basis von Längsschnittdaten des Bundesamts für Statistik die Übertrittsquoten von Absolvierenden der FMS Pädagogik sowie des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die Tertiärstufe und insbesondere in die PH dargestellt, zueinander ins Verhältnis gesetzt und sprachregionale Unterschiede präsentiert.

*Kapitel sieben* stellt mit den kantonalen Fallstudien das Kernstück der vorliegenden Studie dar und beschäftigt sich aus einer qualitativ-vergleichenden Perspektive mit der Ausgestaltung und Bedeutung der beiden untersuchten Profile. Die Ergebnisse werden entlang von verschiedenen Dimensionen jeweils für die FMS Pädagogik und anschließend für das musisch-pädagogische Gymnasialprofil präsentiert und dabei jeweils einzelfallspezifische Besonderheiten hervorgehoben. Das Kapitel schließt mit einer fallübergreifenden Analyse und Interpretation der Ergebnisse.

In *Kapitel acht* werden die Ergebnisse zusammengefasst, interpretiert, in die empirische Studienlage eingeordnet und der theoretische Hintergrund reflektiert. Das Buch schließt mit einer Reflexion über die Grenzen der Studie, ihre wissenschaftlichen und praktischen Implikationen sowie Anknüpfungspunkten für zukünftige Forschung.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Gymnasium und FMS als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung

# 2

Dieses Kapitel beginnt mit einer kurzen Darstellung des Status quo der Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz<sup>1</sup> und den entsprechenden Zulassungsbedingungen. Anschließend folgt mit Blick auf die erste Fragestellung nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik der aktuelle Stand der empirischen Forschung zur historischen Entwicklung der FMS und des Gymnasiums als Zugangswege zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung. Danach werden die beiden untersuchten Profile – die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil – in ihren Grundzügen erläutert und ein aktueller Forschungsüberblick präsentiert.

Für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen ist wichtig zu wissen, dass im bildungsföderalistischen System der Schweiz die Kantone die Hauptverantwortung für ihr jeweiliges Bildungssystem tragen. Die kantonalen Erziehungsdirektionen (im Ausland oft Bildungsminister\*innen genannt) koordinieren ihre Arbeit auf interkantonaler Ebene im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).<sup>2</sup> Weitere Erläuterungen zum Entstehungszusammenhang, der Funktionsweise und den Rechtsgrundlagen der EDK finden sich in Abschn. 5.1.

---

<sup>1</sup> Stand 2021.

<sup>2</sup> Sie ähnelt in ihren Aufgaben und Funktionen der Kultusministerkonferenz in Deutschland (KMK).



**Tab. 2.1** Angebot Studiengänge Primarstufe an PH in der Schweiz

Studiengang	Unterrichtsberechtigung	Diplom
Kindergarten-/Vorschulstufe	Schuljahre 1–2	Bachelor in Pre-Primary Education
Kindergarten- und Unterstufe	Schuljahre 1–5	Bachelor in Pre-Primary and Primary Education
Primarstufe	Schuljahre 3–8	Bachelor in Primary Education
Primarstufe inkl. Vorschulstufe	Schuljahre 1–8	Bachelor in Pre-Primary and Primary Education

Quelle: eigene Darstellung

## 2.1 Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz

In der Schweiz findet die Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe – mit Ausnahme des Kantons Genf – an *Pädagogischen Hochschulen (PH)* statt. Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend und berechtigt zum Unterricht auf der entsprechenden Schulstufe. Der Begriff *Primarstufe* meint hierbei meist die ersten acht Jahre der obligatorischen Schulzeit (ISCED-Stufen 02 und 1), schließt also die üblicherweise als Kindergarten bezeichnete Vorschulstufe von zwei Jahren Dauer ein. Der Begriff Vorschulstufe wird in der vorliegenden Studie dementsprechend verwendet.

Das Studienangebot der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz umfasst im Bereich der Primarstufe unterschiedliche Ausbildungsgänge mit verschiedenen Unterrichtsberechtigungen (Tab. 2.1):

In Deutschland und Österreich ist ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis (Abitur, Matura) zwingende Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung als Primarlehrperson bzw. Grund- oder Volksschullehrperson. Zusätzlich müssen Studienbewerbende aufgrund von Zulassungsbeschränkungen elektronische Selbsttests, computergestützte Eignungstests und/oder face-to-face-Eignungsabklärungen absolvieren.<sup>3</sup>

In der Schweiz herrscht bezüglich Zulassung zur Lehrpersonenbildung in zweierlei Hinsicht eine spezielle Situation. Erstens werden an den meisten PH

<sup>3</sup> Siehe zum Beispiel <https://www.zulassunglehramt.at/>.

zwar im Verlauf des ersten Studienjahres Eignungsabklärungen durchgeführt,<sup>4</sup> grundsätzlich berechtigt aber das gymnasiale Maturitätszeugnis (allgemeiner Hochschulzulassungsausweis) ohne weitere Auflagen oder Tests zur direkten Zulassung zu den Studiengängen der Primarstufe, Sekundarstufe I, Logopädie und Psychomotoriktherapie an PH und Universitäten.

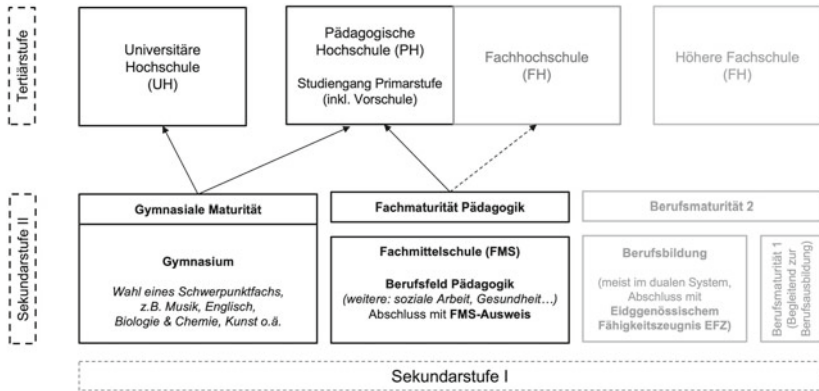
Zweites Spezifikum ist, dass für den Studiengang Primarstufe zusätzlich auch die *Fachmaturität Pädagogik* zur direkten, prüfungsfreien Zulassung zum Studium berechtigt.<sup>5</sup> Die PH sind seit Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) seit 2015 bundesrechtlich dazu verpflichtet, die Fachmaturität Pädagogik als Zulassungsausweis zum Bachelorstudiengang Primarstufe anzuerkennen. Seit 2020 sind die PH neben bundesrechtlicher auch auf der Ebene der interkantonalen Koordination per EDK-Anerkennungsreglement zur Zulassung von Personen mit Fachmaturität Pädagogik verpflichtet, wenn sie ein schweizweit anerkanntes Lehrdiplom ausstellen möchten (EDK 2019). Damit stellen sowohl das Gymnasium mit der gymnasialen Maturität als auch die Fachmittelschule mit der Fachmaturität Pädagogik heute zwei funktional äquivalente Zugangswege in die Ausbildung von Primarlehrpersonen dar<sup>6</sup>, wie sie im Folgenden grafisch dargestellt ist (Abb. 2.1):

---

<sup>4</sup> Eine Ausnahme bildet hier die PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), welche diese Eignungsabklärungen in Form eines Assessments bereits vor Studienbeginn durchführt. Mit Inkrafttreten des neuen, totalrevidierten EDK-Anerkennungsreglements von 2018 sind alle PH dazu verpflichtet, ein Verfahren zur Berufseignungsabklärung durchzuführen (EDK 2019).

<sup>5</sup> Ausgenommen ist der Kanton Genf, der seine Lehrpersonen universitär ausbildet. Da die Fachmaturität Pädagogik kein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis ist, berechtigt sie nicht zur Zulassung zu universitären Studiengängen.

<sup>6</sup> Studienbewerbende *ohne* gymnasiale Maturität oder Fachmaturität Pädagogik (etwa Inhaber\*innen einer Berufsmaturität, einer anderen Fachmaturität als in Bereich Pädagogik, eines Diploms einer Handels-, Wirtschafts- oder Informatikmittelschule) müssen zur Zulassung zum Bachelorstudium Primarstufe im Rahmen einer Ergänzungsprüfung den Nachweis von Kompetenzen auf dem Niveau der Fachmaturität Pädagogik nachweisen. Viele PH bieten hierfür spezielle Vorbereitungskurse an. Formal prüfungsfrei zugelassen sind auch Inhaber\*innen eines gesamtschweizerisch anerkannten Lehrdiploms oder eines Bachelorabschlusses einer Universität oder FH.



**Abb. 2.1** Wege in die Primarlehrpersonenbildung an PH. (Vereinfachte Darstellung des Schweizer Bildungssystems mit Fokus auf Sekundarstufe II und Tertiärstufe. Die dargestellten Zugänge beziehen sich auf das FMS-Profil Pädagogik mit Fachmaturität Pädagogik sowie das Gymnasium (unabhängig vom Schwerpunktfach) im Hinblick auf den Studiengang Primarstufe an PH. Die anderen FMS-Profile und Fachmaturitäten (z. B. Gesundheit, Soziale Arbeit etc.) ermöglichen andere Zugänge als die dargestellten. Ebenso haben andere PH-Studiengänge (z. B. Sekundarstufe I) andere Zulassungsvoraussetzungen. Quelle: eigene Darstellung)

## 2.2 Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen aus historischer Perspektive

Diese Äquivalenz von FMS Pädagogik und Gymnasium hinsichtlich der prüfungsfreien Zulassung zum Bachelorstudium Primarstufe ist jedoch keineswegs selbstverständlich. Historisch betrachtet war die Bedeutung der beiden Schultypen für die (Primar-)Lehrpersonenbildung höchst unterschiedlich.

### 2.2.1 Das Gymnasium als Königsweg im Kontext der Reform der Lehrpersonenbildung

Die historische Entwicklung der Lehrpersonenbildung sowie der Bedeutung und Entwicklung der Gymnasien in diesem Kontext erforschten insbesondere Lucien Criblez und seine Mitarbeitenden Flavian Imlig, Regula Weniger und Christina Huber im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten

Projekts «Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung» (2008–2001). Sie beschäftigten sich mit dem Wandel der schweizerischen Lehrpersonenbildung und analysierten die Reformprozesse mit Fokus auf Fragen der Bildungsgovernance. Einen spezifischen Fokus auf die Genese und Entwicklung des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) legte Dominik Mombelli-Matthys (2011) und bezog sich dabei teilweise auf Vorarbeiten durch Gérald Robin (2002), welcher sich der Untersuchung der Fächer Psychologie und Pädagogik als neue Schwerpunktfächer der Maturitätsausbildung widmete. Ergebnisse dieser Arbeiten, die für den Kontext des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik angesichts des gymnasialen «Königswegs» relevant sind, sind direkt in die Analyse in Kap. 5 einbezogen. Der nächste Abschnitt fasst die wichtigsten Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Gymnasiums bzw. des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Lehrpersonenbildung zusammen.

Seit circa 1830 bis in die 1990-er Jahre hinein dominierte in der Schweiz für die Ausbildung von Lehrpersonen der Volksschule das seminaristische Ausbildungsmodell auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II im Anschluss an die Volksschule.<sup>7</sup> Als Stärken des sogenannten Lehrer\*innenseminars wurden die frühe Rekrutierung pädagogisch interessierter Jugendlicher, eine für den Lehrberuf entsprechende Bildung der Persönlichkeit und die dafür dienliche Überschaubarkeit der Institutionen, die Einheit von Allgemein- und Berufsbildung mit Fokus auf den später zu unterrichtenden Lehrplan sowie der frühe Kontakt mit der Berufspraxis hervorgehoben (Criblez 2010, S. 37, 44). Ein hoher Stellenwert wurde den pädagogischen, musisch-kreativen und handwerklichen Fächern zugeschrieben (Müller 1975, S. 76 f.) – Pädagogik und Psychologie etwa galten als «berufsbildende Fächer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung» (Mombelli-Matthys 2011, S. 67).

Mit der Tertiärisierungsreform der Lehrpersonenbildung ab Ende der 1990-er Jahre<sup>8</sup> wurde das seminaristische Modell endgültig aufgelöst und die Ausbildung aller Lehrpersonen auf Tertiär- bzw. Hochschulstufe angehoben (ausführlich hierzu siehe Abschn. 5.1.4). In Kantonen mit bis anhin seminaristischer Ausbildung wurden die ehemaligen Lehrer\*innenseminare in Gymnasien umgewandelt (Criblez und Lehmann 2016, S. 55). In diesem Kontext ermöglichte die Revision der Maturitätsanerkennungsvereinbarung von 1995 (EDK 1995b)

---

<sup>7</sup> Ausführlich hierzu siehe Criblez (2010) sowie Criblez et al. (2016).

<sup>8</sup> Manche Kantone in den Regionen Zürich und Nordwestschweiz sowie die Kantone Tessin und Genf gingen schon früher zu einer tertiärisierten Ausbildung von Primarlehrpersonen über (Criblez und Lehmann 2016, S. 35). Für einen Überblick siehe Criblez (2010) sowie Criblez et al. (2016).

durch die neu eingeführten Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)<sup>9</sup> die Weiterführung musisch-pädagogischer Schwerpunkte auf der Sekundarstufe II und versah sie mit einer allgemeinen Hochschulzulassungsberechtigung.<sup>10</sup> Durch die Auflösung der Lehrer\*innenseminare freiwerdende materielle und personelle Ressourcen wurden in die gymnasiale Schwerpunktfachausbildung überführt:

Die Mutter des Gedankens, Pädagogik und Psychologie zu einem Maturitäts-Fachbereich zu machen, war natürlich der Überlebensdrang der Strukturen der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe II, also der Seminare und ihrer PP-Lehrer, in Hinsicht auf die Umwandlung der Lehrerbildung in eine postmaturitäre PH. Ohne PP als Maturabereich wären dutzende von PP-Lehrern arbeitslos geworden. (Strittmatter 2009; zit. nach Mombelli-Matthys 2011, S. 67 f.)

Für diejenigen Kantone, welche sich für das Angebot des Schwerpunktfachs PPP entschieden, war die Nutzung dieser bereits vorhandenen Ressourcen ein zentrales Motiv (Mombelli-Matthys 2011, S. 211; Robin 2002, S. 143). Mehrere Kantone wandelten ihre Lehrer\*innenseminare direkt in Gymnasien mit Schwerpunktfach PPP um (Mombelli-Matthys 2011, S. 100). Zudem sollte durch die Einführung des Schwerpunktfachs PPP auch ein «berufspropädeutisches Angebot» geschaffen werden (ebd.). Andere Kantone lehnten diese berufspropädeutische Logik allerdings ab oder waren der Meinung, dass die Vorbereitung auf die Ausbildung zur Lehrperson bereits durch die Diplommittelschule (DMS), die Vorgängerinstitution der FMS, genügend abgedeckt sei (ebd.). Zudem könnten am Lehrberuf interessierte Schüler\*innen das musisch-pädagogische Gymnasialprofil besuchen (ebd.).

Das neu eingeführte musisch-pädagogische Gymnasialprofil wurden im Rahmen der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung auf Sekundarstufe II als «neue Möglichkeit der Vorbereitung auf den berufsbildenden Teil der LLB» an Pädagogischen Hochschulen, als «bereichsspezifische Vorbildung für die tertiäre LLB» und als «funktionales [...] Äquivalent» zu den ehemaligen Primarlehrer\*innenseminaren (Criblez und Lehmann 2016, S. 55) institutionalisiert. Eine gymnasiale Maturität im musisch-pädagogischem Profil wurde in der Folge auch als «Lehramtsmatur» bezeichnet (Criblez 2018). Selbst die EDK betonte die Vorbereitungsfunktion dieses Profils für die Ausbildung von Lehrpersonen:

---

<sup>9</sup> Die drei Schwerpunktfächer werden in dieser Studie gemeinsam als «musisch-pädagogisches Gymnasialprofil» bezeichnet.

<sup>10</sup> Auch bereits davor führten in manchen Kantonen (so etwa Zürich) die Primarlehrer\*innenseminare zu einer kantonal anerkannten Maturität, welche als Hochschulzulassungsausweis für die kantonale Universität galt.

Unter der neuen Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung werden die heutigen Seminare solche [zum allgemeinen Hochschulzugang führende, S.H.] Ausbildungsgänge anbieten und *damit auf die Pädagogischen Hochschulen vorbereiten können* als Maturitätsschulen mit besonderem Akzent im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und musischen Bereich. (EDK 1993a, S. 15, Herv. S.H.)

Im Kanton Fribourg wurde im Rahmen der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung empfohlen, dass Maturand\*innen *ohne* besondere Kenntnisse im artistischen, sportlichen oder psychologischen Bereich entsprechende Fähigkeiten im Studium nachholen müssten (Robin 2002, S. 143). Damit wurde das Belegen eines der Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten oder PPP zwar nicht zur Zulassungsbedingung, aber zur Empfehlung für den Eintritt in die PH (ebd). Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen war die Bezeichnung und Wahrnehmung des Gymnasiums als «Königsweg» (EDK 2005) in die tertiärisierte Lehrpersonenbildung wenig verwunderlich.

Diese Studie fokussiert sich auf die Institutionalisierung der FMS Pädagogik im gesamtschweizerischen, bzw. interkantonalen Kontext. Für die jeweiligen kantonalen Prozesse der Umwandlung von seminaristischer zu tertiärisierter Lehrpersonenbildung sei auf bestehende Forschung zu den Kantonen Zürich (Criblez 2000; Grube und Hoffmann-Ocon 2015; Lehmann 2016), Aargau (Metz 2000, 2001; Huber 2016a), Bern (Criblez 2015a; Weniger 2016), Fribourg (Imlig 2016a), Genf (Imlig 2016b), Zug (Huber 2016b), St. Gallen (Oggenfuss 2016), Waadt (Petitpierre 2010), Graubünden (Lehmann und Tanner 2016), Wallis (Périsset Bagnoud 2000) sowie für die Region Zentralschweiz (Diebold 2000) und die französische Schweiz (Lussi Borer 2017) verwiesen.<sup>11</sup>

### 2.2.2 Die Diplom- oder Fachmittelschule als Zubringerin zur Lehrpersonenbildung

Die Tertiärisierungsreform der Lehrpersonenbildung Ende der 1990-er Jahre betraf auch die Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Handarbeit oder Hauswirtschaft, die bisher *zwischen* Sekundarstufe II und Tertiärstufe angesiedelt war. Für sie galt teilweise ein Mindesteintrittsalter von 18 Jahren, formal war zum Eintritt jedoch kein Schulabschluss der Sekundarstufe II nötig (Criblez 2010, S. 44).

---

<sup>11</sup> Die Auflistung beansprucht keine Vollständigkeit und soll lediglich auf die Existenz kantonalen Untersuchungen verweisen.

Ein Überblick über die um 1990 vorherrschenden Modelle der Ausbildung von Lehrpersonen und deren Zulassungsbedingungen (Badertscher 1993) zeigt, dass vor der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in etlichen Kantonen die Diplommittelschule (DMS) – die Vorgängerin der Fachmittelschule – ein üblicher Weg in die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson war. In den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Waadt war aus der DMS auch der Zugang in die Primarlehrpersonenbildung möglich (ebd.). Ebenso konnten an der städtischen Töcherschule – der Vorgängerinstitution der DMS – des Kantons St. Gallen die ersten vier Ausbildungsjahre zur Primarlehrperson absolviert werden (Oggenfuss 2016, S. 182).<sup>12</sup>

Für manche Kantone war die vorbereitende Funktion der DMS bezüglich Lehrpersonenbildung sogar ein Grund für die Ablehnung des gymnasialen Schwerpunktfachs PPP (s. o.), da man ihre bildungspolitische Stellung und Bedeutung für die Lehrpersonenbildung nicht gefährden wollte (Mombelli-Matthys 2011, S. 88) und die DMS als geeignetere Anbieterin eines pädagogischen Mittelschulprofils erachtete (ebd., S. 92). Dies bleiben allerdings die einzigen Forschungsergebnisse, welche die Dynamik zwischen Diplom- respektive Fachmittelschule und dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil bezüglich ihrer Vorbereitungsfunktion für die tertiarisierte Lehrpersonenbildung thematisieren.

Die DMS bereitete bis Ende 1990 überwiegend junge Frauen<sup>13</sup> auf Berufsausbildungen im pädagogisch-erzieherischen, sozialen und paramedizinischen Bereich vor (Criblez und Lehmann 2016, S. 57). Durch die Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs (Schaffung von FH und PH) und die Einführung von Berufslehren<sup>14</sup> im Sozial- und Gesundheitsbereich kam die DMS allerdings unter Legitimationsdruck (ebd.; Lehmann 2013, S. 28). Was dies für die DMS und spätere FMS im Bereich der Gesundheitsausbildungen bedeutete, beschreiben Raffaella Esposito et al. (2019) sowie Esposito (2022).

Auch die Ausbildungsgänge zur Lehrperson des Kindergartens, der Handarbeit oder Hauswirtschaft, auf welche die DMS bisher vorbereitet hatte, wurden neu auf die Tertiär- resp. Hochschulstufe angehoben. Für diese nun hochschulisch organisierten Ausbildungsgänge war im Kontext der Reform zu klären, welche

---

<sup>12</sup> Zur Transformation der höheren Töcherschulen in die DMS siehe Leemann und Imdorf (2019b).

<sup>13</sup> Zur historisch begründeten Dynamik zwischen Reproduktion und Transformation geschlechtstypischer Berufswahl durch die DMS respektive FMS siehe Leemann et al. (2019).

<sup>14</sup> Berufsausbildung, berufliche Bildung, in der Schweiz überwiegend im dualen System (sowohl betriebliche als auch schulische Ausbildung) organisiert.

Diplome der Sekundarstufe II zur Zulassung zu diesen Studiengängen berechtigten – und ob die DMS weiterhin dazugehörte (Criblez 2010, S. 44). Die Folgen dieser Entwicklungen sind Gegenstand der Analyse in Kap. 5.

Obwohl die Tertiärisierungsreform in der Lehrpersonenbildung stark harmonisierend auf die verschiedenen Ausbildungssysteme der einzelnen Kantone wirkte, konnten sich die Kantone auf keine einheitliche PH-Zulassungsregelung einigen (Lehmann 2013, S. 130; Criblez und Lehmann 2016, S. 56). In der Folge pflegten die PH längere Zeit sehr unterschiedliche Regelungen bezüglich alternativer Zulassungswege neben der gymnasialen Maturität (Criblez und Lehmann 2016, S. 56; Criblez 2010, S. 49). Dies betraf auch die Anerkennung von DMS-Diplomen als Zulassungsausweis zur PH. Vor allem in Kantonen, in denen angehende Lehrpersonen bisher über die gymnasiale Maturität in die Ausbildung gelangt waren, wollten die PH lange nur den Zugang über den gymnasialen Weg, nicht aber die DMS und später die FMS erlauben (Kiener 2004, S. 31; Capaul und Keller 2014, S. 29).

Zusätzliche Dynamik in die Diskussion (Lehmann 2013, S. 139) brachte die Einführung der Fachmaturität im Jahr 2003 (siehe Abschn. 5.3.1), welche für die Zulassung zur Lehrpersonenbildung eine «Erweiterung der Allgemeinbildung» vorsah (Criblez und Lehmann 2016, S. 57). Heftig diskutiert wurde in diesen Jahren die Frage, «ob ein Abschluss der Diplommittelschule bzw. der Fachmittelschule oder der Fachmatur zur Zulassung zu den Studiengängen der Lehrpersonenbildung an pädagogischen Hochschulen ohne zusätzliche Auflagen berechtigt, und wenn ja, zu welchen Studiengängen» (ebd.). Die Haltung der Kantone und ihrer Institutionen der Lehrpersonenbildung zu diesen Fragen waren höchst unterschiedlich. Die entsprechenden Klärungsversuche werden in Kap. 5 skizziert.

### ***Zusammenfassung***

Bezüglich der historischen Bedeutung der beiden untersuchten Bildungsprofile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen zeigt der Forschungsstand zusammengefasst, dass das musisch-pädagogische Gymnasialprofil (Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und PPP) die in Auflösung befindlichen Lehrer\*innenseminare funktional ersetzen sollte. Seine Einführung erlaubte die Übernahme institutioneller Strukturen und personeller Ressourcen der ehemaligen



Lehrer\*innenseminare, und das Gymnasium wurde in der Folge<sup>15</sup> als «Königsweg» in die tertiarierte Lehrpersonenbildung positioniert.

Ebenso zeigen Forschungsergebnisse, dass die DMS als Vorgängerin der FMS zwar traditionell auf erzieherisch-pädagogische Berufe vorbereitete und vielerorts Zugang zur Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Hausarbeit und Landwirtschaft bot. Dieser Zugang wurde aber im Kontext der Reform der Lehrpersonenbildung in Frage gestellt und die Position und Zugangsberechtigung der DMS in die neu hochschulische Ausbildung von Lehrpersonen musste geklärt werden. Zu diesem Prozess der Infragestellung und der anschließenden Institutionalisierung der FMS Pädagogik, der schließlich zur heutigen funktionalen Gleichwertigkeit gegenüber dem gymnasialen Bildungsweg beim Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen führte, existiert allerdings keine empirische Forschung. Dieser angesichts der historischen Ausgangslage durchaus erklärungsbedürftige Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik stellt eine Forschungslücke dar, welche mit der vorliegenden Studie geschlossen wird.

---

### **2.3 Gymnasium und FMS Pädagogik: Merkmale und institutionelle Eckwerte**

Sowohl die FMS als auch das Gymnasium sind allgemeinbildende, vollzeit-schulische Mittelschulen auf der Sekundarstufe II. Entsprechend der (bildungs-) föderalistischen Tradition der Schweiz sind die Kantone für ihr jeweiliges Schulwesen zuständig. Daher unterstehen sowohl Gymnasien als auch FMS kantonaler Regelungskompetenz. Sie variieren in den jeweils angebotenen Schwerpunktfächern, FMS-Profilen und deren profilspezifischen Fächern sowie den entsprechenden Stundendotationen.

Da die Kantone auch die Aufnahme- und Zulassungsbedingungen in die allgemeinbildenden Mittelschulen selbst definieren, variieren diese ebenfalls kantonal. Generell werden hierbei die schulischen Leistungen der Schüler\*innen herangezogen – Gesamtbeurteilungen, Noten, Aufnahmeprüfungen oder eine Kombination dieser Instrumente sind möglich (Cortesi 2017; EDK-IDES 2017, S. 2). Es existieren jedoch meist mehrere Wege, um an ein Gymnasium oder eine

---

<sup>15</sup> Und der Tradition derjenigen Kantone entsprechend, welche bereits früher auf eine tertiarierte Lehrpersonenbildung umgestiegen waren (Region Nordwestschweiz sowie die Kantone Zürich, Genf und Tessin).

FMS zu gelangen (ebd.). Dabei sind die Eintrittsvoraussetzungen und Übertrittsbedingungen für die FMS jeweils niedriger als für die Gymnasien (EDK-IDES 2017).

### **2.3.1 Der Weg über das musisch-pädagogische Gymnasialprofil**

Die vom Gymnasium<sup>16</sup> verliehene gymnasiale Maturität ist eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und ermöglicht den prüfungsfreien Übertritt in die meisten Studiengänge an PH und Universitäten.<sup>17</sup> Die gymnasiale Ausbildung dauert in der Schweiz im Anschluss an die Primarschule sechs Jahre (Langzeitgymnasium) oder im Anschluss an die Sekundarstufe I drei bis vier Jahre (Kurzzeitgymnasium). Für die letzten drei bis vier Jahre der Maturitätsausbildung entscheiden sich die Schüler\*innen den persönlichen Interessen entsprechend für ein sogenanntes Schwerpunktfach als vertiefendes Pflichtwahlfach. Im letzten Jahr wählen die Schüler\*innen zusätzlich ein Ergänzungsfach und verfassen eine schriftliche Arbeit (Maturaarbeit) zu einem frei gewählten Thema.

Das Schwerpunktfachangebot umfasst alte Sprachen, eine moderne Sprache, Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht, Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP), Bildnerisches Gestalten und Musik, wobei die Auswahl und Anzahl der angebotenen Schwerpunktfächer den Gymnasien als kantonale Regelungen selbst überlassen bleibt (EDK 1995b, S. 5). Kantonale Unterschiede in der gymnasialen Ausbildung basieren im Wesentlichen auf Unterschieden in der Kombination der angebotenen Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer sowie in den Eintrittsverfahren (Cortesi 2017, S. 233).

#### **2.3.1.1 Institutionelles Angebot und Nutzung**

Die Ursprünge der 1995 neu eingeführten musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und PPP in den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren der Sekundarstufe II wurden mehrfach bestätigt (Ramseier

---

<sup>16</sup> Zum Gymnasium als Bildungsinstitution existiert im deutschsprachigen Ausland umfassende Forschungsliteratur. Für die Schweiz siehe Eberle und Brügglenbrock (2013) und Brügglenbrock et al. (2016), für Deutschland siehe etwa Bosse (2009) oder Kramer, Neumann und Trautwein (2016).

<sup>17</sup> Ausgenommen universitäre Studiengänge mit Numerus Clausus im medizinischen Bereich (Humanmedizin, Chiropraktik, Dental- oder Veterinärmedizin) oder Sport- und Bewegungswissenschaften.

et al. 2005, S. 153 f.; Mombelli-Matthys 2011; Criblez 2010). Stefan Denzler, Ursula Fiechter und Stefan C. Wolter (2005, S. 578) stellen beispielsweise fest, dass diese drei Schwerpunktfächer im Jahr 2005 vorwiegend von denjenigen Gymnasien angeboten wurden, welche in ehemaligen Lehrer\*innenseminaren wurzeln. Auch in der gesamtschweizerischen Evaluation der Maturitätsreform im Jahr 2005 (EVAMAR I) wurde das musisch-pädagogische Profil als «besonders interessant» für diejenigen Schüler\*innen bezeichnet, welche den Lehrberuf anstreben (Ramseier et al. 2005, S. 72).

Das Angebot der gymnasialen Schwerpunktfächer wurde erstmals im Jahr 2000 systematisch erhoben. Von damals 134 anerkannten Gymnasien boten 66 das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten, 62 das Schwerpunktfach Musik und mit 27 nur knapp halb so viele das Schwerpunktfach PPP an (Breitler und Stauffer 2000). Erich Ramseier et al. (2005) bestätigten diese Zahlen im Rahmen der Evaluation der Maturitätsreform (EVAMAR I), ebenso Mombelli-Matthys (2011) spezifisch für das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP). Seine Untersuchung ergab zudem, dass das Angebot des Schwerpunktfachs PPP auch innerkantonale ausgebaut und im Zeitverlauf an immer mehr Schulen angeboten wurde (ebd., S. 81). Dies widerspiegelt sich in der Untersuchung von Franz Eberle und Christel Brüggenbock (2013, S. 43), welche das Schwerpunktfach PPP an inzwischen 36 Gymnasien, Bildnerisches Gestalten an 92 und Musik an 81 Schulen nachwies. Insgesamt wurde das Angebot dieser Schwerpunktfächer also ausgebaut, wobei PPP immer noch bedeutend seltener als Bildnerisches Gestalten und Musik angeboten wird (Tab. 2.2):

Obwohl das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie im Jahr 2013 an bedeutend weniger Schulen als die Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten angeboten wurde, wird es von Gymnasiast\*innen häufiger gewählt als das Schwerpunktfach Musik. Im Jahr 2018 wurden acht Prozent aller gymnasialen Maturitätszeugnisse im Fach Bildnerisches Gestalten, sieben

**Tab. 2.2** Anzahl Gymnasien mit Angebot musisch-pädagogischer Schwerpunktfächer, 2000 vs. 2013

	Schwerpunktfach Musik	Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten	Schwerpunktfach PPP
2000	62	66	27
2013	81	92	36

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Breitler und Stauffer (2000) sowie Eberle und Brüggenbock (2013)

Prozent im Fach PPP und fünf Prozent im Fach Musik vergeben (BFS 2019b). Damit rangieren diese drei Schwerpunktfächer abgesehen vom Schwerpunktfach Latein als Schlusslichter; am meisten Maturitätszeugnisse wurden mit 22 % im Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht ausgestellt (ebd.). Laut Ramseier et al. (2005) liegt die tiefe Anzahl Maturitätszeugnisse im Schwerpunktfach PPP in dessen begrenztem Angebot begründet (siehe oben), denn das Fach als solches erweist sich im Verhältnis zur Angebotsstruktur als sehr beliebt bei den Gymnasiast\*innen (Ramseier et al. 2005, S. 69).

### 2.3.1.2 Inhaltliches Profil

Zum inhaltlichen Profil der Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) existieren kaum empirische Studien. Peter Bonati (2017) untersuchte im Rahmen seiner Evaluationsstudie zu Lehrplänen an Schweizer Gymnasien unter anderem die «Konkretheit» von Fachlehrplänen in verschiedenen Fachbereichen. Dabei wurde der Fachlehrplan des Schwerpunktfachs PPP nur zu 55,8 % als «ausreichend konkret» und zu 41,9 % «mehrere Fachgebiete [als, S.H.] zu wenig konkret» beurteilt (ebd., S. 118). Im Schwerpunktfach Musik wurde der Fachlehrplan nur zu 38,7 % als «ausreichend konkret» und in Bildnerischem Gestalten zu 30,4 % als «ausreichend konkret» bezeichnet (ebd., S. 122).

Für die vorliegende Studie ist dies relevant, da ein wenig konkreter Lehrplan den Lehrpersonen viel Spielraum bezüglich Auswahl von Bildungsinhalten und deren Vermittlung lässt. So sind einerseits große kantonale Unterschiede in den Lehrplänen an sich zu erwarten. Andererseits bleibt eine explizite Ausrichtung auf den Lehrberuf – da diese programmatisch im Rahmen der «nicht ausreichend konkreten Lehrpläne» nicht vorgegeben ist – unwahrscheinlich und könnte somit gegebenenfalls zur Erklärung der unterschiedlichen Bedeutung von Gymnasium und FMS für die Ausbildung von Primarlehrpersonen beitragen.

Für das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie zeigte Mombelli-Matthys (2011, S. 110) entsprechend, dass sich verschiedene von ihm untersuchte Kantone für unterschiedliche Modelle der Lektionendotation sowie deren Aufteilung auf die Fachbereiche Philosophie, Pädagogik und Psychologie entschieden. Bezüglich der Bildungsinhalte stellt Mombelli-Matthys (2011) auf Basis einer Lehrplananalyse fest, dass im Lehrplan mehr psychologische als pädagogische Themen enthalten sind und dem Teilbereich Pädagogik insgesamt weniger Bedeutung zukommt:

*Die Abdeckung von Grundlagen scheint in der Pädagogik weniger gesichert als in der Psychologie [...]. Weiter sind zentrale pädagogische Gegenstände wie Schule und*

Unterricht *nicht in den Lehrplänen enthalten*, was vielleicht mit der expliziten Distanzierung des gymnasialen Bildungswegs zur beruflichen Ausbildung (MAR 1995, Art. 5, Abs. 1) zusammenhängt. (Mombelli-Matthys 2011, S. 151, Herv. S.H.)

Diese vermutete Abgrenzung gegenüber einer berufspropädeutischen Logik entspricht der Haltung derjenigen Kantone, welche die Einführung des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie ablehnten und pädagogisch interessierte Jugendliche besser in der FMS aufgehoben sahen (siehe Abschn. 2.2.1). Andererseits widerspricht dies der Logik, nach der das musisch-pädagogische Gymnasialprofil die ehemaligen Lehrer\*innenseminare funktional ersetzen sollte.

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Angebot des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie im Kontrast zu Musik und Bildnerischem Gestalten quantitativ überschaubar bleibt, es bei den Schüler\*innen aber durchaus beliebt ist. Obwohl die Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils dem funktionalen Ersatz der ehemaligen Lehrer\*innenseminare und der Überführung ihrer materiellen und personellen Ressourcen dienen, deuten die Ergebnisse von Mombelli-Matthys (2011) darauf hin, dass dem Fachbereich Pädagogik im Rahmen des gymnasialen Schwerpunktfachs PPP nur geringe Bedeutung zukommt – sowohl im Lehrplan als auch in organisatorischen Aspekten der Stundendotation oder Prüfungsorganisation (ebd.).

Dies verweist auf eine Abgrenzung zu einer berufspropädeutischen Logik im Sinne einer spezifischen Vorbereitung auf den Lehrberuf oder die PH-Ausbildung. Dass die Lehrpläne der drei musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer zudem wie von Bonati (2017) gezeigt nicht «ausreichend konkret» sind und dadurch den Kantonen und Schulen viel Spielraum in der Umsetzung lassen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Fachbereich Pädagogik und entsprechende Verknüpfungen mit dem Lehrberuf oder einer PH-Ausbildung nur marginal bleiben. Diese Erkenntnisse können als Hinweise auf erste Antworten bezüglich der Frage nach der (unterschiedlichen) Bedeutung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils und der FMS Pädagogik betrachtet werden.

### **2.3.1.3 Übertrittsquoten aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil in die PH**

Die bisher skizzierten Forschungsergebnisse sprechen mit Fokus auf den funktionalen Ersatz der ehemaligen Lehrer\*innenseminare durch das musisch-pädagogische Gymnasialprofil einerseits *für*; mit Blick auf die Ablehnung einer

berufspropädeutischen Logik und das geringe Gewicht des Teilbereichs Pädagogik im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie aber auch *gegen* eine hohe Bedeutung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als PH-Zubringer. Beides widerspiegelt sich in den Übertrittsquoten in die Pädagogischen Hochschulen.

Insgesamt treten nur 8 % aller Gymnasiast\*innen in eine PH über (Babel et al. 2018, S. 28) und Gymnasiast\*innen leisten keinen Beitrag zum Wachstum der PH-Studierendenzahlen der letzten Jahre (Denzler 2018). Betrachtet man alle Gymnasiast\*innen, interessieren sich im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil am meisten Jugendliche für ein PH-Studium (Denzler und Wolter 2009, S. 429; Denzler et al. 2005, S. 581; Ramseier et al. 2005, S. 126; Mombelli-Matthys 2011, S. 165).

Der Anteil der ins Lehramtsstudium übertretenden Jugendlichen aus diesem Profil scheint aber über die Jahre gesunken zu sein. Von 1203 Studierenden, die im Jahr 2007 eine Maturität im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil erworben hatten, entschieden sich 26 % der Absolvierenden des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie und 20 % der Absolvierenden der musisch-gestalterischen Schwerpunktfächer für ein PH-Studium (Oepke 2017, S. 469).

Von denjenigen Absolvierenden, die 2012 eine Maturität im musisch-pädagogischen Profil erworben hatten, entschieden sich 19 % der Absolvierenden des Schwerpunktfachs Musik, 18 % der Absolvierenden aus dem Schwerpunktfach PPP und 13 % der Absolvierenden des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten innerhalb von 42 Monaten für eine Lehramtsausbildung (Babel et al. 2018, S. 28).

Diese Zahlen verweisen darauf, dass die Pädagogische Hochschule *nicht* die hochschulische Hauptabnehmerin des musisch-pädagogischen Profils ist (ebd.). Auch Mombelli-Matthys (2011) zeigt, dass sich nur halb so viele der 438 befragten Schüler\*innen der Kantone Aargau, Bern und Luzern für eine PH-Ausbildung wie für sozial- oder geisteswissenschaftliche Studiengänge an einer Universität interessierten (S. 163 f.). Daraus schlussfolgert Mombelli-Matthys, dass «das Schwerpunktfach PPP für die Lernenden nur begrenzt die Bedeutung eines gymnasialen Zubringerprofils für die Lehrkräfteausbildung» habe (ebd., S. 165). Aus Sicht der PH erweisen sich die Schwerpunktfächer im Bereich moderne Sprachen in absoluten Zahlen gemessen als quantitativ bedeutsamere Zubringerprofile als das musisch-pädagogische Profil (Ingrisani 2014, S. 301; SKBF 2018, S. 260).

Es ist bisher empirisch nicht erforscht, wie viele der Absolvierenden eines musisch-pädagogischen Gymnasialprofils spezifisch in den PH-Studiengang Primarstufe eintreten, und für welche anderen Studiengänge an Universitäten,

Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sich diese Gymnasiast\*innen entscheiden. Auf der Website des Bundesamts für Statistik publizierte Daten zeigen zwar, dass «Geisteswissenschaften und Künste», «Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen» sowie «Wirtschaft, Verwaltung und Recht» von den Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils am häufigsten gewählt werden (BFS 2019d). Inwiefern es sich dabei aber um mit dem gymnasialen Schwerpunktfach inhaltlich verwandte Studiengänge wie etwa Musikwissenschaft, Kunstwissenschaft oder philosophische, psychologische sowie erziehungswissenschaftliche Studiengänge handelt, ist nicht ersichtlich.

Auch diese Forschungslücke schließt die vorliegende Studie, indem auf Basis von Bildungsverlaufsdaten gezeigt wird, in welche Studiengänge an Universitäten, FH und PH die Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils übertreten (siehe Kap. 6). Damit können Hinweise darauf gewonnen werden, ob beispielsweise Absolvierende des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie zwar pädagogische Interessen haben, diesen aber nicht an einer Pädagogischen Hochschule, sondern im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen oder psychologischen Studiengangs an der Universität nachgehen – oder ob sie sich für fachbereichsfremde Studiengänge entscheiden.

### **2.3.1.4 Merkmale von Gymnasiast\*innen, die sich für ein PH-Studium entscheiden**

Wie im vorhergehenden Kapitel erläutert, haben PH-Studierende mit einer gymnasialen Maturität mit hoher Wahrscheinlichkeit das musisch-pädagogische Gymnasialprofil besucht. Ebenfalls breit erforscht sind soziale Merkmale, Berufs- und Studienwahlinteressen sowie kognitive Leistungen von Gymnasiast\*innen, welche ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule aufnehmen.

#### **2.3.1.4.1 Soziale Merkmale**

Gymnasiast\*innen, die sich für ein PH-Studium entscheiden, zeichnen sich durch bestimmte soziale Merkmale aus. Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung befragte im Jahr 2006 gemeinsam mit der PH Zürich 1460 Gymnasiast\*innen kurz vor dem Erwerb der gymnasialen Maturität zu ihrer Studienwahl bzw. Studieninteressen. Die Ergebnisse zeigen ebenso wie weitere empirische Studien aus der Schweiz, dass Gymnasiast\*innen, die sich für ein PH-Studium interessieren, überdurchschnittlich häufig weiblich sind und aus statustieferen Schichten bzw. einem nicht-akademischen Elternhaus stammen (Bieri Buschor et al. 2008a, b; Denzler et al. 2005; Denzler und Wolter 2008a, b, S. 15,

2009; Keck Frei et al. 2012; Périsset Bagnoud und Ruppen 2012; Ingrisani 2014, S. 302).

Damit repräsentieren diese Gymnasiast\*innen die sozialen Merkmale von PH-Studierenden: Lediglich ein Viertel aller PH-Studierenden hat Eltern, die eine hochschulische Ausbildung abgeschlossen haben, und über ein Drittel hat Eltern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung als höchsten Bildungsabschluss (Fischer et al. 2017, S. 18). Im Kontrast dazu betragen diese Anteile an Universitäten 52 % (Eltern mit Hochschulabschluss) respektive 22 % (Eltern mit Berufslehre als höchstem Abschluss) (ebd.). Zudem sind – ebenso wie bei den am PH-Studium interessierten Gymnasiast\*innen – Männer untervertreten: 72 % aller PH-Studierenden sowie 81 % aller Studierenden des Studiengangs Primarstufe sind weiblich (BFS 2019c).

#### **2.3.1.4.2 Motivation für die Schwerpunktfachwahl**

Die Evaluation der Maturitätsreform von 1995 (EVAMAR I) zeigte, dass die wichtigsten Motive für die Schwerpunktfachwahl das Interesse am gewählten Fach sowie die eigenen Fähigkeiten sind (Ramseier et al. 2005, S. 82 f.). Hierbei ließ sich beim musisch-pädagogischen Gymnasialprofil von allen Schwerpunktfächern der größte Zusammenhang zwischen Fachinteresse und Schwerpunktfachwahl nachweisen (ebd., S. 85). Am wenigsten relevant erwiesen sich bei der Wahl dieses Profils die Motive der Nützlichkeit für die spätere Karriere und für spätere Ausbildungsmöglichkeiten (ebd.).

Mombelli-Matthys (2011) bestätigte diese Ergebnisse auf der Datengrundlage der 438 von ihm befragten Schüler\*innen des Schwerpunktfachs PPP des Abschlussjahrgangs 2008. Auch in seiner Stichprobe waren das Entfalten eigener Stärken respektive Fähigkeiten sowie das Interesse am gewählten Schwerpunktfach die wichtigsten Wahlmotive (S. 207). Obwohl sich vor der Schwerpunktfachwahl nur ein Drittel der Schüler\*innen gründlich und ein Fünftel hingegen kaum über das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie informierte (ebd.), nahm das fachliche Interesse der befragten Schüler\*innen während der gymnasialen Ausbildung zu (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass die schulische Sozialisation im Laufe der Schwerpunktfachausbildung entsprechende fachliche Interessen prägt und verstärkt. Für das musisch-pädagogische Gymnasialprofil scheint also fachliches Interesse eines der wichtigsten und sich im Verlauf der gymnasialen Ausbildung verstärkenden Wahlmotive zu sein. Die Verknüpfung mit einer späteren PH-Ausbildung oder Berufstätigkeit als Lehrperson hingegen erscheint unbedeutend.



### 2.3.1.4.3 Kognitive Leistungen

Bisherige empirische Forschung zeigt, dass Gymnasiast\*innen, die sich für den Lehrberuf interessieren oder entscheiden, nur mit geringer Wahrscheinlichkeit aus der kognitiv leistungsfähigsten Gruppe stammen. Am Lehrberuf interessierte Gymnasiast\*innen stammen mit geringerer Wahrscheinlichkeit aus den oberen zehn Prozent der leistungsstärksten Schüler\*innen im Fach Deutsch als ihre Mitschüler\*innen mit anderen Berufswünschen (Denzler und Wolter 2008a, S. 128; Keck Frei et al. 2012).

Im Rahmen des zweiten Berichts zur Evaluation der Maturitätsreform (EVA-MAR II, Eberle et al. 2008) zeigte sich, dass im Erstsprachentest Schüler\*innen des Schwerpunktfachs PPP im Durchschnitt am zweitbesten, Schüler\*innen der Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten jedoch am schlechtesten abschnitten (ebd., S. 190 f.). Die Schüler\*innen des Schwerpunktfachs Musik und teilweise PPP lieferten auch im Biologietest die schlechtesten Ergebnisse (ebd., S. 195 f.), und alle drei musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer rangierten beim Mathematiktest am Ende der Leistungsskala (ebd., S. 193 f.). Bei den schriftlichen Maturitätsprüfungen in Mathematik stammten mehr als die Hälfte aller ungenügenden Bewertungen aus Klausuren von Schüler\*innen des musisch-pädagogischen Profils (ebd., S. 200 f.). Zudem schnitten die Gymnasiast\*innen dieses Profils auch beim überfachlichen Fähigkeitstest in allen getesteten Bereichen<sup>18</sup> am schlechtesten ab (ebd., S. 201 f.). Während die These, dass vor allem leistungsschwache Jugendliche das musisch-pädagogische Profil wählen, in EVA-MAR I noch widerlegt wurde (Ramseier et al. 2005, S. 138), scheint sie sich in der Untersuchung von Eberle et al. (2008) zu bestätigen.

In einer Nachfolgestudie zu EVAMAR II (Eberle und Oepke 2014) wurden die von den untersuchten Maturand\*innen *tatsächlich* aufgenommen Studiengänge erfragt, was die Auswertung der Testergebnisse nach Studiengang ermöglichte (Eberle 2016). Es bestätigte sich, dass Maturand\*innen, welche sich für ein PH-Studium entschieden hatten, in den Testbereichen Deutsch, Mathematik, Biologie sowie im überfachlichen Fähigkeitstest am schlechtesten abschnitten (ebd., S. 38). Ähnliche Ergebnisse für Deutschland berichtet Colin Cramer (2012, S. 192) bezüglich der Abiturnoten. Je höher das angestrebte Lehramt, desto höher waren die Abiturnoten der Lehramtsstudierenden – wobei dies aber in moderatem Ausmaß über die soziale Herkunft moderiert wird (ebd., S. 472). Mit Blick auf die soziale Herkunft der PH-Studierenden (siehe vorheriges Kapitel) kann ein ähnlicher Zusammenhang auch für die Schweiz angenommen werden.

---

<sup>18</sup> Umfasst die Bereiche quantitative und formale Probleme, Diagramme und Tabellen, Textverständnis und naturwissenschaftliches Grundverständnis (Eberle et al. 2008, S. 201 f.)

Diese ernüchternden Ergebnisse bezüglich der Leistungsfähigkeit angehenden Lehrpersonen relativiert Stefan Denzler (2018). Er zeigt anhand von Daten der internationalen Schulleistungsuntersuchung PISA aus dem Jahr 2006, dass Schüler\*innen, welche im Alter von 15 Jahren angeben, den Lehrberuf ergreifen zu wollen, in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften «dem Durchschnitt aller Jugendlichen im Land leistungsmäßig um etwa ein Schuljahr voraus» sind bzw. leistungsmäßig etwa 45 Punkte über dem nationalen Median liegen (ebd., S. 290). Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass in der Schweiz am Lehrberuf interessierte Jugendliche zwar im Vergleich zu ihren Mitschüler\*innen des Gymnasiums (und analog PH-Studierende im Vergleich zu Studierenden einer Universität) zwar eher aus dem leistungsschwächeren, im Vergleich zur Gesamtpopulation aber dennoch aus einem leistungsstärkeren Spektrum stammen.

Die Ergebnisse zu den kognitiven Leistungen und Motivkonstellationen für die Schwerpunktfachwahl sind auch für die vorliegende Studie von Bedeutung. Interviews mit Schüler\*innen des musisch-pädagogischen Profils können nicht nur wie bisher aus quantitativer, sondern auch aus einer qualitativen Forschungsperspektive Hinweise auf das Zustandekommen von Wahlmotiven bezüglich der Wahl des Schwerpunktfachs und des PH-Studiums liefern. Ebenso können durch die vorliegende Studie Hinweise darauf gewonnen werden, inwiefern die schulische Sozialisation – wie von Mombelli-Matthys (2011) angedeutet – fachliche Interessen verstärkt und so möglicherweise eine entsprechende Studienwahl vorprägt.

### **2.3.2 Der Weg über die FMS Pädagogik**

Die Fachmittelschule (FMS) ist wie das Gymnasium eine allgemeinbildende, vollzeitschulische und kantonale geregelte Mittelschule auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II. Sie strebt nicht die allgemeine Hochschulreife an, sondern bereitet praxis- und berufsfeldbezogen auf Berufsausbildungen im Tertiärbereich an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Höheren Fachschulen vor (EDK 2018a). So hat sie sich unter anderem als formal anerkannter Zugangsweg in die Ausbildung zur Primarlehrperson an PH etabliert.

FMS sind organisatorisch teils an Gymnasien angegliedert, teils eigenständig geführt. Die Kantone Appenzell Innerrhoden, Nidwalden, Obwalden und Uri führen keine eigenen FMS (EDK-IDES 2017, S. 2). Die wesentlichen kantonalen Unterschiede im FMS-Ausbildungsangebot betreffen die Eintrittsbedingungen, die Kombination von Grundlagen- und profilspezifischen Fächern

sowie die Dauer des Praktikums während des Fachmaturitätsjahrs. Die grundsätzliche Struktur und der Aufbau der FMS-Ausbildung allerdings ähnelt sich in den verschiedenen Kantonen (Cortesi 2017, S. 234).

Zur FMS im Allgemeinen sowie zum pädagogischen FMS-Profil im Besonderen existiert abgesehen von zwei kantonalen Evaluationsstudien der FMS in den Kantonen St. Gallen (Capaul und Keller 2014) und Bern (ED Bern 2012) sowie einer sprachregional vergleichenden Untersuchung der FMS durch Sasha Cortesi (2017) kaum empirische Forschung.

Im Rahmen des SNF-Projekts, in deren Kontext die vorliegende Studie entstand, ist seit 2016 einiges an empirisch fundiertem Wissen zur FMS als bislang weitgehend unbekanntem Bildungsweg auf der Sekundarstufe II generiert und publiziert worden. Dies betrifft den Transformations- und Institutionalisierungsprozess der FMS (Leemann und Imdorf 2019b; Leemann und Hafner 2022), die FMS als sozial integrativen Schultyp der Sekundarstufe II (Leemann et al. 2016; Fischer et al. 2018; Leemann 2019b) und Fragen der Reproduktion der Geschlechtstypik in der FMS (Fischer et al. 2017; Leemann et al. 2019).

Raffaella Esposito beschäftigte sich mit der Bedeutung des FMS-Profiles Gesundheit gegenüber der dualen Berufsausbildung zur Fachfrau/-mann Gesundheit im Hinblick auf seine Zubringerfunktion zu Gesundheitsausbildungen im tertiären Bildungsbereich in der Schweiz (Esposito 2022). Die Ergebnisse ihrer Studie sind Grundlage für weitere Publikationen zum Thema der Positionierung und Profilierung der FMS Gesundheit gegenüber Berufsausbildungen im Gesundheitsbereich in der Schweiz (Esposito et al. 2018, 2019a, b, 2020).

### 2.3.2.1 Das FMS-Profil Pädagogik

Der Übertritt in die FMS erfolgt nach drei Jahren Sekundarstufe I, die Ausbildung dauert im Anschluss drei Jahre. Üblicherweise nach einem allgemeinbildenden ersten Schuljahr wählen die Schüler\*innen ein sogenanntes Berufsfeld, in der vorliegenden Studie «Profil» genannt. Das Angebotsspektrum umfasst die Profile Gesundheit<sup>19</sup>, Pädagogik, Soziale Arbeit, Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst sowie Musik und/oder Theater (EDK 2018b), aus welchen die Schulen ihr Angebot generieren.

Das Profil Pädagogik ist im gesamtschweizerischen Durchschnitt das von den Schüler\*innen am häufigsten gewählte FMS-Profil. 2018 wurden 47 % aller Fachmittelschulausweise im Profil Pädagogik oder einem Kombinationsprofil *Soziale Arbeit/Pädagogik* oder *Gesundheit/Pädagogik* vergeben (BFS 2019a). Bestätigt wurde dies auf kantonaler Ebene für den Kanton St. Gallen, in welchem 59 %

---

<sup>19</sup> Oder Gesundheit/Naturwissenschaften (EDK 2018b).

aller Fachmittelschüler\*innen das Profil Pädagogik belegten (Capaul und Keller 2014, S. 23). Von allen Profilwechseln bis Ende des dritten Semesters war ein Wechsel in das Profil Pädagogik am beliebtesten (ebd., S. 21 f.).

2011 gab es noch kein Angebot des Profils Pädagogik in den Kantonen Bern, Genf, Neuenburg und Tessin. Laut dem Schweizer Bildungsbericht 2018 wird das Profil Pädagogik inzwischen «flächendeckend in der ganzen Schweiz angeboten» (SKBF 2018, S. 170). Faktisch haben die Kantone Genf und Tessin zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Studie noch kein pädagogisches Profil im Angebot.<sup>20</sup> In manchen Kantonen wird das Profil Pädagogik mit den Profilen Gesundheit oder Soziale Arbeit kombiniert (ebd., S. 170).

Meist ab dem zweiten FMS-Jahr besuchen die Schüler\*innen neben allgemeinbildendem Unterricht zusätzlich profilspezifische Fächer des gewählten Profils. Der allgemeinbildende Unterricht umfasst sogenannte Grundlagenfächer, die denjenigen des Gymnasiums ähneln (z. B. erste Landessprache und Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, musische Fächer) (EDK 2018). Die profilspezifischen Fächer des Profils Pädagogik umfassen in der deutschsprachigen Schweiz meist naturwissenschaftlichen Unterricht, Psychologie/Pädagogik, Musik (mit ggf. Instrument) und/oder Chor, Gestaltung sowie Wirtschaft und Recht sowie Gesellschaftswissenschaften (Capaul und Keller 2014, S. 46 f.). Da die Kantone selbst über ihr Bildungsangebot entscheiden, variiert die Anzahl und das Spektrum der profilspezifischen Fächer kantonal. Von der EDK empfohlen werden für das Profil Pädagogik die profilspezifischen Fächer Bildnerisches Gestalten, Musik, Natur- und Geisteswissenschaften und Sport (EDK 2018a).

Der berufsfeldbezogene Unterricht in den profilspezifischen Fächern beinhaltet «auf den Beruf ausgerichtete Angebote», vermittelt «für das Berufsfeld notwendige Kenntnisse» und beschäftigt sich «mit allgemeinen Gegebenheiten der Berufssituation» (EDK 2018b, S. 5). Die Evaluation der FMS im Kanton St. Gallen zeigte in diesem Zusammenhang, dass der berufsorientierte Unterricht durch gemischte Klassen (verschiedene Profile) erschwert wird (Capaul und Keller 2014, S. 31). Zudem würden für berufsfeldbezogenen Unterricht anwendungsorientierte Lehrmittel für das spezifische Profil wie beispielsweise «Mathematik

---

<sup>20</sup> Im Kanton Genf findet die Ausbildung von Primarlehrpersonen nicht an der PH, sondern an der Universität statt – wo Fachmaturand\*innen aufgrund der fehlenden allgemeinen Hochschulzulassungsberechtigung keinen Zugang haben. Die Fachmaturität Pädagogik wird im Kanton Genf zwar inzwischen angeboten, die Absolvierenden müssen für das PH-Studium aber auf den Nachbarkanton Waadt ausweichen (Mouad und Brüderlin 2020, S. 50). Im Kanton Tessin wurde die Ausbildung von Lehrpersonen erst kürzlich für Inhaber\*innen einer Fachmaturität geöffnet.

für Pädagogen» fehlen, so dass die Lehrpersonen den Berufsbezug selbstständig herstellen müssten (ebd., S. 31).

Außerschulische Kurzzeitpraktika von mindestens zwei Wochen Dauer ergänzen die FMS-Ausbildung (EDK 2018b, S. 5). Sie werden in manchen FMS zur Orientierung hinsichtlich der Profilwahl (Capaul und Keller 2014, S. 24), in anderen FMS für einen Einblick in das zukünftige Berufsfeld genutzt. Die Fachmittelschüler\*innen verfassen im Verlauf der Ausbildung eine schriftliche Arbeit.

Nach drei Jahren wird die Ausbildung mit dem Fachmittelschul*ausweis* abgeschlossen. Er ermöglicht den Eintritt in Studiengänge an Höheren Fachschulen (so etwa zur dipl. Kindererzieher/-in HF, dipl. Sozialpädagog/in HF), nicht aber an Fachhochschulen oder PH. Bis zum Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 war für Inhaber\*innen des Fachmittelschul*ausweises* an einzelnen PH der prüfungsfreie Eintritt in den Studiengang Kindergarten/Vorschule möglich. Die PH Zürich, Thurgau und Schaffhausen erlaubten dies noch bis Studienbeginn Herbst 2020 oder 2021 im Rahmen einer Übergangsfrist.<sup>21</sup>

### 2.3.2.2 Die Fachmaturität Pädagogik

Die FMS-Ausbildung gestaltet sich zweistufig. Im Anschluss an den Fachmittelschul*ausweis* kann eine Fachmaturität im gewählten Profil erworben werden. Sie umfasst in allen Profilen *außer* Pädagogik ein Praktikum im angestrebten Berufsfeld von 24–40 Wochen und das Verfassen einer Fachmaturitätsarbeit (EDK 2018b). Für die Fachmaturität Pädagogik ist gemäß EDK-Richtlinien hingegen kein Praktikum vorgesehen, sondern sie besteht aus einem mindestens einsemestrigen Kurs in Erstsprache, zweiter Landessprache oder Englisch, Mathematik, Natur- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften, einer Fachmaturitätsarbeit mit Präsentation sowie einem Abschlussexamen (EDK 2018b). Ein Bestehen ermöglicht schweizweit den prüfungsfreien Eintritt in die Ausbildung zur Primarlehrperson (Schuljahre 1–8) an PH. Die Fachmaturität Pädagogik stellt somit eine *fachgebundene Fachhochschulreife* dar. Sie ist im Gegensatz zur Österreichischen *Fachmatura* aber nicht berufsbefähigend.

Nach Erhalt des Fachmittelschul*ausweises* im Profil Pädagogik setzten im Jahr 2012 innerhalb von 42 Monaten 70 % aller Schüler\*innen ihre Ausbildung mit einer Fachmaturität fort, was von allen FMS-Profilen die höchste Übertrittsquote in die Fachmaturität darstellt (Babel et al. 2018, S. 23). Ob es sich hierbei spezifisch um die Fachmaturität Pädagogik handelt, ist allerdings ungeklärt. 4 % der

---

<sup>21</sup> Diese Aussage beruht auf einer Konsultation der Webseiten der betreffenden PH.

Schüler\*innen traten in eine andere Ausbildung auf Sekundarstufe II ein (etwa Gymnasium oder Berufslehre), 14 % befanden sich in einer Ausbildung auf Tertiärstufe, und drei Prozent waren erwerbstätig (ebd., S. 23). Die durchschnittliche Übertrittsquote in die Fachmaturität lag im Kanton St. Gallen in den Jahren 2009–2012 sogar bei 90 % aller Schüler\*innen des Profils Pädagogik, welche auch die Fachmaturität Pädagogik absolvierten (Capaul und Keller 2014, S. 21).

Im Jahr 2018 wurden 35 % aller Fachmaturitätszeugnisse für die Fachmaturität Pädagogik vergeben (BFS 2019a). Wie die Daten des Bundesamtes für Statistik zeigen (ebd.), ist damit sowohl der Fachmittelschul*ausweis* in Pädagogik als auch die *Fachmaturität* Pädagogik das am häufigsten gewählte FMS-Profil, gefolgt von den Profilen Gesundheit und Soziale Arbeit.

Carsten Quesel, Frédéric Voisard und Marc Herren (2010) evaluierten die Fachmaturität Pädagogik nach ihrer provisorischen Einführung im Jahr 2007 im Auftrag der EDK, um ihre «Praxistauglichkeit» und einen allfälligen Überarbeitungsbedarf zu prüfen (ebd., S. 3). Mittels Dokumentenanalysen und einer Online-Befragung von 19 Schulleitungen und 97 Lehrpersonen sowie sechs PH-Fachpersonen wurden die Themenbereiche Zulassungsbestimmungen, Funktionen und Ziele der Ausbildung, Prüfungsmodalitäten, fachspezifische Bestimmungen und die Fachmaturitätsarbeit fokussiert (ebd., S. 6).

Bezüglich Zulassungsbestimmungen zur Fachmaturität Pädagogik schlugen die Befragten vor, die Zulassung zur Fachmaturität auf Schüler\*innen zu beschränken, «die im FMS-Ausweis durchschnittliche bis überdurchschnittliche Resultate nachweisen können» (ebd., S. 8), und insbesondere mit Hinblick auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson die Mindestanforderungen in den Fächern Mathematik und Deutsch anzuheben (ebd.). Dies verweist auf die in Abschn. 2.3.1.4.3 skizzierte Diskussion um kognitive Kompetenzen von PH-Studierenden.

Mehrere Befragte forderten zudem eine Überarbeitung des Lehrplans zu einem «kohärenten Gesamtkonzept» vom Fachmittelschul*ausweis* bis hin zur Fachmaturität Pädagogik als Vorbereitung auf die PH (ebd., S. 13). Dies entspricht auch dem Wunsch der Lehrpersonen des Kantons St. Gallen, welche angesichts der hohen Übertrittsquote vom FMS-Ausweis in die Fachmaturität Pädagogik eine «Gesamtkonzeption» von Profil und Fachmaturität Pädagogik mit insgesamt mehr Fokus auf Praktika, mehr Zeit für die Herstellung von Praktikums- und Berufsfeldbezug während des Fachmaturitätslehrgangs sowie die Integration von Sprachpraktika als Vorbereitung für die PH forderten (Capaul und Keller 2014, S. 34 f.). Bemängelt wurde zudem das Fehlen musischer Fächer in der Fachmaturität Pädagogik in Hinblick auf das zukünftige Berufsfeld der Absolvierenden (Quesel et al. 2010, S. 14).

Insgesamt wurden die Richtlinien zur Fachmaturität Pädagogik jedoch als praxistauglich beurteilt (ebd., S. 17). Die aus der Evaluation abgeleiteten Empfehlungen (ebd., S. 19) wurden in die Überarbeitung der FMS-Anerkennungsrichtlinien einbezogen, welche die EDK Ende 2018 verabschiedete (EDK 2018).

### **2.3.2.3 Die FMS Pädagogik als Zubringerin zur PH: Übertrittsquoten und Bedeutung als Nachfolgerin des Lehrer\*innenseminars**

Von allen Schultypen der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule, berufliche Grundbildung) erweist sich die FMS als derjenige mit der höchsten Übertrittsquote in die PH: nach Abschluss der Sekundarstufe II entschieden sich innerhalb von 54 Monaten 21 % aller FMS-Absolvierenden für ein PH-Studium (Kriesi und Leemann 2020, S. 15). Aus dem Gymnasium waren dies im gleichen Zeitraum 8 %, aus der beruflichen Grundbildung mit Berufsmaturität 3 % (ebd.). Wie groß der Anteil der FMS-Absolvierenden spezifisch aus dem Profil Pädagogik ist, die in diesem Zeitraum in die PH übertraten, ist bisher nicht bekannt. Für die Absolvierenden der *Fachmaturität Pädagogik* ist die Übertrittsquote in die PH mit 85 %<sup>22</sup> sehr hoch (Babel et al. 2018, S. 29).

Absolvierende der *Fachmaturität Pädagogik* machen aufgrund der hohen Übertrittsquote in die PH einen beträchtlichen Anteil der Studierenden der Primarstufe aus. Aus PH-Sicht sind im gesamtschweizerischen Durchschnitt inzwischen ungefähr 30 % der Studierenden des Studiengangs Primarstufe (inklusive Kindergarten/Vorschulstufe) Inhaber\*innen eines *Fachmaturitätszeugnisses* (SKBF 2018, S. 259; Capaul 2019, S. 29). Der Anteil *Fachmaturand\*innen* an den Studierenden der Primarstufe variiert allerdings stark nach Kanton – besonders hohe Anteile verzeichnen die PH der Nordwestschweiz (PH FHNW), der Zentralschweiz sowie Wallis, Fribourg und Waadt, geringe Anteile die PH in Bern, Thurgau und Zürich (SKBF 2018, S. 260; für Fribourg siehe auch Capaul 2019, S. 29).

Der Anteil *Fachmaturand\*innen* an PH-Studierenden ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (SKBF 2018, S. 259). Die Zunahme an PH-Studierenden der letzten Jahre ist insbesondere auf Absolvierende der FMS respektive *Fachmaturität* zurückzuführen (Denzler 2018, S. 285), weshalb sie als eine wichtige Zubringerschule für die PH bezeichnet wird (Capaul und Keller 2014, S. 7). Vielerorts wird sie als Ersatz der ehemaligen *Lehrer\*innenseminare* wahrgenommen (ebd., S. 27).

Bezüglich der Bedeutung der FMS Pädagogik und des Gymnasiums für die Ausbildung von Primarlehrpersonen sind auch Ergebnisse einer Evaluationsstudie

---

<sup>22</sup> Innerhalb von 42 Monaten nach Abschluss der *Fachmaturität* im Jahr 2012.

aus dem Kanton Bern interessant: Vor der Einführung des FMS-Profiles Pädagogik im Kanton Bern besuchten im Vergleich zum gesamtschweizerischen Durchschnitt dreimal so viele Gymnasiast\*innen das Schwerpunktfach PPP (CH: 6,8 %, Bern: 17,8 %) und überdurchschnittlich viele Schüler\*innen die Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten (ED Bern 2012, S. 18). Dies bewegte die Verfasser\*innen zur Schlussfolgerung, «dass sich [...] Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien finden, die in anderen Kantonen eine Fachmittelschule mit Berufsfeld Pädagogik besuchen» (ebd., S. 18). Der «Erfolg» der FMS Pädagogik in anderen Kantonen wurde darauf zurückgeführt, «dass die Fachmittelschule dem Profil einem Teil der an den genannten PH-Studiengängen Interessierten besser entspricht als das Gymnasium» (ebd., S. 8). Was genau dieses «besser entspricht» sein könnte, stellt eine Forschungslücke dar, zu deren Beantwortung die vorliegende Studie mit der Fragestellung nach den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils beitragen kann.

#### **2.3.2.4 Merkmale von Fachmittelschüler\*innen**

Drei Viertel der FMS-Schülerschaft sind weiblich, und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Vergleich mit der gesamten Schüler\*innenpopulation auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II übervertreten (SKBF 2018, S. 166). Die Mehrheit der Fachmittelschüler\*innen hat auf Sekundarstufe I einen Schulzweig mit mittlerem Leistungsniveau (sogenannte erweiterte Anforderungen) absolviert (ebd.) Auch wenn spezifische Daten zum Profil Pädagogik fehlen, ist davon auszugehen, dass die sozialen Merkmale und die Erkenntnisse zu den kognitiven Leistungen auch auf Schüler\*innen dieses Profils zutreffen.

Fachmittelschüler\*innen zeigen in den PISA-Testbereichen Mathematik und Erstsprache geringere Leistungen als Gymnasiast\*innen (SKBF 2018, S. 109), differenzierte Untersuchungen nach gewähltem FMS-Profil existieren bis anhin nicht. In einer qualitativen Studie berichteten Lehrpersonen von der eigenen Wahrnehmung, dass Fachmittelschüler\*innen kognitiv leistungsschwächer seien als Gymnasiast\*innen (Capaul und Keller 2014, S. 27). Dies habe unter anderem zur Folge, dass gewisse Lehrpersonen an institutionell gemeinsam geführten Schulen lieber am Gymnasium als an der FMS unterrichten würden (ebd.). Andererseits schrieben FMS- Schulleitungen den Fachmittelschüler\*innen eine hohe Motivation und Sozialkompetenz, spezifisch den Schüler\*innen des Profils Pädagogik eine «soziale Ader» und «besonderes Engagement» zu (Capaul und Keller 2014, S. 27).



Gleichzeitig kämen Schüler\*innen oft mit der Einstellung an die FMS, dass sie weniger Wert seien – was sich dann in einer Art «self fulfilling prophecy» in schlechten schulischen Leistungen zeige (ebd., S. 27). Ebenso scheint die FMS als sogenanntes Auffangbecken für gescheiterte Gymnasiasten zu gelten (ebd., S. 33). Gestärkt würde ihr Image aber durch die Durchlässigkeit zum Gymnasium für «fleissige» Fachmittelschüler\*innen sowie die Tatsache, dass längst nicht alle ‘gescheiterten’ Gymnasiasten die FMS erfolgreich durchliefen (ebd., S. 33).

### ***Zusammenfassung***

Die skizzierten Forschungsergebnisse zeigen, dass der Berufs- respektive Praxisbezug in der FMS einerseits von organisatorischen Aspekten (gemeinsamer Unterricht von Schüler\*innen verschiedener Profile), andererseits aufgrund fehlender profilspezifischer Lehrmittel von der Eigeninitiative der Lehrpersonen abhängig ist. Wie sich dies konkret im Unterricht äußert, ist Teil der Forschungsfrage nach den Spezifika und Charakteristika der beiden untersuchten Schultypen. Die skizzierten Diskussionen um die Ausgestaltung der Fachmaturität verdeutlichen zudem die hohe Bedeutung des pädagogischen FMS-Profiles für die Ausbildung von Primarlehrpersonen sowie des «Musischen» als bedeutender Aspekt einer pädagogischen Ausbildung. Nichts bekannt ist allerdings über kantonale Unterschiede in der Ausgestaltung des Profils Pädagogik und der Fachmaturität Pädagogik, und welche Hinweise daraus für die Bedeutung der FMS für die PH abgeleitet werden können.

Im Weiteren sind zwar Übertrittsquoten von Fachmaturand\*innen in die Tertiärstufe und insbesondere in die PH bekannt. Bisher existieren aber keine Studien, die aufzeigen, wie viele Fachmittelschüler\*innen ohne Fachmaturität in die PH eintreten (prüfungsfreie Zulassung zum Studium Kindergarten an gewissen PH) und in welche anderen – fachverwandten oder fachfremden – Studiengänge auf Hochschulstufe Inhaber\*innen des Fachmittelschul**ausweises** sowie der *Fachmaturität Pädagogik* eintreten. Auch dies soll im Rahmen der vorliegenden Studie unter Rückgriff auf Bildungsverlaufsdaten des Bundesamts für Statistik geklärt werden (siehe Kap. 6).

### 2.3.3 Sprachregionale Unterschiede bezüglich FMS und Gymnasium

Cortesi (2017) untersuchte und systematisierte mittels Analyse von institutionellen Selbstbeschreibungen und Expertengesprächen das Angebot an vollzeitschulischen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II in der Schweiz (Gymnasien, Fachmittelschulen, Vollzeitberufsschulen, Handelsmittelschulen). Spezifische Erkenntnisse zur FMS Pädagogik sowie zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil sind zwar nicht Teil seiner Analyse. Dennoch sind einige Erkenntnisse bezüglich (sprach-)regionaler Unterschiede zwischen FMS und Gymnasium und der Dynamik zwischen beiden Schultypen bedeutsam für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie.

Cortesi (2017) zeigt auf, wie die im Bildungssystem institutionalisierte Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsbildung in den verschiedenen vollzeitschulischen Schultypen der Sekundarstufe II unterschiedlich gedeutet und umgesetzt wird. Für die vorliegende Studie ist dies insofern relevant, als dass auch in der Lehrpersonenbildung das Verhältnis von «Theorie und Praxis» sowie die Trennung von Allgemein- von Berufsbildung im Kontext der Tertiarisierungsreform und Auflösung der Lehrer\*innenseminare ein vieldiskutiertes Thema war und noch immer ist. Weiter kann Cortesi (2017) zeigen, dass in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen<sup>23</sup> akademische (Allgemein-)bildung größere Wertschätzung erfährt und somit vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten größere Bedeutung zugemessen wird, während in der deutschsprachigen Schweiz berufliche Bildung und somit die dual organisierte Berufslehre einen höheren Stellenwert genießt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Cattaneo und Wolter (2016), wonach berufliche Bildung in deutschsprachigen Kantonen hohe Anerkennung erfährt, in der französischsprachigen Schweiz im Vergleich zu einer akademischen Ausbildung aber weniger wertgeschätzt wird (ebd., S. 12).

Spezifisch für die FMS kommt Cortesi (2017) zum Schluss, dass diese einerseits eine gewisse Berufsvorbereitungsfunktion beansprucht, tatsächlich aber die Allgemeinbildung eine Vorrangstellung erhält. Die primäre Funktion und die «empreinte professionnelle»<sup>24</sup> (ebd., S. 231) der FMS identifiziert er in der spezifischen Vorbereitung auf tertiäre Berufsausbildungen, nicht jedoch in einer berufsqualifizierenden Funktion an sich. Die FMS werde so zu einer Art Übergangsausbildung, welche allgemeinbildende Kenntnisse im Hinblick auf die Vorbereitung für tertiäre Berufsausbildungen vermittele. Die berufsspezifische

---

<sup>23</sup> Im Folgenden auch als 'lateinischsprachige' Kantone bezeichnet.

<sup>24</sup> Beruflicher Abdruck/Fußstapfen/Gepräge, Übers. S.H.

Ausrichtung der FMS identifiziert Cortesi folglich primär im Unterricht in allgemeinbildenden Fächern, die auch als profilspezifische Fächer gelten und auf die entsprechenden tertiären Berufsausbildungen vorbereiten sollen (ebd., S. 231). Die unterschiedliche (Be-)wertung von Allgemein- und Berufsbildung in den Sprachregionen führt dazu, dass sowohl die «empreinte professionnelle» als auch die «empreinte académique»<sup>25</sup> in der FMS kantonale variiert (ebd., S. 149 f.).

In der deutschsprachigen Schweiz dient laut Cortesi (2017) die berufliche Ausrichtung der FMS als entscheidendes Abgrenzungsmerkmal gegenüber dem Gymnasium (ebd., S. 228). Denn am Gymnasium identifiziert Cortesi (2017) einen sogenannten «purisme académique»<sup>26</sup> (ebd., S. 230), mit welchem sich dieser Schultyp auf Sekundarstufe II legitimiert. Analog gilt dies für den «purisme professionnel»<sup>27</sup> in der dualen Berufslehre.

Die höhere Wertschätzung akademischer Allgemeinbildung in der lateinischen Schweiz äußert sich darin, dass dort die akademische, gymnasiale Bildung als *der* legitime Bildungsweg gilt und die zentrale Referenzkategorie nachobligatorischer Bildung darstellt. Die FMS als allgemeinbildende Vollzeitschule wird so einerseits zur zweitrangigen Ausbildung gegenüber dem Gymnasium, einer Art Subgymnasium für gescheiterte Gymnasiast\*innen (Cortesi 2017, S. 239). Aufgrund der hohen Wertschätzung der Allgemeinbildung muss sich die FMS andererseits auch nicht wie in der deutschsprachigen Schweiz über eine beruflich-professionelle Komponente legitimieren, sondern die Orientierung an der Allgemeinbildung reicht als Existenzberechtigung aus (ebd.). Aus diesem Grund kommt die berufliche Komponente an der FMS in der lateinischsprachigen Schweiz auch lediglich im Hinweis auf die tertiäre Berufsausbildung zum Ausdruck, zu der sie Zugang bietet (ebd., S. 239).

In der deutschsprachigen Schweiz hingegen, wo die beruflich-professionelle Komponente und die duale Berufslehre gegenüber der Allgemeinbildung höhere Wertschätzung erhält, weist die FMS entsprechend eine stärker berufsvorbereitende Ausprägung auf (ebd., S. 239), mit der sie sich gegenüber der Gymnasialausbildung abgrenzt und profiliert (ebd., S. 244). Cortesi diagnostiziert insgesamt eine «affinité académique» der lateinischen und eine «affinité professionnelle»<sup>28</sup> der deutschsprachigen Kantone (ebd., S. 237), welche letztendlich die spezifische institutionelle Gestalt der FMS in den beiden Sprachregionen prägt.

---

<sup>25</sup> Beruflicher und akademischer Abdruck/Fußstapfen/Gepräge, Übers. S.H.

<sup>26</sup> Akademischer Purismus, Übers. S.H.

<sup>27</sup> Beruflicher Purismus, Übers. S.H.

<sup>28</sup> Akademische respektive berufliche Affinität, Übers. S.H.

Zudem beeinflussen laut Cortesi (2017) spezifische kantonale Besonderheiten und Ausbildungstraditionen die Organisation und Ausgestaltung der Schultypen. Sie zeigen sich in materiellen und immateriellen Komponenten der Bildungseinrichtungen und bieten den teilnehmenden Akteur\*innen Orientierung (ebd., S. 233). Cortesi schließt mit dem Verweis auf die Relevanz einer pädagogisch-didaktischen Analyse der Schulinstitution (ebd., S. 245). Solch eine Analyse von Unterrichtsmaterialien und pädagogisch-didaktischen Ansätzen, welche die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie die pädagogischen Beziehungen prägen, würde eine Rekonstruktion der Normen, Werte und Prinzipien ermöglichen, die die untersuchten Ausbildungsfelder strukturieren und eine Reflexion der Mehrdeutigkeit der Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsbildung erlauben (ebd.).

Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende Studie – mit Zuschnitt auf das Profil Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil – und nimmt auch die pädagogisch-didaktische, materielle und immaterielle Dimension der untersuchten Schultypen in den Blick. Dies erlaubt, die grundlegenden normativen Orientierungen der Bildungsprogramme zu rekonstruieren und Rückschlüsse auf ihre unterschiedliche Bedeutung für die Lehrpersonenbildung zu ermöglichen. Auch die von Cortesi (2017) diagnostizierte unterschiedliche (Be-)deutung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Aspekten in der FMS-Ausbildung, wie sie sich in materiellen und immateriellen Komponenten der untersuchten Bildungsgänge niederschlagen und so Orientierungen für die jeweiligen schulischen Akteur\*innen bieten, wird im Rahmen der vorliegenden Studie mit Fokus auf die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil in den Blick genommen.

---

## **2.4 Einflussgrößen auf die Studienwahl PH und die Berufswahl Lehrperson**

Die unterschiedliche Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Lehrpersonenbildung wurde erstens an deren (unterschiedlicher) Institutionalisierung als Zubringer zur Ausbildung von Primarlehrpersonen festgemacht. Zweitens zeigt sie sich aber auch an den Übertrittsquoten in die PH und somit der Anzahl derjenigen jungen Erwachsenen, welche sich für ein PH-Studium und damit (zumindest indirekt) für den Lehrberuf entscheiden.

Wenn es darum geht, dieses unterschiedliche Wahlverhalten der Schüler\*innen des Gymnasiums und der FMS zu erklären, ist drittens ein Blick auf die

empirische Forschungsliteratur zum Thema Studien- und Berufswahl in der Lehrpersonenbildung erforderlich. Erweisen sich einige zentrale Motive respektive Motivkonstellationen als günstig oder ungünstig für die Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf, bzw. ein PH-Studium zu ergreifen, stellt sich im Anschluss die Frage, ob und inwiefern diese Motive oder einzelne Aspekte davon durch die Vorbildung respektive durch die schulische Sozialisation im vorgelagerten Bildungstyp der Sekundarstufe II erklärt werden können.

### 2.4.1 Motive, die zur Wahl eines PH-Studiums führen

Die von der empirischen Forschung in der Schweiz bisher herausgearbeiteten zentralen Motive, die zur Wahl einer Ausbildung zur Lehrperson führen, betreffen nicht spezifisch Absolvierende des musisch-pädagogischen Profils, sondern Gymnasiast\*innen im Allgemeinen. Ob die herausgearbeiteten Motive auch auf Fachmittelschüler\*innen zutreffen, ist nicht bekannt. Auch Ergebnisse aus dem Ausland beschäftigen sich lediglich mit Studien- und Berufswahlmotiven von Gymnasiast\*innen, weil dort ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis Voraussetzung für den Eintritt in die Lehrpersonenbildung ist. Da Absolvierende des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils jedoch einen bedeutenden Anteil der in der PH-Ausbildung befindlichen Gymnasiast\*innen ausmachen (siehe Abschn. 2.3.1.3), kann davon ausgegangen werden, dass die genannten Motive auch Schüler\*innen dieses Profils betreffen. Gemäß bisheriger empirischer Forschung in der Schweiz sind folgende Aspekte wichtige Motive für die Wahl eines PH-Studiums:

- *geringeres wissenschaftliches Interesse* (Denzler und Wolter 2008a, S. 133; Keck Frei et al. 2012; Denzler et al. 2005; Ingrisani 2014, S. 305),
- *soziale Interessen* (Denzler und Wolter 2008a; Fischer 2002; Denzler et al. 2005),
- *Praxisorientierung* respektive praktische Interessen (Denzler und Wolter 2008a, Keck frei et al. 2012; Affolter et al. 2015, S. 78; Ingrisani 2014, S. 305),
- die *Vereinbarkeit des Studiums und Lehrberufs mit Familientätigkeit* sowie eine generelle *Familienorientierung* (Denzler und Wolter 2008a; Fischer 2002; Denzler et al. 2005) als auch die
- *kurze Ausbildungsdauer* als Ausdruck einer Gegenwartspräferenz (Keck Frei et al. 2012; Denzler et al. 2005, S. 588; Denzler und Wolter 2008a; Affolter et al. 2015, S. 78).

Die genannten Studienwahlmotive betreffen vor allem Studienanwärter\*innen, welche sich für Ausbildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I interessieren (Keck Frei et al. 2012, S. 489). Am Lehramt der Sekundarstufe II interessierte Gymnasiast\*innen unterscheiden sich bezüglich Studienwahlmotive kaum von ihren Mitschüler\*innen mit anderen Studienwünschen (ebd.). Die «Negativselektion» in die Ausbildung zur Lehrperson als Motivkonstellation von Präferenz einer kurzen Ausbildungsdauer, Unentschlossenheit bezüglich Berufswahl und der Wahl des Studiums aufgrund des größeren Freiraums für andere Tätigkeiten ist laut Daniel Ingrisani (2014, S. 307) bei Inhaber\*innen einer gymnasialen Maturität im Vergleich zu anderen Zulassungsausweisen am stärksten ausgeprägt.

Zu den Studienwahlmotiven von Fachmittelschüler\*innen bezüglich PH-Studium existieren bisher keine empirischen Untersuchungen. Benita Affolter et al. (2015) konnten allerdings nachweisen, dass bei derjenigen Gruppe von PH-Studierenden, welche sich durch hoch ausgeprägte «intrinsisch-pädagogische Studien- und Berufswahlmotive» auszeichnet (etwa «Interesse an Schülerinnen und Schülern» oder «Interesse an Vermittlung»), Absolvierende *ohne* gymnasiale Maturität – zu denen auch Fachmaturand\*innen gehören – übervertreten sind (S. 81 f.). Ebenso weist Ingrisani nach, dass PH-Studierende im Studiengang Primarstufe, welche über die FMS in die Lehrpersonenbildung gelangt sind, ähnlich wie PH-Studierende mit einer gymnasialen Maturität eher weniger wissenschaftsorientiert sind (2014, S. 307).

Die Ergebnisse zu den Studienwahlmotiven von Gymnasiast\*innen und/oder PH-Studierenden in der Schweiz widerspiegeln im Großen und Ganzen die empirischen Ergebnisse aus dem deutschsprachigen und internationalen Ausland. Zu nennen sind beispielsweise die Studien von Christian Bergmann und Ferdinand Eder (1994) oder Ulrich Trautwein et al. (2006). Für einen Überblick sei Martin Rothland (2014) empfohlen.

Der Schweizer Bildungsbericht 2018 zeigt zudem, dass zehn Prozent der ins Primarstufenstudium eintretenden Gymnasiast\*innen dies erst nach Abbruch eines Universitätsstudiums tun (SKBF 2018, S. 261). Die Untersuchung von Andrea Keck Frei et al. (2012, S. 491) zeigte, dass an der PH Zürich diejenigen Studierenden, welche sich nach Abbruch eines *Universitätsstudiums* für ein PH-Studium entscheiden, tendenziell eher die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I aufnehmen (ebd.). Erfolgt der Wechsel an die PH nach Abbruch eines *Fachhochschulstudiums*, entscheiden sich die Gymnasiast\*innen mit größerer Wahrscheinlichkeit für das Studium der Primarstufe. Interessant ist hierbei, dass die letztgenannte Gruppe als Grund für den Studienabbruch vermehrt das Motiv der fehlenden Praxisnähe bzw. die Praxisferne des Studiums anführte

(ebd.). Die bereits als wichtiges Studienwahlmotiv genannte (siehe oben) «praktische» Ausrichtung der Ausbildung bzw. Praxisbezug scheint also insbesondere für Studierende der Primarstufe – welche als «zukünftige PH-Studierende» in der vorliegenden Studie im Fokus stehen – ein wichtiges Argument für die Entscheidung zur Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule zu sein.

## 2.4.2 Motive für die Berufswahl Lehrperson

Unabhängig von den *Studienwahl*motiven weisen am *Lehrberuf* interessierte Personen häufig Stärken und Interessen im kommunikativen, sozialen und künstlerischen Bereich auf, welche die *Berufswahl* Lehrperson prägen. Für eine Übersicht siehe etwa Cramer (2016), für die Schweiz Christian Brühwiler und Maria Spychiger (1997) sowie Affolter et al. (2015). In der bisherigen Forschung zur Lehrpersonenbildung herrscht Konsens darüber, dass folgende Aspekte zentrale Motive für die Berufswahl Lehrperson sind:<sup>29</sup>

- *Freude an Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (Brühwiler 2001; Herzog et al. 2007; Oesterreich 1987; Ulich 1998; Ingrisani 2014, S. 305),
- *Interesse an der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen* (Brühwiler 2001; Oesterreich 1987; Kersten 2001) sowie
- *Interesse an der Zusammenarbeit mit anderen Menschen* (Brühwiler 2001; Herzog et al. 2007; Ingrisani 2014, S. 305)
- *Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit* (Herzog et al. 2007; Ulich 1998; Ingrisani 2014, S. 305)
- *Abwechslungsreichtum der Aufgaben* (Herzog et al. 2007; Oesterreich 1987; Ulich 1998; Denzler et al. 2005, S. 584)

### 2.4.2.1 Die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen

Auch *berufliche Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen* erweisen sich als bedeutender Faktor bei der Berufswahl Lehrperson (Kersten 2001). Da Berufsfeldpraktika obligatorischer Teil der FMS-Ausbildung sind, lohnt sich eine nähere Betrachtung der Forschung zu diesem Berufswahlmotiv. Empirische Studien

---

<sup>29</sup> Für einen umfassenden Überblick über den deutschsprachigen sowie internationalen Stand der Forschung zu Motiven und Interessen, die zur Berufswahl Lehrperson führen, siehe auch Cramer (2016, S. 270 f.) und insbesondere Rothland (2014).

bestätigen, dass am Lehrberuf interessierte Jugendliche respektive Lehramtsstudierende vermehrt über praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich verfügen (Cramer 2012, S. 199; Willer 1993; Ulich 2004; Hertramph und Herrmann 1999; Nieskens 2009). Diese pädagogischen Praxiserfahrungen vor Studienbeginn fallen üblicherweise positiv aus und werden als prägend bezeichnet (Cramer 2012, S. 473).

Auch in der Studie von Walter Herzog et al. (2007) gaben 42 % von 2107 Befragten Primarlehrpersonen des Kantons Bern an, dass persönliche Erfahrungen beispielsweise in der Jugendarbeit «ihr Interesse am Lehrberuf geweckt hätten» (ebd., S. 142). Ähnliches berichten Faulstich-Wieland et al. (2010) aus einer Befragung von Lehramtsstudierenden des ersten Semesters der Studiengänge Primar- und Sekundarstufe I an der Universität Hamburg. An vierter Stelle der ausschlaggebenden Faktoren für den Berufswunsch Lehramt rangierten «gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern/Jugendlichen» beispielsweise im Rahmen eines Praktikums (ebd., S. 39). Von denjenigen Studierenden, welche bereits im ersten Semester der Lehramtsausbildung sicher waren, zukünftig in der Primarschule arbeiten zu wollen, hatte ein Viertel diesen Entscheid bereits früher nach einem «(einschlägigen) Zivildienst oder Praktikum» getroffen (ebd., S. 35). Auch bei denjenigen Studierenden, welche laut eigener Aussage bereits während der Schulzeit Interesse am Lehrberuf hatten, berichteten viele davon, dass sie die «Bestätigung für die Richtigkeit dieser Entscheidung» in einem Praktikum oder Zivildienst fanden (ebd., S. 35).

Birgit Nieskens wies auf Basis unveröffentlichter Längsschnittdaten von Mayr ein signifikant höheres Interesse an den Tätigkeitsbereichen des Lehrberufs bei Studierenden mit pädagogischer Vorerfahrung nach – was diese laut Nieskens zu einer Art «Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt» macht (2009, S. 169). Auch in ihrer eigenen Längsschnittsuntersuchung mit 310 Schüler\*innen der elften und zwölften Stufe an fünf niedersächsischen Gymnasien (ebd., S. 177 f.) zeigte sich, dass pädagogische Vorerfahrungen signifikant positiv mit dem Berufswunsch Lehrperson korrelieren (ebd., S. 228). Zum gleichen Ergebnis kam Eva Treptow (2006) in einer Studie zu Bildungsbiografien von Lehrpersonen: bei über der Hälfte der befragten Lehrpersonen konnte ein Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und dem Berufswunsch Lehrperson nachgewiesen werden (ebd., S. 214). Auch Johannes König et al. (2013) zeigten, dass pädagogische Vorerfahrungen sowohl bei Lehramtsstudierenden aus Deutschland, Österreich als auch der Schweiz die Regel sind und die Motivation für den Lehrberuf beeinflussen (ebd., S. 573).



### 2.4.2.2 Unterschiedliche Motivkonstellationen nach Zielstufe und deren Entstehung

Im Weiteren scheinen sich die Berufswahlmotive nach Zielstufe zu unterscheiden. Mehrere empirische Studien weisen nach, dass bei angehenden Primarlehrpersonen pädagogische Interessen stärker ausgeprägt sind als bei Studierenden der Sekundarstufe I, bei welchen eher fachliche Interessen respektive fachbezogene Berufswahlmotive im Zentrum stehen (Brühwiler und Spychiger 1997; Keck Frei et al. 2012; Affolter et al. 2015). Inwiefern diese Interessen aber nicht nur durch Persönlichkeitsmerkmale (Cramer 2016), sondern auch durch die schulische Sozialisation respektive die Vorbildung auf Sekundarstufe II geprägt und ausgebildet werden, ist bisher nicht empirisch erforscht und unter anderem Gegenstand der vorliegenden Studie.

In diesem Zusammenhang verweisen Denzler und Wolter (2008a, b) darauf, dass das gewählte Schwerpunktfach die Studienwahl wesentlich beeinflusst, da «Maturandinnen und Maturanden in den jeweiligen Gymnasien und Fächerprofilen entsprechend unterschiedlich sozialisiert werden» (ebd. 2008b, S. 19).<sup>30</sup> Obwohl die Autoren diese Aussage lediglich auf das gymnasiale Schwerpunktfach beziehen, kann dies analog auch für das gewählte FMS-Profil angenommen werden.

Auf die mögliche Bedeutung des schulischen Profils bzw. der Vorbildung für die Wahl eines Lehramtsstudiums wird auch in anderen empirischen Studien hingewiesen. So verweisen Affolter et al. (2015) darauf, dass dem Entscheid für eine Ausbildung zur Lehrperson verschiedene Motivkonstellationen zugrunde liegen, welche unter anderem auch mit der besuchten Vorbildung in Zusammenhang stehen (Affolter et al. 2015, S. 88). Dies konstatierte bereits Brühwiler (2001), der anhand einer Untersuchung der Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden zum Ergebnis kam, dass sich «die Absicht, den Lehrerberuf zu ergreifen, vor allem auf individuelle Faktoren, die bereits vor Eintritt in die Lehrerausbildung vorhanden sind» zurückführen lässt (ebd., S. 364), und hierbei neben personalen und sozialen Faktoren auch der bisherige Ausbildungsweg von Bedeutung ist (Brühwiler und Spychiger 1997, S. 50). So würden, wie auch Ingrisani (2014, S. 138) festhält, Berufs- und Studienwahlmotive weit vor Beginn der eigentlichen Ausbildung entstehen. Gleichermäßen erachtet es Treptow (2006) bei der Untersuchung

---

<sup>30</sup> Wobei natürlich auch in umgekehrter Weise die Schwerpunktfachwahl unter anderem mit Blick auf die zukünftige Studien- oder Berufswahl getroffen wird, wie etwa die Studie EVA-MAR I (Ramseier et al. 2005, S. 83 f.) zeigt. Ebenso kann angenommen werden, dass eine Mehrheit der Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik sich aufgrund des Berufsziels Lehrperson für dieses Profil entschieden hat. Inwiefern auch andere Motive ausschlaggebend sein können, zeigen die Analysen in Kap. 7.

von Studienwahlmotiven in der Lehrpersonenbildung als «notwendig, die bisherigen Sozialisations- und Lernerfahrungen [...] zu berücksichtigen» (Treptow 2006, S. 214). So würden «gewissermaßen automatisch die Berufe anvisiert», welche bisherigen Sozialisationserfahrungen (auch diejenigen schulischer Art) sowie «den daraus resultierenden Handlungsschemata am meisten entsprechen» (ebd., S. 214 f.).

Für die vorliegende Untersuchung sind die in diesem Kapitel skizzierten empirischen Erkenntnisse zu Motiven und Interessen, welche die Studien- und Berufswahl (Primar-)Lehrperson begünstigen, von hoher Bedeutung. Denn diese Interessen, Erfahrungen und Motive werden möglicherweise während der Ausbildungszeit in der FMS oder im Gymnasium durch das gewählte Profil aus- oder mitgeprägt, aber möglicherweise auch beschränkt. Mit einer Untersuchung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils können Hinweise darauf gewonnen werden, inwiefern und wodurch (unterschiedliche) Motivationen, Interessen und praktische Erfahrungen durch die schulische Ausbildung gefördert oder behindert werden, und inwiefern sie zur Erklärung der unterschiedlichen Bedeutung der beiden Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen beitragen.

---

## 2.5 Forschungslücke und Forschungsfragen

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, fehlt bislang empirische Forschung zum historischen Prozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zugangsweg zur Lehrpersonenbildung an Pädagogischen Hochschulen. Dies stellt die *erste* Forschungslücke dar, der sich die vorliegende Studie widmet. Das Ziel ist zu erklären, wie und warum sich die ehemalige Diplom- und heutige Fachmittelschule trotz Kritik und Infragestellung, trotz der Wahrnehmung des Gymnasiums als «Königsweg» in die Lehrpersonenbildung und trotz der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als funktionaler Ersatz der Lehrer\*innenseminare als Zubringerin zur PH institutionalisieren und zu einer heute anerkannten, zum Gymnasium funktional äquivalenten Zubringerschule für die Ausbildung von Primarlehrpersonen entwickeln konnte.

Die *zweite* identifizierte Forschungslücke betrifft die Übertrittsquoten von Absolvierenden des FMS-Profils und der Fachmaturität Pädagogik sowie des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die Tertiärstufe. Es ist bisher ungeklärt, wie viele der 70 % Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik, die ihre Ausbildung mit einer Fachmaturität fortsetzen (Babel et al. 2018, S. 23), sich für eine pädagogische Fachmaturität entscheiden. Ebenso, wie viele Absolvierende

des pädagogischen FMS-Profiles letztendlich – mit oder ohne Fachmaturität – in ein PH-Studium übertreten. Zudem existieren bisher keine detaillierten empirischen Untersuchungen dazu, in welche konkreten Studiengänge an PH, FH und Universitäten die Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils eintreten. Eine solche Untersuchung könnte Hinweise darauf generieren, warum die PH-Ausbildung zur Primarlehrperson für Gymnasiast\*innen an Bedeutung verliert – wenn sich etwa zeigen würde, dass sie ihren pädagogischen Interessen eher an Universitäten in psychologischen oder erziehungswissenschaftlichen Studiengängen nachgehen, oder sie ihre sich im Verlauf der schulischen Laufbahn verstärkenden fachlichen Interessen (Mombelli-Matthys 2011) im Rahmen eines musik- oder kunstwissenschaftlichen Studiums weiterverfolgen.

Ebenso ist bisher empirisch nicht geklärt, welche Bildungswege Absolvierende eines Fachmittelschulausweises *ohne* Fachmaturität Pädagogik einschlagen. Im Weiteren fehlen sprachregional differenzierte Untersuchungen, die zeigen könnten, inwiefern sich die von Cortesi (2017) herausgearbeiteten unterschiedlichen Wertigkeiten von Allgemein- und Berufsbildung in der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz auch auf Übertrittsquoten in die Tertiärstufe auswirken. Dies stellt die zweite Forschungslücke dar, der sich die vorliegende Studie annimmt.

Die *dritte* Forschungslücke betrifft die Erklärung des (unterschiedlichen) Wahlverhaltens der Schüler\*innen und somit der unterschiedlichen Bedeutung von FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH. Im Anschluss an die in Abschn. 2.4 skizzierten empirischen Untersuchungen kann von der Annahme ausgegangen werden, dass das gewählte Profil in der FMS oder im Gymnasium die Studien- und Berufswahl wesentlich beeinflusst.

Wie und durch welche Mechanismen und Charakteristika sich die schulische Sozialisation in diesen Profilen auszeichnet und wie dadurch möglicherweise unterschiedliche Studien- und Berufswahlmotive geprägt und geformt werden, ist bisher allerdings unerforscht. Daher ist das dritte Ziel der vorliegenden Studie zu rekonstruieren, durch welche Charakteristika und Spezifika sich die schulische Ausbildung in der FMS Pädagogik sowie im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil auszeichnet, um damit Hinweise auf die – quantitativ festgestellte – unterschiedliche Bedeutung der beiden Schultypen für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH zu erklären. Auch hierbei sind die von Cortesi (2017) angedeuteten sprachregionalen Unterschiede von Interesse.

Zudem existiert abgesehen von zwei Evaluationsstudien (Capaul und Keller 2014; Quesel et al. 2010) keinerlei empirische Forschung zur schulischen Ausbildung in der FMS Pädagogik, obwohl sie sich zu einer bedeutenden Zubringerin für die Ausbildung von Primarlehrpersonen entwickelt hat. Empirische Forschung zur FMS Pädagogik stellt somit an sich eine grundlegende Forschungslücke dar. Ähnlich ist es abgesehen von der Studie Mombelli-Matthys (2011) zum Schwerpunktfach PPP um das musisch-pädagogische Gymnasialprofil bestellt. Daher verfolgt diese Studie auch das Ziel, in explorativer Weise empirisch fundierte Ergebnisse zu diesen beiden Ausbildungsprofilen zu generieren.

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die unterschiedliche und historische Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH zu erklären. Der Begriff der «Bedeutung» umfasst hierbei entsprechend den drei formulierten Forschungslücken erstens die *historische Bedeutung* der beiden Profile, zweitens ihre *aktuelle quantitative Bedeutung* sowie ihre *Bedeutung aus einer qualitativ-explorativen Perspektive*. Daraus resultieren folgende drei Forschungsfragen:

1. *Wie konnte sich die FMS Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren?*
2. *Welche Übertrittsquoten in den Studiengang Primarstufe weisen die beiden untersuchten Profile auf und in welche Studiengänge auf Tertiärstufe treten ihre Absolvierenden über?*
3. *Durch welche Charakteristika und Spezifika konstituieren sich die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil? Wie kann auf dieser Basis ihre unterschiedliche Bedeutung für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden?*

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



# Theoretischer Rahmen: Eine konventionentheoretische Perspektive auf bildungspolitische Handlungskoordination und Schulkultur

## 3

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen dargestellt, der die Analyse der unterschiedlichen und sich historisch verändernden Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils anleitet. Hierzu wird für den Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik die Educational Governance-Perspektive sowie für die Untersuchung der schulischen Charakteristika der beiden untersuchten Profile der Schulkulturansatz in Betracht gezogen. Da beide Ansätze konzeptionelle Lücken und Desiderata aufweisen, wird als gemeinsame Analyseperspektive die *Économie des Conventions* (EC) vorgeschlagen, um den formulierten Desiderata zu begegnen.

### 3.1 Analyse von Institutionalisierungsprozessen in föderalistischen Systemen: Educational Governance-Forschung

Die erste Fragestellung dieser Studie beschäftigt sich damit, wie sich die FMS Pädagogik trotz wiederholter Kritik und Infragestellung, trotz des gymnasialen «Königswegs» und trotz der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als funktionaler Ersatz der Lehrer\*innenseminare institutionalisieren und zum bundesrechtlich anerkannten Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH entwickeln konnte.

Es geht bei dieser Frage um bildungspolitische Reformen (Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung, Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zubringerin zur PH) und deren Konsequenzen, um eine Transformation und Veränderung im Bildungswesen, und dies im komplexen Kontext des (schweizerischen) Bildungsföderalismus. Die föderalistische Tradition der Schweiz ist speziell im Bildungswesen und ganz besonders in der Lehrpersonenbildung sehr ausgeprägt,

so dass der Staat hier traditionell keine oder nur sehr begrenzte Steuerungsmacht hat (zum schweizerischen Bildungsföderalismus siehe Abschn. 5.1.1). Daher ist insbesondere im Schulwesen und in der Lehrpersonenbildung keine zentralisierte top-down-Steuerung möglich, sondern für übergreifende Regelungen und Transformationen ist eine Handlungskoordination der beteiligten Akteur\*innen (so etwa der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), von Leitenden der Institutionen der Lehrpersonenbildung etc.) nötig, um eine gemeinsame Lösung zu finden und diese zu institutionalisieren.

Bisher wurden solche Prozesse und Fragestellungen der bildungs(politischen) Handlungskoordination überwiegend aus der analytischen Perspektive der Educational Governance-Forschung (EG) untersucht (Altrichter 2015; Maag Merki und Altrichter 2015; Altrichter und Maag Merki 2016). Im Gegensatz zur früheren Vorstellung, wonach Reform- und Veränderungsprozesse im Bildungssystem «top down» von einer staatlichen Regelungsinstanz implementiert und gesteuert werden, untersucht dieser Forschungsansatz «das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur\*innen in komplexen Mehrebenensystemen» (Altrichter 2015, S. 35; Maag Merki und Altrichter 2015, S. 399). Der schweizerische Bildungsföderalismus als kooperatives Gebilde (Rosenmund 2011) stellt ein solches Mehrebenensystem dar. Auch hier müssen sich die beteiligten Akteur\*innen auf verschiedenen Ebenen (so etwa die kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auf Ebene des Staatenbunds sowie mit Akteur\*innen innerhalb des Kantons und der PH als Abnehmerinstitution) koordinieren, um soziale Ordnung und Leistungen im Bildungswesen herzustellen und zu einer Übereinkunft – etwa über die Funktion der FMS Pädagogik als Zubringerin zur tertiarierten Lehrpersonenbildung – zu kommen.

Die dafür notwendige Regulierung und Absprache zwischen den Kantonen wird aus der Educational Governance-Perspektive als eine «Frage der Handlungskoordination, der wechselseitigen Handlungsanpassung» (Altrichter 2015, S. 28) bzw. als «Koordinationsprozess in einem Mehrebenensystem» (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 398) verstanden und als solcher zum zentralen Untersuchungsgegenstand. Das Hauptaugenmerk und analytische Interesse der EG-Forschung liegt folglich auf der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur\*innen und Akteurskonstellationen im Kontext komplexer (bildungspolitischer) Mehrebenenprozesse. Insofern schiene sie als theoretisch-konzeptioneller Rahmen für die Analyse des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik durchaus geeignet.

An der Perspektive der Educational Governance sind allerdings verschiedene Kritikpunkte formuliert worden. Einer davon ist, dass sie in ihrer Abgrenzung zur staatlichen top-down-Steuerung blind sei für Fragen der Macht (Blumenthal 2014, S. 101). Aber selbst im schweizerischen Bildungsföderalismus ist davon auszugehen, dass Koordinationsprozesse zwischen den kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen der interkantonalen Koordination und die Impulse aus dem Generalsekretariat der EDK nicht völlig machtfrei vonstatten gehen.<sup>1</sup>

Ebenso fokussiere die EG-Perspektive zu stark auf reine Legitimierung eines politischen Systems durch einen wie auch immer gearteten Output im Sinne einer Problemlösung, die dem Gemeinwohl zugutekomme (Scharpf 1999, S. 16, zit. nach Blumenthal 2014, S. 102). Dass dieses Gemeinwohl jedoch unterschiedlich bewertet werde und «in pluralistischen Gesellschaften notorisch umstritten» sei (Haus 2010, S. 461, 464 f., zit. nach Blumenthal 2014, S. 102), werde nicht berücksichtigt. Es stellt sich also die Frage nach der Art des Gemeinwohls, das in der Handlungskoordination angestrebt wird – welche aus der Perspektive der EG nicht geklärt werden kann. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister (2007, S. 33) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Akteur\*innen im Bildungssystem jeweils bestimmten «Sinnlogiken verpflichtet» seien, so zum Beispiel «administrative[n], pädagogische[n], wirtschaftliche[n], wissenschaftliche[n] oder professionsbezogene[n]». Ähnlich schreibt Schimank (2007), dass etwa Lehrpersonen «eben in ihrem beruflichen Handeln nach etwas völlig anderem als Ärzte oder Journalisten [streben, S.H.], weil sie in ganz anderen gesellschaftlichen Teilsystemen [...] agieren» (ebd., S. 235).

Dahinter steht eine systemtheoretische Betrachtungsweise, welche bestimmten gesellschaftlichen Teilsystemen oder Berufsgruppen bestimmte Sinn- und Handlungslogiken zuordnet. Dies würde bedeuten, dass gewisse Akteur\*innen bestimmten, immer gleichen Handlungsorientierungen verpflichtet wären. Dass tatsächlich aber auch innerhalb ein und desselben gesellschaftlichen Teilbereichs oder -systems verschiedene Sinn- und Handlungslogiken aufeinandertreffen können, bleibt aus der EG-Perspektive unterbeleuchtet. Dass in diesem Zusammenhang auch alternative und plurale, gleichzeitig existierende Sinnangebote denkbar wären, ist Gegenstand von Abschn. 3.3.

Mit dem Fokus der EG-Perspektive auf «intentionale Gestaltung» sozialer Ordnung (ebd., S. 232) geraten im Weiteren unintendierte Folgen von Reform-

---

<sup>1</sup> Wie dies auch der Titel der Dissertation von Lukas Lehmann (2013) zur Governance in der schweizerischen Lehrpersonenbildung illustrativ andeutet: «Zwang zur freiwilligen Kooperation».



und Transformationsprozessen aus dem Blick. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (2016, S. 6) betonen zwar die Bedeutung der Betrachtung unintendierter Konsequenzen im Rahmen eines erweiterten Steuerungskonzeptes. Sie verstehen diese unintendierten Konsequenzen aber mehr im Sinne von zusätzlichen Handlungsanforderungen für die Akteur\*innen denn als zu erklärender Sachverhalt. Im Rahmen der vorliegenden Fragestellung zum Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik ist gerade angesichts der Kritik und Infragestellung dieses Schultyps die Möglichkeit mitzudenken, dass hierbei auch unintendierte Konsequenzen und Prozesse eine Rolle spielten. Insofern ist in der vorliegenden Studie nicht zuletzt auch das Zustandekommen unintendierter Prozesse und deren Wirkung von Interesse.

Des Weiteren geht die EG-Perspektive davon aus, dass sich Akteur\*innen in ihrem Handeln auf Institutionen und «institutionalisierte Regelsysteme» stützen, welche ihnen «Erwartungs- und Entscheidungssicherheit» bieten (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 400; Altrichter 2015, S. 28 f.). Wie aber bisherige Forschung zur Governance in der Lehrpersonenbildung zeigt (Lehmann 2013), können Institutionen im Sinne von Regeln und Reglementen im schweizerischen Bildungsföderalismus durchaus unterschiedlich ausgelegt und umgesetzt werden, so dass in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht der Fokus stärker auf die Art und Weise der Interpretation von Institutionen gelegt werden muss, als deren Existenz lediglich «als Handlungskontext» (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 400) zu konzeptualisieren.

Aufgrund dieser Kritikpunkte ist es naheliegend, zur Erklärung der bildungspolitischen Dynamiken und Prozesse, welche zur Institutionalisierung der FMS mit Fachmaturität Pädagogik als Zugangsweg in die Lehrpersonenbildung geführt haben, eine alternative oder ergänzende theoretische Perspektive einzunehmen, welche die genannten Desiderata der Educational Governance-Perspektive erfüllt. Dies würde auch der Kritik der Vertreter der EG selbst gerecht (Schimank 2007), dass diese «mehr theoretische Untermauerung und theoretischen Bezug» benötige und «im Zusammenhang mit anderen Theorieansätzen» reflektiert werden solle (Langer und Brüsemeister 2019, S. 1). So sollen Studien, die sich mit Fragen von Governance beschäftigen, etwa Akteurs- und Handlungstheorien einbeziehen, um «die Koordinationsleistungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem zu untersuchen» (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 403).

In der vorliegenden Studie wird als theoretischer Rahmen deshalb auf die Économie des Conventions (EC) zurückgegriffen, welche den formulierten Desiderata begegnet und deren Eignung für Fragen der Bildungsgovernance (Leemann und Imdorf 2019a, S. 28) unter anderem bereits von Doris Graß und Matthias Alke

(2019), Leemann (2019) sowie Thorsten Peetz und Moritz G. Sowada (2019) aufgezeigt wurden.

---

### **3.2 Analyse von schulischen Charakteristika: Schulkulturforschung**

Die dritte Fragestellung der vorliegenden Studie widmet sich den Charakteristika und Spezifika, welche das schulische Profil der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils konstituieren. Darauf basierend soll die Frage beantwortet werden, wie durch diese unterschiedlichen schulischen Charakteristika die unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden kann.

Geht es um die qualitativ-empirische Erforschung schulischer Profile, Eigenarten oder Charakteristika als Teil eines Gesamtzusammenhangs im Sinne einer Gesamteinheit aus verschiedenen Elementen wie etwa der «Art des Lernens, Erziehens und der Organisation den unterschiedlichen Akteur\*innen einer Schule und diversen Umwelteinflüssen» (Holtappels 1995, S. 12 f., zit. nach Fernandez et al. 2019, S. 485), wird in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht im deutschen Sprachraum häufig auf den Schulkulturansatz (Helsper et al. 2001; Kramer 2015; Helsper 2008; Böhme et al. 2015) zurückgegriffen.

Ursprünglich auf Fend zurückgehend, hatte der Begriff Schulkultur in seinen Anfängen eine normative Bedeutung und Schulen wurden entlang verschiedener Dimensionen dahingehend analysiert, inwiefern sie ‘reich’ oder ‘arm’ an Kultur seien (Fernandez et al. 2019, S. 486). Die jüngere und aktuelle Forschung zu Schulkultur<sup>2</sup> rückt die «Unterschiedlichkeit von Schulkulturen» ins Zentrum (ebd., S. 486). Sie nimmt im Gegensatz zur normativen eine deskriptiv-analytische Perspektive ein (Lindner 2019, S. 492) und ist daher zur Erfassung und Beschreibung der Pluralität von Schulen respektive Schulkulturen geeignet, welche keine impliziten oder expliziten Vorstellungen von mehr oder weniger Schulkultur als zu erreichendes Ziel formulieren (Fernandez et al. 2019, S. 486).

Dieser neuere Schulkulturbegriff und seine Konzeption wurde im Wesentlichen von Werner Helsper im Kontext eines Forschungsprojekts zu Transformationsprozessen der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien geprägt (Kramer 2015,

---

<sup>2</sup> Für einen Überblick und eine Systematisierung verschiedener Ansätze der Schulkulturforschung siehe zusammenfassend etwa Doris Lindner (2019) sowie Rolf-Thorsten Kramer (2015, 2016).

S. 23). Anstelle von Fens Dimensionen definierte Helsper Schulkultur als Spannungsfeld des «Realen», «Symbolischen» und «Imaginären» (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, S. 67).

Während das *Reale* sowohl die «materialisierte Struktur schulischer Räume» (etwa Schulräume und -häuser, ihre Ausstattung, Lerngegenstände etc.) als auch die grundlegenden Strukturen des Bildungssystems (beispielsweise seine Mehrgliedrigkeit) oder die Antinomien pädagogischen Handelns (Helsper 1996) umfasst, bezeichnet das *Imaginäre* die «idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren» (Helsper 2008, S. 67). Dies schlägt sich etwa in Reden zu Schuljahresbeginn, in Schulprogrammen und -broschüren oder dem Webauftritt nieder und dient der Selbstpräsentation und -darstellung der Schule (ebd., S. 68).

Das *Symbolische* der Schulkultur entfaltet sich auf der Handlungsebene bzw. der Mikro- oder Interaktionsebene und zeigt sich in Praktiken, Interaktionen, Routinen sowie Objektivationen und umfasst die konkrete Ebene des Unterrichts, seiner Inhalte und die verwendeten Materialien, aber auch die «Praktiken der Kontrolle, der Beurteilung, des Strafens, der moralischen Rechenschaftslegung etc.» (ebd., S. 69).

In diesem Spannungsfeld, welches jede Schulkultur konstituiert, unterscheiden Helsper et al. die Dimensionen *Leistung*, *Inhalte*, *pädagogische Orientierungen* und *Partizipationsformen* (2001, S. 36). Datengrundlage für die Rekonstruktion von Schulkulturen sind Interviewtranskripte, Texte zur Selbstdarstellung der jeweiligen Schule, Protokolle von Reden der jeweiligen Schulleitenden zu Schuljahresbeginn, oder «protokollierte Sprechakte der Unterrichtskommunikation» (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 62). Von den Vertreter\*innen des Schulkulturansatzes wurde zur Analyse der Schulkultur das methodologische Design der «qualitativen Mehrebenenanalyse» ausgearbeitet (Humrich und Kramer 2018; Helsper et al. 2013).

Zusammengefasst nimmt der Schulkulturansatz die Schule als Gesamtzusammenhang aus Strukturen, Materialitäten, Selbstentwürfen und tatsächlichen Praktiken in den Blick (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 62) und scheint daher auf den ersten Blick geeignet für die kontrastierende Untersuchung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als Schulkulturen. Allerdings lassen sich auch am Schulkulturansatz Kritikpunkte und theoretisch-konzeptionelle Desiderata ausmachen, welche das Herbeiziehen einer alternativen theoretischen Perspektive nahelegen.

Aus Helpers Perspektive wird Schulkultur «generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteur\*innen mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung» (Helsper 2008, S. 66 f.). Der Verweis auf übergreifende Strukturierungen und die Begriffe der Distinktion und Hierarchisierung deuten bereits auf die dominante strukturalistische Fundierung im Schulkulturansatz Helpers hin, welche sich auf systemtheoretische und strukturtheoretische Elemente stützt (Kramer 2015, S. 24). Diese Perspektive gewann im zeitlichen Verlauf an Dominanz und fokussierte vermehrt schulkulturelle Passungsverhältnisse im Kontext der Bourdieuschen Habitus- und Distinktionstheorie und damit Fragen von (Re-)produktion sozialer Ungleichheit und den dazu führenden Inklusions- und Exklusionsprozessen (Fernandez et al. 2019, S. 486).

Rolf-Thorsten Kramer (2015, S. 38) kritisiert allerdings, dass aufgrund dieser dominanten strukturalistischen Perspektive mit ihrem Fokus auf die prägende Wirkung struktureller Elemente die *tatsächlichen* schulischen Praktiken zu wenig Aufmerksamkeit erhalten würden. Somit fordern Vertreter\*innen des Schulkulturansatzes selbst einen verstärkten Fokus auf Praktiken, um «die bisher noch immer bestehende Lücke in Bezug auf den systematischen Einbezug der Ebene des Unterrichts im Schulkulturansatz» zu schließen (Kramer 2015, S. 43) und sich verstärkt auch einer «Analyse des Unterrichts als Vermittlungsgeschehen» hinzuwenden (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 63). Dafür sei «das Geschehen im Klassenzimmer stärker als gegenstandsbezogener Unterricht in seinen Arrangements» denn als bloße sozialisatorische, Inklusions- und Exklusionsprozesse produzierende Praxis in den Blick zu nehmen (ebd., S. 64). Im Kontext eines erweiterten Kulturbegriffs sollen daher auch «stärker körperliche Praktiken sowie Räume und Dinge» in die Analyse einbezogen werden, was im Endeffekt zu einem stärker praxistheoretischen Verständnis von Schulkultur führen könnte (ebd.).

In diesem Zusammenhang schlagen Till-Sebastian Idel und Bernhard Stelmaszyk (2015) zudem vor, die qualitative Mehrebenenanalyse der Schulkulturforschung (reale, imaginäre und symbolische Ebene) um die Ebene der gesellschaftlichen Diskurse zu erweitern und zu untersuchen, wie diese «in die innerschulische Sinnproduktion hineinreichen» (ebd., S. 64). Mit der Prämisse eines stärkeren Fokus auf die Handlungs- und Interaktionsebene, Materialitäten sowie Praktiken der Akteur\*innen wird im Rahmen dieser Studie vorgeschlagen, das (Mehr-)ebenenkonzept der Schulkulturforschung aufzugeben und stattdessen

die Schulkultur als ‘Situation’ zu konzeptualisieren (siehe nachfolgendes Kapitel), die (auch) durch außerschulische, sozio-kulturelle Handlungslogiken fundiert ist.

Dies hätte auch eine Abkehr vom bisherigen Fokus auf Prozesse der Inklusion, Exklusion und Distinktion vor dem Hintergrund der Bourdieuschen Habitus-theorie zur Folge, welche die Schulkultur als jeweils «durchgesetzte Dominanzkultur» im Sinne einer «Hegemonialkultur» konzipiert (Kramer 2015, S. 29). Die bisherige Schulkulturforschung im Anschluss an Helsper stellt nämlich den primären, sekundären und professionellen (im Fall der Lehrpersonen) Habitus und die entsprechenden Passungsverhältnisse in Zentrum.<sup>3</sup> Es wird untersucht, «wie Einzelschulen als sozial distinktive und selektive ‘Institutionen-Milieu-Komplexe’ (Helsper 2006, zit. nach Idel und Stelmaszyk 2015, S. 59) mit bestimmten kulturellen Präferenzen bestimmte Schülerhabitus figurieren und damit bestimmten Schülern bestimmte Passungsverhältnisse offerieren» (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 59).

Aus einer solchen Perspektive, welche den schulischen Akteur\*innen mit ihren vorreflexiven Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata als festen Dispositionen (Habitus) reflexive Kompetenzen im Sinne von agency abspricht, bleibt die konstitutive Rolle der Akteur\*innen und ihrer Praktiken bei der Herstellung von Schulkultur unterbeleuchtet. Wenn man aus einer Bourdieuschen Perspektive die Akteur\*innen und ihr Handeln vorreflexiv durch gesellschaftliche Strukturen geprägt konzipiert sieht, steht dies im Widerspruch zum Bestreben des Schulkulturansatzes, auch Materialitäten, Räumlichkeiten und Artefakte in die Analyse mit einzubeziehen. Wenn man diese in die Analyse einbezieht, müsste auch ihre Rolle und Funktion im Gesamtzusammenhang der Schulkultur geklärt werden, und inwiefern sie (und nicht nur der individuelle Habitus) das Handeln der Akteur\*innen mitstrukturieren.

Auch deshalb wird in der vorliegenden Studie vorgeschlagen, die Kognition und das Handeln von Individuen nicht nur als Funktion ihres Habitus, sondern geknüpft an die jeweilige schulische Situation und deren Ausstattung mit Personen, Materialitäten und kognitiven Formaten (Diaz-Bone 2018, S. 328) zu konzeptualisieren. Damit würde auch der Anspruch erfüllt, die sozialisierende Wirkung der Schulkultur selbst<sup>4</sup> in den Blick zu nehmen, welche sich durch die handlungspraktische Auseinandersetzung der Akteur\*innen mit den

---

<sup>3</sup> Zu den Passungsverhältnissen zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus an exklusiven Gymnasien siehe Helsper et al. (2018).

<sup>4</sup> Wie sie in verschiedenen empirischen Studien bereits angedeutet oder vermutet wurde, siehe Abschn. 2.4.

Personen, Objekten, kognitiven Schemata und Koordinationserfordernissen einer schulischen Kultur konstituiert.

Helsper et al. (2001, S. 39) beschreiben die Schulkultur mit ihren verschiedenen Ebenen (des Realen, Symbolischen und Imaginären sowie den Dimensionen der Leistung, der Inhalte, der pädagogischen Orientierungen und den Partizipationsverhältnissen) als von Spannungen und Widersprüchlichkeiten geprägt. Insofern erstaunt es, dass der Schulkulturansatz gleichzeitig von der Bourdieuschen Konzeption eines in sich kohärenten Individuum ausgeht (Barthe et al. 2016). Es stellt sich dann nämlich die Frage, wie ein *kohärentes* Individuum in Abhängigkeit seines (kohärenten) Habitus überhaupt eine Passung zu einer *unkohärenten* – also von Spannungen und Widersprüchlichkeiten durchzogenen – Schulkultur erfahren kann.

Von Interesse ist in der vorliegenden Studie daher vielmehr, wie sich die schulische Kultur als ‘Situation’ jeweils in gemeinsamer Konstruktion durch die Akteur\*innen, Materialitäten und kognitiven Schemata konstituiert<sup>5</sup> – diese schulische Situation die Kognitionen und Praktiken der beteiligten Akteur\*innen aber wiederum auch prägt und mitstrukturiert. Daher wird im Anschluss an die von den Vertretern\*innen des Schulkulturansatzes formulierte Forderung nach einem stärkeren Fokus auf Akteur\*innen, Praktiken und Materialitäten, nach einer Abkehr von der einseitigen Konzentration auf Institutionen-Milieu-Passungsverhältnisse sowie mit dem Anspruch an eine Erweiterung des Ebenenkonzepts in der vorliegenden Studie dafür plädiert, eine stärker handlungstheoretisch orientierte Sichtweise auf Schulkultur einzunehmen – ohne deren strukturalistisches Element aufzugeben.

---

### 3.3 Die Économie des Conventions (EC) als gemeinsamer theoretischer Rahmen

Die erste Fragestellung dieser Studie beschäftigt sich mit einem Transformationsprozess im Bildungssystem in einer Situation der Unsicherheit. Diese betrifft im vorliegenden Fall die Definition der angemessenen Zugangswege zur Lehrpersonenbildung im Kontext ihrer Tertiärisierungsreform Ende der 1990-er Jahre und der daraus entstehenden Erfordernis der Handlungskoordination zwischen verschiedenen beteiligten Akteur\*innen. Es interessiert, wie bildungspolitische

---

<sup>5</sup> Die konstitutive Rolle der beteiligten Akteur\*innen im Gesamtzusammenhang einer Schule wird unter anderem konzeptionell auch von Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler (2008, S. 269 f.) mit Bezug auf «Lernkulturen» anerkannt, welche zu einem großen Teil als durch die Beteiligten selbst erzeugt werde.

Entscheidungen eingebracht, kritisiert und legitimiert wurden und wie sich welche Lösungen durchsetzten.

Die dritte Fragestellung der Studie hat zum Ziel, die unterschiedliche Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als Zubringer für die Ausbildung von Primarlehrpersonen zu erklären und dafür die beiden schulischen Profile im Sinne von ‘Schulkulturen’ in ihrer qualitativen Ausgestaltung, ihren Charakteristika und Spezifika zu untersuchen. Dabei wird angenommen, dass die verschiedenen Charakteristika eines Profils wie etwa die Bildungsziele, Bildungsinhalte, die pädagogischen Beziehungen oder didaktischen Strategien nicht zufällig, sondern sozial konstruiert sind. Das bedeutet, dass die schulischen Akteur\*innen der Existenz und Ausgestaltung dieser Charakteristika je nach schulischem Profil Sinn und Wert zuschreiben und sie aus ganz bestimmten Gründen legitimieren und entsprechend handeln.

Für beide Fragestellungen wurden im vorhergehenden Kapitel auf den ersten Blick passende Theorieperspektiven erläutert. Im Anschluss an deren theoretisch-konzeptionelle Defizite und Desiderata strebt diese Studie an, beide Fragestellungen unter einer gemeinsamen Theorieperspektive – der *Économie des Conventions* (EC) – zu untersuchen, welche den genannten Kritikpunkten und Desiderata zu begegnen vermag.

Die EC unterscheidet sich von den bisherigen Theorieparadigmen in der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Bildungsforschung. Denn im deutschsprachigen Raum finden bisher überwiegend entweder institutionalistische bzw. strukturalistische (Émile Durkheim, Pierre Bourdieu) oder individualistische (Raymond Boudon, Hartmut Esser) Theorien Anwendung (Leemann und Imdorf 2019a, S. 3; Solga und Becker 2012).

Sowohl die Educational Governance-Perspektive zur Erklärung von Transformationen und Handlungskoordination im Bildungssystem als auch der auf der Bourdieu’schen Theorieperspektive beruhende Schulkulturansatz entsprechen der Theorietradition des Institutionalismus und Strukturalismus, welche in der deutschsprachigen Bildungsforschung weit verbreitet ist. Die institutionalistische bzw. strukturalistische Perspektive geht davon aus, dass gesellschaftliche Akteur\*innen sich in ihrem Handeln an Institutionen im Sinne von externen Regeln ausrichten (müssen), bzw. ihr Handeln durch gesellschaftliche Strukturen (etwa in inkorporierter Form als Habitus) determiniert ist. Die *institutionalistische* Denkweise geht auf Durkheim zurück, welcher als erstes einen disziplinär soziologischen Zugang zur Thematik von Bildung und Erziehung entwarf.

Durkheim versteht soziale Institutionen als «soziale Tatsachen» (Durkheim 1967) und sieht diese damit als gegeben an. Aus dieser Perspektive erscheinen sie als «dem Handeln externe Realität» (Diaz-Bone 2009, S. 252). Durkheim versteht

Gesellschaften in der Folge «als Gefüge solcher aufeinander bezogener Institutionen» (Rosenmund 2015, S. 13) und betrachtet sie als «Element externen sozialen Zwangs, der menschliches Verhalten prägt» (Mayntz und Scharpf 1995, S. 40). In dieser Theorietradition lässt sich auch der Educational Governance-Ansatz verorten. Die ihm zugrundeliegende Governance-Theorie fokussiert anstelle der staatlichen top-down-Steuerung (Government) auf Regelungsstrukturen als «Institutionen, die rationales Handeln [...] lenken» (Mayntz 2004, S. 4) und lässt sich daher als institutionalistisch bezeichnen (ebd., S. 5).

Der *Strukturalismus* zählt insbesondere in Frankreich zu den bedeutendsten Paradigmen der Geistes- und Sozialwissenschaften (Diaz-Bone 2018, S. 382). Er betont «die Existenz der den sozialen Praktiken unterliegenden (vorbewussten) Strukturen» (ebd.). Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Habustheorie Bourdieus, der zu prominenten Vertretern dieser Theorietradition gehört. Das Denken, Wahrnehmen und Handeln von Individuen ist aus dieser Perspektive vorreflexiv, spricht unbewusst durch verinnerlichte gesellschaftliche Strukturen geprägt, so dass letztendlich «die sozialen Strukturen auf der Makroebene [...] die dominierenden erklärenden Prinzipien für die soziale Realität, das Handeln und die Koordination sind» (ebd., S. 384). Da der Schulkulturansatz Hespers mit dem Fokus auf Passungsverhältnisse zwischen individuellem und institutionellem Habitus explizit auf die Bourdieusche Theorieperspektive zurückgreift und sowohl den individuellen Habitus als auch die Schulkultur einseitig durch soziale Strukturen geprägt versteht, kann auch er in dieser Theorietradition eingeordnet werden.

Sowohl der Educational Governance- als auch der Schulkulturansatz gehen von Strukturen und/oder Institutionen aus, welche das Handeln der Akteur\*innen determinieren und restringieren, und als zentrales Erklärungsmoment sozialer Ordnung dienen.<sup>6</sup> Insofern ist die Kritik an der Vernachlässigung sozialer Praktiken auf der gesellschaftlichen Mikro-Ebene sowohl im Schulkultur- als auch im Educational Governance-Ansatz wenig verwunderlich.

Am anderen Ende des Spektrums dieser Kritik eines mangelnden Fokus auf Individuen und ihre Handlungspraktiken befinden sich Theorietraditionen, welche die Entstehung sozialer Ordnung vornehmlich in den Perspektiven und Praktiken der Individuen verortet. So fokussiert etwa die im sozial- und bildungswissenschaftlichen Feld prominente Perspektive des *Individualismus* statt Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen die einzelnen Akteur\*innen bzw.

---

<sup>6</sup> In der Zwischenzeit sind auch Versuche entstanden, die theoretisch-konzeptionellen Ansätze der Schulkulturforschung und der Educational Governance-Perspektive zu verbinden, siehe etwa Fabian Dietrich (2019).



Individuen und erklärt soziale Ordnung als Resultat ihres ökonomischen respektive zweckrationalen, nutzenmaximierenden Handelns. Prominentes Beispiel ist der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (Diaz-Bone 2018, S. 12), welcher insbesondere in der quantitativ orientierten Bildungsverlaufsforschung häufig Anwendung findet. Im Gegensatz zur Annahme, dass gesellschaftliche Institutionen und Strukturen das individuelle Verhalten determinieren und somit zu dessen Erklärung herangezogen werden müssen, wird Gesellschaft und soziale Prozesse als Aggregat individueller Entscheidungen rationaler Individuen gedacht.

Auch der auf Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead und Charles Horton Cooley zurückgehende *Pragmatismus* fokussiert die gesellschaftliche Mikro-Ebene des individuellen Handelns. Allerdings beschränkt sich diese Perspektive sozialen Handelns weder auf das zweckrationale Verfolgen von Zielen noch auf ein bloßes Ausführen (internalisierter) sozialer Normen oder Institutionen (siehe oben) (Schubert 2009, S. 364). Vielmehr entsteht soziales Handeln in der pragmatistischen Handlungstheorie dadurch, dass jede Handlungssituation von Unsicherheit über die Handlung anderer Akteure geprägt ist, neue Anforderungen mit sich bringt und keinesfalls alleine durch die Orientierung an Institutionen oder zweckrationalen Zielorientierungen bewältigt werden kann (ebd., S. 347).

Es bedarf vielmehr «kreativen Kompetenzen» des Interpretierens von Handlungssituationen – aber auch von Normen, Bedeutungen und Institutionen (ebd.). Im Fokus steht die «Handlungsfähigkeit und die reflexiven Kompetenzen der Akteure» (Diaz-Bone 2018, S. 32). In der Folge entsteht soziales Handeln dadurch, dass Akteure ihre Handlungen interpretierend koordinieren, um Handlungsprobleme und Konflikte in grundsätzlich von Unsicherheit (über die jeweilige Handlung und Situationsinterpretation der anderen Akteure) geprägten Situationen zu überwinden (Schubert 2009, S. 364).

### 3.3.1 Die EC als pragmatischer Institutionalismus

Die *Économie des Conventions* (EC) bzw. Soziologie der Konventionen<sup>7</sup> hat den Anspruch, die Perspektiven des Institutionalismus und Strukturalismus sowie Individualismus und Pragmatismus zu integrieren, um Prozesse der Handlungsordination, Kritik und Rechtfertigung sowie der Bewertung und Evaluation von

---

<sup>7</sup> In der vorliegenden Arbeit wird im Anschluss an die meistverwendete Begriffsverwendung im deutsch- und englischsprachigen Raum die Abkürzung «EC» für *Économie des Conventions* verwendet.

Personen, Prozessen und Dingen zu erklären.<sup>8</sup> Es handelt sich dabei um eine aus den neuen französischen Sozialwissenschaften stammende, in der deutschsprachigen Bildungsforschung erst seit kurzem wahrgenommene und rezipierte Theorieperspektive (Leemann und Imdorf 2019a, S. 4).

Sie fand zuerst überwiegend im Bereich der Wirtschaftswissenschaften Anwendung, so etwa im Themenbereich von Arbeit, Arbeitsmärkten, Arbeitslosigkeit, Produktqualitäten und Produktionsbedingungen – für einen Überblick siehe Rainer Diaz-Bone (2018). Insbesondere Jean-Louis Derouet (1989, 1992), Elisabeth Chatel (2006; Bailly und Chatel 2004) und Eric Verdier (2001, 2008) haben diese theoretische Perspektive spezifisch für Fragen der Bildungsforschung fruchtbar gemacht (Leemann und Imdorf 2019a). Inzwischen wird die EC auch im deutschsprachigen Raum in zahlreichen empirischen Studien zu Fragen von Bildungsungleichheit und -gerechtigkeit, Bewertungen im Bildungssystem, der Curriculumforschung, der Konstruktion von Personen und Institutionen im Bildungsbereich sowie der Bildungsgovernance angewandt (siehe Imdorf et al. 2019).

Im Kontrast zu den Perspektiven des Strukturalismus und Institutionalismus sowie des Individualismus und Pragmatismus erklärt die EC soziale Ordnung weder durch die außerhalb der Individuen liegenden gesellschaftlichen Strukturen und deren Prägekraft auf das individuelle Handeln noch alleine durch die nutzenmaximierende Rationalität der Individuen.

Vielmehr schreibt die EC Akteur\*innen die Kompetenz und Handlungsmacht (agency) zu, sich in Situationen der Handlungskoordination, der Bewertung sowie der Kritik und Rechtfertigung kritisch-reflexiv (also unabhängig ihres Habitus) und gestützt auf die materielle Ausstattung der Situation (Objekte, kognitive Formate) auf unterschiedliche, plurale Prinzipien oder «kollektive Koordinationslogiken» (Diaz-Bone 2018, S. 147) zu berufen (von denen etwa die nutzenmaximierende Logik nach Boudon nur *eine* wäre). Damit integriert sie sowohl pragmatistische als auch strukturalistische Elemente. Sie wird daher auch als «pragmatischer Institutionalismus» bezeichnet (Diaz-Bone 2018, S. 371).

Luc Boltanski und Laurent Thévenot als zentrale Begründer der EC distanzieren sich als ehemalige Mitarbeiter Bourdieus von dessen (strukturalistischer) Vorstellung eines vorreflexiven und relativ unveränderlichen Habitus, welcher das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Individuen strukturiert und ihnen einen «klar definierten sozialen Raum der Wertigkeiten und der Muster der Wertschätzung» zuweist (Meier et al. 2016, S. 311). Bei ihrer empirischen Arbeit am französischen Statistikinstitut INSEE stellten Boltanski und Thévenot fest,

---

<sup>8</sup> Zur Einführung und für einen Überblick siehe Diaz-Bone (2011, 2018).

dass sich Akteur\*innen situativ an einer Vielzahl von Bewertungs- oder Legitimationsprinzipien – später «Konventionen» – genannt, orientieren und dabei reflexiv-argumentative Kompetenzen an den Tag legen (Boltanski und Thévenot 2007, S. 16 f.). In der Folge forderten sie, diese reflexiv-kritischen, situativen Kompetenzen der Akteur\*innen stärker in den Blick zu nehmen und widmen sich der theoretischen Ausarbeitung der sowohl strukturalistischen als auch pragmatistischen Elemente integrierenden Perspektive, welche heute unter dem Namen «Économie des Conventions» oder «Soziologie der Konventionen» fungiert. Mit ihrem zentralen Werk «Über die Rechtfertigung» gehören sie zu den wichtigsten Begründern dieser Theorieperspektive (ebd.).

### 3.3.2 Konventionen und Situationen

Eine Handlung wird aus EC-Perspektive weder einzig auf die Intentionen eines nutzenmaximierenden Akteurs noch vorwiegend auf soziale Strukturen und Institutionen zurückgeführt. Vielmehr wird eine Handlung als Prozess und Ergebnis der Auseinandersetzung eines Akteurs mit seiner materiellen und sozialen Umwelt gedeutet (Eymard-Duvernay et al. 2011 zit. nach. Vogel 2018, S. 68). Akteur\*innen besitzen keine vollständige, sondern eine unvollständige Rationalität und sind angewiesen auf eine «soziale Umgebung und Kompetenzen, um mit einer existierenden Pluralität möglicher Rationalitäten umgehen zu können» (Diaz-Bone 2018, S. 371). Diese Rationalitäten oder Prinzipien werden als Konventionen bezeichnet.

Diese Konventionen, auf die sich Individuen bei der Handlungskoordination, Bewertung, Kritik und Rechtfertigung berufen, sind weder beliebig noch naturgegeben. Sie haben sich als «kulturell etablierte Koordinationslogiken» (Diaz-Bone 2018, S. 3) im historischen Zeitverlauf in westlichen Zivilisationen in Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer soziokulturellen Umwelt als «Ressourcen für die Koordination» bewährt (ebd., S. 375), etabliert und sind in der materiellen Umwelt objektiviert.

Sie sind abzugrenzen vom alltäglichen Begriffsverständnis einer Konvention als Gebrauch, Routine oder auch «Regel» oder «Gesetz» (Diaz-Bone 2009, S. 239) wie es etwa die ‘Genfer Konvention’ nahelegt. Gemeint ist ein viel grundlegenderes Verständnis von Konvention, welche das Fundament für eine ganze «Handlungsgrammatik» darstellt und die eine «Rechtfertigungsform» sowie eine «Wertigkeitsordnung» hervorbringt, welche einem je spezifischen Gemeinwohl (wie Gemeinschaft, Gleichheit, Effizienz...) zugutekommen (ebd.; Boltanski und Thévenot 1999).

**Tab. 3.1** Kurzübersicht Konventionen

Konvention <sup>9</sup>	Gemeinwohl	Bewertungsprinzip/hohe Wertigkeit
Industriell	Effizienz, Produktivität	Funktionalität, professionelle Kompetenz, Expertise, Leistungsfähigkeit, Standardisierung, Plan- und Messbarkeit
Staatsbürgerlich	Gleichheit, Vorrang des Kollektivs, Partizipation	Zivile Solidarität, Chancengleichheit, formale & offizielle Beziehungen, Fairness
Häuslich	Gemeinschaft, Familie, Tradition	Autorität, Wertschätzung, Tradition, Vertrauen, emotionale Beziehungen, Charakter
Marktlich	Angebot & Nachfrage, Konkurrenz & freier Tausch	Kaufkraft, Preis, Tauschbeziehung, Reichtum
Inspiriert	Inspiration, Erleuchtung	Kreativität, Genialität, Gnade, Nonkonformität, Berufung
Rufförmig	Prestige, Image	Prominenz, Ansehen, Bekanntheit
Projektförmig	Gelungener Abschluss eines Projekts	Netzwerk, Projektfähigkeit, Flexibilität
Ökologisch («grün»)	(intakte) Umwelt	Umweltverträglichkeit, Berücksichtigung ökologischer Aspekte, Nachhaltigkeit

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Boltanski und Thévenot (2007, 2011); Diaz-Bone (2018); Imdorf et al. (2019)

Tab. 3.1 bietet eine kurze Übersicht über die bisher theoretisch herausgearbeiteten und empirisch geprüften Konventionen, Wertigkeits- oder Rechtfertigungsordnungen (siehe nachfolgende Kapitel). Sie beansprucht weder Vollständigkeit noch ausgeprägte Erklärungskraft, sondern soll an dieser Stelle lediglich zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen beitragen:

Da soziale Situationen stets mehrdeutig sind und (zumindest theoretisch) jeweils verschiedene Wertigkeits- oder Rechtfertigungsordnungen respektive Konventionen als Prinzipien der Koordination, Bewertung und Rechtfertigung dienen können, müssen sich die beteiligten Akteur\*innen in diesen Situationen über die angemessene Konvention verständigen. Dabei können sie dank ihrer kritisch-reflexiven Kompetenz auf Basis einer Konvention und mit Bezugnahme auf die

<sup>9</sup> Oder auch Rechtfertigungsordnung, Wertigkeitsordnung, «Welt» (siehe nachfolgende Kapitel).

in der Situation anwesenden Objekte (als «externe konventionenbasierte Stützen» (Dodier 2010, S. 13)) und kognitiven Formate eine andere Konvention kritisieren, zurückweisen oder anprangern, so dass zur Klärung der angemessenen Konvention eine Prüfung stattfinden muss.

Diese Angewiesenheit der Akteur\*innen auf die soziale und materielle Umwelt für die Handlung begründet den methodologischen Fokus der EC auf die «Situation» als zentrale Analyseeinheit, weswegen sie nicht nur als pragmatischer Institutionalismus, sondern auch als «methodologischer Situationalismus» bezeichnet wird (Diaz-Bone 2018, S. 374 f.). Denn Situationen sind aus Sicht der EC «komplexe Konstellationen von Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen (Problemen), institutionellen Arrangements (wie Organisationen), Personen und Konzepten», und somit «nicht auf Face-to-face-Situationen» reduzierbar (ebd.). Da Akteur\*innen sich zur Koordination, Evaluation und Rechtfertigung in Situationen ebenso auf die kulturell etablierten Konventionen wie auf die in der Situation präsenten Objekte, Personen und kognitiven Formate stützen (müssen), lehnt die EC die traditionell-soziologische Aufteilung in gesellschaftliche Ebenen wie die Mikro-, Meso- und Makroebene ab (ebd., S. 376).

Betrachtet werden stattdessen Konventionen in «Situationen» in ihrer zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Reichweite (ebd., S. 377). In einer konkreten Face-to-face-Interaktionssituation, wie sie üblicherweise der Mikroebene zugerechnet wird, wird aus Sicht der EC mit der Bezugnahme auf Konventionen als kollektiv «geteilte Formen des Interpretierens» lediglich die Makro-Ebene «ausgeführt» und in «Praktiken, Dispositiven und Institutionen realisiert und objektiviert» (Barthe et al. 2013, S. 178, zit. nach Diaz-Bone 2018, S. 376). In der analytischen Betrachtung «kollabiert» aber eine solche Ebenenunterscheidung (Diaz-Bone 2018, S. 376), womit sich diese Theorieperspektive von den meisten soziologischen Ansätzen – so auch von der Educational Governance-Perspektive und der Schulkulturforschung – unterscheidet.

Da sie nicht lediglich auf die Mikroebene der konkreten Interaktionssituationen fokussiert, hat die EC auch ein weiter gefasstes Verständnis davon, was als eine Situation zu bezeichnen ist. So gelten auch die «institutionelle Konstellation in einer Branche oder eine epochale historische Konstellationen [sic!] von institutionellen Arrangements, Konventionen, Interpretationen, Objekten als Situationen» (ebd.). Die EC «entkoppelt den Situationsbegriff von der leiblichen Ko-Präsenz» (Gießmann und Röhl 2018, S. 8).

So lässt sich etwa die institutionelle Konstellation der Lehrpersonenbildung zu Beginn der Tertiärisierungsreform oder aber auch ein schulisches Profil wie dasjenige der FMS Pädagogik oder des Gymnasiums im Sinne eines schulischen

Dispositiv aus Akteur\*innen, Objekten und pädagogischen Orientierungen etc. als Situation bezeichnen. Die EC widmet sich entsprechend – unter anderem – der Untersuchung und Analyse von in diesen Situationen vorfindbaren Dispositiven und deren Reichweite (Diaz-Bone 2017, S. 85).

### **3.3.3 Plurale Rechtfertigungs- und Wertigkeitsordnungen in Situationen der Unsicherheit**

Unabhängig davon, ob es sich um eine Face-to-face-Interaktionssituation einer Unterrichtssituation, um eine ganze historische Epoche oder eine organisationale Konstellation wie etwa die Situation der Lehrpersonenbildung in der Schweiz handelt – gemeinsam ist aus EC-Perspektive allen Situationen, dass sie geprägt sind von einer grundlegenden Unsicherheit darüber, wie die jeweils anderen Akteur\*innen eine Situation interpretieren, wie sie handeln, evaluieren oder welche Erwartungen sie haben (Diaz-Bone 2009, S. 244). Selbst das musisch-pädagogische Gymnasialprofil und die FMS Pädagogik sind nicht einfach «gegeben», sondern diese schulischen Situationen müssen aus EC-Perspektive von den beteiligten Akteur\*innen (Schüler\*innen, Lehrpersonen, Schulleitung) täglich in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (Lehrmittel, Lehrpläne etc.) ‘aktiviert’ werden. Dabei wären immer auch andere Handlungsweisen, Entscheidungen und deren Begründungen möglich als bis anhin.

Konventionen als kollektive Koordinationslogiken ermöglichen den Akteur\*innen, diese situative Unsicherheit zu bewältigen und sich zu koordinieren respektive zu einer Übereinkunft zu kommen. Erschwert wird dies jedoch durch die «Komplexität an Verständigungs- und Bewertungsmöglichkeiten» (ebd., S. 237) bzw. die Pluralität der zur Verfügung stehenden Konventionen.

Die EC ordnet nicht wie die Educational Governance-Perspektive bestimmten sozialen Bereichen, Sphären oder Berufsgruppen wie etwa Lehrpersonen bestimmte Konventionen im Sinne von Argumentations- und Bewertungslogiken zu. Sondern es stehen allen beteiligten Akteur\*innen *verschiedene* Konventionen als mögliche Handlungs- und Bewertungslogiken zur Verfügung. Da diese sich aber bezüglich des angestrebten Gemeinwohls und der relevanten Wertigkeiten unterscheiden, sind Widersprüche und gegenseitige Kritik kaum vermeidbar (ebd., S. 244). Soziale Ordnung ist daher aus dieser Perspektive ein «immer nur vorübergehend stillgestellter» Konflikt (Pettenkofer 2017, S. 126).

Solche Momente der Kritik oder des Konflikts zeigen sich, wenn Uneinigkeit und Unsicherheit über das angemessene Vorgehen oder die angemessene Wertigkeit einer Person, eines Objekts oder eines Prozesses aufkommt. Diese

Momente erfordern eine konventionenbasierte Aushandlung respektive Koordination der beteiligten Akteur\*innen. Kommt vorerst keine Einigung zustande und herrscht Dissens, sprechen Boltanski und Thévenot von einem «kritischen Moment» (Boltanski und Thévenot 2011, S. 55):

Menschen, die in alltäglichen Beziehungen leben, bestimmte Dinge – vielleicht in der Politik, bei ihrer Arbeit oder in einer Gewerkschaft – gemeinsam tun und ihr Handeln koordinieren müssen, stellen fest, dass etwas falsch läuft, dass sie nicht mehr zurechtkommen, dass sich etwas ändern muss. [...] Häufiger schlägt eine Szene in eine Diskussion um, in der Kritiken, Vorwürfe und Klagen ausgetauscht werden. (Boltanski und Thévenot 2011, S. 43)

Befinden sich Akteur\*innen in einer öffentlichen Situation bzw. in der «Sphäre gerechtfertigten Handelns» (Dodier 2010, S. 9) und nicht etwa in einer privaten Liebes- oder Vertrauensbeziehung, verlangt Kritik nach Rechtfertigung:

Wer andere Personen kritisiert, muss Rechtfertigungen produzieren, um die eigene Kritik zu stützen, während Personen, die Ziel der Kritik sind, ihr Handeln rechtfertigen müssen, um ihre Sache zu verteidigen. Die Rechtfertigungen müssen dabei den Regeln des Akzeptablen folgen. Beispielsweise liesse sich nicht sagen: «Ich stimme Ihnen nicht zu, weil Ihr Gesicht mir nicht gefällt». (Boltanski und Thévenot 2011, S. 44)

Wird beispielsweise der Zugang über die FMS Pädagogik in die Ausbildung von Primarlehrpersonen kritisiert, muss die kritisierende Akteurin ihre Kritik legitim begründen können. In öffentlichen Situationen (wie etwa bildungspolitischen Verhandlungen oder schulischem Unterricht) unterliegen Akteur\*innen laut Boltanski und Thévenot (2007) also einem Rechtfertigungszwang im Sinne eines «Rechtfertigungsimperativ» (ebd., S. 43 f.) und einem «Zwang zur Einigung auf ein Gemeinwohl» (ebd., S. 61). Es handelt sich dabei – und hierbei zeigt sich das pragmatische Element der EC – um ein situatives und von den Akteuren zu überwindendes Handlungsproblem, und nicht um eine «nachträgliche Rechtfertigungsideologie» (Diaz-Bone 2018, S. 165). Vielmehr wird dieser Zwang «mobilisiert durch eine kollektive Intentionalität (das Erreichen des Gemeinwohls) und den dafür erforderlichen Zwang zur Koordination» (ebd.).

Diesem permanenten Rechtfertigungszwang unterliegen Akteur\*innen auch in scheinbar «eindeutigen» Situationen. Denn theoretisch wäre jederzeit Kritik (auf Basis einer anderen Konvention) möglich und Akteur\*innen müssen sich jederzeit in der Lage sehen, etwas zu begründen oder zu rechtfertigen (Boltanski 2010, S. 155). Somit können auch die beiden in dieser Studie untersuchten schulischen Profile als Situation gedeutet werden, in welcher Akteur\*innen jederzeit in der

Lage sein muss(t)en (und ihnen aus theoretischer Perspektive diese Kompetenz auch zuerkannt wird), eine pädagogische Maßnahme, ein Lehrmittel, ein Bildungsziel oder ähnliches zu begründen und dabei Bezug auf eine Konvention und das ihr inhärente Gemeinwohl zu nehmen.

Der Rechtfertigungsimperativ und der Fokus auf das Gemeinwohl verweisen auf die moralische Fundierung der EC. Deshalb sprechen Boltanski und Thévenot (2007) auch von Konventionen als *Rechtfertigungsordnungen*. In diesem Zusammenhang verbietet das «Prinzip der gemeinsamen Würde» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 108) eine dauerhafte Zuschreibung oder Aberkennung von Größe (*grandeur*) oder Wertigkeit zu Individuen anhand von biologischen Merkmalen (Geschlecht, Körperform, Haut- Haar- oder Augenfarbe) oder aufgrund der nationalen oder sozialen Herkunft. Eine solch dauerhafte Zuschreibung widerspricht der Annahme, dass grundsätzlich jedes Individuum in Bezug auf ein Gemeinwohl «Größe» oder Wertigkeit erhalten kann.

Dauerhafte und verfestigte soziale Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten sind aus einer EC-Perspektive folglich nicht legitim. In diesem Kontext hat Tobias Peter (2017) auf Basis von Dokumentenanalysen gezeigt, wie trotz der das Bildungssystem durchziehenden Prämisse von Chancengleichheit (staatsbürgerliche Konvention) Exzellenz und Elitebildung – welche Bildungsungleichheiten darstellen – gerechtfertigt werden. Ähnlich untersuchte Böker (2018), wie Begabtenförderung gerechtfertigt wird. Ebenso in diesen Themenkomplex einordnen lässt sich die Forschung von Imdorf (2010) zur Ausbildungsvergabe in Klein- und Mittelbetrieben und der Frage danach, mit Berufung auf welche Konvention(en) etwa die Ablehnung von Bewerbenden mit Migrationshintergrund und damit die Produktion von Ungleichheit bei der Ausbildungsplatzvergabe gerechtfertigt wird. Auch die Forschung von Leemann (2014) zum «Umgang der Organisation Schule mit gleichstellungspolitischen Erwartungen» und Reformen wie denjenigen des «Gendertags» in der Schweiz bewegt sich in diesem Themenbereich (Leemann und Imdorf 2019a, S. 18).

Die Begriffe der «Größe» oder «Wertigkeit» deuten an, was mit dem Begriff der Konvention als *Wertigkeitsordnung* gemeint ist. Die zu beurteilenden Akteur\*innen, Objekte und Handlungen werden anhand einer Konvention/Wertigkeitsordnung miteinander verglichen – weshalb sie auch als «Äquivalenzprinzipien» bezeichnet werden (Diaz-Bone 2018, S. 165). Vergleichen bedeutet in diesem Zusammenhang, am gleichen Maßstab nach den gleichen Kriterien zu messen. Im schulischen Kontext bedeutet dies beispielsweise, dass alle Schüler\*innen an ihrer schulischen Leistung und damit an Prinzipien der industriellen Konvention gemessen und bewertet werden (Prüfungen, Noten, Zeugnisse, Promotion) – unabhängig etwa von ihren zwischenmenschlichen Fähigkeiten



(Wertigkeiten der häuslichen Konvention). Die Konvention als Wertigkeitsordnung erlaubt folglich, die Wertigkeit oder «Größe» von Personen, Objekten und Handlungen festzustellen und in eine Rangfolge zu bringen.

Je nach Wertigkeitsordnung wird diese Größe aber unterschiedlich definiert, und so kann ein und dieselbe Person oder Handlung, ein und dasselbe Objekt auf Basis einer Konvention viel Wertigkeit bzw. «Größe» erhalten, auf Basis einer anderen Konvention jedoch als «klein» oder minderwertig gelten. Wertigkeit, Größe oder auch 'Qualität' ist also nicht objektiv und allgemein feststellbar, sondern hängt von der Konvention ab, auf die man sich bei der Bewertung beruft.

Entsprechend zeigt die Theorieperspektive der EC im Feld der Wirtschaftswissenschaft auf, wie Produktqualitäten einem Produkt nicht inhärent sind, sondern wie Qualität mit Bezugnahme auf unterschiedliche Konventionen unterschiedlich konstruiert wird. Für die EC ist hier die Studie von Pierre Boisard und Marie-Thérèse Letablier (1987) zur Qualitätskonstruktion von Camembert programmatisch. Im Bereich der Bildung bedeutet dies, dass Wertigkeit oder 'Qualität' von Bildungszielen, Bildungsinstitutionen, pädagogischen Maßnahmen, didaktischen Strategien, Bildungstiteln, Lehrplänen oder auch Lehrpersonen und Schüler\*innen *nicht* per se objektiv feststehen oder eindeutig bestimmt werden können (beispielsweise von der Erziehungswissenschaft oder einer Evaluationsagentur), sondern konstruiert wird durch das Handeln der jeweiligen schulischen Akteur\*innen gestützt auf ihre materielle Umwelt und mit Bezugnahme auf ein Spektrum pluraler Konventionen (Leemann und Imdorf 2019a, S. 34).

Bei der Betrachtung von Konventionen als Wertigkeitsordnungen geht es um die soziale Konstruktion von Wertigkeit und 'Qualität'. Daher spricht François Eymard-Duvernay (1989) auch von «Qualitätskonventionen», welche Akteur\*innen bei der Beurteilung von (Produkt-)qualitäten heranziehen (Diaz-Bone 2018, S. 143).<sup>10</sup> Aus dieser Perspektive ist auch «Qualifizierung», Verstanden als die konventionenbasierte Zuschreibung von Wertigkeit oder Qualität (Leemann und Imdorf 2019a, S. 33) ein wichtiges Forschungsfeld für die EC. Beispielsweise können Selektionsverfahren für Lehrpersonen und Schüler\*innen als Prüfungen der Größe gewertet werden, welche die «Qualität»

---

<sup>10</sup> Eymard-Duvernay (1989) hat das Konzept der 'Qualitätskonventionen' ausgearbeitet, welches auf die soziale Konstruktion von Produktqualitäten (wie etwa Boisard und Letablier (1987) zum Camembert) verweist. In im Kontext dieser Studie wird von der Bezeichnung von Konventionen als Qualitätskonventionen abgesehen, da der Begriff der Qualität (aus EC-Perspektive verstanden als spezifische Eigenart) im Bereich der Bildung üblicherweise normativ im Sinne von 'besserer' oder 'schlechterer' Qualität gedeutet wird. Da die vorliegende Studie explizit einen analytisch-deskriptiven Anspruch verfolgt, wird der Qualitätsbegriff bewusst gemieden, um Fehlinterpretationen vorzubeugen.

der Bewerbenden im Hinblick auf die dem jeweiligen Schultyp zugrundeliegenden Konventionen/Wertigkeitsordnungen prüft (ebd., S. 35). Solche Prozesse der Wertigkeitskonstruktion im Rahmen von Selektion untersucht beispielsweise Imdorf für Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Sekundarstufe I (2011) oder bei der Selektion von Auszubildenden für Ausbildungsbetriebe in der Schweiz (2008). Ebenso untersuchten Leemann und Imdorf (2012) die Ausbildungsplatzvergabe in Lehrbetriebsverbänden.<sup>11</sup>

Konventionen können damit als «allgemeine normative Prinzipien» bezeichnet werden und dienen als Grundlage, um den betreffenden (im vorliegenden Fall schulischen) Akteur\*innen, Handlungen und Objekten «Wertigkeit», «Qualität» oder Legitimität zuzuschreiben (Diaz-Bone 2009, S. 239). Das Erkenntnisinteresse der EC ist also nicht, *ob* etwas 'Qualität', Größe oder Wertigkeit besitzt (gemessen anhand einer bestimmten Maßstabes), sondern *wie* Qualität von den Akteur\*innen mit Bezugnahme auf welche (unterschiedlichen) Konventionen definiert und ausgehandelt wird. Damit steht die soziale Konstruktion von Qualität oder Wertigkeit unter Einbezug der materiellen Umwelt im Fokus. Dieser für die EC zentrale Prozess der Zuschreibung von Wertigkeit wird in der vorliegenden Studie im Anschluss an Eymard-Duvernay (2012a, S. 11) als «Valorisierung» bezeichnet.

### 3.3.4 Konventionen als Welten

Boltanski und Thévenot (1991, 2007) haben sechs dieser Konventionen, Rechtfertigungs- oder Wertigkeitsordnungen auf Basis klassischer Werke der politischen Philosophie rekonstruiert und an zeitgenössischer Managementliteratur sowie Ratgebern für Unternehmen empirisch überprüft. Bei den Klassikern der Philosophie handelt es sich um solche, «die in systematischer Weise Formen des Gemeinwohls darlegen, auf die in unserer heutigen Gesellschaft ständig Bezug genommen wird» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 97). Aus den klassischen Texten von Adam Smith («Wealth of Nations»), Henri de Saint-Simon («Du système industriel»), Augustinus («De civitate dei»), Bossuet («La Politique tirée des propres paroles de l'écriture sainte»), Hobbes («Leviathan»), Rousseau («Gesellschaftsvertrag») rekonstruierten Boltanski und Thévenot sechs politische «Gemeinwesen», in welchen ein bestimmtes Gemeinwohl als erstrebenswert gilt.

---

<sup>11</sup> Für einen umfassenden Überblick über empirische Studien im Bereich der Bildung, welche die EC-Perspektive heranziehen, siehe Imdorf et al. (2019).

Da diese Gemeinwesen nicht nur virtuell-theoretisch existieren, sondern sich in objektivierter Form (als Objekte, Dinge etc.) in der materiellen Umwelt niederschlagen und Akteur\*innen somit handlungspraktisch und unmittelbar zur Verfügung stehen (Diaz-Bone 2018, S. 147), verwenden Boltanski & Thévenot auch den Begriff der «Welt» für das, was die EC im Allgemeinen als Konvention bezeichnet. Der Weltenbegriff verweist darauf, dass sich Akteur\*innen nicht lediglich diskursiv auf Konventionen stützen, sondern diese Konventionen, Wertigkeits- oder Rechtfertigungsordnungen mit einem Ensemble an zugehörigen Objekten verknüpft sind (Boltanski und Thévenot 2007, S. 65). Sie sprechen in diesem Zusammenhang von «Wesen», welche die jeweiligen Welten bevölkern. Zu diesen Wesen zählen etwa «Personen, aber auch Institutionen, Instrumente, Maschinen, Verhaltensvorschriften, Zahlungsmittel, Abkürzungen, Namen und so weiter» (ebd.). Personen und Objekte sind also gleichermaßen als «Wesen» einer Welt zu verstehen, wobei (gewisse) Objekte im Gegensatz zu Personen einer einzigen Welt zugeordnet werden können (Boltanski und Thévenot 1999, S. 373).

So lässt sich ein Lineal als Messinstrument eindeutig der industriellen Konvention zuordnen. Personen bzw. Akteur\*innen haben aus EC-Sicht hingegen die kritisch-reflexive Kompetenz, auf *verschiedene* Konventionen Bezug zu nehmen, zwischen diesen zu wechseln und deren situative Angemessenheit zu prüfen. Deshalb können Personen niemals einzelnen Welten zugeordnet werden. Welten bringen aber durchaus gewisse Akteursformen mit sich (etwa das «Familienmitglied» in der häuslichen Welt oder kollektive Körperschaften in der staatsbürgerlichen Welt), die eher der einen oder der anderen Welt zugeordnet werden können (Vogel 2018, S. 81).

In ihrem für die EC grundlegenden Werk «Über die Rechtfertigung», haben Boltanski und Thévenot (2007) sechs solcher Welten rekonstruiert: die staatsbürgerliche Welt, die industrielle Welt, die häusliche Welt, die Welt des Marktes, die Welt der Meinung und die Welt der Inspiration. Später wurden sie durch die projektförmige (Boltanski und Chiapello 2003) und die ökologische oder «grüne» Welt (Thévenot et al. 2011) ergänzt (siehe zur Übersicht Tab. 3.1).

Derouet (1989, 1992) hat diese Welten als Koordinations- Handlungs- und Bewertungsprinzipien spezifisch auf die Institution Schule und Fragen von

Bildungs 'qualität' und -gerechtigkeit übertragen.<sup>12</sup> Statt von Rechtfertigungsordnungen spricht Derouet von «modèles de compétence», was Imdorf (2011) mit «Schulwelten» übersetzte.

Derouet spezifiziert für jede Schulwelt (im Sinne einer Konvention als «normative[s] Model[l]») (Imdorf 2011, S. 230)) das schulische Gemeinwohl, die legitime Wissensform, die Architektur und die räumlichen Arrangements, die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler\*innen, die Wissensvermittlung im Sinne von Pädagogik/Didaktik, die Eigenschaften eines 'guten' Schülers oder Lehrers, die Beziehung der Schule zur Außenwelt (Familie und Staat) und die typische Kritik an der jeweiligen Schulwelt (Derouet 1989, 1992). Entlang dieser Kriterien erörtert er die unterschiedlichen Schulwelten und zeigt im Anschluss, wie im schulischen Unterrichtsgeschehen Konflikte bewältigt und Kompromisse gefunden werden müssen.

Zentral für die Übertragung dieses von Derouet ausgearbeiteten theoretischen Rahmens in die deutschsprachige Bildungsforschung sind Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon (2019). Sie haben die von Boltanski und Thévenot rekonstruierten Konventionen und deren Übertragung auf die Institution Schule durch Derouet sowie die deutschsprachige Adaption durch Imdorf (2011) mit eigenen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen sowie empirischen Ergebnissen (siehe etwa Leemann und Imdorf 2019b; Esposito et al. 2019) ergänzt und systematisiert. Die Dimensionen und jeweiligen Ausprägungen verstehen sie als Arbeitshypothesen, welche künftige Forschung anregen und durch sie weiterentwickelt werden soll (Leemann und Imdorf 2019a, S. 7). Diese Arbeitshypothesen dienen als Forschungsheuristik für die vorliegende Studie.

Tab. 3.2 liefert eine Übersicht über die von Boltanski und Thévenot sowie von Boltanski und Chiapello rekonstruierten Welten sowie ihre Übertragung und Spezifizierung auf den Bildungsbereich durch Derouet (1989, 1992, 2019) sowie Imdorf und Leemann (2019a):

### 3.3.5 Objekte, Dispositive und Forminvestitionen

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, erfolgt die Mobilisierung von Konventionen durch Akteur\*innen bei der Koordination, Bewertung,

---

<sup>12</sup> Wobei die rufförmige und die projektörmige Konvention zum Zeitpunkt seiner Studie theoretisch noch nicht aufgearbeitet waren und deshalb keinen Eingang in sein theoretisches Modell fanden (Leemann und Imdorf 2019a, S. 7). Derouet liefert außerdem einen theoriegeschichtlichen Überblick über die Entwicklung der EC in der französischen Bildungssoziologie ab 1970 (2019).

Tab. 3.2 Übersicht über Konventionen im Bildungsbereich

Konvention/(Schul)welt	Gemeinwohl	Bildungsziele und Wissensformen	Wissensvermittlung	Beziehungslogik zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen	Objekte/Formate/räumliche Rahmenbedingungen
<b>Staatsbürgerliche Konvention</b> <i>(Schulwelt des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit)</i>	Allgemeininteresse, Chancengleichheit, Zivile Solidarität, Vorrang des Kollektivs	Allgemeinwissen, allgemeine Menschenbildung (Humboldt), abstrakt-theoretisches Wissen ( <i>savoir</i> ), Bruch mit alltäglichen Erfahrungen, Intellekt & Intelligenz, kritischer Geist, das Kognitive, Konzepte, Ideen, Theorien, Modelle, Disziplinen, disziplinärer Wissenskanon, Welt der Ideen vs. konkrete Erfahrungen, intellektuelles Verstehen	Kaum instrumentiert, pädagogisches Instrument = das Wort, unpersönlich, unpersönlich, schulischer Verdienst beruht auf dem Opfer des Verzichtes auf unmittelbare fleischliche Genüsse, arbeitsintensive Askese, Lebensferne	Distanziert, neutral, unpersönlich, unparteiisch, Kommunikation via Verstand/Intellekt, leidenschaftslos, ohne persönliches Kennen, Verzicht auf Nähe und Emotionen, Lehrperson ist Verkörperung disziplinärer und nicht lokaler Gemeinschaft	Neutralität, Kahllheit, Standardisierung, Nüchternheit, rechtliche Grundlagen
<b>Industrielle Konvention</b> <i>(effiziente Schulwelt)</i>	Funktionalität & Nützlichkeit, Effizienz, Expertise, Leistungsfähigkeit, Standardisierung, (Fach)kompetenz, Planbarkeit	Leistungssteigerung Vorbereitung auf gesellschaftliche Arbeitsteilung, schulische Performanz, Fachkompetenz, fachbezogenes Wissen; in Arbeitsschritte heruntergebrochenes, technisches <i>savoir-faire</i> ; technische skills, Aufgaben, Vermittlung von Kompetenzen, methodisches Wissen, Problemlösefähigkeiten	Lernen an konkreten Situationen der Problemlösung, Bildung ist plan- programmier- und kontrollierbar, Fachdidaktik & Methodik, Lerntechniken, Problemlösung am Gegenstand, zweckorientierte Ausbildung	Schüler/in als 'Produkt', das durch technisches <i>savoir-faire</i> für seinen Fachbereich (aus)gebildet wird	Spezialisierte Räume, funktionale Objekte & Werkzeuge, Schemata, Taxonomien, Definitionen, Kriterien, Bildungszertifikate

(Fortsetzung)

**Tab. 3.2** (Fortsetzung)

Konvention/(Schul)welt	Gemeinwohl	Bildungsziele und Wissensformen	Wissensvermittlung	Beziehungslogik zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen	Objekte/Formate/räumliche Rahmenbedingungen
<b>Häusliche Konvention</b> <i>(gemeinschaftsformige Schulwelt)</i>	Familiäre Gemeinschaft, Tradition, Autorität, Hierarchie, Wertschätzung, Vertrauen, Handwerk	Charakter- & Persönlichkeitsbildung, Erziehung & Sozialisation, Bildung der ganzen Person, moralisch-soziale Werte als <i>savoir-être</i> , körpergebundenes Erfahrungswissen, Handwerk & Erfahrungen	Vormachen & Nachahmen, Kontinuität zwischen Schule und Privatleben/Familie, individualisierte Didaktik, learning by doing, Praxis/Praktikum, Gruppenarbeiten: soziales Lernen, körperliches Lernen, Routine	Gefühlsbetonte, familienähnliche Beziehungen, Vertrauen, Nähe, Emotionalität, Erziehung, Autorität & Hierarchie, emotionale Beziehungen	Handwerkliche Werkzeuge, Demonstrationswerkzeuge (Vorzeigen & Nachahmen)
<b>Inspirierte Konvention</b> <i>(kreative Schulwelt)</i>	Inspiration, Leidenschaft, Berufung, Motivation	Kreativität, Hingabe, Entdeckung, Improvisation, Innovation,	Lernen durch Improvisieren, Entdecken, durch Hingabe und Engagement	Lehrperson als 'Meisterin' & Inspiration	Uninstrumentiert, Rituale, Zeremonien
<b>Projektförmige Konvention</b> <i>(projektförmige Schulwelt)</i>	Flexibilität, Mobilität, Projekt, Netzwerk, Aktivität	Lebenslanges Lernen, Schlüsselkompetenzen, Soft skills	Coaching, tutoring, selbstverantwortliches, projektförmiges Lernen	Lehrperson als Coach	Projekt- und Gruppenräume
<b>Marktliche Konvention</b> <i>(marktförmige Schulwelt)</i>	Konkurrenz, Tausch, Preis, Angebot & Nachfrage, Kaufkraft	Employability, Modularisierung von Bildung	Bildung als Investition, Lernen durch Konkurrenz und Wettbewerb, teaching to the test	Schüler/in als Kunde und Konsument/in	Werbebrochüren, Schulrankings
<b>Rufförmige Konvention</b> <i>(Schulwelt der Bekanntheit)</i>	Image, Prestige, Anerkennung, Bekanntheit, Prominenz	Reputation, Anerkennung		Mentor/Mentee, Vorbild	Preise, Ehrungen

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Leemann und Imdorf (2019), Derouet (1989, 1992); Boltanski und Thévenot (2007), Diaz-Bone (2018)

Kritik oder Rechtfertigung nicht lediglich diskursiv, sondern gestützt auf *Objekte* und kognitive Formate der jeweiligen Welt. Die handlungspraktische, pragmatische Relevanz von Konventionen ergibt sich also nicht zuletzt auch durch ihren Niederschlag in Objekten, welcher in einem langen historischen Prozess gewachsen und nicht mehr einfach aufzulösen ist (Dodier 2011, S. 84).

Verweisen in einer Situation besonders viele Objekte auf eine bestimmte Konvention, erschwert dies die plausible Bezugnahme auf eine andere Konvention (Boltanski und Thévenot 2007, S. 370). Dies schränkt die «prinzipielle Mehrdeutigkeit und Verhandelbarkeit» einer Situation ein und bestimmt gemäß Lisa Knoll «in gewisser Weise die Deutbarkeit einer Situation» (2012, S. 77). Es bleibt dennoch eine empirisch zu ergründende Frage, inwiefern die Anwesenheit und die Über- oder Mehrzahl gewisser Objekte eine Situation und die Durchsetzung einer bestimmten Konvention in einer Situation vorstrukturieren.

Im Gegensatz zu Personen können gewisse Objekte einer einzigen Konvention zugeordnet werden. Genauso wie Personen können aber auch Objekte in verschiedenen Welten Größe erlangen. So wird etwa eine Holzbank zu einem staatsbürgerlichen Objekt, wenn sie in einem Parlament steht und mit anderen Objekten der staatsbürgerlichen Konvention verknüpft wird (Dodier 2011, S. 90). Die gleiche Holzbank kann jedoch als in der Familientradition weitergereichtes, vom Urgroßvater von Hand geschreinertes Möbel ein Objekt der häuslichen Welt darstellen. Die Relevanz von Objekten für die Koordination, Bewertung und Kritik oder Rechtfertigung ist also eine empirisch zu klärende Frage und kann nicht im Vorherein im Sinne einer Formel *Anzahl häusliche Objekte = grösser als N* → *häusliche Konvention setzt sich mit Wahrscheinlichkeit xy in der Situation z durch* abgeleitet werden. Unbestritten ist jedoch die hohe Bedeutung von Objekten bzw. der «Materialität» für die Handlungskoordination, die Rechtfertigung und Bewertung in Situationen (Knoll 2012, S. 75; Diaz-Bone 2018; Dodier 2011).<sup>13</sup>

Objekte sind aus EC-Perspektive zudem immer als Teil eines ganzen *Dispositivs* aus «Regeln, Worten, Objekten» (Dodier 2011, S. 84) zu verstehen. Wird auf ein bestimmtes Objekt Bezug genommen, wird damit das gesamte Dispositiv und die ihm zugrundeliegende Konvention aufgerufen (ebd.). Trotzdem bedarf es in einer Situation immer einer konventionenbasierten Interpretation dieses Dispositivs, da «ihr pragmatischer Sinn unvollständig ist, also die Art und Weise, was sie Akteur\*innen in Situationen bedeuten und wie sie zu handhaben sind» (Salais 1998; Favereau et al. 2002, zit. nach Diaz-Bone 2017, S. 89).

---

<sup>13</sup> Im Gegensatz zur Actor-Network-Theory (ANT) wird Objekten in der EC aber keine eigene Akteurschaft zugesprochen.

Nicht nur die Rationalität der Akteur\*innen ist unvollständig, sondern auch die Bedeutung von anderen Elementen des Dispositivs. Auch Regeln und Gesetze als Institutionen<sup>14</sup> müssen aus Sicht der EC von Akteur\*innen in der jeweiligen Situation interpretiert und angewandt werden – was je nach herangezogener Konvention in einer unterschiedlichen Auslegung resultiert. Die EC betrachtet Institutionen (Regeln, Gesetze, Normen) daher also nicht wie etwa Durkheim als externe Zwänge, sondern ebenso wie die Rationalität der Akteur\*innen als prinzipiell unvollständig und damit interpretationsbedürftig.

Der Begriff des Dispositivs ist in der EC allerdings nicht eindeutig definiert. Gemeint sind mit Dispositiven nicht wie im Foucaultschen Sinne «Dispositive der Macht»<sup>15</sup> (Diaz-Bone 2017, S. 90), sondern die Ausstattung einer Situation mit materiellen und immateriellen Entitäten. Während Dodier hier überwiegend Regeln, Worte und Objekte meint (Dodier 2011, S. 84), spricht Diaz-Bone (2017) von «*Institutionen* und *Instrumentierung*» oder «*Instrumenten*» (S. 89) einer Situation ebenso wie von Intermediären und Konventionen selbst (ebd., S. 92), welche ein Dispositiv ausmachen. Mit dem Begriff der Instrumentierung beruft er sich auf Eymard-Duverney (2012b), welcher diese Instrumentierung genauer definiert und sie aus *Worten* (insbesondere spezifische ‘Grammatiken’ wie die Juristensprache), *Objekten* und *Klassifikationen* zusammengesetzt beschreibt.

Die Abgrenzung zum Dispositiv- und Machtbegriff Foucaults ist darin zu sehen, dass diese Dispositive weder jemandem ‘gehören’ (Diaz-Bone 2017, S. 90) noch als extern gegebene Sachverhalte existieren, die von den Akteur\*innen als ‘gebrauchsfertig’ benutzt oder eingesetzt werden können. *Wie* solche Dispositive von *wem* genutzt werden, hängt aus EC-Perspektive wiederum von den Akteur\*innen und den Konventionen, Objekten und Klassifikationen des Dispositivs ab. Dispositive können aus Sicht der EC «unterschiedlich verwendet werden und sind wandelbar, wie die pluralistische Konstellation der Strategien, die sie mobilisieren» (ebd.). Dispositive sind also immer «situativ eingebettet» und werden von den entsprechenden Akteur\*innen in der Situation mobilisiert (ebd.).<sup>16</sup>

Für die vorliegende Studie wird ein (schulisches oder bildungspolitisches) Dispositiv verstanden als die Ausstattung einer Situation (sei es eine schulische

---

<sup>14</sup> Bzw. als Regeln verstandene Institutionen. Siehe zum Institutionenbegriff in der EC Diaz-Bone (2009) oder Christian Bessy (2011).

<sup>15</sup> Für die Anwendung des Foucaultschen Dispositivbegriffs im Bereich von Schule und Bildung siehe etwa Pongratz (2004, 2011).

<sup>16</sup> Hier besteht wiederum Anschluss an die Educational Governance-Forschung. Auch sie interessiert sich für die «normativen Regelsysteme», welche die Handlungen und Orientierungen der Akteur\*innen in der Interaktion prägen (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 403)



face-to-face-Interaktionssituation, die historische oder aktuelle Verfasstheit des Bildungssystems im Allgemeinen oder der Lehrpersonenbildung im Besonderen) mit Objekten (etwa Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien), Worten (Diskursen und Begrifflichkeiten), Klassifikationen (etwa Allgemein- oder Berufsbildung, Theorie oder Praxis), Institutionen als Regeln und Gesetzen (etwa Zugangs- und Übertrittsregelungen oder Anerkennungsreglemente) und Intermediären wie etwa Lehrer\*innenverbänden.

Diese Dispositive dienen dazu, Wertigkeiten von Personen, Handlungen, Prozessen und Objekten herzustellen. Aus diesem Grund bezeichnet Eymard-Duvernay (2012b) sie als «Dispositive der Valorisierung», welche Akteur\*innen bei der Zuschreibung von Wertigkeit mobilisieren und die Dispositive dabei auch eigene Effekte entwickeln können – so dass sie etwa bestimmte konventionenbasierte Wertigkeitszuschreibungen nahelegen und andere erschweren. Dispositive wie auch Forminvestitionen (siehe unten) können, sind sie einmal etabliert, «Effekte [...] haben, die nicht dem Handeln von Akteuren zuzurechnen sind» (Thévenot 1983, S. 218; zit. nach Diaz-Bone 2018, S. 87). Aus Sicht der Educational Governance-Forschung wären dies beispielsweise unintendierte Effekte, welche ebenfalls in die Analyse der Handlungskoordination einzubeziehen sind.

Auch wenn Dispositive niemandem «gehören» (Diaz-Bone 2017, S. 90), spielen sie dennoch eine Rolle im Zusammenhang mit der Analyse von Macht, Machteffekten und -verteilungen in Situationen. Laut Eymard-Duvernay (2012b) können nämlich die in diesen Dispositiven enthaltenen Forminvestitionen und Instrumentierungen durchaus «in Besitz» von jemandem sein (ebd., S. 182) und dadurch ungleiche Machtverteilung in einer Situation nach sich ziehen. Ein Dispositiv der Valorisierung kann so einerseits macheinschränkend als auch machtermöglichend wirken (ebd.). Insofern beschäftigt sich die Analyse von Dispositiven mit einer klassisch soziologischen Fragestellung von Machtgenerierung, -verteilung und ihren Effekten. Dies allerdings mit dem Unterschied, dass Macht als «distribuiert» (Diaz-Bone 2017, S. 92; Eymard-Duvernay 2012b, S. 182) in den situativ zur Verfügung stehenden Dispositiven und ihrer Mobilisierung durch die beteiligten Akteur\*innen verstanden wird. Im Weiteren zeigen sich auch Machteffekte, wenn a) gewisse Akteur\*innen in Situationen mehr oder weniger einflussreich sind, gewisse Konventionen durchzusetzen oder b) wenn sich gewisse kognitive Formen als bedeutend und machtvoll erweisen (Thévenot 2016; Diaz-Bone 2017, S. 92).

---

und formuliert den Anspruch, neben den Akteur\*innen auch «Strukturen, beispielsweise Vorgaben, Lehrpläne, Ressourcen» oder «formale Rechenschaftssysteme» in die Analyse mit einzubeziehen (ebd., S. 404).

Diese (potenziell machtvollen) Objekte, Worte und Klassifikationen als Instrumentierung einer Situation sind laut Eymard-Duvernay *Forminvestitionen* (2012b, S. 182). Das Konzept der Forminvestitionen bezeichnet, wie der Begriff schon andeutet, eine Investition in 'Formen' bzw. «a range of form-giving activities» (Thévenot 1984, S. 2). Forminvestitionen sind also einerseits ein Prozess (Aktivitäten der Investition) sowie auch ein Resultat (eine Forminvestition bzw. Form) dieses Prozesses (Diaz-Bone 2018, S. 90). Forminvestitionen als Produkt können materieller Art (Objekte wie Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Schulhäuser, Schulformen etc.), aber auch immaterieller Natur sein. Daher werden Letztere auch als 'kognitive Formen' bezeichnet. Gemeint sind damit etwa Klassifikationen, Regeln, Schemata, Standards, Normen und ähnliches.

Der Begriff der Investition meint hier, dass sowohl in die materiellen als auch die kognitiven Formen 'investiert' wurde – und zwar nicht nur finanziell, sondern auch durch Arbeit. Ein Beispiel dafür ist etwa die Etablierung einer Berufsbezeichnung, die durch symbolische Repräsentationsarbeit und Verrechtlichung geschaffen wird, wie es Boltanski für die Berufsgruppe der Cadres in Frankreich nachzeichnete (Diaz-Bone 2018, S. 74). Beispiele aus dem schweizerischen Bildungssystem wären etwa der Bildungsrahmenartikel in der Bundesverfassung, die Entwicklung sprachregionaler Lehrpläne oder verschiedene Bildungskonkordate zwischen den Kantonen, welche Investitionen in Form von Koordinations- und Aushandlungsarbeit sowie entsprechenden zeitlichen Aufwand erfordern.

Forminvestitionen erleichtern die (zukünftige) Handlungskoordination und machen zukünftige Situationen und Abläufe erwart- und reproduzierbar (ebd., S. 87), «weil sie Handlungen koordinierbar und die Wertigkeit von Personen [...] und Objekten [...] bestimmbar machen» (ebd., S. 86) bzw. die zukünftige «Kategorisierung von Akteuren und Zuständen» erleichtern (ebd., S. 87). Dies wird etwa bei der Einführung eines landesweit anerkannten Bildungszertifikats oder Abschlussdiploms deutlich. Beispielsweise kann eine Person, die sich auf eine freie Stelle als Lehrperson bewirbt, einfacher beurteilt und mit anderen Bewerbern verglichen werden, wenn sie ein landesweit anerkanntes und einheitlich reguliertes Lehrdiplom vorweisen kann. Das Bewerbungsinstrument des CV an sich ist ebenfalls als Forminvestition zu verstehen, als «In-Formation von Wissen» (ebd.). Formen bzw. Forminvestitionen können entweder einer einzelnen Konvention oder Welt angehören und dort Wissen 'in Form bringen' und objektivieren, oder sie können Kompromisse stabilisieren (siehe unten).

Sind Forminvestitionen einer einzelnen Konvention zugehörig, erhöhen sie deren Reichweite, und somit deren Mächtigkeit und Einfluss in einer Situation. Forminvestitionen tun dies aber nur in dem Maße, in dem sie selbst gewisse

Kriterien einer bedeutenden Forminvestition erfüllen: die *räumliche Gültigkeit/Reichweite*, die *zeitliche Gültigkeit/Reichweite* und eine *materielle Ausstattung* (die Form ist dauerhaft objektiviert in Materialien oder Objekten) (Thévenot 2011, S. 385, 2009, S. 794). Die gymnasiale Maturität beispielsweise kann vor diesem Hintergrund als eine erfolgreiche Forminvestition angesehen werden: sie hat gesamtschweizerische Gültigkeit, ist von zeitlich hoher Dauer und schlägt sich in zahlreichen Objekten und Formaten (Maturitätsanerkennungsreglement, Rahmenlehrplan, Fächerstruktur, Examina, Abschlusszertifikate etc.) nieder. Eine lediglich in einem einzelnen Gymnasium eingeführte Bekleidungs Vorschrift beispielsweise wäre eine weniger bedeutende Forminvestition.

Investitionen in materielle oder kognitive Formen erleichtern zwar die (zukünftige) Koordination, bringen aber wie jede Investition auch Kosten oder «Opfer» (Thévenot 2011, S. 385) mit sich. Neben möglichem Aufwand in Form von finanziellen Mitteln und geleisteter Arbeit (ein Rahmenlehrplan etwa entsteht nicht ohne Aufwand), bedeutet das In-Form-Bringen nämlich auch eine Generalisierung oder Einigung auf *eine* bestimmte Form, für welche die Möglichkeit anderer Formen oder Lösungen aufgegeben werden muss (ebd.).

Für eine zeitliche und räumliche Reichweite muss ein gewisser Grad an Generalisierung oder auch Standardisierung<sup>17</sup> erfolgen, was den Verzicht auf oder die Opferung von Einzelfällen und ihren Spezifika erforderlich macht:

When you code or classify, you make things general. If you make things general, you lose something. [...] Making entities more common [...] requires a sacrifice of other potentialities of these entities. (ebd., S. 385)

Leemann und Imdorf (2019b) zeigen dies anschaulich am Beispiel der Institutionalisierung des Schultyps der Fachmittelschule in der Schweiz, wofür in einem länger andauernden bildungspolitischen Prozess verschiedene kantonale Formen und Ausprägungen der ehemaligen Diplommittelschulen und Höheren Töcherschulen geopfert werden mussten. Ähnliche Prozesse der Opferung und Generalisierung zeigte Leemann (2019) am Beispiel von Lehrbetriebsverbänden im schweizerischen Berufsbildungssystem. Es handelt sich bei Forminvestitionen also letztlich um «Prozesse der Homogenisierung, Vergleichbarmachung, Einordnung und Generalisierung» (Knoll 2012, S. 75).

Im Prozess einer Forminvestition lassen sich laut Thévenot besonders gut die Interessen verschiedener beteiligter Akteur\*innen beobachten, wenn sie beispielsweise ein bestimmtes Element einer Form(-investition) (etwa eine Klassifikation,

---

<sup>17</sup> Standards sind aus EC-Perspektive besonders mächtige Forminvestitionen.

ein Gesetz oder ähnliches) in ihrem eigenen Interesse möglichst vage und interpretationsoffen halten möchten (*deliberate vagueness*) (Thévenot 1984, S. 3). Thévenot bezeichnet daher den Moment einer Reform als «extremely opportune moment to examine the process of form-giving and how links are established with existing forms» (ebd., S. 5).

Forminvestitionen können zudem nicht nur aufgrund ihrer zeitlichen Dauer, ihrer Reichweite und ihrer Materialität einflussreich werden, sondern auch abhängig vom Ausmaß, in dem sie mit anderen, bereits existierenden Forminvestitionen (materieller oder kognitiver Art) vernetzt oder verlinkt werden können. Der Aspekt der Verlinkung mit bereits bestehenden und etablierten Forminvestitionen kann als alternative Erklärung zu Mechanismen und Phänomenen der Pfadabhängigkeit (Mahoney 2000) verstanden werden. Daher eignet sich die EC auch hervorragend für die Analyse von bildungspolitischen Prozessen, Transformationen und Reformen. Reformen oder Institutionalisierungsprozesse können als Forminvestitionen in den Blick genommen werden, bei denen verschiedene Akteur\*innen ihre Interessen offenlegen und miteinander koordinieren müssen. So untersuchten beispielsweise Lea Zehnder und Philipp Gonon (2017) aus einer EC-Perspektive die Wurzeln der Schweizer Berufsbildung und Gonon (2019) die Institutionalisierung akademischer Weiterbildung.

Eine weitere für den – insbesondere föderalistischen – Bildungskontext relevante Eigenschaft von Forminvestitionen besteht darin, dass kollektiv ausgehandelte Forminvestitionen zwar besonders hohe Investitionskosten im Sinne von Arbeitsaufwand mit sich bringen, so etwa die interkantonale Harmonisierung von Bildungsstrukturen und -inhalten unter Koordination der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Ist diese «kostspielige» Investition jedoch einmal erfolgreich in eine Form gebracht, ist diese üblicherweise von hoher Dauer und Legitimität, da sie kollektiv unter Einbezug aller Interessen geschah und alle Beteiligten eine gewisse Verantwortung dafür übernehmen (Thévenot 1984, S. 32). Dies mindert oder reduziert in der Folge Kritik an den eingeführten Formen (ebd., S. 33) – die gerade im schweizerischen Bildungssystem bei einer zentralstaatlichen top-down-Regelung heftig ausfallen würde. Dass auch interkantonale ausgehandelte Regelungen jedoch keineswegs frei von Kritik sind, zeigen im schweizerischen Bildungsdiskurs immer wieder aufbrechende Debatten um Fremdsprachenunterricht, die Harmonisierung von Bildungsstrukturen oder sprachregionale Lehrpläne.

Neben materiellen und kognitiven Formen, die eindeutig einer bestimmten Konvention oder «Welt» zugehörig sind und deren Reichweite erhöhen, haben Forminvestitionen eine zweite wichtige Funktion: die Stabilisierung von Kompromissen zwischen zwei oder mehreren Konventionen. Dies wird erforderlich,

wenn in einer Situation Konflikte und Dispute entstehen, sich keine einzelne Konvention durchsetzen kann, und zur Handlungskoordination ein Kompromiss eingegangen werden muss. Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Organisation, welche als Kompromissobjekt zwischen Wertigkeiten der marktlichen und der industriellen Konvention gilt (Thévenot 2001).

### 3.3.6 Kritik, Prüfung und Kompromiss

Kompromisse sind vonnöten, wenn in einer Situation Uneinigkeit bezüglich des angestrebten Gemeinwohls herrscht und keine Einigung auf eine einzelne Konvention stattfindet. Solche Situationen der Uneinigkeit haben Boltanski und Thévenot in «Über die Rechtfertigung» in den Blick genommen und als «kritische Momente» bezeichnet (Boltanski und Thévenot 2011, S. 43). Unabhängig davon, ob sich in einer Situation der Uneinigkeit eine Konvention durchsetzt oder ein Kompromiss geschlossen werden muss – vorausgehend ist stets ein Moment der Kritik (ausgelöst durch die Uneinigkeit). Die EC wird daher auch als Soziologie der Kritik (nicht zu verwechseln mit der kritischen Soziologie) bezeichnet, da sie die kritischen Kompetenzen der Akteur\*innen in kritischen Momenten und den darauffolgenden Koordinationsprozess der Einigung und/oder Kompromissbildung untersucht. In den meisten Situationen der Uneinigkeit wird aber nicht explizit ein zugrundeliegendes Gemeinwohl kritisiert. Die unterschiedlichen Gemeinwohlorientierungen der Akteur\*innen zeigen sich vielmehr in der Kritik an der Zuweisung von «Größe» oder Wertigkeit.

Wie erläutert wurde, besteht eine zwingende Eigenschaft einer Konvention, «Welt» oder Rechtfertigungsordnung darin, dass die ihr zugehörigen Wesen (Personen, Objekte etc.) eine bestimmte «Größe» (*grandeur*) erhalten, und zwar entsprechend dem der jeweiligen Konvention zugrundeliegenden Wertigkeitsmaßstab bzw. Bewertungsprinzip. Die Zuweisung von Wertigkeit als «Prüfung der Größe» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 183) erfolgt anhand einer Prüfung, welche in der EC auch als «Realitätsprüfung» (ebd. 2011; Boltanski 2010), Bewährungsprobe oder Realitätstest bezeichnet wird. Gemeint ist damit jeweils dasselbe: in Momenten der Kritik oder Unsicherheit werden «Qualitäten und Wertigkeiten infrage gestellt» und in der Folge «mit Bezug auf Objekte geprüft» (Diaz-Bone 2018, S. 156).

Der Begriff der «Realität» bzw. Realitätsprüfung stammt daher, dass zur Prüfung der Größe die «Realität» pragmatisch mit der konventionellen Welt abgeglichen wird (Knoll 2015, S. 13). Da im Rahmen der EC eine rein diskursive

Rechtfertigung nicht wirkmächtig ist, muss sich sowohl Kritik als auch Rechtfertigung genauso wie die erforderliche Realitätsprüfung auf Objekte stützen (Diaz-Bone 2018) und keine bloß «theoretische Debatte» darstellen (Boltanski und Thévenot 2007, S. 184). So können die in Frage gestellten Personen oder Objekte miteinander vergleichen und in eine «begründete Rangfolge» gebracht werden (ebd., S. 65 f., 184 f.).

Objekten kommt bei der Zuweisung von Wertigkeit folglich eine zentrale Koordinationsfunktion zu. «Dinge, Gegenstände und Apparaturen» dienen als materialisierte «Referenzpunkte», die Realitätsprüfungen stützen (Boltanski und Thévenot 2011, S. 56). Mit Hilfe der materiellen Grundlage der Objekte können Wertigkeiten von Personen auf der Grundlage einer bestimmten Konvention durch eine Prüfung festgestellt werden. Dabei ist wichtig, dass die Objekte das jeweilige Bewertungsprinzip stützen und zur jeweiligen Welt gehören: «Halten sie zusammen, dann liefern sie den Beweis dafür, dass Einigungen zwischen Menschen gerecht sind. Dieser Gerechtigkeit (justice) entspricht eine Richtigkeit (justesse) der Abstimmungen mit den Sachen» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 184).

Da den verschiedenen Konventionen unterschiedliche Logiken zugrunde liegen und unterschiedliche Objekte die jeweilige Konvention als «Welt» ausmachen, entsprechen diesen Welten auch unterschiedliche Verfahren der Prüfung der Größe (ebd., S. 185). Boltanski und Thévenot haben verschiedene Beispiele für solche Realitätsprüfungen aufgeführt. In der häuslichen Welt beispielsweise «beruft man sich auf das Zeugnis eines Großen, dessen Urteil maßgeblich ist» (Autorität, Patron, Anerkennung), in der Welt der Meinung zeigt man «den Grad an Glaubwürdigkeit auf, die man bei einer großen Anzahl Menschen genießt», führt in der staatsbürgerlichen Welt den Gemeinwillen an, stützt sich in der industriellen Welt «auf eine kompetent durchgeführte Expertise», oder bezahlt den Preis in der Marktwelt (ebd.).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass den unterschiedlichen Verfahren zur Überprüfung der Größe eines Wesens in einer Welt auch unterschiedliche «kognitive Modalitäten» entsprechen (ebd., S. 186). In der industriellen Welt beispielsweise geht es um das (Ver-)messen, um Kennziffern und Kriterien, während in der häuslichen Welt ein «Denken in Geschichten» (Verweis auf Tradition und Verkörperung eines allgemeinen Prinzips in Form einer Person etwa eines Königs) vonnöten ist (ebd.).

Gemäß Boltanski und Thévenot gibt es zwei Formen der Kritik, mit der die Gültigkeit einer Zuweisung von Größe auf Basis einer Realitätsprüfung angezweifelt werden kann. Bei der ersten, milderer Form der Kritik wird nun die *Gültigkeit dieser Realitätsprüfung* angezweifelt und hinterfragt, nicht aber die ihr

zugrundeliegende Konvention (Boltanski und Thévenot 2007, S. 294 f.). Dabei gibt es zwei Aspekte, auf welche die Kritik bezogen werden kann:

- a) Es wird kritisiert, dass die zur Prüfung «nötigen Objekte fehlen» (ebd., S. 295). Es wird also nicht die Prüfung an sich in Frage gestellt, sondern ihre Umsetzung bzw. das Fehlen der entsprechenden, zur Prüfung notwendigen Objekte. So kann die «Größe» bzw. Wertigkeit von Personen nicht adäquat geprüft werden, bzw. ihre Größe fällt im Vergleich zu anderen Personen, bei deren Prüfung die entsprechenden Objekte vorhanden waren, geringer aus (ebd.). Dies wird als ungerecht empfunden, die Prüfung als ungültig betrachtet und eine Wiederholung unter Vorhandensein der entsprechenden Objekte gefordert (ebd.). Zusammenfassend geht es hier also um die *Vollständigkeit einer Prüfung*.
- b) Oder aber es wird kritisiert, dass Objekte aus einer anderen Konvention herangezogen würden, welche die Prüfung verwässern, ungerecht machen und so keine gerechte Zuschreibung von Größe erfolgen würde (ebd.). Boltanski und Thévenot illustrieren dies am Beispiel einer schulischen Prüfung: Wird zur Beurteilung eines Prüflings nur seine fachliche Leistung (industrielle Konvention) als Kriterium herangezogen und gemessen, ist die Prüfung gerecht. Kommt aber Verdacht auf, dass sich der Prüfer bei der Bewertung (also der Zuweisung von Größe) beispielsweise durch Anzeichen des Reichtums (marktliche Konvention) wie teure Kleidung oder Schmuck, oder auch von Manieren (häusliche Konvention) und somit von Elementen anderer Welten/Konventionen hat beeinflussen lassen, wird die Prüfung ebenfalls als ungerecht kritisiert und eine Wiederholung in «reiner Form», also mit ausschließlichem Fokus auf die Leistung gefordert (ebd., S. 298). Auch an dieser Stelle werden wieder die pragmatischen Kompetenzen der Akteur\*innen betont: der Prüfer kann die Anzeichen von Reichtum und die guten Manieren des Prüflings durchaus wahrnehmen – aber dennoch die «Augen verschlossen» halten vor diesen Anzeichen und sich rein auf die Leistung stützen (ebd.). Eine berechtigte Kritik an dieser Prüfung müsste also nachweisen, dass der Prüfer die Augen nicht verschlossen und andere Objekte/Elemente als diejenigen der industriellen Konvention zur Bewertung herangezogen hat (ebd.). Zusammenfassend geht es hier also um die «*Reinheit*» oder *Unverfälschtheit* der Prüfung.

Ist eine Prüfung ausreichend vollständig (siehe Punkt a) und unverfälscht (siehe Punkt b), bzw. weist sie eine «technische Passung» (Potthast 2001, S. 553) zur

zugrundeliegenden Konvention auf, ist dies ein Beweis für ihre Angemessenheit oder Richtigkeit (*justesse*).

Die zweite, radikalere Form der Kritik stößt sich nicht an der (unvollständigen oder «unreinen») Realitätsprüfung selbst, sondern *am ihr zugrundeliegenden Prinzip* respektive der ihr zugrundeliegenden Konvention. Es geht hierbei um die Frage der Gerechtigkeit (*justice*) oder Legitimität (Eymard-Duvernay 2012a, S. 22) der angewandten Wertigkeits- oder Rechtfertigungsordnung. Im obigen Beispiel des Examens würde die Kritik also lauten, dass die fachliche Leistung (industrielle Konvention) gar nicht das richtige Kriterium zur Überprüfung der Größe der betreffenden Person sei. Auf Basis der inspirierten Konvention könnte man beispielsweise die Kritik äußern, dass die Notengebung anhand der fachlichen Leistung der Kreativität des Prüflings nicht gerecht werde (Knoll 2012, S. 13). Es steht also das *zugrundeliegende Gemeinwohl zur Debatte* (Boltanski und Thévenot 2007, S. 300). Die Frage dreht sich nicht mehr darum, ob etwa die industrielle Leistungsprüfung vollständig oder unverfälscht durchgeführt wurde, sondern ob sie *an sich* das geeignete Bewertungsprinzip in dieser Situation sei.

Dies äußert sich laut Boltanski und Thévenot in einem Konflikt statt einer bloßen Uneinigkeit oder Meinungsverschiedenheit (ebd.). Kritik wird also nicht mehr mit der Absicht einer Wiederholung der Realitätsprüfung in «reiner» oder «vollständiger» Form geübt, sondern es wird gefordert, «eine andere Prüfung einzurichten, die in der alternativen Welt als gültig angesehen wird» (ebd., S. 301). In einem Konflikt über die gerechte Realitätsprüfung herrscht in diesem Fall also «Uneinigkeit hinsichtlich der Welt, in der die Prüfung stattfinden soll, damit sie legitim ist» (ebd., S. 302). Aus diesem Grund ist eine Situation umso kritikanfälliger, je «unreiner» sie ist («in dem Sinne, dass sie Gegenstände einbezieht, die in unterschiedlichen Welten Relevanz besitzen») (ebd. 2011, S. 65).

Eine erste Möglichkeit zur Auflösung des Konflikts und der Herstellung von Handlungsfähigkeit besteht nun entweder darin, sich auf eine einzige, legitime Realitätsprüfung zu einigen und diese vollständig und unverfälscht durchzuführen (Boltanski und Thévenot 2007, S. 302, 2011, S. 66). Die zweite Möglichkeit<sup>18</sup> der Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit und der (zumindest temporären) Auflösung eines Konflikts ist, einen *Kompromiss* zwischen den konfligierenden

---

<sup>18</sup> Als dritte Option im Umgang mit kritischen, konflikthaftern und uneindeutigen Situationen sieht die EC die Möglichkeit des Verlassens der Sphäre des rechtfertigbaren Handelns vor, so dass die Akteur\*innen nicht mehr dem Rechtfertigungsimperativ unterliegen (Boltanski und Thévenot 2011, S. 68). Dies entspricht jedoch nicht dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie.



Konventionen herzustellen (ebd. 2011, S. 66). Die Situation bleibt dabei mehrdeutig, die Auseinandersetzung wird durch den Kompromiss aber dennoch ausgesetzt und der «Streit» vermieden (ebd., S. 367).

Entstand der Konflikt ursprünglich aus der Bezugnahme auf ein je *unterschiedliches* Gemeinwohl, beziehen sich die beteiligten Akteur\*innen in einem Kompromiss auf ein Gemeinwohl, welches über die bisher miteinander konfligierenden «hinausgeht und sie dadurch in sich einschließt» (ebd., S. 368).

Boltanski und Thévenot nennen hierfür das Beispiel der «Kreativitätstechniken», welche sowohl «industrielle Routine» (Technik) als auch «Sprudeln der Inspiration» (Kreativität) in sich vereint (ebd., S. 367). Ein anderes Beispiel sind «Arbeitnehmerrechte», welche Wertigkeiten der industriellen (Arbeitnehmer sind als Beschäftigte von Wertigkeit) und der staatsbürgerlichen (Recht von Bürger\*innen) Konvention als Kompromiss vereinen (ebd. 2011, S. 67).

Das neue Konstrukt (so etwa die Kreativitätstechniken) löst als Forminvestition die vorhandene Spannung und Mehrdeutigkeit zwar nicht auf. Es ist aber wesentlich einfacher sie zu ignorieren, indem man sich auf das Kompromisskonstrukt bezieht (Knoll 2013, S. 6). Die Spannung oder Kontroverse wird wortwörtlich «aufgehoben» in einem Kompromisskonstrukt (Leemann und Imdorf 2015), ohne die ursprüngliche Kontroverse durch einen einer einzigen Welt zugehörigen Realitätstest zu lösen (Thévenot 2001, S. 411). Solche Konstrukte können als Kompromiss*objekte* (Boltanski und Thévenot 2007, S. 373), Kompromiss*subjekte* (Leemann und Imdorf 2019b, S. 427) oder Kompromiss*formeln* (Boltanski und Thévenot 2007, S. 367) in Erscheinung treten.

Ein Kompromisskonstrukt «erscheint unserem Alltagsverständnis durchaus als akzeptabel» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 367), was im Fall der Kreativitätstechniken oder der Arbeitnehmerrechte nachvollziehbar ist. Kompromisse sind aber als «schwache argumentative Konstruktionen» zu Beginn fragil und angreifbar, da aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit jederzeit wieder Kritik aufkommen kann (ebd. 2011, S. 67, 2007, S. 368). Robuster und gewappneter gegen Kritik ist ein Kompromiss, wenn er als Forminvestition in Objekten und kognitiven Formen «mit einer eigenen Identität» festgehalten wird (ebd. 2007, S. 369). So kann er nicht als einer einzigen Welt zugehörig identifiziert werden, sondern erlaubt den Akteur\*innen als «hybrides» Kompromissobjekt einen «flexiblen argumentativen Bezug» (Knoll 2015, S. 14, 2012, S. 79).

Solche hybriden Konstrukte sind mehrdeutig, da sie «je nach Auffassung, unterschiedlichen Welten angehören können» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 371). Dies können beispielsweise verschwommene «Containerbegriffe» (Knoll 2015, S. 14) wie jener der «Gesellschaft» sein, welcher sowohl Bezugnahmen auf die häusliche (gute Gesellschaft), staatsbürgerliche (politische Gesellschaft) oder

auch industrielle (sozialwissenschaftlich-empirisch beforschte und ‘vermessene’ Gesellschaft) Konvention erlaubt (Boltanski und Thévenot 2007, S. 371). Ein wesentlicher (Arbeits-)Aufwand für eine Forminvestition besteht beim Herstellen eines Kompromisses deswegen auch darin, «sich auf einen passenden Begriff zu verständigen» (ebd. 2007, S. 373).

Neben solchen Containerbegriffen als kognitiven Formen stärkt und stabilisiert einen Kompromiss auch eine «Verankerung [...] in der Welt der Dinge» (ebd., S. 370). Je stärker und häufiger sich ein Kompromiss aus ineinander verwobenen und sich gegenseitig stützenden, hybriden Objekten und kognitiven Formen niederschlägt, desto stabiler, desto schwerer auflösbar und schwerer kritisierbar wird er (ebd., S. 370). Es ist also letztlich die Institutionalisierung, welche einen Kompromiss stärkt (Knoll 2015, S. 14).

Die Herstellung von Kompromissen, von Handlungsfähigkeit und sozialer Ordnung ist im Bildungsbereich bei Analysen zu Institutionalisierungsprozessen, Wandel und Steuerung im Bildungssystem relevant (Leemann und Imdorf 2019a, S. 21). Die EC erlaubt hierbei, «kritische Momente» (aufkommen von Kritik oder Herausforderungen, welche die Bildungspolitik bewältigen muss), die darauffolgende Handlungskoordination und die gefundenen Lösungen und/oder Kompromisse theoretisch zu fassen. So haben beispielsweise Imdorf, Berner und Gonon (2016) aufgezeigt, wie sich das in der Schweiz inzwischen etablierte und dominante duale Modell der Berufsbildung ursprünglich als Kompromisslösung zwischen unterschiedlichen Interessen der Kantone darstellte (Leemann und Imdorf 2019a, S. 22). Ebenso haben Leemann und Imdorf (2015) gezeigt, wie in Ausbildungsverbänden als neuer netzwerkförmiger Organisationsform der dualen Berufsbildung in der Schweiz der sogenannten Leitorganisation des Ausbildungsverbands die Aufgabe zukommt, widersprüchliche Handlungslogiken der einzelnen ihr unterstellten Betriebe auszutarieren und über Kompromisse zu vereinigen (Leemann und Imdorf 2019a, S. 31).

---

### **3.4 Theoretische Einbettung des Erkenntnisinteresses und Arbeitshypothesen**

Konventionen können zusammenfassend als soziokulturelle Koordinationslogiken, als «Welten» aus Personen, Objekten, kognitiven Formaten, Institutionen, Worten etc. verstanden werden. Akteur\*innen mobilisieren diese Konventionen bei der Handlungskoordination sowie der Bewertung und Kritik von Handlungen, Personen, Objekten oder Prozessen und weisen diesen gestützt auf je unterschiedliche Konventionen «Größe»/Wertigkeit zu oder sprechen sie ihr ab.

Es wurde dargestellt, inwiefern sich die EC als gewinnbringende Theorieperspektive auch für Analysen im Bereich der Bildung erweist, für welche Art von Erkenntnisinteresse sie konzeptionell geeignet ist und für welche Fragestellungen sie bereits in empirischen Forschungsprojekten umgesetzt wurde. Mit ihrem theoretischen Instrumentarium kann sie sowohl den bezüglich der Educational Governance-Forschung als auch der Schulkulturforschung formulierten Desiderata nach einem stärkeren Fokus auf die Akteur\*innen und deren Handlungspraxis sowie dem Einbezug von Materialitäten und unintendierten Effekten der Handlungskooperation begegnen.

Zudem distanziert sich die EC von in der Soziologie dominanten Konzepten wie derjenigen der gesellschaftlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) sowie einem ausschließlich strukturalistischen oder individualistischen Akteursverständnis. Statt gesellschaftlichen Ebenen nimmt sie Situationen in den Blick, in denen Akteur\*innen reflexiv-kompetent auf plurale, soziokulturell etablierte Koordinations- und Bewertungslogiken zurückgreifen. Je nach Konzeption der Konventionen als Rechtfertigungsordnungen (Kritik und Rechtfertigung), Wertigkeitsordnungen (Evaluation, Bewertung, Zuweisung von Größe) oder Handlungs- und Koordinationslogiken (Koordination, Kooperation, Aushandlung) können Konventionen im Bildungsbereich in dreierlei Weise zur Untersuchung und Analyse von entsprechenden Forschungsfragen dienen (Leemann und Imdorf 2019a):

- Als *Rechtfertigungsordnungen* zur Analyse von (Bildungs-)Ungleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion
- Als *Handlungs- und Koordinationslogiken* zur Analyse von Institutionalisierung, Wandel und Steuerung in Bildungsinstitutionen, Bildungsorganisationen und Bildungssystemen
- Als *Wertigkeitsordnungen* zur Analyse (der sozialen Konstruktion) von ‘Qualität’ und Bewertungen im Bildungsbereich

Die erste Fragestellung der vorliegenden Studie beschäftigt sich mit der Erklärung des (erfolgreichen) Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik angesichts des gymnasialen «Königswegs» im Kontext der Tertiarisierungsreform der Lehrpersonenbildung Ende der 1990-er Jahre. Wie der Forschungsüberblick zeigt, ist zwar empirisch gestütztes Wissen zur Positionierung des Gymnasiums als «Königsweg» im Kontext der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung und der Auflösung der Lehrer\*innenseminare der Sekundarstufe II vorhanden. Es existiert bisher jedoch kein spezifisches Wissen zur (umkämpften)

Institutionalisierung der FMS Pädagogik und den entsprechenden bildungspolitischen Aushandlungs- und Koordinationsprozessen, die in der (verpflichtenden) Zulassung von Absolvierenden der FMS Pädagogik zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung resultierten. Mit diesem Erkenntnisinteresse (Institutionalisierung und bildungspolitische Koordination angesichts einer Reform) sind Konventionen als Handlungs- und Koordinationslogiken zur Analyse von Institutionalisierung und Wandel im Bildungssystem relevant. Aus dieser Perspektive lautet die entsprechende Forschungsfrage:

*Welche Prozesse und Dynamiken im Sinne von Kritiken, Konflikten und Kompromissen können im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik als bildungspolitischem Koordinationsprozess identifiziert werden? Auf welche Konventionen stützen sich welche Akteur\*innen, wie werden auftretende Konflikte handlungspraktisch gelöst, wie die gegebenenfalls gefundenen Kompromisse stabilisiert? Wie wird in welche Formen mit welchen Begründungen und Maßnahmen investiert? Wie lässt sich im Zusammenspiel dieser Dynamiken die (erfolgreiche) Institutionalisierung der FMS Pädagogik angesichts des gymnasialen «Königswegs» erklären?*

Bisherige Forschung verweist darauf, dass der Zugang über die FMS in die tertiarisierte Lehrpersonenbildung von Beginn an umstritten war (siehe Abschn. 2.2.2). Aus einer EC-Perspektive kann die FMS mit Profil und Fachmaturität Pädagogik sowohl als *Resultat* und mit Blick auf ihre Institutionalisierung auch als *Prozess* der Forminvestition betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund kann die Arbeitshypothese formuliert werden, dass die FMS Pädagogik zur erfolgreichen Institutionalisierung mit bestehenden Formen verlinkt werden musste und Kompromisse gefunden wurden, welche die der FMS entgegengebrachte Kritik einschlossen.

Da die FMS traditionell-historisch jungen Frauen und in jüngerer Zeit Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II ermöglichte, ist zu erwarten, dass bei den Koordinations- und Aushandlungsprozessen die staatsbürgerliche Konvention (Chancengleichheit, Fairness, Durchlässigkeit) eine bedeutende Rolle spielte. Ebenso verweist die bisherige Forschung auf kantonal stark variierende Interessen im Bereich der Lehrpersonenbildung, welche im Kontext der Auflösung der seminaristischen Ausbildungstradition besonders deutlich wurden (siehe Criblez 2010, 2016). Daher ist mit Blick auf den schweizerischen Bildungsföderalismus und die teilweise stark unterschiedlichen kantonalen Traditionen und Interessen in Bezug auf die Lehrpersonenbildung zu erwarten, dass kantonale/regionale Traditionen als Aspekte der häuslichen Konvention von hoher Bedeutung in den Aushandlungs- und Koordinationsprozessen

waren. Ebenso ist zu erwarten, dass sich mit dem Argument der Befriedigung des Fachkräfte- oder Nachwuchsmangels in der Lehrpersonenbildung eine Begründungslogik der industriellen Konvention als relevant erweist.

Im Weiteren kann vermutet werden, dass im Rahmen der bildungspolitischen und -föderalistischen Handlungskoordination im Prozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik nicht nur Kompromisse zwischen verschiedenen kantonalen Interessen respektive Konventionen gefunden werden mussten, sondern dass diese möglicherweise auch genug «vage» konzipiert werden mussten (*deliberate vagueness* (Thévenot 1984)), dass verschiedenste kantonalen Interessen berücksichtigt werden konnten. Zuletzt ist davon auszugehen, dass aufgrund der im Untersuchungszeitraum stattfindenden wesentlichen Umbrüche und Reformen im Bildungssystem auch nicht-intendierte Effekte der Handlungskoordination den Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik prägten.

Die dritte Fragestellung der vorliegenden Studie beschäftigt sich damit, wie die unterschiedliche Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung zur Primarlehrperson erklärt werden kann. Wie der Forschungsüberblick zeigt, existiert umfassende empirische Forschung zu Studien- und Berufswahlmotiven von am Lehrberuf interessierten Gymnasiast\*innen und Lehramtsstudierenden im Allgemeinen. Dabei deutet einiges darauf hin, dass bei der Formung dieser Motive und der lehrberufsspezifischen Interessen die vorhergehende schulische Sozialisation und die Vorbildung von erheblicher Bedeutung ist (Denzler und Wolter 2008a, b; Brühwiler und Spychiger 1997; Brühwiler 2001; Treptow 2006; Ingrisani 2014; Affolter et al. 2015). Unter der Annahme, dass die unterschiedliche Bedeutung der beiden untersuchten schulischen Profile für die Primarlehrpersonenbildung in der entsprechenden schulischen Sozialisation zu suchen ist, lässt sich danach fragen, *wie* und durch welche Charakteristika und Spezifika die beiden untersuchten Profile die Wahl einer PH-Ausbildung zur Primarlehrperson für Fachmittelschüler\*innen wahrscheinlicher und für Gymnasiast\*innen unwahrscheinlicher machen.

Im Anschluss an die theoretische Perspektive der EC kann dieses Erkenntnisinteresse als *Frage nach zugrundeliegenden Wertigkeitsordnungen und deren Kompromisse* formuliert werden. *Mit Bezug auf welche Konventionen weisen die beteiligten Akteur\*innen verschiedenen Charakteristika und Spezifika des jeweiligen schulischen Profils Wertigkeit zu und wie unterscheiden sich diese je nach Bildungsprofil? Durch welche Konventionen, Objekte, Forminvestitionen etc. konstituiert sich das jeweilige schulische Dispositiv, wie gehen die jeweiligen Akteur\*innen handlungspraktisch damit um, und wie lässt sich dadurch die unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile für die Ausbildung zur Primarlehrperson erklären?*

Hierbei wird davon ausgegangen, dass lehrberufsspezifische Interessen und Berufswahlmotive *nicht* in erster Linie im Habitus der Schüler\*innen verankert sind und diese sich dann lediglich aufgrund der schulischen (nicht-)Passung im entsprechenden Schultyp wiederfinden. Die zentrale Arbeitshypothese lautet aus einer stärker pragmatistisch orientierten EC-Perspektive, dass sich entsprechende Interessen und Orientierungen wesentlich in der handlungspraktischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen schulischen Dispositiv (bestehend aus Akteur\*innen, Konventionen, Objekten, Forminvestitionen...) (her)ausbilden und so gegebenenfalls unterschiedliche Studienwahlinteressen befördern können.

Die FMS wird heute – ähnlich wie das musisch-pädagogische Gymnasialprofil im Kontext seiner Einführung 1995 – in vielen Kantonen als Ersatz oder Nachfolge des ehemaligen Lehrer\*innenseminars wahrgenommen (Capaul und Keller 2014). Daher kann im Weiteren die Annahme formuliert werden, dass die FMS stärker als die gymnasiale Ausbildung ähnlich wie die ehemaligen Lehrer\*innenseminare einen besonderen Fokus auf Berufspraxis und berufspraktische Bezüge, Praktika, ein familiäres Klima und spezifisch pädagogische Interessen legt und damit Wertigkeiten der häuslichen Konvention für die FMS von hoher Bedeutung sind.

Zudem ist zu erwarten, dass diese häusliche Ausprägung in solchen Kantonen stärker ist, wo die Lehrpersonenbildung traditionellerweise und lange seminaristisch organisiert war (und der seminaristisch-häuslichen Ausbildung somit mehr Wertigkeit zukam), und dort geringer, wo die Ausbildung von Lehrpersonen früh auf Hochschulstufe angehoben wurde. Zudem ist mit Blick auf die spezifische PH-Vorbereitungsfunktion, mit der sich das pädagogische FMS-Profil mit der Fachmaturität Pädagogik profiliert zu erwarten, dass auch Wertigkeiten der industriellen Konvention wie Funktionalität und Effizienz im Sinne von kompetenzorientierter Berufsvorbereitung von hoher Bedeutung sind.

Mit Blick auf die Forschungsergebnisse von Mombelli-Matthys (2011) kann zudem die Arbeitshypothese formuliert werden, dass im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil trotz dessen Einführung als funktionaler Ersatz der ehemaligen Lehrer\*innenseminare im Vergleich zur FMS eine berufspropädeutische Funktion eher abgelehnt wird. Die Ergebnisse von Mombelli-Matthys (2011) zum Schwerpunktfach PPP verweisen auf Logiken der *zweckfreien* Bildung, welchen als Ausdruck von Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention in der gymnasialen Ausbildung mehr Bedeutung zukommen dürfte. Anschließend an die Erkenntnis, dass sich fachliche Interessen von Gymnasiast\*innen im Verlauf der gymnasialen Ausbildung verstärken (ebd.), ist im Weiteren zu erwarten, dass in der gymnasialen Ausbildung einer monofachlichen Orientierung am disziplinierten

Wissenskanon (Derouet 1989, S. 21) als Ausdruck staatsbürgerlicher Wertigkeiten höhere Bedeutung zukommt als in der FMS.

Auch wenn heute eine berufspropädeutische Funktion des Schwerpunktfachs PPP abgelehnt wird (Mombelli-Matthys 2011), liegen seine Wurzeln dennoch in Vorbereitung auf die Ausbildung zur Lehrperson (funktionaler Ersatz der Lehrer\*innenseminare). Als entsprechende Arbeitshypothese kann formuliert werden, dass die ehemalige Funktion dieses Schwerpunktfachs als «Seminarnachfolge» als kognitives Format bezeichnet werden kann, welches die Wahrnehmung der Akteur\*innen noch immer strukturiert. Daher könnte man erwarten, dass in Kantonen, welche das Schwerpunktfach PPP anbieten, die FMS Pädagogik weniger ausgeprägt als «Ersatz der Lehrer\*innenseminare» wahrgenommen und valorisiert wird als in Kantonen ohne Schwerpunktfach PPP.

Ebenso kann die Hypothese formuliert werden, dass die Ergebnisse Cortesis (2017), wonach die berufsvorbereitende Funktion der FMS in der deutschsprachigen Schweiz mehr Anerkennung erfährt als in der französischsprachigen Schweiz, wo ihre allgemeinbildende Funktion stärker valorisiert wird, auch spezifisch auf die FMS Pädagogik übertragen werden können. Konventionentheoretisch würde dies bedeuten, dass Wertigkeiten der häuslichen und industriellen Konvention (beruflich-konkretes Handwerk, funktionale Vorbereitungslogik) in der deutschsprachigen Schweiz, Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention (zweckfreie Allgemeinbildung) in der französischsprachigen Schweiz mehr Wertigkeit erhalten. Auch für die gymnasiale Ausbildung würde dies bedeuten, dass eine möglicherweise vorhandene berufsvorbereitende Logik tendenziell eher in der deutsch- als in der französischsprachigen Schweiz vorzufinden ist.

Die formulierten Arbeitshypothesen sind weder abschließend, noch decken sie den ganzen theoretisch-analytischen und empirisch zu untersuchenden Bereich ab, den die vorliegende Studie in den Blick nimmt. Da insbesondere die Fragestellung nach den Spezifika und Charakteristika der beiden schulischen Profile auch einen explorativen Anspruch hat, sind auch relevante Ergebnisse außerhalb des durch die Arbeitshypothesen definierten Fokus zu erwarten. Wie das Forschungsvorhaben der vorliegenden Studie forschungsmethodisch und -praktisch umgesetzt wurde, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.







# Methodologie, Forschungsdesign und Methoden

# 4

Im folgenden Kapitel wird ausgeführt, wie die Theorieperspektive der EC in dieser Studie methodologisch und forschungspraktisch umgesetzt wurde. Erklärtes Ziel ist der «methodische Holismus», das heißt eine Abstimmung zwischen den theoretischen Annahmen über die Beschaffenheit des Sozialen (oder der «Wirklichkeit»), den entsprechenden Forschungsstrategien um dieses Soziale zu erfassen, und den konkreten Forschungsinstrumenten und dem forschungspraktischen Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung und -analyse (Diaz-Bone 2018, S. 369, 2010, S. 184) (Abschn. 4.1).

Dazu wird die Auswahl und Beschaffenheit der empirischen Datenbasis sowie der zu untersuchenden Fälle und Erhebungseinheiten erläutert und vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Forschung sowie der Theorieperspektive der EC begründet (Abschn. 4.2). Es werden die zur Anwendung gekommenen methodischen Werkzeuge respektive Strategien der Datenerhebung und -analyse skizziert, begründet und ein Einblick in die konkrete Forschungspraxis gegeben (Abschn. 4.3 und 4.4).

Die konkrete Forschungs-, Erhebungs- und Auswertungsstrategie entwickelte sich in einem iterativ-zyklischen Prozess zwischen Entwicklung des Erkenntnisinteresses und der konkreten Fragestellung, Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und der theoretischen Perspektive der EC sowie den ersten Schritten der Datenerhebung und -analyse. Dieses iterativ-zyklische Vorgehen entspricht dem Paradigma qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen und greift insbesondere Prämissen des amerikanischen Pragmatismus auf (siehe etwa Kruse 2016, S. 94 oder Strübing 2018). Im Weiteren liegt es darin begründet, dass

in der EC bisher kein fester oder einheitlicher Kanon an Forschungs- und Auswertungsstrategien existiert (Diaz-Bone 2018, S. 389).<sup>1</sup>

---

## 4.1 Theoretische Prämissen und methodologische Konsequenzen

Der theoretische Rahmen der EC und ihr erkenntnistheoretischer Hintergrund haben methodologische Konsequenzen. Von zentraler Bedeutung ist die Ablehnung eines Mehrebenenmodells von Gesellschaft zugunsten eines *Fokus auf die Situation* und die Reichweite von Konventionen in dieser Situation. Da die EC den Akteur\*innen eine nur unvollständige Rationalität zuerkennt und sie auf die soziale und materielle Umwelt für ihr Handeln angewiesen sind, konzentriert sich das Forschungsinteresse darauf, wie Akteur\*innen diese Situationen handlungspraktisch mit Bezugnahme auf Konventionen (sowie gestützt auf Objekte) bewältigen, bewerten und rechtfertigen.

Auch Institutionen im Sinne von Regeln sind aus Sicht der EC unvollständig, und die Akteur\*innen müssen diese in der konkreten Situation konventionenbasiert interpretieren. Daher gilt das Interesse der Frage, mit Bezug auf *welche* Konventionen Akteur\*innen diese Institutionen/Regeln *wie* interpretieren und handlungspraktisch umsetzen (Diaz-Bone 2018, S. 372). Als besonders geeignete Situationen der Untersuchung eignen sich sogenannte «kritische Momente», in denen Wertigkeiten von Personen, Objekten, Handlungen oder Prozessen geklärt werden müssen.

Methodologisch wird eine «pragmatische Innenansicht» dieser Situationen angestrebt (ebd., S. 377). Dabei geht es nicht darum, im Nachhinein ein externes Kriterium, einen externen Kontext oder eine externe Logik zur Interpretation der Situation heranzuziehen, sondern Forschende sollen explizit den Handlungssinn der jeweiligen Akteur\*innen im jeweiligen Moment (historisch oder aktuell) «von innen heraus» nachvollziehen (ebd.). Dabei wird *nicht* davon ausgegangen, dass Forschende «mehr» wissen als die untersuchten Akteur\*innen selbst, sondern sie versuchen die Perspektive der Akteur\*innen in der jeweiligen Situation zu rekonstruieren (ebd., S. 374). Erst in einem zweiten Schritt geht es um die Erklärung der untersuchten Situation.

---

<sup>1</sup> Auf der theoretischen Perspektive der EC basierende empirische Forschung umfasst bisher sowohl qualitative, quantitative als auch mixed-methods-Verfahren. Für einen aktuellen Überblick siehe Diaz-Bone (2018).

Mit dem Fokus auf die konkrete Handlungspraxis der Akteur\*innen wird der pragmatische Aspekt der EC methodologisch umgesetzt. Das strukturalistische Element der EC wird dadurch berücksichtigt, dass nach den in der jeweiligen Situation durch die Akteur\*innen mobilisierten relevanten Konventionen sowie deren Reichweite und Materialität gefragt wird. Die konkrete Handlungssituation respektive die Mikro- oder Interaktionsebene der Akteur\*innen und ihrer Handlungen ist die empirisch zu beobachtende Ebene, in der die Makroebene (Konventionen) handlungspraktisch verwirklicht wird (ebd., S. 376).

Da die Mobilisierung von Konventionen in Situationen (bei der Rechtfertigung, Valorisierung oder Handlungskoordination) immer objektgestützt und gegebenenfalls im Rahmen eines ganzen «Dispositivs der Valorisierung» erfolgt, ist neben den Akteur\*innen auch die Materialität einer Situation forschungspraktisch einzubeziehen. Sie umfasst die materiellen Objekte und kognitiven Formate ebenso wie Institutionen und Intermediäre. Während die diskursive Ebene einer konventionenbasierten Valorisierung durchaus über Interviews erfasst werden kann, verlangt die handlungspraktische Relevanz von Objekten und kognitiven Formen, dass auch sie in die Datenerhebung und -analyse einbezogen werden. Dies wird etwa durch Beobachtungen im Untersuchungsfeld möglich.

Im Fokus der Untersuchung und Analyse stehen historische oder gegenwärtige Situationen als situative Arrangements von Objekten, Personen, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen und Institutionen (ebd., S. 375). Die Pluralität der zur Verfügung stehenden Konventionen erhöht die Komplexität dieser Arrangements.<sup>2</sup> Diese Pluralität muss ebenfalls in die methodologischen Überlegungen einbezogen werden. In einer Interviewsituation etwa sollte bei der Verwendung von sogenannten Containerbegriffen, welche häufig Kompromisse stützen und mehrere konventionenbasierte Interpretationen zulassen, eine entsprechende Nachfrage zur Klärung folgen. Wird beispielsweise als Begründung einer bildungspolitischen Maßnahme die «Durchlässigkeit des Bildungssystems» genannt, kann sich dahinter sowohl eine marktliche Begründung (durchlässige Bildungswege ermöglichen die Deckung von Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt) oder eine staatsbürgerliche (gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle) Argumentation verbergen. Deshalb sollte an dieser Stelle konkret nachgefragt oder in einem Dokument nach entsprechenden Hinweisen auf die zugrundeliegende Konvention gesucht werden.

---

<sup>2</sup> Hier zeigt sich insbesondere eine Abgrenzung zur strukturalistischen Position Bourdieus, welcher von *einer* das soziale Handeln determinierenden Struktur (Sozialer Raum, Felder und Kapitalformen) ausging. Die EC hingegen geht von einer Pluralität von strukturierenden Logiken aus (Diaz-Bone 2018, S. 384).

Die Pluralität von Konventionen als «mögliche Arten und Weisen» (ebd., S. 325) der Koordination oder Bewertung verweist darauf, dass Situationen grundsätzlich kontingent sind. Dies entspricht der «Versionenhaftigkeit von Wirklichkeit» (Kruse 2014, S. 40), wie sie typisch für die rekonstruktive Sozialforschung ist (ebd., S. 145). Die Versionenhaftigkeit respektive die Kontingenz und Ko-existenz pluraler Konventionen verbietet die Frage nach der «wahren» Wirklichkeit. Wirklichkeit wird von den Akteur\*innen handlungspraktisch hergestellt und es interessiert die Frage, welchen Sinn die so hergestellte Wirklichkeit für die handelnden Akteur\*innen hat (ebd., S. 41).

Die Annahme der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit bedeutet allerdings *nicht*, dass die beobachteten Akteur\*innen völlig willkürlich, zufällig und rein subjektiv handeln, bewerten oder rechtfertigen. Sie tun dies – so der Standpunkt der EC – mit Rückgriff auf «sinnhafte[n] Regeln und Relevanzen, die rekonstruiert werden können» (ebd., S. 40). Konventionen sind solche Relevanzen, welche (moralische) Regeln hervorbringen (was etwa ein angemessenes, gerechtes oder mit Wertigkeit versehenes Vorgehen ist und was nicht), und das forschungspraktische Ziel ist die Rekonstruktion dieser Konventionen und ihrer Reichweiten sowie Dynamiken in einer Situation.

Die theoretischen und methodologischen Prämissen der EC, die bisherigen konventionentheoretischen Arbeiten im Bildungsbereich insbesondere von Derouet (1989, 1992) sowie Leemann und Imdorf (2019a) sowie für diese Studie forschungsleitenden Fragestellungen dienten als Basis für die Entwicklung einer Liste heuristischer Fragen. Diese Fragen leiteten sowohl die Datenerhebung – insbesondere die Konstruktion der Interviewleitfäden – als auch die Datenanalyse an. Sie ermöglichten einen systematischen Vergleich der Ergebnisse. Die Liste orientiert sich an den für die EC grundlegenden Fragen nach dem angestrebten Gemeinwohl, der Zuschreibung von Wertigkeit oder Größe als «Valorisierung», der Kritik und Rechtfertigung, sowie der Bezugnahme auf Objekte, kognitive Formate und weitere Elemente von Situationsarrangements:

- Welche (Bildungs)ziele werden angestrebt und valorisiert (Gemeinwohl), welche kritisiert?
- Welche (bildungspolitischen oder pädagogisch-didaktischen) Strategien, Maßnahmen und Praktiken werden als geeignet betrachtet und/oder handlungspraktisch angewandt, um diese Bildungsziele zu erreichen?
- Welchen Aspekten und Spezifika der untersuchten Profile (etwa Schüler\*innen oder Lehrpersonen, Wissensformen, didaktischen Strategien, Fächern/Lehrplaninhalten) wird Wertigkeit zugeschrieben?
- Wie werden diese Wertigkeitssurteile begründet und gerechtfertigt?

- Welche materiellen und kognitiven Formen bzw. Objekte stützen die Wertigkeitszuschreibung und auf welches Bildungsziel resp. Gemeinwohl sind sie ausgerichtet?
- Welche Aspekte werden als Probleme, Herausforderungen oder Schwierigkeiten wahrgenommen und auf welche zugrundeliegende Konventionen verweist dies?

In Anlehnung an die konventionentheoretischen Überlegungen und Forschungsergebnisse von Derouet (1989, 1992) wurde der Fokus insbesondere für die Fragestellung nach den spezifischen Charakteristika und Spezifika der zu untersuchenden schulischen Profile auf die Dimensionen Bildungsziele, Wissensformen, Wissensvermittlung, die Beziehungen zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen sowie die Beziehung zur «Aussenwelt» gelegt – welche im vorliegenden Fall vor allem die Beziehung zur Pädagogischen Hochschule als Abnehmerinstitution darstellt.

Ziel dieser Frageheuristik war nicht, empirische Resultate oder theoretische «Gewissheiten» vorwegzunehmen, sondern die theoretische Sensibilität zu schärfen (Diaz-Bone und Schneider 2008, S. 503) und angesichts des erheblichen Datenumfangs den Fokus aufrechtzuerhalten. Es wurde dennoch die Prämisse verfolgt, hinsichtlich möglicher erwarteter sowie auch unerwarteter Ergebnisse so viel Offenheit wie möglich zuzulassen (ebd.). Die EC als erkenntnistheoretische Hintergrundfolie diente in diesem Sinne als «empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen» (Kelle und Kluge 2010, S. 62), welches keine empirischen Resultate vorwegnimmt. Sie stellt jedoch Konzepte zur Verfügung, welche die theoriegeleitete Analyse empirischer Sachverhalte ermöglicht (ebd.).

Die forschungspraktischen Konsequenzen der EC gestalten sich für die drei forschungsleitenden Fragestellungen der vorliegenden Studie je unterschiedlich. Eine erste Übersicht über das Forschungsdesign ist Tab. 4.1 zu entnehmen, eine spezifische Erläuterung des jeweiligen Forschungsdesigns erfolgt getrennt nach Forschungsfragen in Abschn. 4.2.

---

## 4.2 Forschungsdesign

Der erkenntnistheoretische Hintergrund und methodologische Standpunkt der EC hat für jede der drei forschungsleitenden Fragestellungen methodologische Konsequenzen. Diese werden in den folgenden Abschnitten reflektiert und das sich daraus ergebende Forschungsdesign skizziert.

**Tab. 4.1** Kurzüberblick Forschungsdesign

	Forschungsfrage 1	Forschungsfrage 3	Forschungsfrage 2
Gegenstand	Institutionalisierungprozess der FMS Pädagogik	Charakteristika/Spezifika der FMS Pädagogik und des mus.-pädagog. Gymnasialprofils (Fallstudiedesign)	Übertrittsquoten in die Tertiärstufe von Absolvierenden der FMS Pädagogik und des mus.-pädagog. Gymnasialprofils
Analyseeinheit	Drei «kritische Momente» im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik	Drei kantonale Fälle mit jeweils a) Profil FMS Pädagogik b) mus.-pädagog. Gymnasialprofil	Alle Schüler*innen, welche im Jahr 2012 die FMS Pädagogik oder das mus.-pädagog. Gymnasialprofil abgeschlossen haben
Methode(n) der Datenerhebung	Dokumentenforschung; Akteurs- & Experteninterview	Dokumentenforschung; Problemzentriertes (Gruppen-) Interview; nicht-teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen	Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB-Daten), erhoben & aufbereitet durch das Bundesamt für Statistik
Datenmaterial	Den drei kritischen Momenten zugehörige Dokumente: EDK-Anerkennungsreglemente & Entwürfe; Vernehmlassungsberichte und -antworten der Kantone; Protokolle von EDK-Plenarversammlungen 4 Interviews mit Akteur*innen/Expert*innen	24 Interviews (Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen) 13 Unterrichtsbeobachtungen Dokumente: Werbe-/informationsbroschüren; Websites; kantonale Fachlehrpläne; Rahmenstundentafeln	Längsschnittdaten zu den Bildungsverläufen auf Sekundärstufe II und in die Tertiärstufe
Methode(n) der Datenanalyse	Theoretisches Kodieren angelehnt an die Grounded Theory		Deskriptive Statistiken

### 4.2.1 Rekonstruktion eines Institutionalierungsprozesses

Die erste Fragestellung beschäftigt sich mit dem umkämpften Institutionalierungsprozess der FMS Pädagogik angesichts der Tertiarisierungsreform in der Lehrpersonenbildung und der Wahrnehmung des Gymnasiums als «Königsweg» in die Pädagogischen Hochschulen (PH). Im Kontext der Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung und der Neuschaffung Pädagogischer Hochschulen mussten sich die kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in einem interkantonalen Aushandlungs- und Koordinationsprozess auf Kriterien einigen, welche eine PH erfüllen muss, um ein gesamtschweizerisch anerkanntes Lehrdiplom abgeben zu dürfen.<sup>3</sup> Diese Kriterien sollten in einem entsprechenden Reglement (im Folgenden kurz «PH-Anerkennungsreglement») festgehalten werden. Dabei stand auch die Formulierung der PH-Zulassungsrichtlinien und damit die Frage zur Debatte, inwiefern auch Absolvierende der Fachmittel- bzw. ehemaligen Diplommittelschule zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung zugelassen werden.

Damit handelt es sich um eine historische Situation, in welcher trotz verschiedener kantonalen Interessen mehr oder weniger einheitliche Zulassungsrichtlinien für die neuen PH geschaffen werden mussten. Dies erforderte eine Handlungskoordination der beteiligten kantonalen Akteur\*innen. Da sich Interessen beteiligter Akteur\*innen laut Thévenot (1984) besonders gut bei Prozessen der Forminvestition beobachten lassen, ist die Institutionalisierung des Profils und der Fachmaturität Pädagogik aus EC-Perspektive als Forminvestition zu deuten und damit ein geeigneter Untersuchungsgegenstand für eine historische, konventionentheoretische Analyse. Da konventionenbasierte Interessen, Rechtfertigungen und Valorisierungen insbesondere in Situationen der Unsicherheit besonders deutlich hervortreten, gilt es die empirische Forschung «auf solche Momente zu konzentrieren, in denen etwas infrage gestellt oder kritisiert wird» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 34). Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung und die damit aufkommende Notwendigkeit der Klärung der Zugänge und Funktion der Zubringer auf Sekundarstufe II war eine solche unsichere, konfliktbehaftete Situation.

Das Forschungsziel ist der Nachvollzug und die Analyse eines historischen Aushandlungs- und Koordinationsprozesses. Die übergreifende Situation ist eine historische Konstellation bzw. das Arrangement des Bildungssystems in einer

---

<sup>3</sup> Vor der Tertiarisierungsreform war das Lehrdiplom eines Lehrer\*innenseminars oder einer hochschulischen Lehrpersonenbildung lediglich in demjenigen Kanton gültig, in dem es ausgestellt wurde.

bestimmten historischen Zeitspanne. Hierbei stellt sich angesichts der Forderung nach der «Innenansicht der Situation» die forschungspraktische Schwierigkeit, dass diese Prozesse nicht mehr im Moment ihres Geschehens beobachtet und die Akteur\*innen höchstens retrospektiv, aber nicht mehr vor ihrem *damaligen* Sinnhorizont befragt werden können. Dennoch hat die EC gerade in der (wirtschafts-)historischen Forschung bereits eine längere Tradition (Diaz-Bone 2018, S. 392 f.). In einer solchen Perspektive geht es darum, «die Koevolution von Konventionen, Praktiken und institutionellen Arrangements» in ihrer historischen Konstellation zu untersuchen, sprich die Institutionalisierung der FMS Pädagogik in den weiteren bildungspolitischen Reformprozess zu dieser Zeit einzubetten. Daher ist für die Fragestellung nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik auch eine präzise Betrachtung und Rekonstruktion der damaligen Verfasstheit des Bildungssystems auf Sekundarstufe II und der Lehrpersonenbildung notwendig.

Ziel ist, retrospektiv «den Handlungssinn aus Sicht der koordinierenden und interpretierenden Akteure in historischen Situationen» herauszuarbeiten (ebd., S. 393). Dabei ist zentral, den «historisch situative[n] Sinn» vor dem *damaligen* (bildungs-)politischen und gesellschaftlichen Kontext als Konstellation von Objekten und kognitiven Formaten zu rekonstruieren und zu interpretieren (ebd., S. 395). Genauso wie bei der empirischen Untersuchung zeitgenössischer Situationen ist bei historischen Prozessen also darauf zu achten, einen «internalistischen Standpunkt» (Diaz-Bone und Salais 2011) einzunehmen und die jeweiligen Akteur\*innenperspektiven zu rekonstruieren (Diaz-Bone 2018, S. 393).

Obwohl historische Prozesse nicht mehr unmittelbar beobachtet werden können, sind auch hier die in der Situation anwesenden Objekte als Stützen von Wertigkeitszuschreibungen und Rechtfertigungen von großer Bedeutung für die Untersuchung und Analyse (ebd., S. 394). Auch eine historische Analyse muss sich «auf Artefakte stützen, um die Konventionen zu rekonstruieren, die in Situationen handlungspraktisch wirksam waren» (ebd., S. 395). Zu diesen Objekten und Artefakten gehören auch Texte, die nicht «allein als verschriftlichte Artikulationen von Sprechern» betrachtet werden, sondern in denen sich auch Konventionen oder Kompromisse niederschlagen und verfestigen (ebd., S. 394).

Vor diesem Hintergrund können für die Frage nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik etwa Diskussionsprotokolle der Plenarversammlung der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), PH-Anerkennungsreglemente sowie deren Entwürfe und zugehörige Erläuterungen oder auch Vernehmlassungsantworten und -berichte der Kantone (zu den entsprechenden bildungspolitischen Prozessen siehe Abschn. 5.1) als textbasierte Objekte verstanden werden.



Diskussionsprotokolle sind hierbei in doppelter Weise relevant. Denn sie zeigen nicht nur die Argumentationen, Interessen, Valorisationen und Rechtfertigungen der Akteur\*innen in der damaligen Situation, sondern halten gegebenenfalls auch Ent- oder Beschlüsse fest (Forminvestition), auf welche die Akteur\*innen in späteren Diskussionen, Abstimmungen oder Disputen wiederum zurückgreifen können. Fertig ausgearbeitete Reglemente und ihre Entwürfe lassen zwar keine direkten Rückschlüsse auf die dahinterliegenden konventionenbasierten Begründungen der Akteur\*innen zu, sie tragen aber «Spuren» von Konventionen, ihres «konventionenbasierten Gebrauchs und ihres Involviertseins in Sinnkonfigurationen auf» (ebd., S. 394). Auf solche Spuren gilt es im Forschungsprozess zu achten.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen wurden für die Untersuchung des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik folgende Schritte vollzogen:

1. Nachvollzug und Aufarbeitung des gesamten historischen Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik sowie seines bildungspolitischen Kontexts zur Einordnung und Interpretation der damaligen Akteur\*innenperspektiven.
2. Identifikation der «kritischen Momente» als Situationen für eine vertiefte Analyse.
3. Identifikation und Befragung von zentralen, in den Institutionalisierungsprozess involvierten Akteur\*innen, welche Auskunft über damalige Geschehnisse und bildungspolitische Interessen geben können.
4. Nach Identifikation der relevanten Situationen: Recherche und Analyse von Akteur\*innenpositionen (kantonale Erziehungsdirektoren (EDK), Institutionen der Lehrpersonenbildung, Lehrpersonenverbände), Forminvestitionen, kognitiven Schemata, Objekten etc.

Der Nachvollzug des gesamten historischen Prozesses der Institutionalisierung der FMS Pädagogik und seines bildungspolitischen Kontexts, die Identifikation kritischer Momente und zentraler Akteur\*innen sowie Forminvestitionen, Objekten und Schemata erfolgte in einem iterativ-zyklischen Prozess des fortschreitenden Erkenntnisgewinns, in dessen Verlauf sich die oben genannten Schritte 1–4 jeweils gegenseitig beeinflussten.

Nachdem durch die Sichtung umfassender Sekundärliteratur ein erster Überblick über den bildungspolitischen Kontext der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in den 1990-er Jahren sowie die Funktion der Gymnasien und die

Diskussion um die Position der DMS/FMS gewonnen war, konnten erste Hypothesen über mögliche kritische Momente und ihre zentralen Akteur\*innen formuliert werden. Mit Unterstützung einer Kontaktperson des Generalsekretariats der EDK wurde schon früh im Forschungsprozess eine in der Tertiarisierungsreform der Lehrpersonenbildung wichtige Person identifiziert. Die Befragung dieser Person ergab Hinweise auf weitere zentrale Dokumente, Rechtfertigungs- und Valorisierungslogiken der damaligen Zeit sowie weitere relevante Akteur\*innen.

Schließlich konnten drei zentrale kritische Momente im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik identifiziert werden. In diesen kritischen Momenten als Situationen der Unsicherheit stand die Zulassung von Absolvierenden der FMS Pädagogik respektive der Vorgängerinstitution DMS zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung grundsätzlich in Frage, wurde kritisiert und hätte theoretisch abgelehnt werden können. Warum dies nicht der Fall war, wird in Kap. 5 erläutert.

Nachdem die drei zentralen kritischen Momente im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik identifiziert waren, wurden diesen Momenten zugehörige, relevant erscheinende Dokumente recherchiert. Sie wurden danach ausgewählt, inwiefern sie Hinweise auf die jeweiligen Interessen der kantonalen Erziehungsdirektoren und der Institutionen der Lehrpersonenbildung, auf die Haltungen und Bestrebungen des EDK-Generalsekretariats als koordinierendes Organ der EDK sowie auf die EDK-internen Abläufe und Prozesse lieferten. Die Recherchen erfolgten über die EDK-Datenbank *edudoc.ch*, die EDK-Website und die dort verfügbaren Dokumente, über eine Kontaktperson im EDK-Dokumentenbestand Bern sowie mehrere Archivbesuche im Staatsarchiv Luzern. Nach Sichtung, Kontextualisierung und Analyse der Dokumente konnten die in den drei Momenten der Unsicherheit vorhandenen Akteur\*innen und deren Konstellationen, Interessen, Koordinationserfordernisse, materiellen Objekte und kognitiven Schemata rekonstruiert, zueinander in Bezug gesetzt und so der Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik nachvollzogen und erklärt werden. Den in Kap. 5 präsentierten Ergebnissen liegt folgendes Datenmaterial zugrunde (Tab. 4.2):

Aus Gründen der Lesefreundlichkeit werden die verwendeten Quellen in der Ergebnisdarstellung der vorliegenden Studie jeweils mit einer Nummerierung versehen (P1, P2, P3) und ihre genaue Bezeichnung im Literatur- und Quellenverzeichnis im Anhang aufgeführt. In der Rekonstruktion und Analyse des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik wird jeweils anhand dieser Nummerierungen auf die jeweiligen Quellen verwiesen (siehe Abschn. 5.2, 5.3 und 5.4).

**Tab. 4.2** Datengrundlage Institutionalierungsprozess FMS Pädagogik

Analyseeinheit	Datengrundlage
Kontextwissen zum historischen Prozess: Tertiärisierung der LB*, Institutionalisierung mus.-pädagog. Gymnasialprofil, historische Entwicklung DMS	Sekundärliteratur zu den Charakteristika und der Auflösung der Lehrer*innenseminare, zur Tertiärisierung der LB*, zur Rolle der Gymnasien und der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils im Kontext der Tertiärisierungsreform, und zur Geschichte der DMS. Zentrale Literatur: Criblez (2010, 2016), Criblez und Hofstetter (2000), Müller (1975) Badertscher (1993), Kiener (2004) EDK-Dossiers und EDK-Berichte (EDK 1994a, 1996, 1997)
<i>Kritischer Moment 1:</i> PH-Anerkennungsreglemente 1999	Expert*inneninterview Reglementsentwurf Bericht & erläuternder Kommentar zur Vernehmlassung Vernehmlassung: Stellungnahme Kantone & Institutionen Auswertungsbericht Vernehmlassung zum Reglement 2 Protokolle der Plenarversammlungen EDK Verabschiedetes Anerkennungsreglement
<i>Kritischer Moment 2:</i> Einführung FMS-Profile & Fachmaturität FMS 2002–2004	Expert*inneninterview Entwurf Anerkennungsreglement FMS Dossier EDK zum Reglementsentwurf, Freigabe Vernehmlassung Auswertungsbericht Vernehmlassung zum Reglement Korrespondenz EDK-BBT bezügl. Reglementsentwurf Traktandenliste EDK-Plenarversammlung 2 Protokolle der Plenarversammlungen EDK Änderungsanträge zuhanden Plenarversammlung Verabschiedetes Anerkennungsreglement
<i>Kritischer Moment 3:</i> Revision PH-Anerkennungsreglemente 2005	2 Beschlüsse EDK-Vorstand Projekt <i>Zulassungsregelung Personen ohne gymnasiale Maturität</i> – EDK-Diskussionspapier – Vernehmlassungsvorlage – Stellungnahme Kantone & Institutionen – Auswertungsbericht zur Vernehmlassung Revision PH-Anerkennungsreglement: – 2 Protokolle der Plenarversammlungen EDK – Verabschiedetes Anerkennungsreglement

\*LB = Lehrpersonenbildung

## 4.2.2 Quantitative Analysen zu den Übertrittsquoten in die Tertiärstufe

Die quantitativen Analysen (Forschungsfrage 2) der vorliegenden Studie basieren auf Daten des Bundesamts für Statistik (BFS). Dabei handelt es sich einerseits

sich um die PH-Studierendenzahlen für den Studiengang Primarstufe im Studienjahr 2019/2020<sup>4</sup> nach Zulassungsausweis, welche beim BFS angefragt wurden. Sie dienen als Berechnungsgrundlage der absoluten und relativen Anteile der PH-Studierenden im Studiengang Primarstufe nach Zulassungsausweis sowohl aktuell als auch im historischen Zeitverlauf.

Die Berechnung der Übertrittsquoten von Absolvierenden der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die Tertiärstufe basieren auf dem Datensatz «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (LABB) des BFS.<sup>5</sup> Der Datensatz basiert auf einer statistischen Vollerhebung aller Lernenden im Schweizer Bildungssystem seit 2011 und stellt eine Synthese verschiedener bereits bestehender Datenquellen dar. Die in Abschn. 6.2 präsentierten Analysen basieren auf einer Kohorte, die alle Personen umfasst, welche 2012 einen Erstabschluss auf Sekundarstufe II<sup>6</sup> erworben haben (N = 74.867). Die Kohorte wurde über einen Zeitraum von 54 Monaten (2012–2016) beobachtet. Die Sankey-Diagramme wurden mit rPlus erstellt.

### 4.2.3 Charakteristika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils: Fallstudiendesign

Die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Studie fragt nach den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils, um deren (unterschiedliche) Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen zu erklären. Die zu untersuchende Situation sind in diesem Fall die beiden schulischen Profile als komplexe Arrangements aus Akteur\*innen, Konventionen, Koordinationsanfordernissen, Objekten und kognitiven Formaten – kurz: als Dispositive der Valorisierung.

---

<sup>4</sup> In den Grafiken in Kap. 6 wird das Studienjahr 2019/2020 jeweils als «2019» ausgewiesen.

<sup>5</sup> Siehe Steckbrief Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB), <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/labbb.assetdetail.5046491.html>. Herzlicher Dank geht an Jacques Babel, Francesco Laganà und Pascal Strubi für den Zugang und die weiteren Informationen zu den Daten sowie an Andrea Pfeifer Brändli für deren Aufbereitung, Analyse und grafische Darstellung mittels Sankey-Diagrammen.

<sup>6</sup> Absolvierende mit einer Gymnasialen Maturität, einem Fachmittelschulabschluss oder einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (Berufslehre EFZ); ohne Eidgenössisches Berufsattest (EBA).

Diese Dispositive respektive die ihnen zugrundeliegenden Arrangements von Konventionen sind insbesondere im schweizerischen Bildungsföderalismus nicht ohne den jeweiligen kantonalen Kontext versteh- und erklärbar. Es handelt sich beim zu erklärenden Sachverhalt also um ein gegenwärtiges und komplexes soziales Phänomen, dessen Kontext für das Verständnis zu berücksichtigen ist. Für solche Phänomene stellen Fallstudien ein besonders geeignetes Untersuchungsdesign dar (Yin 2009, S. 18). Fallstudien ermöglichen insbesondere die Beantwortung von Fragen nach dem «Wie» und «Warum» eines sozialen Phänomens (ebd., S. 13) – wie es für das Erkenntnisinteresse dieser Studie von Bedeutung ist. Fallstudien können Forschungsfragen und Phänomene forschungspraktisch handhabbar machen, welche zwar wenige Untersuchungs- oder Analyseeinheiten aufweisen (im vorliegenden Fall zwei schulische Profile der Sekundarstufe II), aber bei denen viele verschiedene Variablen von Interesse sind (ebd., S. 18) – wie im vorliegenden Fall beispielsweise Bildungsziele, Wissensformen, pädagogisch-didaktische Strategien, Beziehungslogiken, Objekte, Personen, kognitive Formen etc.

Um der Komplexität des zu untersuchenden Phänomens gerecht zu werden, stützen sich Fallstudien auf verschiedene empirische Datenquellen (ebd.). Dies entspricht auch der methodologischen Prämisse der EC, die verschiedenen Elemente einer Situation wie Objekte, kognitive Formate, Koordinationserfordernisse, Organisationen, Personen und Konzepte (Diaz-Bone 2018, S. 328) in die Analyse einzubeziehen. Übertragen auf die vorliegende Studie bedeutet das, dass den untersuchten schulischen Profilen ein Arrangement an Konventionen zugrunde liegt, welches in verschiedenen Aspekten der materiellen und immateriellen «Instrumentierung» (Diaz-Bone 2017, S. 89) der Schulen materialisiert ist. So zum Beispiel in Unterrichtsformen, pädagogisch-didaktischen Strategien, Lehrmitteln, Unterrichtsmaterialien etc. Daher wurden bei der Untersuchung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils neben der Befragung von schulischen Akteur\*innen auch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und Dokumente verschiedenster Art analysiert.

Zentral war die Befragung von Schüler\*innen, Lehrpersonen und Schulleitungspersonen, da sowohl die EC als auch der Fallstudienzugang von einer sozialen Konstruktion der Wirklichkeit durch die Akteur\*innen ausgeht. Der Forschenden kommt daher ebenso wie für die erste Fragestellung der vorliegenden Studie die Aufgabe zu, Prozesse und Handlungen durch die Aufarbeitung der Perspektive der Akteur\*innen zu verstehen, welche diese zu untersuchende Realität konstruieren (Baxter und Jack 2008, S. 545). Der Einbezug dieser verschiedenen Datenquellen erfordert wiederum die Anwendung verschiedener Datenerhebungs-

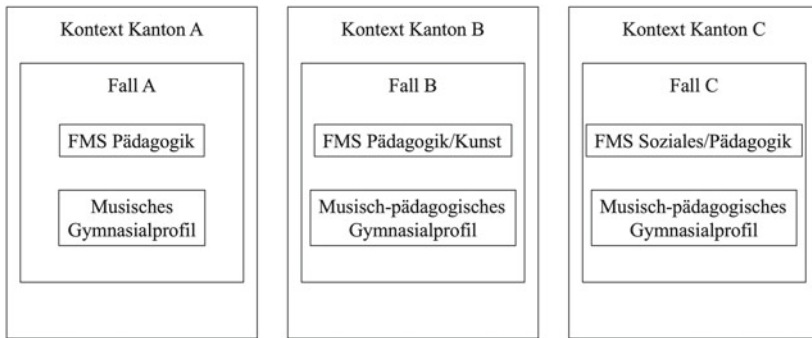
und gegebenenfalls Auswertungsmethoden (Yin 2009, S. 63), wie sie in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

Fallstudien können *beschreibend*, *erklärend* oder *explorativ* ausgerichtet sein (ebd., S. 3 f.), wobei im Fall der vorliegenden Fragestellung Aspekte aller drei Orientierungen umgesetzt wurden. Angesichts der Forschungslücke bezüglich der FMS Pädagogik besteht sowohl der Anspruch einer *deskriptiven* Beschreibung als auch einer *explorativen* Erforschung insbesondere der FMS Pädagogik als Zubringerin zur Primarlehrpersonenbildung, aber ebenso einer *Erklärung* der (unterschiedlichen) Bedeutung der beiden untersuchten Profile bzw. der Ursachen dieser Unterschiede.

Fallstudien profitieren von theoretischen Vorannahmen (ebd., S. 35 f.), welche aus der bestehenden Forschungsliteratur und/oder theoretischen Ansätzen generiert werden können (Baxter und Jack 2008, S. 551). Dem entsprechen die in Abschn. 3.4 formulierten Arbeitshypothesen als Resultat des erkenntnistheoretischen Hintergrunds der EC und des empirischen Vorwissens zum Untersuchungsgegenstand. Die theoretischen Vorannahmen in Form von Arbeitshypothesen unterstützen die Fokussierung auf die Forschungsfragen, leiten die Datensammlung und -analyse und ermöglichen die theoriegeleitete Interpretation der Ergebnisse.

Das übergreifende Ziel von Fallstudien – so auch in der vorliegenden Studie – ist die «analytische Generalisierung» (Yin 2009, S. 38) respektive *theoretische Generalisierung*. Es geht dabei nicht wie bei einer statistischen Generalisierung darum, auf Basis von Ergebnissen einer Stichprobe auf die Gesamtpopulation (etwa *aller* FMS und Gymnasien) zu schließen und damit um eine Verallgemeinerung auf eine Grundgesamtheit. Vielmehr geht es um die Verallgemeinerung auf das vorab in Form von Arbeitshypothesen formulierte theoretische Grundgerüst im Sinne theoretischer Zusammenhänge und Erklärungsmechanismen. Das formulierte theoretische Grundgerüst wird am empirischen Fall geprüft und die theoriebasierten Zusammenhänge gegebenenfalls verifiziert oder modifiziert, so dass sie das Ergebnis des untersuchten Falls erklären können. Das so entstehende *theoretische Erklärungsgerüst* kann im Anschluss (und hierin besteht die Generalisierung) auch auf andere ähnliche Fälle übertragen werden – *nicht* aber die konkreten empirischen Ergebnisse an sich (Lamker 2014, S. 16).

Die Erklärungskraft dieser theoretischen Generalisierung steigt mit der Anzahl der Fälle und legt daher eine multiple Fallstudie nahe, deren Fälle nach der Logik der *theoretischen Replikation* (Yin 2009, S. 54) ausgewählt wurden. Dies bedeutet, dass auf Basis der formulierten theoretischen Vorannahmen (Arbeitshypothesen) die ausgewählten Fälle möglichst unterschiedliche Ergebnisse erwarten lassen.



**Abb. 4.1** Multiple Fallstudie mit eingebetteten Fällen. (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Yin 2009, S. 46)

Aus diesen Gründen wurde die Frage nach den Charakteristika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils anhand einer multiplen Fallstudie von drei «eingebetteten» (Yin 2009, S. 46) Fällen untersucht, welche entsprechend der Logik der theoretischen Replikation ausgewählt wurden.

Konkret bedeutet dies, dass die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil in drei Fällen jeweils als «Zweierpaket» im gleichen kantonalen Kontext untersucht wurden (Abb. 4.1), der zur Erklärung der Ergebnisse und der jeweiligen Bedeutung der Schulprofile für die Primarlehrpersonenbildung beiträgt (siehe Arbeitshypothesen Abschn. 3.4). Ein «Fall» sind folglich jeweils die beiden untersuchten Profile, unabhängig davon, ob sie organisatorisch am gleichen Schulhaus angesiedelt sind oder nicht:

#### 4.2.3.1 Fallauswahl

Die zu untersuchenden Fälle bzw. Kantone als deren Kontext wurden auf Basis der theoretischen Arbeitshypothesen in Abschn. 3.4 ausgewählt. Sie ließen entsprechend der Logik der *theoretischen Replikation* maximale Variation erwarten (Tab. 4.3). Bei der Auswahl der Fälle wurden drei Kriterien berücksichtigt:

*Seminaristische Tradition und Zeitpunkt der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung:* Es wurde die Arbeitshypothese formuliert, dass in Kantonen mit einer ausgeprägten und lange anhaltenden seminaristischen Tradition der Lehrpersonenbildung das Profil der FMS Pädagogik genauso wie die ehemaligen Lehrer\*innenseminare stärker auf Logiken der häuslichen Konvention (berufspraktische Bezüge, Praktika, familiäres Klima, pädagogisch-soziale Interessen)

**Tab. 4.3** Fallauswahl Case Study Design

	Zeitpunkt der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung		
Sprachregion		Früh (vor 1999)	Spät (in den 2000ern)
	D-CH	<b>Fall B*</b>	<b>Fall A</b>
	F-CH	<b>Fall C*</b>	

\*Angebot Schwerpunktfach PPP (Philosophie/Pädagogik/Psychologie) am Gymnasium vorhanden

basiert und – wie bereits in empirischen Studien angedeutet – als Nachfolge der ehemaligen Lehrer\*innenseminare wahrgenommen wird. Im Kontrast dazu kann angenommen werden, dass in Kantonen, in denen die seminaristische Ausbildung schon früh aufgelöst wurde, die Lehrpersonenbildung heute eher wissenschaftlich orientiert ist und daher die FMS als Zubringerin stärker allgemeinbildend als häuslich (sprich «praxisnah», am Lehrberuf orientiert) ausgerichtet ist. Daher wurden Fälle ausgewählt, in denen die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung entweder früh (vor dem Beschluss zur Tertiärisierung mit dem PH-Anerkennungsreglement von 1999) oder eher spät (auf Zwang ebendieses PH-Anerkennungsreglements hin) erfolgte. Eine frühe Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung wird dabei als Hinweis auf eine geringe Bedeutung der seminaristischen Tradition, eine späte Tertiärisierung als Hinweis auf eine hohe Bedeutung der seminaristischen Tradition gedeutet.

*Deutschsprachige oder französischsprachige Schweiz:* Bisherige empirische Forschung zeigt, dass in der französischsprachigen Schweiz der Allgemeinbildung und in der deutschsprachigen Schweiz der Berufsbildung höhere Wertigkeit zugeschrieben wird (Cortesi 2017; Cattaneo und Wolter 2016). Vor diesem Hintergrund wurde die Arbeitshypothese formuliert, dass der FMS Pädagogik in der französischsprachigen Schweiz eine eher allgemeinbildende Funktion zugesprochen wird, und auch im Gymnasium eine ggf. vorhandene berufsvorbereitende Logik eher in der deutsch- als in der französischsprachigen Schweiz zu erwarten ist. In jedem Falle sind im Anschluss an bisherige empirische Forschung sprachregionale Unterschiede bezüglich Allgemein- und Berufsbildung zu erwarten. Daher wurde ein Fall der französischsprachigen Schweiz einbezogen.

*Angebot des Schwerpunktfachs PPP im Gymnasium:* Wie der Forschungsüberblick zeigte, stand die Institutionalisierung des Schwerpunktfachs PPP (Philosophie/Pädagogik/Psychologie) im Zusammenhang mit der Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung. Auch wenn aktuell eine berufspropädeutische Funktion dieses Schwerpunktfachs abgelehnt wird (siehe Abschn. 2.3.1.2),



liegen seine Wurzeln in der (Auflösung der) seminaristischen Lehrpersonenbildung. Daher kann die Annahme formuliert werden, dass das Vorhandensein oder das Fehlen eines Angebots des Schwerpunktfachs PPP die Bedeutung der FMS Pädagogik beeinflusst. Die Hypothese lautet, dass der FMS Pädagogik in Kantonen, welche das Schwerpunktfach PPP nicht anbieten, ausgeprägter eine «Ersatzfunktion» der Lehrer\*innenseminare zugesprochen wird als in Kantonen mit Schwerpunktfach PPP.

#### 4.2.3.2 Fallstudien – Erhebungsdesign

Entsprechend der methodologischen Anforderung der EC und des Fallstudien-*designs*, multiple und unterschiedliche Datenquellen mit einzubeziehen, wurden für die Fallstudien Daten auf der interkantonalen (EDK), kantonalen, einzel-schulischen sowie der Interaktionsebene des Unterrichts erhoben. Tab. 4.4 liefert eine Übersicht über die Datenquellen und Methoden der Datenerhebung für die dritte forschungsleitende Frage nach den Spezifika und Charakteristika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils:

Aus Datenschutzgründen wurden die verwendeten Quellen (Interviews, Lehrpläne, Informationsbroschüren, Websites oder Literatur) jeweils mit einem Kürzel versehen und ihre genaue Bezeichnung in einem separaten Dokument aufgeführt. In der Ergebnisdarstellung zu den kantonalen Fallstudien (Kap. 7) wird jeweils anhand dieser Nummerierungen auf die entsprechenden Quellen verwiesen. Der Dokumenten- und Quellschlüssel kann auf begründete Anfrage hin bei der Autorin eingesehen werden.

Auf der *interkantonalen Ebene der kantonalen Erziehungsdirektor\*innen (EDK)* wurden die Rahmenlehrpläne sowie Anerkennungsreglemente der beiden Schultypen FMS und Gymnasium in die Analyse mit einbezogen, außerdem wurde ein Expert\*inneninterview mit der für diese Schultypen zuständigen Person des EDK-Generalsekretariats geführt. Auf der *kantonalen Ebene* wurde die jeweilige Rahmenstundentafel sowie der kantonale Lehrplan der beiden untersuchten Schulprofile analysiert. Auf der Ebene der *Einzel-schule* wurden Werbe- oder Informationsmaterial wie Broschüren und die jeweiligen Websites, Schulleitbilder, Wegleitungen und sonstige repräsentative Dokumente analysiert, welche möglicherweise Aufschluss über die Ausrichtung der untersuchten Profile und die durch sie mobilisierten Konventionen geben konnten.

Im Weiteren wurden problemzentrierte Gruppen- oder Einzelinterviews (siehe Abschn. 4.3.2) mit Akteur\*innen der jeweiligen Schulen und Profile geführt – sechs mit Schulleitungspersonen, acht mit Lehrpersonen, und zehn mit Schüler\*innen der FMS Pädagogik oder des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils. Die Kontaktaufnahme und Vermittlung der Interviewpartner\*innen erfolgte über

**Tab. 4.4** Erhebungsdesign Fallstudien

	Datenerhebung & Datenquelle(n)	Bezeichnung/Zielgruppe	Anzahl	Fach(-bereich)
<b>Interkantonale Ebene (EDK)</b>				
	Dokumente	Rahmenlehrplan FMS & Gymnasium Anerkennungsreglemente FMS & Gymnasium		
	Expert*inneninterview	Vertretung EDK	1	Zuständigkeitsbereich Mittelschulen
<b>Kantonale Ebene</b>				
	Dokumente	Kantonaler Lehrplan FMS & Gymnasium Rahmenstundentafel		
<b>Einzelschulische Ebene</b>				
	Dokumente (alle Fälle)	Werbe- oder Informationsbroschüren Wegleitungen Leitbilder Spezielle schulische Gefäße (Praktika, Projektwochen etc.) Websites		
<i>Fall A</i>	Problemzentriertes Interview	Rektorat Gymnasium Rektorat FMS LP* Gymnasium: Gruppeninterview (4 Pers.) LP FMS Pädagogik: Einzelinterviews SuS** Gymnasium: Gruppeninterview (4 Pers.) SuS FMS: Gruppeninterviews (3 & 4 Pers.)	1 1 1 3 1 2	Schulleitung Schulleitung Musik, Bildnerisches Gestalten Musik; Psychologie; Gesellschaftskunde Schwerpunktfach Musik & BG*** FMS Pädagogik

(Fortsetzung)

die Schulleitungspersonen der jeweiligen Schulen. Die Auswahl der befragten Jugendlichen und Lehrpersonen hing weitestgehend davon ab, wer und wie viele Personen sich für die Teilnahme am Forschungsprojekt bereit erklärten.

Die Konstruktion des Interviewleitfadens für die jeweilige Gruppe von Befragten (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler\*innen) orientierte sich an der Liste heuristischer Fragen nach Valorisationen, Rechtfertigungen oder Kritik bezüglich der profilspezifischen Bildungsziele, Wissensformen u. ä. Aus konventionentheoretischer Perspektive lässt sich vermuten, dass Konventionen als «Welten»

**Tab. 4.4** (Fortsetzung)

	Datenerhebung & Datenquelle(n)	Bezeichnung/Zielgruppe	Anzahl	Fach(-bereich)
<i>Fall B</i>	Problemzentriertes Interview	Rektorat Gymnasium	1	Schulleitung
		Prorektorat FMS	1	Schulleitung
		LP Gymnasium & FMS:	2	Bildnerisches Gestalten,
		Einzelinterviews	1	Psychologie
		SuS Gymnasium:	1	Schwerpunktfach
		Gruppeninterview (2 Pers.)	1	PPP****
		SuS Gymnasium:		Schwerpunktfach Musik
		Einzelinterview SuS FMS: Gruppeninterview (4 Pers.)		FMS Pädagogik
<i>Fall C</i>	Problemzentriertes Interview	Rektorat Gymnasium & FMS	1	Schulleitung
		LP Gymnasium & FMS:	2	Psychologie/Philosophie;
		Gruppeninterview (2 Pers.)	2	Musik & BG
		SuS Gymnasium:	2	Schwerpunktfächer PPP,
		Gruppeninterview (3 & 4 Pers.)		MU, BG
		SuS FMS: Gruppeninterview (3 Pers.)		FMS Pädagogik
<b>Interaktionsebene (Unterricht)</b>				
<i>Fall A</i>	Unterrichtsbeobachtung	Musisch-pädagogisches Gymnasialprofil	3	Musik; Bildnerisches Gestalten
		FMS Pädagogik	3	
<i>Fall B</i>	Unterrichtsbeobachtung	Musisch-pädagogisches Gymnasialprofil	2	Bildnerisches Gestalten; P/P/P
		FMS Pädagogik	3	
<i>Fall C</i>	Unterrichtsbeobachtung	Musisch-pädagogisches Gymnasialprofil	1	Psychologie/Philosophie
		FMS Pädagogik	1	

\* LP = Lehrperson(en); \*\* SuS = Schülerinnen und Schüler; \*\*\*BG = Bildnerisches Gestalten; \*\*\*\*PPP = Philosophie/Psychologie/Pädagogik

sowie deren Kompromisse die beiden untersuchten schulischen Profile als «Situation» im Ganzen durchdringen. Aus diesem Grund war nicht zu erwarten, dass die unterschiedlichen schulischen Akteur\*innen komplett unterschiedliche Handlungs- und Bewertungslogiken mobilisieren würden. Gleichwohl musste damit gerechnet werden, dass verschiedene schulische Akteur\*innen verschiedene Aspekte von Konventionen valorisieren und diese unterschiedlich gewichten.

Deshalb wurden in jeder Schule jeweils alle Gruppen schulischer Akteur\*innen – Schulleitungspersonen, Lehrpersonen und Schüler\*innen – befragt.

Auf der konkreten *Handlungs- und Interaktionsebene*, in welcher sich aus konventionentheoretischer Perspektive die konkrete Mobilisierung von Konventionen durch die Akteur\*innen unter Bezugnahme auf materielle Objekte (räumliche Arrangements, Lehrpläne und -bücher, Instrumente etc.) und immaterielle Formen (Überzeugungen, Klassifizierungen und ähnliches) zeigt, wurden 13 Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Wo Gymnasium und FMS organisatorisch gemeinsam geführt sind, wurde wann immer möglich eine Unterrichtsbeobachtung beispielsweise im Fach Psychologie sowohl in der FMS Pädagogik als auch im Schwerpunktfach PPP bei der *gleichen* Lehrperson durchgeführt. So konnte beobachtet werden, ob und wie eine Lehrperson möglicherweise handlungspraktisch je nach Schultyp andere Konventionen als Handlungs- und Bewertungslogiken mobilisiert.<sup>7</sup>

Die ausgewählten Fälle und die jeweiligen Kantone als Fallkontext unterschieden sich in der Anzahl Gymnasien und FMS mit pädagogischem Profil. Im Fall A waren im betreffenden Kanton lediglich eine FMS und zwei Gymnasien vorhanden. Dort repräsentiert die schulische Ebene der FMS auch gleichzeitig die kantonale Ebene respektive kantonale 'Grundgesamtheit'. Im Fall C bestand das kantonale Angebot aus je zwölf Schulen. In allen Kantonen stand mehr als ein Gymnasium zur Auswahl. Wenn möglich wurden solche Gymnasien ausgewählt, welche qua historischem Hintergrund einen Bezug zur Lehrpersonenbildung aufweisen, sei es als ehemaliges Lehrer\*innenseminar oder als direkte Nachfolge eines ebensolchen. Dahinter steht die Annahme, dass Unterschiede im schulischen Profil zwischen der FMS Pädagogik und einem historisch lehrerbildungsaffinen Gymnasium mit hoher Wahrscheinlichkeit relevante Unterschiede darstellen, die zwischen FMS und Gymnasien *ohne* diesen historischen Bezug dementsprechend ausgeprägter sein dürften.

Unabhängig von der Dichte des Angebots wurde jeweils eine FMS und ein Gymnasium für die Untersuchung ausgewählt, da nicht eine statistische, sondern eine theoretische Generalisierung das Forschungsziel war. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass die ausgewählte Schule jeweils die grundlegende

---

<sup>7</sup> Zusätzlich wurden zur Generierung von Kontextwissen auch Sondierungsgespräche mit einer Schulleitung und drei Lehrpersonen anderer Kantone, mit vier Absolvierenden der FMS Pädagogik die aktuell an einer PH studieren, sowie mit vier PH-Vertretungen und in einem Fall mit der für die Mittelschulen zuständigen Fachperson der Kantonsverwaltung geführt. Ebenso wurden verschiedene Informations- und Orientierungsveranstaltungen der untersuchten Schulen oder der kantonalen PH besucht. Diese Daten wurden nicht systematisch in die Analyse einbezogen.

‘konventionenbasierte Verfasstheit’ dieser Schultypen im Kanton widerspiegelt respektive sich der kantonale Kontext (wie in den Arbeitshypothesen erläutert) im jeweiligen schulischen Dispositiv *jeder* kantonalen Schule niederschlägt.

Ebenso ist anzunehmen, dass die in den Daten zutage tretenden Bezugnahmen auf Konventionen, Objekte und institutionelle Arrangements nicht (je nach kantonalem Kontext, Einzelschule oder befragter Person) willkürlich und beliebig sind, sondern trotz der Pluralität von Konventionen bzw. der «Versionenhaftigkeit von Wirklichkeit» auf «sinnhaften Regeln und Relevanzen [beruhen, S.H.], die rekonstruiert werden können» (Kruse 2014, S. 41).

---

## 4.3 Methoden der Datenerhebung

Für die vorliegende Studie mussten Erhebungsformen zur Anwendung kommen, welche erlauben, die Mobilisierung von Konventionen durch Akteur\*innen gestützt auf materielle Objekte und kognitive Schemata ebenso wie das gesamte «Dispositiv der Valorisierung» eines schulischen Profils zu untersuchen und zu rekonstruieren. Aus diesem Grund stützte sich die Studie auf verschiedene Methoden der Datenerhebung.

### 4.3.1 Archivrecherche

Für die Fragestellung nach dem umkämpften Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik wurden wie in Abschn. 4.2.1 erläutert drei zentrale *kritische Momente* für die Institutionalisierung der FMS Pädagogik identifiziert. Sie bildeten die Grundlage für die weitere Analyse und die in Kap. 5 präsentierten Ergebnisse.

Zu diesen drei kritischen Momenten wurden im Rahmen einer Archivrecherche im Staatsarchiv Luzern zugehörige Dokumente recherchiert. Sie umfassten EDK-Dossiers, Entwürfe und Erläuterungen zu Reglementen, Vernehmlassungseinladungen, -antworten und zugehörige Auswertungsberichte, Sitzungsprotokolle, Schriftverkehr zwischen beteiligten Personen der EDK sowie Zeitungsartikel. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde das Material nicht vor Ort bezüglich seiner Relevanz für die Forschungsfrage beurteilt, sondern in seiner Gesamtheit abfotografiert und anschließend digital in Textdokumente umgewandelt. Nach Sichtung des gesamten Materials wurden die für die eingehendere Analyse relevanten Dokumente identifiziert, welche in Tab. 4.2 aufgelistet sind.

### 4.3.2 Problemzentriertes Interview

Für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Schüler\*innen, Lehrpersonen und Schulleitungspersonen geführt.

Das problemzentrierte Interview kann als Interviewform bezeichnet werden, welche einerseits im strukturalistischen Sinne eine thematische ('problemzentrierte') Fokussierung und somit deduktive Elemente aufweist. Andererseits lässt es ebenso Raum für die Relevanzsetzungen der Befragten und ermöglicht eine Offenheit gegenüber dem Feld im Sinne der pragmatischen Forschungstradition. Dies wird dadurch gewährleistet, dass der Interviewleitfaden durch seine flexible Handhabung spontane und vertiefende Nachfragen ermöglicht und somit neben der Fokussierung auf ein bestimmtes Problem oder Thema auch ein induktives Sinnverstehen im Sinne der pragmatischen Theorie- und Forschungstradition ermöglicht.

Dieser der EC entsprechenden Positionierung zwischen induktiver und deduktiver Herangehensweise entspricht das problemzentrierte Interview auch durch seine Anlehnung an die theoriegenerierende Logik der Grounded Theory (ebd., S. 3). Diese propagiert einerseits eine Abgrenzung von einer «hypothetico-deduktiven Vorgehensweise [...], derzufolge man die Daten nur durch ex ante festgelegte Operationalisierungsschritte erfassen und überprüfen kann» (ebd.). Andererseits wendet sich die Grounded Theory – entgegen der landläufigen Meinung – auch gegen die Prämisse, dass die Grundhaltung der/des Forschenden totaler Offenheit gegenüber der Empirie entsprechen müsse und so «unter Ausklammerung des theoretischen Vorwissens als tabula rasa konzeptioniert wird» (ebd.).

Entsprechend dieser Position konzipiert das problemzentrierte Interviews sowohl Datenerhebung als auch -auswertung als «induktiv-deduktives Wechselverhältnis», wobei das theoretische und empirische Vorwissen als «heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen» dient, gleichzeitig aber auch «spezifische Relevanzsetzungen» der Befragten erlaubt oder diese gar angeregt werden (ebd.). Damit ermöglicht das problemzentrierte Interview einerseits, die für die Forschungsfrage/n und theoretische Generalisierung relevanten Arbeitshypothesen in die Interviewsituation einzubringen, andererseits bietet es genug Offenheit und Flexibilität für die Relevanzsetzungen der Befragten. Damit erlaubt es die forschungsmethodische Umsetzung der erkenntnistheoretischen Position der EC zwischen Strukturalismus und Pragmatismus als forschungsmethodisches Vorgehen zwischen Induktion und Deduktion.

Entsprechend dieser Logik wurde in der vorliegenden Studie das theoretisch vorinformierte Wissen (bestehend aus dem Stand der empirischen Forschung zum Untersuchungsgegenstand sowie der Theorieperspektive der EC und deren Übertragung in den Bildungsbereich insbesondere durch Derouet (1989, 1992)) qua Gesprächsleitfaden in das Interview eingebracht (Kruse 2014, S. 153), in der Interviewsituation jedoch auch offen auf Relevanzsetzungen der Befragten reagiert.

Um diese Relevanzen nicht zu stark zu beeinflussen, wurden die Befragten zu Beginn des Interviews nach der Anonymitätzusicherung und Einverständniserklärung zur Audioaufnahme gerade so ausführlich wie nötig über das konkrete Forschungsinteresse informiert und die Bedeutung ihrer eigenen Perspektive entgegen eines normativen «Richtig» oder «Falsch» im Sinne der sozialen Erwünschtheit – insbesondere angesichts des von Evaluationen geprägten schulischen Felds – betont.

Um der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten Schulleitungspersonen, Lehrpersonen und Schüler\*innen gerecht zu werden, wurde die Gesprächstechnik und Ausdrucksweise dem jeweiligen Gegenüber angepasst (Witzel 2000, S. 3). Auch der Interviewleitfaden (siehe Musterleitfaden im Anhang) wurde nach gründlicher vorgängiger Recherche der jeweiligen Zielgruppe, den Spezifika der jeweiligen Schule und dem bildungspolitischen Kontext des Kantons angepasst.

Unabhängig von diesen kontext- und zielgruppenspezifischen Anpassungen wurde bei der Konstruktion des Interviewleitfadens auf Wertigkeitszuschreibungen, Bewertungen, Kritik und Begründungen fokussiert, um die den schulischen Profilen zugrundeliegenden und durch die Akteur\*innen mobilisierten Konventionen und deren Konstellationen zu erfassen. Die Interviewleitfäden orientierten sich dafür wie auch die anderen Erhebungsmethoden an den heuristischen Fragen (siehe Abschn. 4.1). Mit dem Fokus auf Valorisationen, Begründungen und Kritik konnte aus einer konventionentheoretischen Perspektive davon ausgegangen werden, dass sich die zugrundeliegenden Konventionen unabhängig von kantons-, schul- oder zielgruppenspezifischen Themen oder der konkreten Frageformulierung in den Ausführungen der Befragten zeigen und sich so rekonstruieren lassen.

Da Gruppensettings das Potenzial haben, aufgrund der individuell unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden Begründungen und Rechtfertigungen stärker zu befördern als Einzelinterviews, wurden die Interviews wann immer möglich mit Gruppen von zwei bis vier Lehrpersonen oder Schüler\*innen geführt. In manchen Fällen gestaltete sich die Terminfindung allerdings derart schwierig, dass Einzelinterviews geführt werden mussten. Auch diese konnten mit Hilfe

von offenen «Warum»- und «Wie»-Fragen so geführt werden, dass die Befragten dazu angeregt wurden, Begründungen, Rechtfertigungen und Valorisationen offenzulegen.

### 4.3.3 Expert\*inneninterview

Sowohl für die Fragestellung nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik als auch für die kantonalen Fallstudien wurden Expert\*inneninterviews geführt. Sie stellen eine Sonderform des Leitfadenterviews dar (Helfferrich 2014, S. 571). In der Methodenliteratur herrscht bisher kein Konsens darüber, was genau den Expert\*innenstatus ausmacht bzw. worin genau «Expertise» besteht (ebd. 2011, S. 163; Meuser und Nagel 2009, S. 466 f.; Bogner et al. 2014, S. 10 f.). Beispielsweise kann die Expert\*innenrolle von den Forschenden zugeschrieben werden oder faktisch aus der beruflichen Position oder der Berufsrolle der Befragten resultieren, ebenso wie sie an der Person selbst (Experte des eigenen Lebens) oder an ihrem spezifischen Wissen festgemacht werden kann (Helfferrich 2011, S. 163).

Das spezifische Wissen war auch in der vorliegenden Studie das relevante Kriterium zur Identifikation von relevanten Expert\*innen. Dabei wurde auf die von Michael Meuser und Ulrike Nagel (2009, S. 470) getroffene Unterscheidung zwischen Betriebswissen und Kontextwissen zurückgegriffen. *Betriebswissen* meint Wissen, welches das *eigene Handeln* der Expert\*innen beispielsweise als «Entwickler und Implementeure» oder als Verantwortliche für einen bestimmten Bereich betrifft (ebd., S. 470 f.) und sie im Kontext dieser Studie somit als Akteur\*innen oder Intermediäre konzipiert.

Das Betriebswissen umfasst «Maximen, Regeln und Logiken» des Handelns des befragten Experten (Helfferrich 2014, S. 571; Meuser und Nagel 2009, S. 470) ebenso wie «Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, [...] Erklärungsmuster» (Bogner et al. 2014, S. 18) und normative Aspekte wie Zielsetzungen und Bewertungen (ebd., S. 19). Solches Wissen ist für die Fragestellung nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik relevant, da zum Zeitpunkt der Tertiärisierungsreform in der Lehrpersonenbildung und der Ausarbeitung der Zulassungsrichtlinien für die PH-Anerkennungsreglemente aktiv involvierte EDK-Akteur\*innen Auskunft über damalige interne Diskussionen, Probleme, Kritiken, Koordinationserfordernisse und ihr eigenes Handeln und dessen Begründung geben können.

Gleichzeitig sind Expert\*innen auch als Besizende von *Kontextwissen* (Meuser und Nagel 2009, S. 471) im Sinne von «technischem» oder fachlichem Wissen



(Helfferrich 2011, S. 164; Bogner et al. 2014, S. 17 f.) für die vorliegende Studie von Bedeutung. Das Kontextwissen umfasst *nicht* das eigene Handeln der Expert\*innen, sondern das Handeln und Erleben anderer, über welches die Expert\*innen ein «Sonderwissen» besitzen (Meuser und Nagel 2009, S. 471). Expert\*innen werden hier als Fachpersonen wahrgenommen, die besonders viel Wissen über den von ihnen abgedeckten Lebens- oder Berufsbereich haben.

Für die Fragestellung nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik wäre dies beispielsweise Wissen über die historischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexte im Beobachtungszeitraum oder Fach- und Sachinformationen über institutionelle Abläufe und Regelungen innerhalb der EDK. Dieses Expert\*innenwissen ist auch deshalb wertvoll, weil «primäre Daten nicht verfügbar sind bzw. nicht erhoben werden können» (Meuser und Nagel 2009, S. 471; Bogner et al. 2014, S. 22). Dies ist für die vorliegende Studie insbesondere darum von Bedeutung, da die Untersuchungssituation des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik in der Vergangenheit liegt und die interessierenden bildungspolitischen Prozesse im damaligen Zeitraum nur spärlich dokumentiert sind. Für die Forschungsfrage nach dem heutigen Profil der beiden untersuchten Schultypen umfasst Kontextwissen Auskünfte über kantonale Unterschiede, institutionelle Abläufe in der interkantonalen Koordination und diesbezügliche Herausforderungen und Probleme.

In der vorliegenden Studie waren die interviewten EDK-Akteur\*innen als handelnde «Akteur\*innen» mit *Betriebswissen* und gleichzeitig auch Träger\*innen von *Kontextwissen* von Bedeutung, und wurden daher wie von Meuser und Nagel vorgeschlagen (2009, S. 471) unter *beiden* Gesichtspunkten befragt. Diese Doppelrolle resultiert in besonderen methodologischen Herausforderungen.

1. Während Kontextwissen den Expert\*innen meist explizit bewusst und damit einfach kommunizierbar ist, umfasst Betriebswissen auch erhebliche Anteile von «vortheoretischem Erfahrungswissen» als «habitualisierte[n] Formen des Problemmanagements», welche nicht einfach expliziert und «abgefragt» oder kommunikativ «abgespult» werden können (ebd., S. 472). Die Expert\*innen können hier wohl etwa über Dispute und Entscheidungen berichten oder Prinzipien benennen, an denen sie sich bei der Handlung ausgerichtet haben – «die überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichspezifischen Muster des Expert\*innenwissens müssen jedoch auf der Basis dieser Daten rekonstruiert werden» (ebd.).

So gesehen sind Expert\*inneninterviews mit Fokus auf Betriebswissen aus einer historischen EC-Perspektive wertvolle Quellen für die Rekonstruktion

von Handlungs- und Bewertungslogiken einer vergangenen und zu rekonstruierenden Situation – die Aussagen der Expert\*innen sind aber nicht als objektive Fakten oder «Sachwissen» zu betrachten wie im Falle des Kontextwissens, sondern die dahinterliegenden Koordinations- und Bewertungsprinzipien (Konventionen) sind zu rekonstruieren.

2. Da sich dieses Betriebswissen insbesondere dann zeigt, «wenn sie [die Expert\*innen; S.H.] fortfahren und erläutern, extemporieren, Beispiele geben oder andere Formen der Exploration verwenden», muss auch in Expert\*inneninterviews der Gesprächsleitfaden offen konzipiert und flexibel gehandhabt werden, um solche Relevanzsetzungen der Expert\*innen zu erlauben (ebd., S. 471).

Im Rahmen der Expert\*inneninterviews mit EDK-Akteur\*innen war das Ziel, sowohl Kontextwissen über (historische) Abläufe und Prozesse oder aktuelle Entwicklungen als auch eigene Deutungen, Handlungsorientierungen und Begründungen zu erheben. Deshalb wurde darauf geachtet, einerseits beide Aspekte einzubeziehen, andererseits nicht zwischen beiden Wissensformen hin- und herzuspringen. So wurde zu Gesprächsbeginn vor allem auf Kontextwissen abgezielt, und anschließend im Gesprächsverlauf mittels offener Nachfragen und der Anregung von Narrationen stärker der Zugang zum Betriebswissen und den je eigenen Deutungen und Handlungsorientierungen der Akteur\*innen angestrebt.

#### 4.3.4 Unterrichtsbeobachtungen

Ergänzt wurden die problemzentrierten Interviews durch 13 Unterrichtsbeobachtungen in der FMS Pädagogik und im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil. Die Unterrichtsbeobachtungen ermöglichten insbesondere die Erhebung der Materialität sowie der Handlungspraxis der Akteur\*innen in der beobachteten Situation. Das Erkenntnisinteresse richtete sich bei den Beobachtungen auf die «sozialen Interaktionen zwischen Handelnden in ihrer jeweiligen Lebenswelt, die hinsichtlich ihrer Muster und Bedeutungen rekonstruiert werden sollen» (Döring und Bortz 2016, S. 333). Mit Blick auf die theoretischen Grundlagen der EC ist hierbei nicht nur die Interaktion zwischen Handelnden in ihrer Lebenswelt, sondern auch die Interaktion *mit* ihrer Lebenswelt (Objekte, kognitive Formen) von Interesse.

Die konkrete *Beobachtungssituation* ist dabei nicht zu verwechseln mit der «Situation» FMS oder Gymnasium als Untersuchungsgegenstand. Die Beobachtungssituation repräsentiert dennoch einen kleinen Ausschnitt daraus und

macht empirisch zugänglich, wie die involvierten Akteur\*innen gestützt auf die materielle Umwelt plurale Konventionen mobilisieren und Wertigkeiten konstruieren – wie also auf der Mikroebene die Makroebene handlungspraktisch verwirklicht wird (Diaz-Bone 2018, S. 376). Lehrpersonen müssen beispielsweise den Lehrplan situativ interpretieren und umsetzen, ebenso wie sie sich mit Schüler\*innen in einer permanenten Aushandlungssituation befinden, die theoretisch jederzeit in Kritik umschlagen kann (Boltanski und Thévenot 2007, S. 192).

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurde für die Beobachtungen ein relativ offenes Vorgehen gewählt und darauf verzichtet, vorab ein fixes Beobachtungsraster festzulegen. Um in der Komplexität der Beobachtungssituation dennoch nicht in Beliebigkeit zu versinken und die Aufmerksamkeit auf die konventionentheoretisch relevanten Aspekte zu richten, wurde die in Abschn. 4.1 erläuterte EC-Frageheuristik in Form einer stichwortartigen Beobachtungshilfe mitgeführt.

Beobachtungsfokusse waren dabei u. a. Wissensformen, Praktiken und Formen der Wissensvermittlung, schulische Beziehungen (Lehrpersonen und Schüler\*innen, Schüler\*innen untereinander), verwendete Objekte und die räumliche Ausstattung. Das Beobachtungsraster diente als theoretisch informiertes, sensibilisierendes Konzept – sollte jedoch keineswegs die Offenheit für neue oder bisher nicht bedachte Aspekte der Beobachtungssituation verhindern.

Die für die vorliegende Studie umgesetzte Form der Beobachtung lässt sich als *direkte* (Anwesenheit), *teil-strukturierte Fremdbeobachtung* im Feld beschreiben, welche vom Strukturierungsgrad her dem Leitfadenterview ähnelt (Döring und Bortz 2016, S. 328). Sie fand *nicht-teilnehmend* und *offen* resp. nicht verdeckt (ebd., S. 329) statt. Aufgrund des Anspruchs der Offenheit gegenüber neuen Aspekten und Dimensionen der Beobachtung bestand das Ziel in einem ersten Schritt darin, möglichst viele Eindrücke, Geschehnisse und Aussagen direkt in der Situation schriftlich festzuhalten und offen zu bleiben für neu auftauchende Beobachtungsdimensionen. Der Detaillierungsgrad der schriftlichen Protokollierung wurde dabei so hoch wie möglich gehalten, damit im ersten Moment nicht direkt ersichtliche oder theoretisch auf den ersten Blick (noch) nicht relevant erscheinende Beobachtungen auch später noch in die Analyse einbezogen werden konnten. Ziel war, in der Protokollierung noch so wenig wie möglich auf theoretische Interpretationen und Abstraktionen zurückzugreifen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 51).

Die Protokollierung der Beobachtungssituation erfolgte chronologisch entlang des Ablaufs der Unterrichtseinheit sowie möglichst deskriptiv und detailliert. In der Beobachtungssituation oder im Anschluss auftauchende analytische Ideen und Gedanken wurden ebenfalls festgehalten – sodass das Protokoll am Ende sowohl

aus Beschreibungen als auch theoretischen Reflexionen (ebd., S. 50) bestand. Die unmittelbare und ausführliche Protokollierung im Feld sowie die direkt im Anschluss durchgeführte Ausformulierung dienten als Maßnahme nicht nur dazu, möglichst ausführliche und für die Analyse fruchtbare Daten zu gewinnen, sondern auch dem «Erinnerungsfehler» entgegenzuwirken (ebd., S. 53; Döring und Bortz 2016, S. 331).

Dass keine Vorab-Definition eines fixen Beobachtungsrasters erstellt wurde, erwies sich als fruchtbares Vorgehen. Denn es zeigte sich beispielsweise, dass Beobachtungsdimensionen wie die körperliche Involviertheit der Akteur\*innen, die Wissensvermittlung durch Demonstration «am Beispiel» (vs. abstrakt-theoretische Erklärungsmuster) oder Interaktionen in den Unterrichtspausen zu relevanten Beobachtungsdimensionen wurden, die zu Beginn der Untersuchung noch nicht vorgesehen waren.

Solche im Verlauf der Beobachtung neu auftauchenden Aspekte wurden in das jeweils mitgeführte Beobachtungsraster aufgenommen und in den nächsten Beobachtungen geprüft – ohne dort wiederum den Blick für neue relevante Dimensionen zu verlieren. So entwickelten sich auch die Beobachtungsdimensionen in einem iterativ-zyklischen Verfahren zwischen Datenerhebung und -analyse.

Vor der beobachteten Unterrichtseinheit, während den Pausen und nach dem Unterricht wurden je nach Kapazität der entsprechenden Lehrpersonen und Schüler\*innen «Feldgespräche» als Variante des unstrukturierten Interviews (Döring und Bortz 2016, S. 339) geführt, die Gelegenheit zu weiteren Beobachtungen genutzt oder erste analytische Gedanken notiert. Zudem wurden wo immer möglich die Unterrichtsräume, die verwendeten Unterrichtsmaterialien sowie die räumlichen Begebenheiten fotografisch festgehalten.

### **4.3.5 Datenaufbereitung und -management**

Die verschiedenen Methoden der Datenerhebung resultierten in unterschiedlichen Datenformaten. Die relevanten Dokumente für die Untersuchung des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik (siehe Tab. 4.2, Seite 93) wurden ausgedruckt und für jeden der drei «kritischen Momente» händisch auf Papier nach den im nächsten Abschn. (4.4) erläuterten Prinzipien der Datenanalyse ausgewertet.

Die problemzentrierten Gruppen- oder Einzelinterviews wurden mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend teilweise selbst, teilweise von im Rahmen des übergreifenden SNF-Projekts finanzierten studentischen

Hilfskräften mit der Transkriptionssoftware f4 transkribiert.<sup>8</sup> Das Material wurde vollständig und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015) transkribiert. Das während der Unterrichtsbeobachtungen angefertigte schriftliche Beobachtungsprotokoll wurde unmittelbar nach Beendigung der Beobachtung in einem Textverarbeitungsprogramm ausformuliert und mit ersten oder weiteren analytischen Gedanken und Ideen ergänzt.

Das anschließende Datenmanagement sowie ein großer Teil der Datenanalyse erfolgte mit der Software atlas.ti. Das konkrete Vorgehen bei der Datenanalyse ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

---

## **4.4 Methoden der Datenanalyse**

### **4.4.1 Methodologische Vorüberlegungen**

Um der methodologischen Position der EC zwischen Pragmatismus und Strukturalismus nicht nur in der Datenerhebung, sondern auch in der Datenanalyse gerecht zu werden, wurde auch hier ein entsprechendes methodisches Vorgehen verfolgt. Obwohl die EC gewisse Prämissen des Pragmatismus aufgreift, konzipiert sie Individuen als Akteur\*innen in ihrem Handeln keinesfalls völlig frei, beliebig und unstrukturiert. Aus konventionentheoretischer Perspektive stützen sich Akteur\*innen in ihrem Handeln, in der Koordination, Rechtfertigung und Bewertung auf überindividuelle, historisch etablierte kulturelle Bewertungs- und Koordinationslogiken (Konventionen), welche in der materiellen Umwelt objektiviert sind. Diese Prozesse der Koordination, Bewertung und Rechtfertigung und die durch die Akteur\*innen mobilisierten Konventionen gilt es in der Datenanalyse zu rekonstruieren.

Diese Herangehensweise entspricht derjenigen der rekonstruktiven Sozialforschung. Rekonstruktive Analyseverfahren fragen «nach den Grundlagen jener Interakte [...], nach Strukturen, die Bestand haben, ohne dass dies der Zustimmung durch die Subjekte der Forschung bedürfte» (Garz 2007, S. 225). Sie gehen «den Fundamenten im Sinne von tragenden Gerüsten [...] nach. Was strukturiert diese Umgangsweisen, was deren Niederschlag als Objektivationen, und zwar auch unabhängig von den Absichten und Zwecken der Beteiligten?» (ebd.). Das Ziel eines solchen Vorgehens ist das Herausarbeiten bzw. Rekonstruieren von

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle sei Mario Steinberg, Karin Stalder-Schenker und Aline Stüdeli herzlich für die sorgfältige Transkriptionsarbeit gedankt.

«Sinnstrukturen hinter Sinnstrukturen» (Kruse 2014, S. 25) – bzw. von Konventionen, die den Akteur\*innen in der Situation sinnhaftes und koordiniertes Handeln ermöglich(t)en. Dies entspricht der methodologischen Position der EC und der entsprechenden Forderung nach einer «Innenansicht» (Diaz-Bone 2018, S. 377) der Situation bzw. der Rekonstruktion des situativen Handlungssinns aus Sicht der beteiligten Akteur\*innen.

Klassische Forschungsperspektiven der qualitativen Sozialforschung beschäftigen sich u. a. mit der «*Frage nach den subjektiven Sinnwelten von Handlungen*» (Biografieforchung, subjektive Innensicht des Subjekts), der «*Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus*» (Lebensweltanalysen, Milieubesreibungen) und der «*Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen*» (Objektive Hermeneutik nach Ulrich Oevermann, Tiefenstruktur als eigene autonome Wirklichkeitsebene) (Reichertz 2007, S. 198). Die in dieser Studie verfolgte Zielsetzung der Rekonstruktion von Konventionen als Handlungsstützen entspricht der «*(Re)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit*» (ebd.):

Diese Forschungsrichtung bemüht sich um eine Verbindung von Deskription und Rekonstruktion. Ziel ist es zu (re)konstruieren, aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln. Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgeedeutete Welt, diese Welt permanent deuten und somit auch verändern. Pointiert: es geht um die (Re)konstruktion der Prozesse, wie handelnde Subjekte sich in einer historisch vorgegebenen, sozialen Welt immer wieder neu ‚finden‘, d.h. auch: zurechtfinden und wie sie dadurch zugleich auch diese Welt stets aufs Neue erschaffen und verändern. (Reichertz 2007, S. 198 f.)

Diese Ausrichtung entspricht dem konventionentheoretischen Erkenntnisinteresse und wird laut Jo Reichertz (ebd., S. 199) unter anderem von der Forschungsperspektive der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) geleistet. Diese gehört zu einem der prominentesten Forschungsparadigmas in der qualitativen (Sozial-)forschung. Sie bezeichnet einerseits einen ganzen Forschungsstil im Sinne eines methodischen Holismus, der den Forschungsprozess von A-Z prägt. Sie hält andererseits auch ein Set an methodischen Werkzeugen für die Datenanalyse bereit – so etwa das offene, axiale und selektive Kodieren (Mey und Berli 2019; Mey und Mruck 2011b).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Die folgende Darstellung der wichtigsten Grundsätze der Grounded Theory-Methodologie ist lediglich abrisshaft und beschränkt sich auf die für die vorliegende Studie relevanten Aspekte. Für einen Überblick oder zur Einführung siehe etwa Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996), Jörg Strübing (2010, 2014), Günter Mey und Katja Mruck (2011a) oder Corbin und Strauss (2015).

Das Ziel der Grounded Theory-Methodologie (GTM) ist, eine «in den Daten/im empirischen Material verankerte» (daher «grounded») respektive auf empirischem Material fundierende Theorie über das beobachtete Phänomen zu entwickeln (Mey und Berli 2019, S. 244; Mey und Mruck 2011b). Sie nimmt daher Abstand von (insbesondere quantitativen) Verfahren, die vorab formulierte Hypothesen am Datenmaterial prüfen. Vielmehr ist das Ziel, in Abhängigkeit von Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und theoretischem Rahmen Hypothesen erst aus dem empirischen Material zu generieren und diese im weiteren Forschungsprozess wiederum an weiterem Material zu prüfen, bis eine in den Daten verankerte Theorie (Grounded Theory) über das beobachtete Phänomen entsteht. Im Gegensatz zu einer auf eine Grundgesamtheit bezogene statistische Untersuchung wird man mithilfe der GTM «etwas über das Spektrum von Ausprägungen in einem Forschungsfeld, über deren Funktionsweise und wechselseitige Beziehungen sagen können» (Bischof und Wohlrab-Sahar 2018, S. 75 f.). Dies entspricht dem Ziel der analytischen respektive theoretischen Generalisierung (Yin 2009), welches in Abschn. 4.2.3 bei der Erläuterung des Fallstudiendesigns erläutert wurde.

In der Logik der Generierung von theoretischen Generalisierungen aus dem Datenmaterial liegt auch das für die Grounded Theory typische, iterativ-zyklische Vorgehen begründet, bei welchem Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung «parallel betriebene Modi des Forschens sind, die sich gegenseitig produktiv beeinflussen sollen» (Strübing 2010, S. 12). Bereits früh im Forschungsprozess werden analytische Ideen formuliert, die nicht nur in das «Endprodukt» der gegenstandsbezogenen Theorie eingehen, sondern ihrerseits auch den weiteren Prozess der Datenerhebung beeinflussen – sei es in Form zusätzlicher Erhebungsmethoden oder Datenformate, in der Variation und Anpassung der Interviewleitfäden oder der Auswahl der Untersuchungs- und Analyseeinheiten (ebd., S. 12).

Weitere Prämissen der GTM sind die früh erfolgende Interpretation und Abstraktion statt bloßer Deskription der Daten, die Entwicklung der in den Daten begründeten Theorie durch die Verschriftlichung analytischer Gedanken (Memos), die Logik des konstanten Vergleichs bei der Datenanalyse sowie der Grundsatz «all is data» (Mey und Berli 2019, S. 249). Diese Prämissen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie nicht dogmatisch verfolgt, aber als Anregung zur Handhabung des umfangreichen Datenmaterials und dessen Analyse verstanden.

Insbesondere das iterativ-zyklische Vorgehen zwischen Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung sowie das dafür notwendige Notieren und Festhalten von analytischen Gedanken und die fortlaufende Anpassung von Datenquellen,

Beobachtungsdimensionen und Interviewleitfäden waren kennzeichnend für den Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Studie. Ebenso wurde entsprechend der Prämisse «all is data» in der Datenanalyse nicht nach Datenformaten (Interviewtranskripte, Schulleitbilder, Lehrpläne, Beobachtungsprotokolle) unterschieden, und das entwickelte Kategoriensystem auf das gesamte Datenmaterial angewandt. Dem lag die konventionentheoretische Annahme zugrunde, dass Konventionen als überindividuelle Logiken weder einzelnen gesellschaftlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) noch Akteur\*innengruppen zugeordnet werden können und sich Valorisierung auch auf materielle und kognitive Formate stützt (Diaz-Bone 2018).

Wie in Abschn. 4.3.2 erläutert, nimmt die GTM (Strauss und Corbin 1996) eine methodologische Position *zwischen* Pragmatismus und Strukturalismus ein. Sie wendet sich einerseits gegen den Gedanken, dass Daten nur durch im Voraus definierte Operationalisierungen erfasst werden können – aber auch gegen die Vorstellung, dass theoretisches und empirisches Vorwissen im Forschungsprozess komplett ausgeklammert werden kann (Witzel 2000, S. 3). Andreas Bischof und Monika Wohlrab-Sahr (2018, S. 75) bezeichnen es als weit verbreitetes Vorurteil gegenüber dem Forschungsparadigma der Grounded Theory, dass diese als «naiver Induktivismus» (Kelle 2007, S. 34) gänzlich ohne Vorwissen der forschenden Person stattfinden würde. Denn tatsächlich ist Vorwissen – theoretischer oder empirischer Art – in der Forschungsperspektive der GTM von zentraler Bedeutung und nimmt eine strukturierende Funktion in der Datenanalyse ein (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 75; Mey und Berli 2019, S. 254).

Vorwissen theoretischer und/oder empirischer Art dient als heuristischer Rahmen für die Untersuchung, welcher jedoch stets offen ist für die jeweiligen Relevanzsetzungen des Untersuchungsfelds (Akteur\*innen, Dokumente) und so eine in den Daten begründete Theorie (Witzel 2000, S. 3) bzw. eine analytisch-theoretische Generalisierung (Yin 2009) ermöglicht. Das Vorwissen zur FMS Pädagogik, zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil und insbesondere zur Theorieperspektive der EC – kondensiert in den Forschungsfragen und Arbeitshypothesen (Abschn. 3.4) – bestimmt, «wonach sie [die Forschenden, S.H.] eigentlich suchen und wie sie Material erheben, das dieser Frage dienlich ist», ebenso «wonach und wie kodiert wird» (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 75 f.).

Je nach theoretischem Rahmen, der für die Forschung gewählt wird, gestaltet sich das «theorieorientierte Kodieren» (ebd.) bzw. «theoretische Kodieren» (Flick 2002, S. 258; Müller 2018) in der Datenanalyse unterschiedlich. Zudem stellt das Heranziehen einer theoretischen Perspektive – wie derjenigen der EC – bereits ein erstes vergleichendes Moment dar, durch welches der Untersuchungsgegenstand



entlang gewisser theoretisch relevanter Dimensionen und Konzept verglichen werden kann (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 75).

Das theoretische Vorwissen bzw. der theoretische Rahmen der Untersuchung wird in der GTM durch ein sogenanntes Kodiermodell, «Kodierparadigma» oder das «paradigmatische Modell» (Strauss und Corbin 1996, S. 78) repräsentiert, welches die Analyse anleitet. Es hat die Funktion, «die Vortheorie in vereinfachter, schematischer Form für die Kodierung des Textkorpus präsent zu halten und die Ausarbeitung des Codesystems anzuleiten», und «gibt vor, was relevante Textelemente und zu identifizierende Dimensionen sind» (Diaz-Bone 2010, S. 200).

Das Kodierparadigma lenkt den Fokus bei der Kodierung und Analyse der Daten auf ganz bestimmte relevante Textelemente und zu identifizierende Dimensionen, welche im Falle der «ursprünglichen» Grounded Theory die erkenntnistheoretischen Grundlagen des amerikanischen Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus repräsentieren (ebd., S. 199). Das ursprünglich von Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) ausgearbeitete Kodierparadigma ist damit (sozial-)theoretisch *nicht* neutral. Die Begründer\*innen der GTM haben sich im Anschluss an den symbolischen Interaktionismus dezidiert auf individuelle Handlungsprobleme konzentriert und das Kodierparadigma bestehend aus den Dimensionen *ursächliche Bedingungen, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien* sowie *Konsequenzen* dieser Handlungsprobleme konzipiert (ebd., S. 78).

Mit dieser stark handlungstheoretischen Ausrichtung ist das Kodierparadigma der GTM jedoch nicht für die in dieser Studie angestrebte konventionentheoretische Perspektive geeignet, die eine Position *zwischen* Pragmatismus und Strukturalismus einnimmt. Das Erkenntnisinteresse nimmt zwar einerseits Akteur\*innen und ihre Handlungen in den Blick. Es fragt andererseits aber auch nach der situativen Bewältigung von Handlungsproblemen mit Bezugnahme auf überindividuell existierende Koordinationsprinzipien (Konventionen) und deren materieller und immaterieller Repräsentationen. Somit kann nicht eine dem symbolischen Interaktionismus entspringende und lediglich auf individuelle Handlungsprobleme fokussierende Heuristik als Ausgangspunkt der Datenanalyse dienen.

Eine an der Logik der GTM orientierte Datenanalyse «zwingt» die Forschenden allerdings nicht zum Einsatz des ursprünglich von Corbin und Strauss konzipierten, dem symbolischen Interaktionismus entsprungenen Kodierparadigmas (2015, zit. nach Mey und Berli 2019, S. 250). So hat beispielsweise Diaz-Bone (2010) ein eigenes Kodiermodell für diskursanalytische Verfahren entwickelt, ebenso wie bereits der Bourdieuschen Perspektive entsprechende, praxistheoretische Kodiermodelle existieren (Mey und Berli 2019, S. 250). Mit dem

Ziel des methodischen Holismus geht es also auch bei der Anwendung eines Kodierparadigmas um die «sozialtheoretische Passung» (ebd.), welche durch die Anwendung eines zum Erkenntnisinteresse, dem Untersuchungsgegenstand und dem verwendeten theoretischen Rahmen passenden Kodiermodell geleistet werden kann.

Für die vorliegende Studie wurde deshalb ein 'konventionentheoretisches Kodiermodell' angewandt. Es beruht auf den in Abschn. 4.1 vorgestellten heuristischen Fragen, die das Erkenntnisinteresse der EC repräsentieren und den Blick bei der Datenanalyse auf theoretisch relevante Dimensionen lenken sollten. Entsprechend der zentralen Prämissen der EC fokussiert das Kodiermodell auf das angestrebte Gemeinwohl (Bildungsziele), Wertigkeitsurteile und -zuschreibungen, Objekte und kognitive Formate, Prüfungen/Tests etc., welche die Datenanalyse anleiteten. Es lenkte im Prozess der Datenanalyse bzw. beim Kodieren den Fokus auf die entsprechenden theoretisch relevanten Elemente und Zusammenhänge, ohne dabei empirische Ergebnisse vorwegzunehmen.

Zur forschungspraktischen Anwendung des Kodiermodells bietet die GTM methodische «Werkzeuge» an, welche einerseits Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand ermöglichen, gleichzeitig aber auch intersubjektiv nachvollziehbare, systematische, kontrollierte und regelgeleitete Arbeitsschritte vorschlagen (Mey und Berli 2019, S. 244; Mey und Mruck 2011b, S. 12). Die konkrete Analyse des Datenmaterials wird durch das «theoretische Kodieren» ermöglicht, dessen einzelne Schritte und konkrete Umsetzung im Folgenden skizziert werden.

#### 4.4.2 Theoretisches Kodieren

Das Ziel der *theoretischen Generalisierung* (Yin 2009) bzw. der Generierung einer empirisch gesättigten Theorie geschieht in der GTM mit Hilfe von theorieorientiertem bzw. theoretischem Kodieren (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 74; Müller 2018; Flick 2002). Das Datenmaterial wird kodiert, um «die Vielfalt unterschiedlicher Aussagen [...] auf ihren allgemeinen Kern zu reduzieren, zusammenzufassen und zu verdichten» (Krotz 2005, S. 179). Angestrebt wird eine «theoretische Sättigung» (Strauss und Corbin 1996, S. 159), welche dann erreicht ist, wenn sich aus den empirischen Daten keine neuen Erkenntnisse mehr ziehen lassen und sich die bisherigen und gegebenenfalls neue Daten ohne Widersprüche in die gebildete Theorie einordnen lassen (Müller 2018, S. 154). Dabei ist es nicht nötig, das gesamte Datenmaterial systematisch zu kodieren. Beim theoretischen Kodieren werden empirische Beobachtungen schrittweise in

abstrakte Konzepte und Kategorien überführt und deren theoretische Zusammenhänge herausgearbeitet (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 74 f.). Die Grounded Theory schlägt hier das dreischrittige Verfahren des *offenen*, *axialen* und *selektiven* Kodierens vor, welche entsprechend dem iterativ-zyklischen Vorgehen bei der Datenerhebung und -analyse ebenfalls nicht streng getrennt nacheinander ablaufen, sondern sich gegenseitig abwechseln oder gleichzeitig ablaufen.

#### 4.4.2.1 Kodierschritte

Der Kodierprozess – der in der GTM gleichzeitig und von Beginn an immer auch bereits Interpretations- und Analyseprozess ist (Strauss und Corbin 1996, S. 43 f.) – beginnt mit dem *offenen Kodieren*. Ziel ist, empirisches Rohmaterial möglichst zügig in «Konzepte» zu überführen: «Ähnliche Daten werden zusammengefasst und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen» (ebd., S. 13). Strauss und Corbin (1996) sprechen hier auch von einem «Aufbrechen» der Daten. Dabei geht es darum, eine Aussage nicht lediglich beschreibend wiederzugeben, sondern «das Gesagte oder das Beobachtete auf seine inneren Zusammenhänge zu befragen» (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 79).

In der vorliegenden Studie bedeutete dies, nach den Bildungszielen (Gemeinwohl), nach Valorisationen und Devalorisationen (von Wissensinhalten, Praktiken der Wissensvermittlung, Schüler\*innen und Lehrpersonen etc.), nach Kritik und Rechtfertigungen, oder nach relevanten Objekten und kognitiven Formaten (etwa schulischen Gefäßen, Typisierungen und Klassifizierungen, Unterrichtsmaterialien u. ä.) zu fragen, und die analysierte Datensequenz zum Erkenntnisinteresse und den Arbeitshypothesen in Beziehung zu setzen. Letztendlich geht es beim ersten Schritt des offenen Kodierens darum zu fragen, was die interessierende Stelle im Datenmaterial für die Forschungsfrage bedeuten könnte und in diesem Kontext erste, noch vorläufige Konzepte zu entwickeln (ebd., S. 79; Müller 2018, S. 156 f.). Es geht folglich immer bereits um eine Interpretation der Daten im Gegensatz zu bloßer Deskription und Sammlung von deskriptiven Begriffen (Friese 2018, S. 279).

Dabei sollte das formulierte Konzept konkret genug sein, um die Spezifik und den Gehalt der kodierten Passage zu erhalten, gleichzeitig abstrakt genug, um möglicherweise auch auf andere Passagen und Datenquellen anwendbar zu sein (Müller 2018, S. 156 f.). Das übergeordnete Ziel des offenen Kodierens als erstem Schritt ist folglich, «inhaltliche Umschreibungen für Passagen zu finden, die ebenfalls auf potenzielle weitere Fundstellen passen (können)» (ebd.). Dabei können einzelne Konzepte bereits untereinander verglichen und unter einem Konzept höherer Ordnung – einer Kategorie – zusammengefasst werden, wenn sie sich

beispielsweise auf ein ähnliches Phänomen beziehen (Strauss und Corbin 1996, S. 43). Dies bildet bereits den ersten Schritt des axialen Kodierens.

Beim offenen Kodieren entsteht – insbesondere bei umfangreichem und dichtem Datenmaterial – eine relativ große Anzahl von Konzepten. Die Herausforderung hierbei ist, diese nicht bloß anzuhäufen, «sondern sie im Hinblick auf die Entwicklung einer Theorie auch zu integrieren» (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 87 f.). Als zweiter Analyseschritt hat das *axiale Kodieren* deshalb zum Ziel, die gebildeten Konzepte darauf zu prüfen, ob sie sich auf ein gemeinsames Phänomen beziehen, und daraus Kategorien als «höherwertige, abstraktere Konzepte» zu entwickeln, welche bereits «Ecksteine der sich herausbildenden Theorie» darstellen können (ebd.).

Das Bilden und Benennen von Kategorien ist allerdings nicht mit einer bloßen Zuordnung von Konzepten zu einer Kategorie zu verwechseln. Die Kategorienbildung erfordert Prozesse des Interpretierens und Abstrahierens und «erfassen bereits Zusammenhänge zwischen Konzepten» (ebd.). Eine Hilfestellung hierbei bietet die Technik des «Dimensionalisierens», also die Frage danach, welche der gefundenen Konzepte beispielsweise eine übergeordnete Kategorie darstellen und welche anderen Konzepte diese Kategorie in verschiedenen Dimensionen als Eigenschaften oder Aspekte «entfalten» (ebd., S. 88; Müller 2018, S. 158).

In der vorliegenden Studie wurden zur Bildung übergeordneter Kategorien die bereits für die konventionentheoretische Forschung im Bildungsbereich (Derouet 1989, 1992; Leemann und Imdorf 2019a) als bedeutsam herausgearbeiteten Kategorien wie Bildungsziele, Wissensformen, Praktiken der Wissensvermittlung, schulische Beziehungen und weitere herangezogen (siehe Anhang). Da sie bereits als heuristische Dimensionen bei der Datenerhebung leitend waren, eigneten sie sich auch bei der Datenanalyse als fruchtbare Hilfe für die Bildung von Kategorien.

Die untergeordneten Konzepte und empirisch beobachteten Phänomene jedoch wurden in einem ersten Schritt induktiv am Datenmaterial gebildet und umfassen viele nicht vorhergesehene Aspekte. Die oben genannten Kategorien dienten anschließend als wertvolle Strukturierungshilfe für die Bildung übergeordneter Kategorien. Forschungspraktisch wurde dies dergestalt umgesetzt, dass nach dem offenen Kodieren (was immer auch Analysieren und Interpretieren meint) der ersten Interviews mit Hilfe von atlas.ti eine Liste aller gebildeten Konzepte ausgegeben wurde. Zu Beginn umfasste sie circa 250 Konzepte. Anschließend wurden in mehreren Arbeitsschleifen mit visuellen Hilfsmitteln (Farben, Symbole) ähnliche Konzepte gruppiert, inhaltliche Redundanzen beseitigt und mit Unterstützung der von Derouet (1989, 1992) inspirierten Dimensionen sowie den in Abschn. 3.4 formulierten Forschungsfragen und Arbeitshypothesen strukturiert

und zusammengefasst. Dafür wurden ggf. sämtliche einem Konzept zugeordnete Textstellen noch einmal gelesen und auf ihre Passung zu neuformulierten oder zusammengefassten Konzepten oder Kategorien geprüft.

So ergab sich eine vorläufige Liste von übergeordneten Kategorien (wie etwa Bildungszielen), untergeordneten Konzepten als Eigenschaften oder Dimensionen (wie etwa Vorbereitung auf die hochschulische Ausbildung oder die zukünftige gesellschaftliche Funktion) sowie verschiedenen Konzepten, die vorläufig noch ohne theoretische Bedeutung oder Zuordnung zu einer Kategorie blieben. Dieses vorläufige System wurde dann auf weitere Datenquellen angewandt und an ihnen geprüft, wodurch sich gewisse Zuordnungen bestätigten oder andere wieder aufgelöst und neu sortiert werden mussten. So stellte sich zunehmend eine theoretische Sättigung ein, und mit fortschreitender Analyse erwies sich das Kodiersystem als immer robuster bzw. es mussten immer weniger Um- und Neuordnungen vorgenommen werden.<sup>10</sup>

Die Kategorienbildung geht stets mit dem Entwickeln und Formulieren von Hypothesen einher, welche die Datenanalyse voranbringen (Bischof und Wohlrab-Sahr 2018, S. 89). Der Begriff des «axialen» Kodierens impliziert zudem, dass die gebildeten übergeordneten Kategorien gegebenenfalls zueinander in Beziehung gesetzt und auch hier entsprechende Hypothesen entwickelt werden. Das Ziel in der GTM ist das Herausarbeiten einer oder mehrerer «Kernkategorie/n» im Rahmen des dritten Kodierschritts des *selektiven* Codierens (Strauss und Corbin 1996, S. 94), welches Hinweise auf die Beantwortung der Forschungsfrage gibt und die Theoriegenerierung vorantreibt (Müller 2018, S. 160). Das Ziel der vorliegenden Studie lag allerdings nicht auf der Bildung einer Kernkategorie, weswegen das diesbezügliche Vorgehen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird.

Im Prozess des offenen und axialen Kodierens entstanden rund 13 Kategorien, indem Unterkategorien und -Konzepte zusammengefasst und ggf. zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Dabei wurde teilweise unterstützend mit der Netzwerkanalysen in atlas.ti gearbeitet, die das In-Beziehung-Setzen von Konzepten und

---

<sup>10</sup> Für die Analysen der Dokumente zur ersten Fragestellung nach dem historischen Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik wurde der Kodier- bzw. Analyseprozess händisch via pen & pencil durchgeführt. Die zu analysierenden Dokumente (siehe Tab. 4.2) wurden zuerst offen kodiert, und die gebildeten Konzepte anschließend in eine Liste übertragen, welche nach dem selben Prinzip wie oben beschrieben mit Hilfe von übergeordneten Kategorien zusammengefasst und Zusammenhänge grafisch dargestellt wurden. Aufgrund des überschaubaren Umfangs (je 1–2 Seiten) und inhaltlicher Ähnlichkeit der Dokumente blieb die Anzahl Konzepte überschaubar und war forschungspraktisch auch ohne entsprechende Software gut zu bewältigen.

Kategorien visuell unterstützt. Diese Kategorien wurden im Rahmen der Ergebnisdarstellung weiter zusammengefasst, kondensiert und auf die Forschungsfrage hin zugespielt. Das Verfassen von Memos und Notizen in atlas.ti unterstützte diesen Prozess:<sup>11</sup>

- *Kodekommentare* zu den Bezeichnungen einzelner Konzepte und Kategorien: Welche Art von Aussagen sind mit dem Konzept gemeint, welche nicht? Welche Konzepte bilden warum welche Kategorie, welche möglichen anderen Ausprägungen sind vorstellbar?
- *Zitatkommentare* zu den kodierten Textpassagen: Welche analytischen Gedanken kommen hier auf? Worauf verweisen die Aussagen? Auch Ideen und Gedanken zu inhaltlich ähnlichen Passagen anderer Transkripte oder Beobachtungsprotokolle wurden festgehalten.
- *Analytische Notizen*: Ergaben sich aus den Kode- und Zitatkommentaren weitere analytische Gedanken, wurden diese mit der Memo-Funktion in atlas.ti oder in separaten Textverarbeitungsprogrammen festgehalten.

Diese Notizen trugen wesentlich zum Prozess der konstanten Analysearbeit, Hypothesenbildung und deren erneuter Prüfung am Datenmaterial bei. Auch das Verfassen von Publikationen im Verlauf der Datenanalyse (Hafner 2019a, b, c; Hafner et al. 2019) unterstützte den Prozess der Hypothesenbildung und Theoriegenerierung wesentlich.

Für die abschließende Analyse und Ergebnisdarstellung wurden sämtliche einer Hauptkategorie (wie etwa Bildungsziele) zugehörigen Subkategorien und Konzepte aus atlas.ti in das Textverarbeitungsprogramm Word übertragen, dort noch einmal gesichtet und deren Ordnung mit Blick auf die Forschungsfrage(n) gegebenenfalls angepasst, so dass eine strukturierte Zusammenstellung aller Textstellen (Interviews, Beobachtungen, Lehrplaninhalte<sup>12</sup>) pro Hauptkategorie als Grundlage für die Verschriftlichung der Ergebnisse entstand.

In Kap. 5 bis 7 werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie entlang der drei forschungsleitenden Fragestellungen präsentiert. Sie alle tragen Teilaspekte zur Erklärung der übergeordneten Forschungsfrage nach der unterschiedlichen und

---

<sup>11</sup> Das Verfassen von Kode- und Zitatkommentaren geschah weder systematisch noch dogmatisch, erwies sich aber als hilfreiche Unterstützung im Analyseprozess.

<sup>12</sup> Die fallspezifischen Lehrpläne, deren Analyse die Grundlage der Ergebnisdarstellung in der Kategorie «Bildungsinhalte» darstellt, wurden nicht in atlas.ti analysiert. Die Lehrplaninhalte wurden direkt in die zusammenfassenden Wordfiles übertragen und dort zu den bereits bestehenden Analysen auf Basis der Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle in Beziehung gesetzt.

sich historisch verändernden Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen bei.

Kap. 5 beschäftigt sich mit der *in historischer Veränderung begriffenen Bedeutung* der FMS Pädagogik. Es wird der umkämpfte Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik dargestellt und erklärt, wie sich die Fachmittelschule mit Profil und Fachmaturität Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren und etablieren konnte.

In Kap. 6 erfolgt eine deskriptive Übersicht über Erkenntnisse zur aktuellen *quantitativen Bedeutung* der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen. Dazu werden die Anteile Studierender im Studiengang Primarstufe mit verschiedenen Zulassungsausweisen präsentiert sowie Übertrittsquoten in die Tertiärstufe bzw. in Studiengänge von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen von Absolvierenden der beiden untersuchten Profile dargestellt.

Eine Erklärung der *gegenwärtig unterschiedlichen Bedeutung aus qualitativer Perspektive* und damit die Beantwortung der dritten Forschungsfrage erfolgt im Kap. 7, das eine Synthese drei vertiefter Fallstudien zu den Charakteristika und Spezifika der schulischen Profile der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils darstellt. Die Ergebnisse werden entlang zentraler Dimensionen jeweils für die FMS Pädagogik und anschließend für das musisch-pädagogische Gymnasialprofil präsentiert und dabei jeweils einzelfallspezifische Besonderheiten hervorgehoben. Das Kapitel schließt mit einer fallübergreifenden Analyse und Interpretation der Ergebnisse.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



# Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik – ein umkämpfter Prozess

# 5

Das folgende Kapitel<sup>1</sup> zeigt auf, wie sich die Fachmittelschule (FMS) respektive ehemalige Diplommittelschule (DMS) als Zubringerin zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung etablieren konnte, obwohl das Gymnasium (und ab 1995 insbesondere das musisch-pädagogische Profil) als «Königsweg» galt, die DMS/FMS immer wieder Kritik ausgesetzt war und der Zugang von DMS/FMS-Absolvierenden in die Ausbildung von Primarlehrpersonen mehrmals zur Debatte stand. Entlang von drei besonders von Unsicherheit geprägten Situationen als «kritischen Momenten» (Boltanski und Thévenot 2011, S. 55) wird aufgezeigt, welche Dynamiken und Prozesse letztendlich zur Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen (PH) führten. Diese drei kritischen Momente sind:

1. Die Ausarbeitung und Verabschiedung des PH-Anerkennungsreglements für die Studiengänge Vorschul- und Primarstufe 1999 (Abschn. 5.2)
2. Die Einführung des FMS-Profiles und der Fachmaturität Pädagogik 2002/2003 (Abschn. 5.3)
3. Die Revision des PH-Anerkennungsreglements für die Studiengänge Vorschul- und Primarstufe im Jahr 2005 (Abschn. 5.4)

Dazu werden in einem ersten Schritt die historische Ausgangslage und die bildungspolitischen Kontextfaktoren der untersuchten Entwicklungen skizziert. Dies

---

<sup>1</sup> Der Kern der in Kap. 5 präsentierten Analysen wurde in zusammengefasster Form und ohne theoretische Einbettung in einer Publikation zum umkämpften Institutionalisierungsprozess der Fachmittelschule mit Fachmaturität Pädagogik als Zugangsweg zur Lehrpersonenbildung skizziert (siehe Hafner et al. 2019).



umfasst erstens einen Überblick über die Konstitution und Entwicklung der Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung im (bildungs-)föderalistischen System der Schweiz (Abschn. 5.1). Zweitens werden der Prozess der Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung und die damit in Zusammenhang stehenden Reformen und Transformationen im schweizerischen Bildungssystem erläutert, da sie wichtige Kontextbedingungen für den Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik darstellen (Abschn. 5.1.4). In den Abschn. 5.2 bis 5.4 wird anschließend der Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik entlang der drei oben aufgeführten kritischen Momente analysiert und erklärt.

---

## 5.1 Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung im föderalistischen Bildungssystem Schweiz

Wird über die schweizerische Bildungspolitik im Allgemeinen und über die Lehrpersonenbildungspolitik im Besonderen gesprochen, ist das Schlagwort Bildungsföderalismus und der Verweis auf die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) jeweils nicht weit. Mit Bildungsföderalismus ist gemeint, dass in der Schweiz die einzelnen Kantone die Hauptverantwortung für ihr kantonales Bildungssystem tragen. Die jeweiligen Vorsitzenden der Erziehungsdepartemente (im Ausland oft Bildungsminister\*innen genannt) koordinieren sich auf nationaler resp. interkantonaler Ebene im Rahmen der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Sie entspricht in ihrer Funktion und Zusammensetzung der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland.

Die EDK bezeichnet sich als «Koordinationsbehörde», welche gemeinsame Lösungen zur Harmonisierung wichtiger Strukturen und Ziele der verschiedenen Bildungsstufen erarbeitet und subsidiär Aufgaben übernimmt, welche die einzelnen Kantone nicht wahrnehmen können (EDK 2017). Die Stabsstelle der EDK ist das *Generalsekretariat*, welches Geschäfte der politischen Organe vorbereitet und Arbeitsgruppen, Kommissionen und Fachkonferenzen der EDK führt (ebd.). Das oberste Entscheidungsorgan der EDK ist die *Plenarversammlung*, in welcher die Vorstehenden aller 26 kantonalen Erziehungsdepartemente vertreten sind (ebd.). Die zu behandelnden Geschäfte werden vom *EDK-Vorstand* vorbereitet, der aus zwölf der 26 Erziehungsdirektionen besteht (ebd.).

Der EDK stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung. Das verbindlichste dieser Instrumente ist das *Konkordat*. Konkordate haben rechtsverbindlichen Charakter und die Kantone entscheiden jeweils über einen Beitritt oder Nicht-Beitritt.

Zu Konkordaten und anderen verbindlichen Instrumenten führt die EDK *Vernehmlassungen* bei den Kantonen und den jeweils betroffenen Institutionen und Verbänden durch, welche daraufhin Stellung beziehen können.<sup>2</sup> Zudem äußert sich die EDK in sogenannten *Erklärungen* zu aktuellen Bildungsfragen, erlässt *Empfehlungen* an die Kantone und führt Fach- oder Koordinationsgremien, die im Rahmen des EDK-Tätigkeitsprogramms eingesetzt werden (ebd.).

Im folgenden Kapitel wird die These aufgestellt und erläutert, dass die EDK im Kontext der Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung als bildungspolitisches Konstrukt verstanden werden kann, welches sich unter anderem aus historischen Gründen vor allem auf drei Konventionen stützt. Wie anhand von drei kritischen Momenten als Situationen der Handlungskoordination gezeigt wird, fundieren diese Konventionen die bildungspolitische Handlungskoordination im Rahmen der EDK sowie die daraus folgenden Übereinkünfte respektive Kompromisse. Diese drei Konventionen – die häusliche, die staatsbürgerliche sowie die industrielle Konvention – und ihre Bedeutung in der bildungsföderalistischen Handlungskoordination der EDK werden im Folgenden erläutert, um die anschließend analysierten bildungspolitischen Prozesse besser verstehen und einordnen zu können.

### **5.1.1 Kantonale Hoheit, traditionelle Zugänge, Praxisorientierung und Charakterbildung – die häusliche Konvention in der Lehrpersonenbildung**

Die Ausbildung von Lehrpersonen sowohl des Kindergartens<sup>3</sup> als auch der Primarstufe liegt und lag in der Schweiz traditionell in der Verantwortung und Hoheit der Kantone. Heute koordinieren die Kantone die Ausbildung ihrer Lehrpersonen zwar im Rahmen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), und die Pädagogischen Hochschulen sind seit Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 stärker denn je in eine gesamtschweizerische, kantonsübergreifende Hochschullandschaft eingebunden. Das grundlegende Selbstverständnis, dass im Kern die Kantone für ihr jeweiliges Bildungssystem und die Ausbildung der entsprechenden Lehrpersonen zuständig sind, ist aber auch heute noch tief verankert (Rosenmund 2011, S. 34).

---

<sup>2</sup> <https://www.edk.ch/dyn/11437.php>

<sup>3</sup> Im Folgenden werden die Begriffe «Vorschule» und «Kindergarten» synonym verwendet.

Diese hohe Wertigkeit kantonaler Autonomie in der Lehrpersonenbildung ist auf die Entstehungsgeschichte der Schweiz zurückzuführen, welche sich über einen jahrhundertelangen Integrationsprozess von immer mehr Kantonen vollzog, bis der so entstandene, lose Staatenbund 1848 als Bundesstaat institutionalisiert wurde (ebd.). Dies erklärt, warum bis heute – ganz besonders in bildungspolitischen Fragen – ein starker Souveränitätsanspruch das Selbstverständnis der einzelnen Kantone begründet (ebd.). In verschiedenen Politikbereichen wurden zunehmend Kompetenzbereiche an den Bundesstaat übergeben. Die Hoheit über Schule, Bildung, und insbesondere die Lehrpersonenbildung wird aber bis heute vehement von den Kantonen gehütet und gegen zentralstaatliche Vorgaben verteidigt (ebd.).

Traditionell bildete jeder Kanton entsprechend kantonaler oder regionaler Bedürfnisse, Bildungssysteme und Lehrpläne seine Lehrpersonen für das *eigene* kantonale Schulwesen aus, und die kantonale Lehrpersonenbildung verstand sich als «Teil der lokalen und regionalen Kultur» (Criblez 2010, S. 24). Dementsprechend waren Lehrdiplome lediglich kantonale anerkannt, das heisst sie besaßen nur kantonale Gültigkeit.

Dieses tief verankerte Selbstverständnis der kantonalen Hoheit über die Lehrpersonenbildung, die hohe Wertigkeit kantonaler Traditionen und Eigenheiten sowie die Ausrichtung an einer regional bedarfsgerechten Ausbildung stellt eine Wertigkeit der häuslich-regionalistischen Konvention dar. Die regionalistische Konvention wurde von Michael Storper in Anlehnung an das Konzept der Produktionswelten eingeführt und damit auf regionale Organisationsstrukturen verwiesen (Storper und Salais 1997, zit. nach Vogel 2015, S. 10). Diaz-Bone verwendet die regionalistische Konvention etwa zur Analyse der Strukturierung des Deutschen Weinmarkts (2015, S. 331).

Von hoher Wertigkeit ist in dieser Konvention eine Bezugnahme auf regionale Eigenheiten und Bedürfnisse, eine Vertrautheit mit der regionalen Tradition sowie Verbindungen zwischen «Produzenten und Konsumenten» bzw. im vorliegenden Falle Institutionen der Lehrpersonenbildung und die ihnen vor- und nachgelagerten Zulieferer (Schulen) und Abnehmer (Arbeitsmarkt), welche historisch gewachsen sind (Diaz-Bone 2015, S. 331; Vogel 2015, S. 10). Die betreffenden Wertigkeiten decken sich weitgehend mit denjenigen der häuslichen Konvention (wie etwa Tradition, Abstammung und Beständigkeit) (Boltanski und Thévenot 2007, S. 230 f.). In der regionalistischen Konvention wird Tradition aber nicht als Familien- sondern «an einen Ort gebundene Lokaltradition» verstanden (Vogel 2015, S. 10).

Ebenfalls keine Einheit bildete früher die (heutzutage gemeinsam stattfindende) Ausbildung von Vorschul- und Primarlehrpersonen. Bei der Ausbildung

von Vorschullehrpersonen bzw. Kindergärtnerinnen<sup>4</sup> und derjenigen für Primarlehrpersonen handelte es sich um in ihrer historischen Genese klar voneinander getrennte Institutionen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Zielsetzungen, Funktionen und Vorbildungen (Witzig 2013; Bosshart 2008; Wannack 2008).<sup>5</sup> Gemeinsam war ihnen jedoch die seminaristische Ausbildung auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II.

Kindergarten- bzw. Vorschullehrpersonen wurden hauptsächlich in sogenannten «Kindergärtnerinnenseminaren» von meist drei Jahren Dauer ausgebildet (Schuh-Custer 1969; Bosshart 2008; Wannack 2008). Als «minimale Schulbildung» wurde mindestens der Abschluss der obligatorischen Schulzeit verlangt, faktisch besuchte aber insbesondere in urbanen Gegenden ein Großteil der Anwärterinnen für das Kindergartenseminar eine Diplommittelschule (DMS)<sup>6</sup> – die Vorgängerinstitution der FMS. Auch für weitere erzieherisch-sozialpädagogische Berufe wie etwa Kleinkindererzieherin oder Fachlehrkräfte für Handarbeit und Hauswirtschaft war die Diplommittelschule die hauptsächliche Zubringerschule (Kantonsschule Zürcher Unterland- Diplommittelschule 2004; Rothen 2013; KDMS 1993, S. 8; EDK-Kommission DMS 1996, S. 63; Ad-hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen 1983). Dies hing u. a. damit zusammen, dass für viele dieser Berufsausbildungen ein Mindesteintrittsalter von 18 Jahren vorgesehen war. Die Zeit zwischen der obligatorischen Schule und Beginn der Ausbildung konnte durch den Besuch der DMS überbrückt werden, welche eine diesen Berufen entsprechende inhaltliche Ausrichtung aufwies (E1; E2).

Primarlehrpersonen wurden in den meisten Kantonen in sogenannten «Primarlehrer\*innenseminaren» ausgebildet. Viele von ihnen waren Mitte des 20. Jahrhunderts gänzlich auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II angesiedelt, und Voraussetzung zum Eintritt war das Absolvieren der obligatorischen Schulzeit (Badertscher 1993). Einzelne Kantone wie Zürich, Basel-Stadt, Genf, Aargau und Schaffhausen gingen allerdings schon früh zu einer tertiarisierten Konzeption über, welche eine (Lehramts-)Maturität zur Eintrittsbedingung hatte (siehe hierzu

---

<sup>4</sup> Damit gemeint sind weibliche Lehrpersonen für den Kindergarten bzw. die vorschulische Erziehung, und nicht etwa den Kindergarten besuchende Mädchen. Dies entspricht der gängigen Begrifflichkeit, wie sie auch in der Fachliteratur verwendet wird, siehe etwa Heidi Witzig (2013), Annamarie Schuh-Custer (1969) oder Christina Rothen (2015).

<sup>5</sup> Diese institutionelle und damit auch kognitive Trennung beeinflusste die Diskussion um die Zulassungsbedingungen zu den entsprechenden PH-Studiengängen erheblich und widerspiegelt sich teilweise bis heute in bildungspolitischen Diskussionen (etwa um gleiche Löhne von Vorschul- und Primarlehrpersonen).

<sup>6</sup> Zum selben Typus bzw. als Vorgängerinstitution der DMS gehörte auch die Höhere Töchterschule, die allgemeinbildende Mädchenschule und ähnliche (Schuh-Custer 1969, S. 132).

ausführlich Criblez und Hofstetter 2000; Criblez 2010; Criblez und Lehmann 2016). In diesen Kantonen – etwa im Kanton Zürich – besuchten am Lehrberuf interessierte Jugendliche auf Sekundarstufe II das sogenannte «Unterseminar» respektive die Lehramtsschule, die zu einer sogenannten Lehramtsmatur führte (Criblez und Hofstetter 2000, S. 316 f.). Diese galt in Zürich beispielsweise als kantonaler Hochschulzulassungsausweis für bestimmte Studiengänge an der kantonalen Universität. In der Regel erfolgte aber nach Besuch des Unterseminars der Eintritt in das «Oberseminar» auf Tertiärstufe, das sich über eineinhalb bis drei Jahre erstreckte (ebd.). Der Eintritt in das Oberseminar und damit die Komplettierung der Berufsausbildung als Primarlehrperson erfolgte also über eine gymnasiale oder Lehramtsmaturität (ebd.). In den Kantonen Basel-Landschaft und Waadt hingegen war der Eintritt in ein Primarlehrer\*innenseminar auch aus einer dreijährigen DMS möglich (Badertscher 1993).

Ein sowohl damals als auch heute immer wieder hervorgehobenes Merkmal der seminaristischen Lehrpersonenbildung (sowohl für Lehrpersonen des Kindergartens als auch der Primarstufe) war die starke Orientierung an der Berufspraxis bzw. Einbindung von berufspraktischen Elementen und handwerklichen Tätigkeiten (Musizieren, Basteln, Turnen) sowie die Vermittlung praxisorientierter Handlungskompetenzen in der Ausbildung – etwa im Rahmen ausgedehnter Praktika und methodisch-didaktischer Fächer (Schuh-Custer 1969, S. 134 f.; Müller 1975, S. 65; Criblez und Hofstetter 2000, S. 322 f.). Die Seminarlehrpersonen wurden als Rollenvorbilder im Sinne von Modellen betrachtet, durch deren Beobachtung und Nachahmung man guten Unterricht lernen konnte (Müller 1975, S. 42, 309).

Die praktische Vermittlung von erfahrungsbasiertem Wissen durch Vor- und Nachahmen verweist in hohem Masse auf Wertigkeiten und Vermittlungslogiken der häuslichen Konvention (Boltanski und Thévenot 2007, S. 239 f.; Diaz-Bone 2018, S. 143). Ihr entspricht auch die starke Ausrichtung an Persönlichkeits- und Charakterbildung (Derouet 1992, S. 101) und an der Formung einer 'Lehrerpersönlichkeit', wie sie als Aufgabe der seminaristischen Lehrpersonenbildung betrachtet wurde. Vielerorts wurde dies im häuslichen Setting eines Internats vollzogen, welches für diesen Ausbildungszweck besonders geeignet schien. Criblez und Hofstetter (2000, S. 14) sprechen in diesem Zusammenhang von «paternalistischen Seminarstrukturen», einem «engen Verhältnis von Berufsbildung und erziehender Persönlichkeitsbildung» und der «Koppelung beider Merkmale mit der Internatserziehung» (ebd., S. 14), was auf eine hohe Bedeutung häuslicher Wertigkeiten verweist.

Obwohl sie institutionell noch voneinander getrennt waren, verbindet die vor 1990 noch überwiegend seminaristisch organisierte Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrpersonen folglich die gemeinsame Fundierung durch Wertigkeiten der häuslichen (inklusive häuslich-regionalistischer Ausprägung) Konvention.

### **5.1.2 Die EDK als Gremium des kooperativen Föderalismus für das staatsbürgerliche Anliegen des Allgemeininteresses**

Die häuslich-regionalistische Wertigkeit der starken Orientierung an regionalen Bedürfnissen und Traditionen in der Lehrpersonenbildung wurde bereits im 19. Jahrhundert herausgefordert. Nach Institutionalisierung des schweizerischen Bundesstaats 1848 wurde nicht nur im Bildungssystem allgemein, sondern auch in der Lehrpersonenbildung immer wieder versucht, kantonale Varianzen zu überwinden und die Ausbildung schweizweit zu vereinheitlichen (Rosenmund 2011, S. 35). Verschiedene Versuche scheiterten aber immer wieder an der starken kantonalen bzw. häuslich-regionalistischen Logik.<sup>7</sup> Zwar gelang es, 1874 eine obligatorische und unentgeltliche Primarschulbildung in der Bundesverfassung zu verankern, davon abgesehen koordinierten sich die Kantone bzw. die jeweils zuständigen Erziehungsdirektionen wenn nötig aber weiterhin in bildungsföderalistischer Manier (ebd.).

Nach einer positiven Erfahrung mit einem gemeinsamen Antrag an die Bundesregierung bezüglich Subventionierung der Volksschule (Grunder 1997, S. 26 f.) beschlossen die Erziehungsdirektionen der Kantone im Jahr 1898 aber dennoch, sich formell als «Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren» (EDK) zusammenzuschließen (Weisser 1997, S. 61). Die Bestrebungen zur interkantonalen Koordination bzw. zum gemeinsamen Einsatz in Anliegen des Allgemeininteresses (in diesem Falle des Bildungswesens) als «Willen, sich zu organisieren» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 254) können als Ausdruck von Handlungslogiken der staatsbürgerlichen Konvention gedeutet werden. Dem entspricht auch das Vorgehen, im Rahmen von breiten Vernehmlassungen

---

<sup>7</sup> Diese Versuche schürten die Angst vor einem zentralstaatlich gesteuerten «Schulvogt», die sich bis heute in bildungspolitischen Debatten nachverfolgen lässt. Zur Schulvogt-Debatte siehe etwa Badertscher (1997), Criblez et al. (2016, S. 352), Criblez und Manz (2011); Grunder (1997, S. 15) oder Huber (2015, S. 75).

die betroffenen Kantone und Institutionen in die Entwicklung von Beschlüssen, Reglementen und gesetzlichen Grundlagen mit einzubeziehen. Die EDK-Plenarversammlung und die von ihr ins Leben gerufenen Konkordate können folglich auch als Forminvestitionen der staatsbürgerlichen Konvention bezeichnet werden.

Mit der Institutionalisierung der EDK erlangte also neben der häuslichen respektive häuslich-regionalistischen eine zweite Gemeinwohlorientierung an Relevanz für die interkantonale Handlungskoordination: die staatsbürgerliche Konvention. Zentrale Objekte dieser Konvention sind etwa gesetzliche Dokumente, und Prüfungen erfolgen hier insbesondere dadurch, dass «Gerechtigkeit durch Berufung auf das Gesetz gefordert wird» (Vogel 2018, S. 92). Wichtige Größen dieser Konvention sind Legalität und Rechtmäßigkeit (Boltanski und Thévenot 2007, S. 255). Die Zusammenarbeit der Kantone im Rahmen der EDK beruht zwar weitgehend auf freiwilliger Kooperation, es werden aber dennoch gesetzes-ähnliche Formen wie etwa Vereinbarungen und Konkordate produziert, deren Inhalte für die jeweils beigetretenen Kantone durchaus rechtlich verbindlich sind. Auch rechtlich unverbindliche Dokumente wie Beschlüsse und Empfehlungen haben wegen des zugrundeliegenden Mehrheitsbeschlusses oft eine stark normative Wirkung (Rosenmund 2011, S. 37).

Darüber hinaus stehen der EDK seit ihrer Gründung weitere Instrumente zur Verfügung (Badertscher 1997, S. 196): Sie kann Kommissionen, Arbeitsgruppen, Expert\*innengruppen, Gremien und Subgremien gründen und einsetzen sowie Studien und Berichte in Auftrag geben und veröffentlichen. Aus konventionentheoretischer Sicht können diese verschiedenen Instrumente als Objekte oder Intermediäre, als sowohl materielle als auch immaterielle Formen und somit als Teil eines «Dispositivs» verstanden werden (Diaz-Bone 2017, S. 84), welches die bildungspolitischen Debatten resp. die entsprechenden Kognitionen und Evaluationen beeinflusst und den zugrundeliegenden Konventionen Reichweite verleiht.

Wie bisher dargelegt wurde, waren in der Lehrpersonenbildungspolitik im Rahmen der EDK bis Mitte des 20. Jahrhunderts die häusliche (sei es mit Fokus auf kantonale Traditionen oder die häuslich-praktische Ausbildung der Lehrer\*innenseminare) und die staatsbürgerliche Konvention von hoher Bedeutung. Die hohe Wertigkeit kantonal bedarfsgerechter und traditioneller (Lehrpersonen-)bildungssysteme verlieh der DMS als Zubringerin sowohl für den Bereich der Kindergärtnerinnenausbildung als auch in einzelnen Kantonen als Vorbereitung für die Primarlehrpersonenbildung eine eigene Existenzberechtigung und Legitimität.

### 5.1.3 Standardisierung, Professionalisierung und Wissenschaftlichkeit für «Morgen» – industrielle Wertigkeiten im Aufwind

Neue Dynamik in das das bisherige Gefüge brachte die Einführung des Schulkonkordats von 1970 (EDK 1970). Es stellte aus juristischer Sicht ein «Vertragswerk» dar (Rosenmund 2011, S. 37) und war für diejenigen Kantone rechtlich bindend, die dem Konkordat beitraten – was faktisch 25 der 26 der Schweizer Kantone betraf. Sie konstituierten sich damit als «interkantonale, öffentlich-rechtliche Einrichtung zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts» (EDK 1970, Art. 1).

Die EDK verfolgte – nun gesetzlich per Forminvestition festgehalten – die Aufgabe der Harmonisierung des Bildungswesens. Der Begriff Harmonisierung ist aus konventionentheoretischer Sicht offen und bedarf der konventionenbasierten Interpretation durch die Akteur\*innen (Diaz-Bone 2018, S. 211, 247). Im Rahmen der EDK wurde der Begriff der Harmonisierung überwiegend als Standardisierung, Systematisierung und Vereinheitlichung zur langfristigen Planung und Optimierung des Bildungswesens gedeutet und somit Wertigkeiten der industriellen Konvention umgesetzt (Boltanski und Thévenot 2007, S. 278). Dies zeigt sich unter anderem auch an den von der EDK im Anschluss an das Schulkonkordat erarbeiteten Berichte «*Mittelschule von Morgen (MIMO)*» (EDK 1972) oder «*Lehrerbildung von Morgen (LEMO)*» (Müller 1975). Diese Formulierung mit Fokus auf eine langfristige Planung in die Zukunft hinein entspricht aus konventionentheoretischer Perspektive der industriellen Konvention.<sup>8</sup> Dieser auf industriellen Wertigkeiten basierende Grundton und die Bestrebungen nach der Harmonisierung des Bildungswesens mit «Straffung der Organisation» und «Effizienzsteigerung» als «arbeitslenkende Begriffe der EDK» (Badertscher 1997, S. 226) prägte sodann ihre weitere bildungspolitische Arbeit, speziell im Bereich der Lehrpersonenbildung.

Die EDK investierte auf verschiedenen Ebenen Arbeit in die Vereinheitlichung und Systematisierung der Lehrpersonenbildung, wie etwa im Rahmen des erwähnten Berichts «*Lehrerbildung von Morgen*» (Müller 1975) und darauf basierenden *Beschlüssen* und *Empfehlungen* zuhanden der Kantone (EDK 1978). Unterstützt wurde die Legitimität dieser Arbeiten durch die staatsbürgerliche Form des Schulkonkordats von 1970, in welchem sich die 25 beigetretenen

---

<sup>8</sup> «*Morgen* ist das, worauf es ankommt: die «*Maschinen von Morgen*», «*die Arbeiter von Morgen*», die «*Organisation von Morgen*»» (Boltanski und Thévenot 2011, S. 278, herv. i. O.)



Kantone u. a. zur gegenseitigen «Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden» sowie zur «gleichwertigen Lehrerausbildung» verpflichteten (EDK 1970, Art. 3e & g). Sie stellten später eine wichtige Grundlage zur Legitimation der Diplomanerkennungsvereinbarung von 1993 (siehe Abschn. 5.1.4.6) und der fortschreitenden Harmonisierung der Lehrpersonenbildung in den 1990ern dar.

Bereits in dieser Zeit wurde von Seiten der EDK in Form von Leitideen und Empfehlungen die Maxime der «Professionalisierung» der Lehrpersonenbildung im Sinne einer Ausrichtung an wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie einer dafür vorausgesetzten «Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau» formuliert (EDK 1978, S. 59). Auch der Begriff der Professionalisierung kann je nach Konvention unterschiedlich interpretiert werden. Die EDK machte aber bereits früh deutlich, dass aus ihrer Perspektive ein auf der industriellen Konvention basierendes Verständnis handlungsleitend war. Aus EDK-Sicht meinte Professionalisierung eine «auf einer breiten fachwissenschaftlichen Basis» beruhende Lehrpersonenbildung, ein Herunterbrechen von Kompetenzen im Sinne einer «objektivierenden Versachlichung», der Erwerb «wissenschaftlicher Kompetenzen» und Fähigkeiten, durch welche die Lehrperson ihr eigenes Handeln der «Analyse und Kontrolle» unterziehen kann (Müller 1975, S. 35 f.).

Ziel einer solch professionalisierten Ausbildung war aus Sicht der EDK eine «Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht», wofür eine «verbesserte Allgemeinbildung» nötig sei (ebd., S. 334). Mit Betonung von Kompetenz, Technik, Methode, Ausbildung als Aneignung einer Kompetenz oder Fertigkeit, Funktionalität und wissenschaftlicher Expertise professioneller Subjekte (Boltanski und Thévenot 2007, S. 271, 279, 348) valorisierte die EDK also insbesondere Wertigkeiten der industriellen Konvention.

Diese Ausrichtung stieß bei vielen Institutionen der Lehrpersonenbildung um 1975 noch nicht auf viel Gehör. Denn mit dem Fokus auf Standardisierung der Ausbildung sowie «Professionalisierung» im Sinne von Ausrichtung an wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprach sie der traditionell seminaristischen, kantonale beliebig organisierten Lehrpersonenbildung und ihren häuslichen Wertigkeiten.<sup>9</sup> Dennoch verdeutlichte die Bestrebung zur Harmonisierung und

---

<sup>9</sup> Um 1975 konnte man sich beim Ausblick in die Zukunft der Lehrpersonenbildung noch nicht zwischen einem maturitätsgebundenen und einem seminaristischen Ausbildungsweg entscheiden, was die Bedeutung der häuslichen Konvention und die darauf basierende hohe Wertigkeit der seminaristischen Ausbildung und kantonaler Traditionen verdeutlicht. In späteren Arbeiten der EDK lässt sich jedoch ein Fokus auf die gymnasiale Maturität als Ausdruck der bereits damals geforderten «verbesserten Allgemeinbildung» feststellen.

Professionalisierung die zukünftige Stoßrichtung der EDK in Fragen der Lehrpersonenbildung und beeinflusste die weitere Arbeit sowohl in materieller (Beschlüsse, Empfehlungen, Arbeitsgruppen, Gremien) als auch kognitiver Form. Wie im nächsten Kapitel dargestellt wird, erhielten Argumente und Wertigkeiten der industriellen Konvention ab 1990 vom europäischen Umfeld einen entscheidenden Anstoß, welcher letztendlich zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung führte (siehe Abschn. 5.1.4.1).

### **5.1.4 Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung ab 1990**

Mit den bisher skizzierten Entwicklungen und der steigenden Bedeutung der industriellen Konvention war die Grundlage für einen bildungspolitischen Reformprozess gelegt, welcher sich in den 1990-er Jahren unerwartet rasch vollzog. Er resultierte in einer vollständigen Tertiärisierung<sup>10</sup> der Lehrpersonenbildung, also der Auflösung der Lehrer\*innenseminare und der Ansiedlung jeglicher Ausbildungsgänge der Lehrpersonenbildung im Hochschulbereich. Bisher waren die auf der industriellen Konvention basierenden Forderungen nach Standardisierung, Systematisierung und Professionalisierung der Lehrpersonenbildung immer wieder an der häuslich-regionalistischen Tradition der kantonalen Hoheit über die Lehrpersonenbildung gescheitert. Anfang der 1990er begann jedoch ein Prozess, welcher den Wertigkeiten der industriellen Konvention starken Auftrieb und Legitimität verlieh, die häuslich-regionalistische Logik schwächte und zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung führte.<sup>11</sup>

#### **5.1.4.1 Europäische Diplomanerkennung**

War die schweizerische Bildungspolitik wie in Abschn. 5.1.1 erläutert lange Zeit von einer kantonalen, stark föderalistischen Logik geprägt, zeigten die Bestrebungen der EDK nach Standardisierung und Systematisierung der kantonalen Bildungssysteme seit den 1970ern langsam Wirkung. Zu Beginn der 1990-er Jahre begann sich die Schweiz gegenüber internationalen bildungspolitischen Entwicklungen zu öffnen: sie ließ ihre Bildungspolitik einer OECD-Analyse unterziehen, übernahm OECD-Indikatoren für die Statistiken im Bildungsbereich

---

<sup>10</sup> Mit Tertiärisierung ist im Folgenden in Anlehnung an Criblez (2010, S. 28) die Anhebung von Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II in den Tertiär- bzw. Hochschulbereich gemeint, welcher einen ein Abschluss der Sekundarstufe II zur Voraussetzung hat. Davon abzugrenzen sind Prozesse der Akademisierung oder Verwissenschaftlichung (ebd.).

<sup>11</sup> Verstärkt wurde dieser Prozess später auch durch die Bologna-Deklaration (Criblez 2010, S. 31).

und nahm in den 1990ern zum ersten Mal an internationalen Schulleistungsvergleichen teil (Criblez 2010, S. 31). Diese können als Formate und Prüfungen der industriellen Konvention bezeichnet werden (wissenschaftliche Analyse, Indikatoren für Statistiken, Schulleistungsvergleiche) und verliehen der industriellen Logik durch die Verknüpfung mit dem europäischen Bildungsraum mehr Bedeutung und Reichweite.

Die Öffnung gegenüber dem europäischen Raum im Rahmen der Entstehung eines europäischen Wirtschaftsraums verursachte zudem einen Anpassungsdruck auf die schweizerische Bildungspolitik (ebd., S. 31 f.; Rosenmund 2011, S. 43 f.). Dies hing unter anderem damit zusammen, dass trotz Ablehnung des Beitritts zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) durch das Schweizer Stimmvolk die Personenfreizügigkeit mittels bilateraler Verträge eingeführt wurde – und somit auch die internationale Mobilität der Lehrkräfte betraf (Criblez 2010, S. 32). Ein europäisch geöffneter Arbeitsmarkt verlangte eine grundsätzliche Vergleichbarkeit bzw. mindestens gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen und -diplomen (ebd.). Zu diesem Zweck definierte die Europäische Gemeinschaft für verschiedene Berufe Anerkennungsbedingungen und führte ein «allgemeines System zur Anerkennung von Diplomen» für nicht speziell geregelte Berufe – wie zum Beispiel den Lehrberuf – ein (ebd., S. 33). Der Lehrberuf wurde dem obersten Niveau zugeordnet. Dies bedeutete, dass zum Eintritt ein Mittelschulabschluss mit anschließendem dreijährigen Hochschulabschluss («bac + 3») nötig war (Zbinden 1990, S. 20 zit. nach Criblez 2010, S. 32).

Daraus ergab sich erheblicher Reformdruck auf die schweizerische Lehrpersonenbildungspolitik: Es sollten nicht nur Schweizerische Lehrdiplome im Ausland und ausländische Lehrdiplome in der Schweiz anerkannt werden können. Auch die bisher lediglich kantonal anerkannten Lehrdiplome bedurften nun formal der gegenseitigen Anerkennung in einem anderen Kanton (Criblez 2010, S. 32). Ohne diese Maßnahme wäre aufgrund der Einführung des freien Personenverkehrs eine *außerkantonale* Lehrkraft gegenüber einer *ausländischen* Lehrkraft aus dem EWR-Raum benachteiligt gewesen (EDK 1993a, S. 6).<sup>12</sup> Mit dem Ziel der Gleichberechtigung auf dem Arbeitsmarkt und dem Ermöglichen geografischer Mobilität ohne Diskriminierungseffekte erhielt in der Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung erneut die staatsbürgerliche Konvention (Leemann 2018, S. 860) Bedeutung. Für eine Anpassung an europäische Strukturvorgaben sowie eine gleichzeitige gesamtschweizerische Harmonisierung

---

<sup>12</sup> Dies aufgrund des in der EWR-Regelung festgehaltenen Diskriminierungsverbots (Botschaft EWR zit. nach Criblez 2010, S. 32).

*ohne* Diskriminierung der schweizerischen Lehrkräfte war die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung also die einzig denkbare Lösung.<sup>13</sup>

#### **5.1.4.2 Gründung von Fachhochschulen**

Als weitere Folge der europäischen Diplomanerkennungsdynamik wurde vom Bund 1995 die Schaffung von Fachhochschulen (FH) beschlossen (Criblez 2010, S. 34). Dies verstärkte den Reformdruck auf die Lehrpersonenbildung. Denn die von der FH-Schaffung betroffenen Berufe respektive die neu an FH auf Tertiärstufe angesiedelten Berufsausbildungen erfuhren einen Statusaufstieg (ebd.). Wäre die Lehrpersonenbildung beim seminaristischen Modell auf Sekundarstufe II verblieben, wäre sie gegenüber diesen Berufen mit Statureinbußen und folglich mit Nachwuchs- und Rekrutierungsproblemen konfrontiert gewesen (EDK 1993, S. 6). Die damals zuständige Person des EDK-Generalsekretariats beschreibt diese Sorge um den Nachwuchsmangel im Lehrberuf:

Und was natürlich auch dazu gekommen ist [...] das ist die Entwicklung von den Fachhochschulen [...] Haben wir gemerkt, wir können nicht/ich sage es jetzt ein bisschen brutal, den Sozialarbeiter über eine Fachhochschulausbildung haben, und der Primarlehrer, die Kindergärtnerin, im Grunde genommen immer noch als höhere Berufsschule verkaufen. [...] Ich habe gesagt: «Wenn Ihr das macht. Wenn die bleiben, die Primarlehrer, die Kindergärtnerinnen, auf dem Niveau ausbilden [...] dann habt ihr in zehn, fünfzehn [Jahren, S.H.] keine mehr. (E3)

Mit der Sorge um Nachwuchssicherung und -rekrutierung erhalten in dieser Argumentation erneut Wertigkeiten der industriellen Konvention an Bedeutung. Es geht um die Sicherung einer Zufuhr von Lehrpersonen, um das Aufrechterhalten einer funktionalen 'Produktion' von Nachwuchs und um langfristige Planung und Sicherstellung des benötigten Lehrpersonals. Bezüglich der Ausbildung dieses (zukünftigen) Lehrpersonals bedurfte es aber – so der damalige EDK-Diskurs – «im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität» einer Professionalisierung des Lehrberufs (EDK 1993, S. 6). Diese wurde wie in Abschn. 5.1.3 dargelegt vor allem auf Grundlage der industriellen Konvention als an Wissenschaftlichkeit orientierte berufliche Expertise interpretiert.

---

<sup>13</sup> Nicht zuletzt war die Lehrpersonenbildung in der Schweiz mit der Tatsache konfrontiert, dass sich bis 1990 bereits einige quantitativ gewichtige Kantone eigenmächtig zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung bzw. zu einer maturitätsgebundenen Konzeption entschieden hatten – so etwa Bern, Basel, Zürich und Aargau (Criblez 2010). Dadurch gerieten die seminaristischen Kantone in eine Minderheit (ebd.).

Diese Bestrebungen sprachen ebenfalls für eine Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung, wie sie ausführlich in den *«Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»* (EDK 1993) erläutert und begründet wurde.

#### **5.1.4.3 Forderung nach Professionalisierung, Wissenschaftlichkeit und gymnasialer Maturität – die «Thesen» der EDK 1993**

Im Zuge der Diskussionen um die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung und der europäischen und interkantonalen Diplomanerkennungsthematik wurde eine Studiengruppe geschaffen und damit beauftragt, ein 'Robotbild' einer Pädagogischen Hochschule zu skizzieren (EDK 1993). Sowohl die Beauftragung dieser Studiengruppe wie auch das angestrebte 'Robotbild' stellen Forminvestitionen dar, welche die Wahrscheinlichkeit einer tertiarierten Lehrpersonenbildung im Sinne einer «imagined future» (Beckert 2016) erhöhten. Die von der Studiengruppe anschließend ausgearbeiteten *«Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»* (EDK 1993) forderten eine Ansiedlung der Lehrpersonenbildung im Hochschulbereich, einen verstärkten Wissenschaftsbezug, die gesamtschweizerische Harmonisierung der Ausbildung und die Abstützung auf der Vorbildung gymnasiale Maturität (EDK 1994a). Die Thesen setzten also konsequent die seit langem von der EDK verfolgten Bestrebungen zur Professionalisierung, Systematisierung und Tertiarisierung des Lehrberufs fort und brachten sie 'in Form'.

Diese Stoßrichtung wurde vom Berufsverband der Lehrpersonen (LCH)<sup>14</sup> unterstützt, welcher zur gleichen Zeit ein sogenanntes «Berufsleitbild» mit ähnlichen Forderungen veröffentlichte (LCH 1993). Die Ausbildung aller Lehrpersonen sollte in Zukunft nicht mehr seminaristisch auf Sekundarstufe II, sondern wissenschaftsgestützt an einem Hochschultypus zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Tertiärbereich stattfinden und sich auf die Vorbildung der gymnasialen Maturität abstützen. Als Gründe für eine hochschulische Ausbildung von Lehrpersonen und die Voraussetzung einer gymnasialen Maturität als Zulassungsausweis wurden veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die sich daraus ergebende steigende Komplexität der Berufsaufgaben (EDK 1993, S. 6; LCH 1993, S. 18) genannt. Lehrpersonen müssten als «Fachleute für Bildung und Erziehung» über entsprechende Kompetenzen verfügen, um «wissenschaftlich gestützten Unterricht zu erteilen» und außerdem «berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung» betreiben zu können (EDK 1993, S. 7).

---

<sup>14</sup> Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

Mit dem explizit formulierten Anspruch an Professionalität, wissenschaftliche Expertise bzw. Wissenschaftlichkeit als «wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK 1993, S. 7) und der zukunftsgerichteten Verbindung zwischen Professionalität, Wissenschaftsbezug und (optimierter) Schulqualität wurden wiederum Wertigkeiten der industriellen Konvention valorisiert. Die zukünftig tertiär ausgebildete Lehrperson wird hier mit Bezugnahme auf Wertigkeiten der industriellen Konvention als berufliche Expertin oder Spezialistin konstruiert, welche mit Hilfe wissenschaftlich geprüften Wissens komplexe Berufsaufgaben bewältigen und zu besserer Schulqualität beitragen kann. Als dafür nötige Voraussetzung wurde die gymnasiale Maturität erachtet, da angesichts dieser komplexen Anforderungen eine «hohe Problemlösefähigkeit» und dafür die «Bereitschaft und Fähigkeit zur Analyse» (ebd., S. 15) als erforderlich erachtet wurden.

Um der bereits erwähnten Sorge um Nachwuchsrekrutierung nachzukommen, sollten neben der gymnasialen Maturität auch andere Zugangswege in die Lehrpersonenbildung möglich sein. Aus der Perspektive der EDK wiesen Absolvierende der Diplommittelschule (DMS) im Vergleich zu Gymnasiast\*innen aber Lücken in Bereichen auf, die für eine professionalisierte, wissenschaftsbasierte Lehrpersonenbildung als wichtig erachtet wurden. DMS-Absolvierenden wurde damit auf dem Bewertungsmaßstab der industriellen Konvention weniger Größe zugesprochen:

Ich sage jetzt einmal, von den **wissenschaftlichen Fächern**. Beispielsweise **Sprachfächer**, oder **mathematisch**. [...] Man musste ja immer ein bisschen vergleichen mit der Matur. (E3, Herv. S.H)

[...] und an der [...] **Anzahl Stunden**, und einfach, wenn man einfach den Maßstab angelegt hat, von den Anforderungen, die ein Maturand erfüllen muss, in ein paar, ich sage jetzt einmal in **vier, fünf zentralen Fächern**, ist die höher. (E3, Herv. S.H.)

[...] teils war es die **Naturwissenschaft**, die plädiert hat für mehr, für mehr noch ein bisschen Grundlage. Und auf der anderen Seite [...] auch im Zusammenhang mit **Argumentation** und **sprachlicher Ausdrucksform**, wo noch mehr verlangt wurde. Also **präzise ausdrücken in den Sprachen**. (E4, Herv. S.H.)

Die gymnasiale Maturität wurde als «Standard» positioniert, welche die oben beschriebenen Wertigkeiten der industriellen Konvention wie Wissenschaftlichkeit und Problemlösefähigkeit garantieren sollte, die für die zukünftig tertiarisierte Lehrpersonenbildung als bedeutsam erachtet wurden. Aufgrund ihrer kritisierten «Lücken» in der Allgemeinbildung sollten DMS-Absolvierende eine mindestens einjährige Zusatzausbildung in allgemeinbildenden Fächern absolvieren und damit die allgemeine Hochschulreife erwerben, um zur hochschulischen Lehrpersonenbildung zugelassen zu werden (EDK 1993, S. 16).

Die *«Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»* (EDK 1993) wurden im Anschluss an ihre Ausarbeitung in die Vernehmlassung bei den Kantonen gegeben, welche dazu inhaltlich Stellung beziehen konnten. Die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung wurde überwiegend begrüßt, aber auf Basis der häuslichen Konvention Kritik an der Akademisierung, Wissenschaftlichkeit (EDK 1994a, S. 9) und insbesondere von Seiten der 'Seminar Kantone' an der Aufhebung der seminaristischen Ausbildung (ebd., S. 13) geübt.

Die in den Thesen vorgeschlagenen Zulassungsvoraussetzungen zur tertiärisierten Lehrpersonenbildung – dass der Standard eine gymnasiale Maturität zu sein habe und DMS-Absolvierende eine einjährige Zusatzausbildung zur Hochschulreife absolvieren müssten – stieß einerseits auf breite Zustimmung (ebd., S. 12). Andererseits äußerte sich eine substantielle Mehrheit der Befragten dahingehend, dass entweder eine Ausbildung von Kindergärtnerinnen nicht an eine PH resp. in den Hochschulbereich gehöre, oder dann für den Eintritt in die hochschulische Ausbildung auf keinen Fall ein gymnasiales Maturitätszeugnis notwendig sei (ebd., S. 13). Auch diese Kritik lässt sich in der häuslichen Konvention verorten: Wissenschaftlichkeit und Akademisierung der Lehrpersonenbildung wurde im Falle der Kindergartenlehrpersonen als Feindbild der traditionell-bewährten 'praktischen' und 'handwerklichen' Seminausbildung konstruiert, und wurde als nicht notwendig für die erzieherische Tätigkeit als Kindergärtnerin erachtet.

#### **5.1.4.4 Beschluss zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung: die «Empfehlungen» der EDK 1995**

Auf Basis der *«Thesen»* und der dazu eingegangenen Vernehmlassungsantworten wurden schließlich *«Empfehlungen zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen»* ausgearbeitet und von der EDK-Plenarversammlung im Oktober 1995 verabschiedet (EDK 1995a). Die Erziehungsdirektionen der Kantone entschieden, dass die Ausbildung von Lehrpersonen künftig auf Tertiärstufe zu erfolgen habe – und beschlossen somit ihre Tertiärisierung. Indem sie die Lehrpersonenbildung auf Tertiärstufe ansiedelte und sich für die gymnasiale Maturität als Hauptzulassungsausweis entschied, bestätigte die Plenarversammlung die von der EDK seit längerem verfolgten industriellen Wertigkeiten.

Die häusliche (und häuslich-regionalistische) Kritik respektive Forderung nach kantonaler Autonomie, die Wertschätzung des traditionellen DMS-Zugangs in die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen und die Kritik an Verwissenschaftlichung (siehe oben) wurde jedoch in die *«Empfehlungen»* integriert und Kompromisse geschlossen:

- Wurde in den *Thesen* noch das Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen gefordert, war der Hochschultypus PH in den *Empfehlungen* nun klar als Fachhochschule definiert. Die Klassifizierung der PH als stärker praxisorientierte FH integrierte Wertigkeiten der häuslichen Konvention.
- Über die Zulassung von Inhaberinnen anderer Diplome als der gymnasialen Maturität sollten die Kantone selbst entscheiden dürfen. Damit wurde auch die häuslich-regionalistische Wertigkeit der kantonalen Autonomie respektive der Aufrechterhaltung kantonalen Traditionen und regionaler Eigenheiten integriert.
- Für die Zulassung zur Ausbildung von Kindergarten- bzw. Vorschullehrpersonen wurde ein DMS-Diplom als ausreichende Voraussetzung definiert. Zudem wurde erlaubt, dass die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen an «besonderen Institutionen» (EDK 1995a, S. 3) stattfinden könne – was faktisch ein Aufrechterhalten der seminaristischen Ausbildung in diesem Bereich erlaubte. Diese Zugeständnisse integrierten Wertigkeiten der häuslichen (Kindergärtnerinnen benötigen eher erzieherische Fähigkeiten als wissenschaftliche Expertise; praxisorientierte und charakterbildende seminaristische Ausbildung) sowie der häuslich-regionalistischen (Aufrechterhalten kantonal gepflegter Ausbildungsinstitutionen und Zugänge in die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen) Konvention.

Die «*Empfehlungen zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen*» (EDK 1995a) integrierten die in den Vernehmlassungsantworten der Kantone formulierte häusliche Kritik und stellten einen Kompromiss zwischen industriellen (akademisch-wissenschaftliche Lehrpersonenbildung auf Hochschulniveau, Harmonisierung/Standardisierung) und häuslichen Wertigkeiten dar.

Das EDK-Generalsekretariat versuchte die mit den «*Empfehlungen*» beschlossene Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung nicht nur mit der Integration von Kritik, sondern auch durch Abstützen auf bereits getätigte Form(investition)en zu legitimieren:

Die Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen stützen sich auf **Art. 3, lit. e und g, des Schulkonkordats** ab. Im Ingress wird auch auf das **Grundlagendokument** (Dossier 24) sowie auf die **Vernehmlassungsergebnisse** verwiesen. Nicht direkt erwähnt sind die Verweise auf **zurückliegende Beschlüsse und Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung** sowie auf die **Diplomvereinbarung**. Sie bilden aber zusammen mit den Prospektivstudien die Grundlage für die geplante Neuausrichtung der Lehrerbildung, wie sie in den Empfehlungen zum Ausdruck kommen. (EDK 1995a, Herv. S.H.)



So gelang mit den «*Empfehlungen*» und dem zugrundeliegenden Beschluss zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung einerseits eine Harmonisierung und Standardisierung der Lehrpersonenbildung im Vergleich zur bis anhin großen Varianz an Ausbildungsformen und -institutionen. Andererseits wurde mit der Integration der häuslichen Kritik (siehe oben) und der Möglichkeit, Kindergartenlehrpersonen weiterhin a) seminaristisch auf Sekundarstufe II auszubilden und b) DMS-Absolvierende zur Ausbildung zuzulassen, weiterhin eine kognitive Trennung zwischen Vorschul- und Primarstufenausbildung aufrechterhalten.

Damit wurde die sogenannte ‘Stufendifferenzierung’ eingeführt. Sie bezeichnet unterschiedliche Zulassungsbedingungen in die Lehrpersonenbildung für unterschiedliche Zielstufen des Unterrichts. Sie beruhte auf der zur damaligen Zeit breit vertretenen (häuslichen) Auffassung, dass entweder für die Kindergärtner\*innenausbildung keine Hochschulbildung nötig sei, oder zumindest keinesfalls eine gymnasiale Maturität Zulassungsvoraussetzung sein müsse. In diesem Zusammenhang erscheint die genau in diesem Zeitraum vom EDK-Generalsekretariat angestoßene Diskussion um die sogenannte «Basisstufe»<sup>15</sup> wenig zufällig. Denn sie begegnete exakt dieser häuslichen Kritik und stand der kognitiven Trennung von Kindergarten und Primarstufe diametral entgegen.

#### 5.1.4.5 Diskussion um die Einführung einer Basisstufe

Schon die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung wurde substantziell mit der «Europakompatibilität» begründet bzw. von dieser beschleunigt (siehe Abschn. 5.1.4.1). Der Blick in den europäischen Bildungsraum stieß aber auch die Diskussion über Funktion und Berufsauftrag der Kindergärtner\*innen an. Auch sie seien aufgrund «veränderter gesellschaftlicher Ansprüche» (EDK 1994b, S. 8) immer höheren und komplexeren Anforderungen ausgesetzt. Der Grundtenor des Diskurses war analog zu demjenigen der übrigen Lehrpersonenbildung stark an Wertigkeiten der industriellen Konvention wie Standardisierung, Systematisierung und Wissenschaftlichkeit ausgerichtet: im statistischen Vergleich mit der EU wurde das Schuleintrittsalter in der Schweiz als relativ hoch beurteilt (ebd., S. 12); ebenso sei der Kindergarten als «Stufe im Gesamtprozess der Bildung und Erziehung der Kinder» zu sehen (ebd., S. 8).

Auch hier investierte das EDK-Generalsekretariat Kräfte und Arbeit in Formen, welche eine stärker wissenschaftliche Perspektive auf die vorschulische Erziehung und die Einführung einer *Basisstufe* vorantrieben. Eine Studiengruppe

---

<sup>15</sup> Im Diskurs war ursprünglich auch von Schuleingangs- oder Grundstufe die Rede. Im Folgenden wird von «Basisstufe» gesprochen, da dieser Begriff auch in den analysierten EDK-Dokumenten verwendet wird.

«Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder» wurde ins Leben gerufen und erhielt den Auftrag, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu «Schulfähigkeit», «diagnostischen Abklärungen» und «aktuellen entwicklungspsychologischen Forschungsergebnissen» (EDK 1997) auseinanderzusetzen. Die Studiengruppe plädierte in der Folge auf Basis dieser (wissenschaftlichen) Logiken der industriellen Konvention für die Einführung einer sogenannten «Basisstufe» für 4-8jährige Kinder.

Aus konventionentheoretischer Perspektive kann bereits die Benennung der Studiengruppe und des Mandats als Forminvestition verstanden werden, welche das Ergebnis quasi vorwegnimmt. Im von der Studiengruppe verfassten Bericht wurde sodann auch die Ausbildung der Lehrpersonen für die zu konzipierende Basisstufe thematisiert. Die Studiengruppe hob hervor, dass «besondere pädagogische und psychologische, förderdiagnostische, sonderpädagogische Kompetenzen», «Kompetenzen zur Individualisierung der Lernangebote» und Kompetenzen in der «Förderung elementarer sozialer Verhaltensweisen» für Lehrkräfte dieser Stufe erforderlich seien (EDK 1997, S. 49 ff.). Diese Argumente können insbesondere mit Verweis auf den Kompetenzbegriff in der industriellen Konvention verortet werden. Konsequenz war für die Studiengruppe die Forderung nach einer Grundausbildung mit gemeinsamen Inhalten und gleichen Zulassungsbedingungen für *alle* Lehrpersonenkategorien (EDK 1997, S. 50).

Obwohl die *Basisstufe* bildungspolitisch letztendlich nie durchgesetzt werden konnte<sup>16</sup>, weichte diese Debatte und die getätigten Investitionen (Studiengruppe, Mandat, Bericht) die historisch gewachsene, institutionelle und kognitive Trennung der beiden Bildungsstufen sowie die Klassifizierung in 'Kindergarten' und 'Primarstufe' langsam auf. Der Kindergarten wurde zunehmend als Teil der Volksschule und Kindergärtnerinnen als deren Lehrpersonen wahrgenommen.

Die DMS bereitete in dieser Wahrnehmung nicht mehr auf einen abgetrennten erzieherischen Bereich, sondern auf einen *Unterrichtsberuf* vor. Dies bedeutete allerdings auch, dass sich die Ausbildungsgänge für die Vorschulstufe und deren zukünftige Studierende nun am gleichen, industriellen respektive an wissenschaftlicher Expertise und Fachkompetenz orientierten Maßstab messen lassen musste – auf dessen Basis bisher Kritik an den «Lücken» in der Allgemeinbildung der DMS-Absolvierenden geübt worden war (siehe oben).

In den «*Empfehlungen zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen*» (EDK 1995a) wurde also einerseits eine Stufendifferenzierung und Unterscheidung in Kindergarten/Vorschule und Primarstufe aufrechterhalten, um häusliche

---

<sup>16</sup> Siehe hierzu Criblez (2015b).

Kritik zu integrieren. Andererseits investierte die EDK im Anschluss in die kognitive Form einer *Basisstufe*, welche die bestehenden Forderungen nach gleichen Zulassungsbedingungen und gleichwertiger Ausbildung von Lehrpersonen aller Zielstufen zusätzlich verstärkte.

#### 5.1.4.6 Diplomanerkennungsvereinbarung als rechtliche Grundlage

Wie bisher dargelegt wurde, gewannen Wertigkeiten der industriellen Konvention (Nachwuchsrekrutierung, Professionalisierung, Systematisierung, Wissenschaftlichkeit) zunehmend an Bedeutung, und die EDK-Plenarversammlung beschloss mit den *Empfehlungen* die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung. Diese konnte aber aufgrund der traditionell kantonalen Hoheit in diesem Bereich (siehe Abschn. 5.1.1) nicht einfach zentralstaatlich und rechtlich bindend durchgesetzt werden, auch wenn die normative Kraft der *Empfehlungen* erheblich war.

Im Rahmen der Diskussionen um die europäische und internationale Diplomanerkennung hatte die EDK jedoch ein Instrument geschaffen, welche es ihr ermöglichte, auch für die Lehrpersonenbildung verbindliche Vorgaben zu machen. Nachdem der EDK-Vorstand den Kantonen zuerst lediglich empfohlen hatte, ihre Lehrdiplome gegenseitig anzuerkennen (EDK 1990), beschloss die EDK-Plenarversammlung 1993 die sogenannte «Diplomanerkennungsvereinbarung» («*Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen*» (EDK 1993b)). Dieser Vereinbarung waren alle Kantone beigetreten. Damit war die EDK berechtigt, Eckwerte zu definieren, damit eine Ausbildungsinstitution statt eines bisher kantonal anerkannten (wie etwa ein Lehrdiplom) ein *gesamtschweizerisch anerkanntes* Diplom abgeben konnte.<sup>17</sup>

Dafür sollten in Zukunft sogenannte Anerkennungsreglemente geschaffen werden, in welchen die entsprechenden Eckwerte für gesamtschweizerisch anerkannte Diplome festgehalten waren. Mit der Diplomanerkennungsvereinbarung stand der EDK nun ein Instrument zur Verfügung, um im Rahmen der auszuarbeitenden PH-Anerkennungsreglemente gesamtschweizerische Vorgaben für die zukünftig tertiarisierte Lehrpersonenbildung zu machen. Obwohl die Diplomanerkennungsvereinbarung per se *nicht* explizit vorschrieb, dass die PH-Anerkennungsreglemente auch Zulassungsrichtlinien zur Ausbildung enthalten müssten, wurde dies – zumindest in den für die vorliegende Studie analysierten

---

<sup>17</sup> Sich diesen Entwicklungen zu entziehen und weiterhin nur kantonal anerkannte Diplome abzugeben, war angesichts der Öffnung zum europäischen Arbeitsmarkt und der Verpflichtung zu Vereinheitlichung der Lehrpersonenbildung im Schulkonkordat kaum denkbar.

Dokumenten – nie hinterfragt. Es wurde in selbstverständlicher Weise davon ausgegangen, dass die zu definierenden Eckwerte auch PH-Zulassungsbedingungen umfassen würden. Die entsprechenden Aushandlungsprozesse sind Gegenstand von Abschn. 5.2.

Mit Beschluss der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung, den Bestrebungen zur Einführung einer *Basisstufe* und der zunehmenden Wahrnehmung von Kindergärtnerinnen als Lehrpersonen der Volksschule war klar, dass die angestoßenen Reformprozesse Konsequenzen für die DMS und ihre bisherige Vorbereitungsfunktion auf die Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Handarbeit und Hauswirtschaft haben würden. Dies erzeugte eine Situation der Unsicherheit für DMS-Akteur\*innen.

#### **5.1.4.7 Das Entwicklungsprojekt DMS: Unsicherheit angesichts der Tertiärisierungsreform in der Lehrpersonenbildung**

Die Schaffung von Fachhochschulen und die Anhebung der bisher seminaristisch organisierten Lehrpersonenbildung auf Tertiärstufe löste auf Sekundarstufe II rund um die DMS erhebliche Dynamik aus. In den Kantonen mit bis anhin seminaristischer Lehrpersonenbildung stellte sich die Frage, was mit den seminaristischen Ausbildungsinstitutionen geschehen sollte. Viele der Lehrer\*innenseminare wurden an bestehende Gymnasien angegliedert oder in solche umgewandelt (Criblez und Lehmann 2016, S. 55; Criblez 2010).

Mit der Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1995, mit welcher eine typenlose Maturität mit der Möglichkeit zur individuellen Profilwahl mittels Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern geschaffen wurde, gab es neu auf Sekundarstufe II die Möglichkeit, eine gymnasiale Maturität mit musisch-gestalterischem oder psychologisch-pädagogischem Schwerpunkt zu absolvieren. Damit war ein funktionales (wenn auch nicht 1:1 inhaltliches) Äquivalent zu den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren geschaffen (ebd.) (siehe ausführlicher Abschn. 2.2.1).

Mit dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil stand nun auf Sekundarstufe II eine bereichsspezifische Vorbildung für die Ausbildung von Lehrpersonen an PH zur Verfügung, welche die Existenzberechtigung der DMS als ehemaliger Zubringerin zur (zukünftig tertiärisierten) Ausbildung zur Kindergarten-, Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrperson<sup>18</sup> in Frage stellte. Die DMS hatte im tertiärisierten Szenario nicht mehr ihren 'eigenen' Bereich, auf den sie vorbereitete, sondern trat in eine Situation der Konkurrenz zu den Gymnasien.

---

<sup>18</sup> Und insbesondere zur Ausbildung zur Primarlehrperson, zu welcher sie in manchen Kantonen traditionell ebenfalls Zugang bot (siehe Abschn. 2.2.2).

Zusätzlich wurden mit der Einführung von Fachhochschulen (FH) die Berufsmittelschulen zu Berufsmaturitätsschulen weiterentwickelt und die Berufsmaturität (fachgebundene Fachhochschulreife) als Regelzugang zu den Fachhochschulen definiert (ebd., S. 51). Für Universitäten gab es also die gymnasiale Maturität (allgemeiner Hochschulzulassungsausweis) und für FH die Berufsmaturität als Regelzugang – was die Diplommittelschule ‘ohne’ eine Maturität zusätzlich unter Reformdruck setzte und «eine Überarbeitung des DMS-Profiles erforderlich» machte (P0, S. 72). Die Kommission DMS der EDK beauftragte eine Arbeitsgruppe damit, gemeinsam mit Vertretern der Konferenz der Rektoren schweizerischer Diplommittelschulen (KDMS) «mögliche und wünschbare Zukunftsperspektiven und Entwicklungsrichtungen der DMS» zu erarbeiten (ebd.). Dies resultierte unter anderem im sogenannten «Entwicklungsprojekt DMS» welches als «interne Wegleitung» für die zukünftige Entwicklung dieses Schultyps dienen sollte (ebd., S. 73).<sup>19</sup>

Im Bericht zu diesem «Entwicklungsprojekt» zeigt sich die große Unsicherheit, mit der die DMS-Akteur\*innen bezüglich Zugang zur zukünftig tertiarisierten Lehrpersonenbildung konfrontiert waren: mit der Schaffung Pädagogischer Hochschulen und der Anhebung der Ausbildung aller Lehrberufe auf Tertiärstufe mussten die entsprechenden Zulassungsbedingungen neu ausgehandelt werden. Insbesondere aufgrund der Diskussionen um die *Basisstufe* für 4-8jährige Kinder, der in diesem Zusammenhang geforderten gemeinsamen Grundausbildung aller Lehrpersonen und dem starken Fokus auf die Vorbildung der gymnasialen Maturität in den *Thesen* und *Empfehlungen* sah sich die DMS mit der Gefahr konfrontiert, ihre bisherige Zubringerfunktion zu den traditionell beliebten Ausbildungsgängen zu verlieren (ebd., S. 31). Durch diese Konfrontation sahen sich die Vertreter\*innen der DMS herausgefordert, die Wertigkeit dieses Schultyps zu demonstrieren und darzustellen, warum die DMS auch zukünftig eine geeignete Zubringerin zur Lehrpersonenbildung sein sollte. Wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird, stützten sich die DMS-Akteur\*innen bei dieser Wertigkeitskonstruktion vor allem auf die staatsbürgerliche und die häusliche Konvention.

Wie in Abschn. 5.1.4.4 skizziert, können die *Empfehlungen* als Kompromiss verstanden werden, welcher Wertigkeiten der häuslichen Konvention integrierte

---

<sup>19</sup> Auf die Dynamik in den anderen beruflichen Bereichen, auf welche die DMS traditionell vorbereitet hatte (Gesundheit, Sozialberufe), wird an dieser Stelle nicht eingegangen. In den Bereichen Gesundheit und Soziales war die DMS als traditionelle Zubringerin insbesondere in Frage gestellt, da die Ausbildung dieser Berufe von der kantonalen in die Bundeskompetenz und in diesem Zusammenhang in die berufliche Grundbildung überführt wurde. Siehe dazu ausführlich Esposito (2022).

und der DMS trotz Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung erlaubte, als Zubringerin zu den Vorschulausbildungen erhalten zu bleiben. Darauf stützten sich die DMS-Vertretungen in der Arbeitsgruppe des Entwicklungsprojekts in hohem Masse. Sie riefen immer wieder in Erinnerung, dass die in den *Empfehlungen* von 1995 formulierte Klausel gelten müsse, wonach die DMS Zulassung zur Vorschulstufe biete (ebd., S. 30 f.). Sie forderten mit Bezugnahme auf diese 'Gesetzesgrundlage' eine staatsbürgerliche Prüfung der künftig auszuarbeitenden Zulassungsklausel. Auf der staatsbürgerlichen Konvention basiert auch die Kritik, dass eine Nichtzulassung von DMS-Absolvierenden vor allem jungen Frauen den Bildungsaufstieg in qualifizierte Berufe verwehren würde (ebd., S. 31). Ebenso sollte nach dem Erststudium an der PH auch ohne gymnasialen Maturitätsausweis eine weitere Ausbildung für eine andere Schulstufe möglich sein, um «Sackgassenberufe» zu vermeiden (ebd., S. 33).

Die in den *Thesen* formulierte (und industriell begründete) Forderung, dass DMS-Absolventinnen nur mit einer einjährigen Zusatzausbildung in allgemeinbildenden Fächern zum Studium zugelassen werden können, wiesen die DMS-Vertreter\*innen mit Berufung auf die häusliche Konvention zurück. Sie argumentierten mit der bisherigen Tradition der DMS als Vorbereitung für die Kindergärtner\*innenausbildung sowie mit der Bewährtheit, Anerkennung und Wertschätzung dieses Zugangs und des Schultyps DMS an sich (ebd., S. 31). Ebenso sei ein zusätzlicher Praxisteil statt zusätzlicher Allgemeinbildung «sinnvoller» (ebd., S. 32), womit sie mit dem Fokus auf Praxis/Handwerk erneut häusliche Wertigkeiten valorisierten. Dieser Forderung verliehen die DMS-Akteur\*innen zusätzliche Legitimität, indem sie auf bestehende Formen wie die Berufsmaturität verwiesen: war diese als Zugangsbedingung für FH definiert und Pädagogische Hochschulen in den *Empfehlungen* als FH klassifiziert worden, plädierte man auch bei PH für einen «fachspezifischen Praxisteil» im Sinne einer «Fachmaturität» (ebd.). Erklärtes Ziel all dieser Forderungen war, den bisherigen Zugang von DMS-Absolvierenden in die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson zu sichern und im Weiteren die Zulassung zur Primarlehrpersonenbildung zu prüfen.

Die Vernehmlassung zum Entwicklungsprojekt DMS resultierte schließlich in «*Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen*» (EDK 1999a). Bezüglich des Zugangs zur Lehrpersonenbildung wurde allerdings nur knapp vermerkt, dass es für den Zugang einer entsprechenden Zusatzausbildung bedürfe, und diese in Zusammenarbeit mit den betreffenden Abnehmerinstitutionen zu definieren sei (ebd., S. 2). Diese Vagheit kann so interpretiert werden, dass zu diesem Zeitpunkt die PH-Anerkennungsreglemente für die geplanten Studiengänge der Vorschule und der Primarstufe bereits in Arbeit waren und die EDK die

Ausarbeitung der Zulassungsrichtlinien den entsprechenden EDK-Arbeitsgruppen überlassen wollte. Diese Ausarbeitungen des ersten PH-Anerkennungsreglements für die Vorschul- und Primarstufe sind Gegenstand des folgenden Kapitels und stellen den ersten *kritischen Moment* im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik dar.

---

## 5.2 Kritischer Moment I: PH-Anerkennungsreglement Vorschul- und Primarstufe

### 5.2.1 Vorarbeiten und Vernehmlassungen

Seit 1996 waren zeitgleich verschiedene Arbeitsgruppen damit beschäftigt, die auf der Diplomanerkennungsvereinbarung (siehe Abschn. 5.1.4.6) beruhenden Anerkennungsreglemente für die verschiedenen PH-Studiengänge auszuarbeiten. Für die Studiengänge Vorschule und Primarstufe waren zwei getrennte Reglemente geplant (P1, S. 1). Dies kann als Ausdruck der damals immer noch vorhandenen, kognitiven Trennung von Vorschul- und Primarstufe interpretiert werden. Dennoch achteten die Arbeitsgruppen aufgrund der zu diesem Zeitpunkt bereits angestoßenen Diskussion um eine *Basisstufe* für 4-8jährige Kinder (siehe Abschn. 5.1.4.5) auf eine inhaltliche und formale Koordination beider Reglemente (P2, S. 2).

Die vorangegangenen Investitionen der EDK in eine *Basisstufe* wirkten sich merklich auf die Ausarbeitung der PH-Anerkennungsreglemente für die Vorschule und Primarstufe aus. Dies lässt sich auch den Rückmeldungen der Kantone und Institutionen der Lehrpersonenbildung zur Vernehmlassung der beiden Reglemente entnehmen. Eine Mehrheit sprach sich – unter anderem explizit wegen der geplanten Einführung von Basisstufenlehrkräften – dafür aus, die PH-Anerkennungsreglemente für die Vorschul- und Primarstufe in einem gemeinsamen Reglement zusammenzuführen (P3, S. 2).

Die daraufhin vorgenommene Zusammenlegung beider Reglemente verschärfte allerdings die Frage nach der Zugangsregelung in die tertiarierte Lehrpersonenbildung. Denn die DMS war nun nicht nur herausgefordert, ihre Wertigkeit (die sich vorwiegend auf Argumente der häuslichen, häuslich-regionalistischen und staatsbürgerlichen Konvention stützte, siehe Abschn. 5.1.4.7) als Zubringerin zur Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Handarbeit und Hauswirtschaft angesichts deren industriell begründeter Tertiarisierung zu konstruieren. Mit einer Zusammenlegung beider Anerkennungsreglemente musste die Zulassung von DMS-Absolvierenden in die

Lehrpersonenbildung zudem im gleichen Format bzw. im gleichen Reglement wie diejenige der Primarlehrpersonenbildung geregelt werden. In den ersten Reglementsentwürfen für die Primarlehrpersonenbildung war allerdings zur Zulassung eine strikte Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der gymnasialen Maturität für sämtliche Bewerber\*innen ohne dieses Diplom gefordert worden (P1, S. 5).

Bis der EDK-Plenarversammlung schließlich ein gemeinsamer Reglementsentwurf zur Verhandlung und Verabschiedung vorgelegt wurden konnte, waren mehrere Entwurfsversionen, Rückmeldeschlaufen des EDK-Vorstands und Vernehmlassungen bei den Kantonen sowie Institutionen der Lehrpersonenbildung nötig. Dies verweist nicht nur auf die hohe Bedeutung dieses ersten PH-Anerkennungsreglements für die Ausbildung von Vorschul- und Primarstufenlehrpersonen, sondern auch auf sehr unterschiedliche Haltungen der verschiedenen Akteur\*innen. Der weitaus größte Disput entbrannte hierbei um die vollständige Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung respektive die Auflösung der seminaristischen Ausbildung (siehe auch Wyss 1996; Criblez 2010, S. 37). Insbesondere Kantone mit traditionell seminaristischer Lehrpersonenbildung kämpften mit Berufung auf die häusliche und häuslich-regionalistische Konvention (siehe Abschn. 5.1.1) für die Aufrechterhaltung der Lehrer\*innenseminare.

Aber auch die Zulassungsbedingungen für die neu zu konzipierenden Hochschulstudiengänge gaben Anlass zu Diskussionen und spitzten sich in der Frage zu, ob und zu welchen Bedingungen neben Inhaber\*innen einer gymnasialen Maturität auch DMS-Absolvierende zu den PH zugelassen werden können. Die Vernehmlassungen zu den Entwurfsversionen des PH-Anerkennungsreglements widerspiegeln die beiden einander gegenüberstehenden Grundhaltungen, wie sie bereits in den vergangenen Kapiteln rekonstruiert wurden: im Sinne der «Thesen» (siehe Abschn. 5.1.4.3) forderten viele Kantone und Vertreter von Institutionen der Lehrpersonenbildung auf Basis von Wertigkeiten der industriellen Konvention eine Allgemeinbildung auf dem Niveau der gymnasialen Maturität, welche sie als einziges geeignetes Zulassungsdiplom für eine wissenschaftlich-professionalisierte Lehrpersonenbildung valorisierten. Vertreter\*innen einer möglichst direkten Zulassung von DMS-Absolvierenden in die tertiarisierte Lehrpersonenbildung hoben Wertigkeiten der häuslichen Konvention wie die traditionelle Funktion des Schultyps und dessen Wertschätzung, Bewährtheit sowie die Bedeutung kantonaler Autonomie in der Lehrpersonenbildung hervor. Sie beriefen sich dabei auf das Format der *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen 1995*, welche die Zulassung via DMS-Diplom zumindest für den Studiengang Vorschulstufe festgehalten hatte (siehe Abschn. 5.1.4.4).



## 5.2.2 Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung 1999

Im Anschluss an kontrovers geführte Diskussionen und die Vernehmlassungen bei den Kantonen und Institutionen der Lehrpersonenbildung musste das neue PH-Anerkennungsreglement für die Vorschul- und Primarstufe beschlossen und verabschiedet werden. Dies geschah in den beiden EDK-Plenarversammlungen vom 25. Februar sowie vom 10 Juni 1999. Diese Plenarversammlungen stellten eine konkrete Koordinationssituation zwischen (kantonalen) Akteur\*innen angesichts einer Situation der Unsicherheit dar, in welcher sie abgestützt auf die ihnen als Handlungs- und Bewertungslogiken zur Verfügung stehenden Konventionen zu einem gemeinsamen Beschluss – bzw. zur Handlungskoordination (Diaz-Bone 2018, S. 200, 324) – gelangen mussten.

Die Protokolle der Plenarversammlungen zeigen den Disput um das angemessene Gemeinwohl in der Lehrpersonenbildung. Während manche Kantonsvertreter\*innen das industrielle Gemeinwohl von Effizienz, wissenschaftlicher Expertise und der dafür nötigen Standardisierung und Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung vertraten, verteidigten die Vertretungen von Kantonen mit traditionell seminaristischer Lehrpersonenbildung das Gemeinwohl der häuslichen Konvention. In der Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung stützten sie sich insbesondere auf das häuslich-regionalistische Argument der traditionell kantonalen Autonomie in der Lehrpersonenbildung: «Es wäre wichtig, den Kantonen einen großen kreativen Spielraum für die Gestaltung ihrer Lehrerbildung zu gewährleisten» (P4, S. 7). Und obwohl der Zugang für DMS-Absolvierende nicht hauptsächlicher Diskussionsgegenstand der Plenarversammlungen war, kam exakt diese Forderung nach kantonalen Autonomie den DMS-Vertretungen entgegen. Denn kantonale Spielräume würden auch das Aufrechterhalten kantonal gepflegter Zugänge und Zulassungsbedingungen (wie die Zulassung von DMS-Absolvierenden zur Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschul- oder Primarstufe) erlauben.

Gleichzeitig herrschte Konsens darüber, dass für eine gesamtschweizerische Anerkennung und mit dem europäischen Bildungsraum kompatible Lehrpersonenbildung deren Tertiarisierung notwendig war. Diese Orientierung am industriellen Gemeinwohl (Systematisierung, Kompatibilität) wurde ergänzt durch die Forderung nach genügender Allgemeinbildung, welche den DMS-Absolvierenden abgesprochen und ihnen aus industrieller Perspektive diesbezüglich «Lücken» zugeschrieben wurden (siehe Abschn. 5.1.4.3). Eine Vertretung eines traditionellen DMS-Kantons beantragte zwar, die Klausel «Allfällige Mängel an Allgemeinbildung müssen behoben werden» (P5, S. 4) zu streichen, da diese Formulierung

die DMS in Frage stellen würde (P6, S. 7). Dennoch waren 23 der 26 Kantonsvertreter dafür, diese Formulierung beizubehalten (ebd.). Dies verweist auf die hohe Bedeutung des industriellen Gemeinwohls in Form der Forderung nach einem Allgemeinbildungsniveau, welches für eine wissenschaftlich-professionalisierte Lehrpersonenbildung als genügend erachtet wurde.

In der Plenarversammlung entbrannte im Weiteren ein Disput darüber, ob Kantone, welche einzig die gymnasiale Maturität als Zulassungsausweis akzeptieren würden, gezwungen wären, bei Bewerbungsverfahren für offene Lehrpersonenstellen Absolvierende Pädagogischer Hochschulen mit niedrigeren Zulassungsbedingungen zuzulassen. Diesen Disput beendete das damalige EDK-Präsidium vorübergehend mit der Drohung, dass bei einer Nicht-Einigung «Vorstösse beim Bund» zu erwarten seien (P6, S. 6). Und obwohl diese Drohung höchstwahrscheinlich kaum verwirklicht worden wäre<sup>20</sup>, verstärkte sie doch den «Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit» (Lehmann 2013) der Kantone. Denn eine zentralstaatliche Bundeslösung hätte jeglicher traditionell bildungsföderalistischen Kantonsautonomie als Wertigkeiten der häuslich-regionalistischen Konvention in höchstem Masse widersprochen.

Insgesamt erwies sich erneut das Abstützen auf die staatsbürgerliche Form der *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen 1995* als zentraler Referenzpunkt für die Akteur\*innen. Stellten bereits die *Empfehlungen* einen Kompromiss zwischen industrieller (Beschluss der Tertiarisierung, gymnasiale Maturität als Standardvorbildung) und häuslich-regionalistischer Konvention (Kantone entscheiden über Zulassung DMS zur Primarstufenausbildung, für Vorschulstufe müssen DMS-Absolvierende akzeptiert werden) dar, beriefen sich die Vertreter der jeweiligen Positionen nun exakt auf diese Regelungen: «Il ne faut surtout pas remettre en cause les recommandations concernant la formation des enseignants»<sup>21</sup> (P4, S. 8).

Die Datengrundlage lässt schlussfolgern, dass die vorgebrachten Argumente in der EDK-Plenarversammlung als Situation der Handlungskoordination vor allem

---

<sup>20</sup> Dies lässt sich beispielsweise an einer Interpellation aus dem Kanton Solothurn an den Bundesrat erkennen, welche diesen aufforderte, sicherzustellen, dass die Lehrer\*innenseminare erhalten bleiben würden. Der Bund entgegnete, sich «aus Zuständigkeitsgründen» zu den Entwicklungen in der Lehrpersonenbildung nicht äussern zu wollen. Es gebe keinen Anlass, «in der traditionell der kantonalen Hoheit unterstehenden Lehrkräfteausbildung eine gesetzliche Grundlage für eigenes Handeln» einzubringen (Solothurner Zeitung 1999).

<sup>21</sup> «Die Empfehlungen [der EDK, S.H.] zur Lehrerbildung dürfen auf keinen Fall in Frage gestellt werden», Übers. S.H.

auf den drei in Abschn. 5.1.1 rekonstruierten, für die interkantonale Koordination der EDK bedeutsamen Konventionen beruhen:

Die *staatsbürgerliche* Konvention kommt darin zum Ausdruck, dass in dieser Situation ein Minimalkonsens angestrebt wurde – welcher die unterschiedlichsten kantonalen Haltungen und vorgebrachten Wertigkeiten integrieren und auf die Bevorzugung von Partikularinteressen einzelner Kantone verzichten musste. Dies stellte sich in dieser Situation als besonders schwierig dar, da sich mit a) vehementen Vertretern der seminaristischen Tradition, b) den Befürworter\*innen eines Zugangs über die DMS in die tertiarierte Lehrpersonenbildung und c) Vertreter\*innen einer dezidiert wissenschaftlich-akademisierten Ausbildung von Lehrpersonen sehr gegensätzliche Haltungen gegenüberstanden. Zudem war aus staatsbürgerlicher Perspektive die Übereinstimmung des Anerkennungsreglements mit der rechtlichen Grundlage der *Empfehlungen* von 1995 zentral. Die Problematik bestand allerdings darin, dass diese bereits einen Kompromiss darstellten und Argumentationen in jedwede Richtung unterstützten.

Zweitens musste in diesem Minimalkonsens mit Blick auf Wertigkeiten der *häuslich-regionalistischen* Konvention bzw. die Tradition des Bildungsföderalismus und der kantonalen Hoheit über die Lehrpersonenbildung trotzdem eine gewisse kantonale Freiheit und eine Berücksichtigung kantonaler Bedürfnisse und Traditionen gewährleistet werden. Diesen kantonalen Traditionen schrieben insbesondere Befürworter\*innen der seminaristischen Lehrpersonenbildung oder eines Zugangs aus der DMS in die Lehrpersonenbildung hohe Wertigkeit zu, was im erbitterten Einsatz für ihr jeweiliges Anliegen zum Ausdruck kommt.

Drittens war mit dem Ziel der Tertiarisierung und der Diplomanerkennungsthematik im europäischen Raum unbestritten, dass Wertigkeiten der *industriellen* Konvention wie Tertiarisierung, Wissenschaftlichkeit, Professionalisierung und die dafür nötigen intellektuellen Kompetenzen entsprechendes Gewicht erhalten würden und das PH-Anerkennungsreglement in einer gewissen Standardisierung resultieren würde.

Schließlich gelang es, eine allen Forderungen entsprechende Formulierung zu finden. Das erste Anerkennungsreglement für die Vorschul- und Primarstufe wurde mit folgendem Wortlaut verabschiedet (Abb. 5.1):

Ähnlich wie bereits die *Empfehlungen* kann auch dieses erste PH-Anerkennungsreglement bzw. die formulierten Zulassungsbedingungen als Kompromiss(-objekt) der industriellen, der häuslich(-regionalistischen) und der staatsbürgerlichen Konvention interpretiert werden.

Die *industriellen* Forderungen nach Standardisierung, Professionalisierung und wissenschaftlich ausgerichteter Lehrpersonenbildung sowie der dafür als geeignet erachteten Vorbildung der gymnasialen Maturität wurden mit dem Reglement an

Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999

Art. 5 Zulassungsvoraussetzungen (P5, S.3)

1. Die Zulassung zur Ausbildung erfordert eine **gymnasiale Maturität** oder ein von der EDK anerkanntes Lehrdiplom.
2. Führt die Ausbildung **ausschliesslich zum Diplom für die Vorschulstufe, berechtigt** auch das Diplom einer dreijährigen anerkannten **Diplommittelschule (DMS)** zur Zulassung.
3. Inhaberinnen und Inhaber eines Diploms einer dreijährigen, anerkannten Diplommittelschule (DMS), einer anerkannten Handelsmittelschule (HMS) und Berufsleute, die über eine Berufsmaturität oder einen Abschluss einer mindestens dreijährigen, anerkannten Berufsausbildung mit einer mehrjährigen Berufserfahrung verfügen, **können** zur Ausbildung zugelassen werden. **Allfällige Mängel an Allgemeinbildung müssen behoben werden.**

**Abb. 5.1** PH-Anerkennungsreglement Vorschul- und Primarstufe 1999, Zulassungsvoraussetzungen. (Quelle: EDK 1999b, Herv. S.H.)

sich sowie mit Art. 5 Abs. 1 erfüllt. Das Reglement besiegelte den Beschluss, dass sämtliche Lehrpersonenbildung von nun an hochschulisch an PH zu erfolgen hatte, und Art. 5 Abs. 1 definierte die gymnasiale Maturität als Regelzugang. Im Falle einer Zulassung von DMS-Absolvierenden zur Primarlehrpersonenbildung mussten die aus der industriellen Perspektive kritisierten «Lücken» in der Allgemeinbildung kompensiert werden (Abs. 3).

Die *häuslich(-regionalistische)* Forderung nach kantonaler Autonomie und dem Aufrechterhalten wertgeschätzter, traditioneller und kantonally gepflegter Zugänge wie demjenigen über die DMS wurde mit der Regelung integriert, dass DMS-Absolvierende zum PH-Studiengang Primarstufe zugelassen werden *können* (Abs. 3), zum Studiengang Vorschulstufe zugelassen werden *müssen* (Abs. 2). Dies ermöglichte einerseits kantonale Spielräume in der Zulassung zur Primarlehrpersonenausbildung, andererseits wurde damit der traditionelle Zugang der DMS in die Ausbildung von Kindergarten- respektive Vorschullehrpersonen gesichert. Mit diesen unterschiedlichen Zulassungsregelungen (Primarstufe, Vorschulstufe) wurde zudem die sogenannte Stufendifferenzierung (unterschiedliche Zulassungsbedingungen je nach Zielstufe)<sup>22</sup> rechtlich verbindend eingeführt. Hier

<sup>22</sup> Der Begriff Stufendifferenzierung bezieht sich nicht nur auf die Vorschul- und Primarstufe, sondern auch auf die unterschiedlichen Zulassungsbedingungen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Für die Zulassung zum Studiengang Sekundarstufe I mussten Inhaber\*innen eines DMS-Diploms oder einer Berufsmaturität statt der Behebung allfälliger Mängel in der Allgemeinbildung eine Allgemeinbildung auf gymnasialem Maturitätsniveau nachweisen (Banz Schubiger und Stauffer 2002, S. 14).

erwies sich zum ersten, aber nicht zum letzten Mal im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik eine sogenannte «kann-Formulierung» als wichtige Kompromissformel in der interkantonalen Koordination der Lehrpersonenbildung.

Zudem entsprach das verabschiedete Anerkennungsreglement in weiten Teilen den *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen 1995*. Dies entspricht nicht nur der *staatsbürgerlichen* Wertigkeit der rechtlichen Gültigkeit, sondern verdeutlicht erneut die Relevanz der Vernetzung mit bereits getätigten Forminvestitionen (Thévenot 1984).

Den Akt des Ausbalancierens zwischen den verschiedenen Wertigkeiten beschreibt die damals zuständige Person des EDK-Generalsekretariats treffend:

Das sind so verschiedene Etappen des Kompromisses, oder des Aufeinanderzugehens gewesen. Und man muss immer wissen: Es müssen<sup>23</sup> 26 Kantone zustimmen. Das Anerkennungsreglement mussten 26 Kantone akzeptieren. Und es hat keinen Widerspruch zu den Empfehlungen haben dürfen. (E3)  
Das war manchmal ein bisschen verrückt, bis man [...] so Formulierungen herausgetüftelt hat, wo man gesagt hat: «Das könnte zu einer großen Mehrheit»/ Wenn sich ein paar enthalten, ist das ja egal, aber es ist fatal, wenn man ein Anerkennungsreglement mit Widerstand erlässt. Dann ist es gestorben. (E3)

Aus konventionentheoretischer Perspektive ist dies Ausdruck des Aufwands oder der Arbeit, die bei einer Forminvestition (wie in das PH-Anerkennungsreglement) unter anderem daraus besteht «sich auf einen passenden Begriff zu verständigen» (Boltanski und Thévenot 2007, S. 373) – bzw. im vorliegenden Fall auf eine passende Formulierung.

### 5.2.3 Zwischenfazit I

Die Diplommittelschule blieb als Zugangsweg zur zukünftig tertiarisierten Lehrpersonenbildung also vorerst erhalten und die Zulassung zum Studiengang Kindergarten respektive Vorschulstufe war im Format des PH-Anerkennungsreglements rechtlich abgesichert. Damit war ein erster und grundlegender Meilenstein im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik als Zugangsweg zur Lehrpersonenbildung gelegt. Als Zwischenfazit lassen sich an dieser Stelle drei Erklärungen hierfür festhalten:

---

<sup>23</sup> «Müssen» bezieht sich hier nicht auf eine rechtliche Verpflichtung, sondern auf eine Voraussetzung zur breiten, gesamtschweizerischen Akzeptanz des zu schaffenden Anerkennungsreglements (siehe zweites Zitat E3).

Wie oben dargelegt, konnten *erstens* alle drei die bildungspolitische Koordinationsarbeit der EDK fundierenden Konventionen (häuslich, industriell, staatsbürgerlich) bzw. die zentralen daraus entspringenden Ansprüche an die Lehrpersonenbildung berücksichtigt und ins Anerkennungsreglement integriert werden.

In diesem Prozess beriefen sich die Befürworter\*innen der seminaristischen Lehrpersonenbildung mit Forderungen nach kantonalen Autonomie, dem Bestreben zur Beibehaltung bisheriger Traditionen in der Lehrpersonenbildung sowie der Valorisierung praxisnaher Charakterbildung auf Wertigkeiten der häuslichen Konvention. Damit stützten sie sich – unbeabsichtigt – auf die gleiche Konvention wie die Befürworter\*innen eines direkten Zugangs von DMS-Absolvierenden in die tertiarisierte Lehrpersonenbildung. Damit erhielt die häusliche Konvention *zweitens* mehr Gewicht und eine größere Lobby. Zugeständnisse an die Forderungen nach kantonalen Autonomie kamen auch der DMS als kantonal gepflegtem Zugangsweg in die Lehrpersonenbildung entgegen. Die im Reglement angewendete «kann-Formulierung» kann als kognitives Format der häuslich-regionalistischen Konvention und bedeutende Kompromissformel in der interkantonalen Koordination der Lehrpersonenbildung interpretiert werden, welche das Aufrechterhalten kantonalen Eigenheiten erlaubt(e).

Als bedeutsam erwies sich *drittens* auch die Bezugnahme auf eine quasi-rechtliche Grundlage respektive das Abstützen auf eine bereits vorhandene und materialisierte Form – die *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen* von 1995. Der Wortlaut des Anerkennungsreglements entspricht in weiten Teilen den *Empfehlungen*, obwohl diese rechtlich nicht bindend waren.

Mitte 1999 war beschlossen und im Format des PH-Anerkennungsreglement für die Vorschul- und Primarstufe festgehalten, dass DMS-Absolvierende zum den Studiengang Vorschulstufe zwingend zugelassen werden *müssen*, zum Studiengang Primarstufe zugelassen werden *können*. Wie im folgenden Kapitel erläutert wird, musste die DMS deshalb bei ihrer Umwandlung in die Fachmittelschule (FMS) in den Folgejahren ihre Existenzberechtigung im Erziehungsbereich nicht mehr grundlegend unter Beweis stellen. Trotzdem führten die Entwicklungen um die Einführung einer Fachmaturität zu einer Situation, in der die Zugangsberechtigung von DMS/FMS-Absolvierenden zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung erneut zur Debatte stand (siehe Abschn. 5.3.2).

### 5.3 Kritischer Moment II: Die Einführung des Profils und der Fachmaturität Pädagogik

Nach Beschluss des PH-Anerkennungsreglements für die Vorschul- und Primarstufe (sowie weiterer PH-Studiengänge) 1999 wurden in unterschiedlichem Tempo die Pädagogischen Hochschulen aufgebaut (siehe dazu Criblez 2010). Gleichzeitig wurden auch die Entwicklungsarbeiten an der Diplommittelschule (DMS) resp. der späteren Fachmittelschule (FMS) fortgesetzt. Die EDK gab den «Bericht Entwicklungsprojekt DMS» (P0) in die Vernehmlassung und formulierte 1999 auf seiner Basis die «*Empfehlungen zur Weiterentwicklung der DMS*» (EDK 1999a). Auf der Grundlage dieser Empfehlungen arbeiteten die Arbeitsgruppe DMS, die Konferenz der Rektor\*innen von DMS sowie das EDK-Generalsekretariat ab 2000 an einem Konzept, einem neuen Rahmenlehrplan sowie am DMS- bzw. späteren FMS-Anerkennungsreglement und dessen Richtlinien (Kiener 2004, S. 31; EDK-Generalsekretariat 2002, S. 1).

Maßgeblich beeinflusst waren diese Entwicklungen und Konzeptarbeiten von der gleichzeitig auf Bundesebene stattfindenden Revision des Berufsbildungsgesetzes. Es übertrug die bisher kantonale geregelten Berufsausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst in die Regelungskompetenz des Bundes. Damit stellte das Berufsbildungsgesetz die bisher mit der Vorbereitung auf diese Berufe betraute DMS in Frage, und Vertreter\*innen der Berufsbildung nahmen die DMS als Konkurrenz wahr (EDK-Generalsekretariat 2002, S. 1; Kiener 2004).

Auf diese Entwicklungen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es ist jedoch wichtig zu wissen, dass die Verhandlungen, Prozesse und Dynamiken in dieser Phase der Institutionalisierung der DMS/FMS stark von den Entwicklungen im Berufsbildungsbereich geprägt waren (siehe Esposito 2022), und zu diesem Zeitpunkt der Bereich der Lehrpersonenbildung angesichts der Entwicklungen im Berufsbildungssystem nicht von zentraler Dringlichkeit erschien. Der begleitende Bericht zur Vernehmlassungsvorlage zum neu ausgearbeiteten DMS-Anerkennungsreglement (P7) fokussierte sodann auch stark auf die Entwicklungen im Berufsbildungsbereich sowie die Beziehung zwischen DMS und Berufsbildung. Die Lehrpersonenbildung hingegen wurde nicht erwähnt.

### 5.3.1 Einführung des Profils 'Erziehung' und der Fachmaturität

Anfang 2002 gab die EDK schließlich einen Entwurf des neu konzipierten DMS-Anerkennungsreglements sowie das «Konzept DMS» in die Vernehmlassung. Der Entwurf hielt die Mindestanforderungen fest, welche eine DMS erfüllen musste, um von der EDK anerkannt zu werden bzw. um ein gesamtschweizerisch anerkanntes DMS-Diplom abgeben zu können (P8, S. 1). Die Neukonzeption der DMS sah unter anderem die Einführung von «Berufsfeldern» – in der vorliegenden Studie «Profile» genannt – vor. Das heutige Profil Pädagogik wurde im Konzept noch als Profil «Erziehung» bezeichnet. Dies kann als Ausdruck davon interpretiert werden, dass die DMS bis anhin auf erzieherische Tätigkeiten wie etwa diejenige der Kindergärtnerin vorbereitete, deren Beruf erst Ende 1990er langsam als Lehr- oder Unterrichtsberuf wahrgenommen wurde (siehe Abschn. 5.1.4.5).

Noch in der Vernehmlassung zum Entwicklungsprojekt DMS (siehe Abschn. 5.1.4.7) machten Vertreter\*innen der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrer/innenbildung auf den Unterschied zwischen erzieherisch-sozialpädagogischen Tätigkeiten und Unterrichtsberufen aufmerksam. Die DMS biete zwar mit ihrem praktischen Fokus für erstere eine spezifische Vorbildung – nicht jedoch für die sachbezogenen Anforderungen des Studiums für einen Unterrichtsberuf (P29). Die Benennung des pädagogischen Profils als Profil 'Erziehung' kann vor diesem Hintergrund als mögliche Strategie gedeutet werden, auf die traditionelle und lokale Verankerung der DMS im erzieherisch-pädagogischen Tätigkeitsbereich aufmerksam zu machen, der häuslich-regionalistischen Konvention mehr Reichweite und Gewicht zu verleihen und potenzieller Kritik von Verfechter\*innen der gymnasialen Maturität als Zulassungsausweis zur Lehrpersonenbildung vorzubeugen.

In der Vernehmlassung des neukonzipierten DMS-Anerkennungsreglements war für die Vernehmlassungsteilnehmenden der Bereich der Lehrpersonenbildung eher nebensächlich. Im Fokus stand das Verhältnis und die Positionierung der DMS gegenüber der Berufsbildung in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst (P9). Da gemäß EDK-Auskunft die entsprechenden Vernehmlassungsunterlagen im Archiv verloren gegangen sind, können die Argumentations- und Legitimationsmuster der Befürworter\*innen und Gegner\*innen des neu zu schaffenden Profils 'Erziehung' nicht rekonstruiert werden. Der zusammenfassende Auswertungsbericht zur Vernehmlassung (P9) zeigt aber, dass das Profil 'Erziehung' im Gegensatz zu den Profilen Gesundheit, Soziales und Kunst kaum



umstritten gewesen zu sein scheint. Niemand der Vernehmlassungsteilnehmenden äußerte sich gegen die Einführung eines Profils 'Erziehung'.

Angesichts der im vorhergehenden Kapitel skizzierten, teils heftigen Diskussion um den Zugang von DMS-Absolvierenden zur tertiarisierten Lehrpersonenbildung mag dies erstaunen. Die ausbleibende Kritik kann aber als Folge davon interpretiert werden, dass mit den *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen* (Abschn. 5.1.4.4), dem Entwicklungsprojekt DMS (Abschn. 5.1.4.7) und ganz grundlegend mit der Kompromisschließung im PH-Anerkennungsreglement von 1999 viel Arbeit in die Zulassung von DMS-Absolvierenden zur Lehrpersonenbildung investiert worden war.

Eine Ablehnung des geplanten Profils Erziehung hätte diese Investitionen und die dafür aufgewendete Arbeit in Frage gestellt (E1). Wie die damals zuständige Person für den Bereich der Sekundarstufe II bei der EDK berichtet, «konnte man darlegen, dass das eben ein Feld ist, das bis jetzt beackert worden ist, und es sich sicher lohnt, dass man das nicht aufgibt» (E4). Die Existenz von bzw. die Vernetzung mit bestehenden Form(investition)en kann vor diesem Hintergrund als zentrale Voraussetzung dafür interpretiert werden, dass das Profil Erziehung in dieser für die DMS wichtige Phase kaum umstritten war.

Ende 2002 beauftragte der EDK-Vorstand das Generalsekretariat damit, basierend auf den Vernehmlassungsergebnissen einen überarbeiteten Entwurf für das neue Diplommittelschul- bzw. Fachmittelschul-Anerkennungsreglement auszuarbeiten. Da der Begriff «Diplom» neu für Abschlüsse der Tertiärstufe vorbehalten war, wurden die Diplommittelschulen im Rahmen ihrer Neukonzeption in Fachmittelschulen umbenannt (P7). Der überarbeitete Entwurf sah vor, dass der Fachmittelschul*ausweis* (das ehemalige Abschlussdiplom der Diplommittelschule) zu Höheren Fachschulen führen sollte. Geplant war zusätzlich auch die Einführung einer *Fachmaturität*. In Form eines Praktikums und einer Fachmaturitätsarbeit sollte sie den Zugang zu FH-Studiengängen etwa in den Bereichen Gesundheit und Soziales eröffnen. In Form einer «ergänzten Allgemeinbildung» sollte die Fachmaturität auch zu «Pädagogischen Hochschulstudiengängen» Zugang bieten (P10).

### **5.3.2 Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung 2003**

Dieser Entwurf, der die Einführung einer Fachmaturität vorsah, wurde an die Leitung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) geschickt,

da das damalige EDK-Präsidium sich bezüglich der Entwicklungen im Berufsbildungsbereich (Überführung der Ausbildung in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst in die Bundeskompetenz) mit dem BBT absprechen wollte (P11). Die Antwort des BBT auf Einführung einer Fachmaturität fiel allerdings negativ aus. Kritisiert wurde, dass die Fachmaturität Angebote aus Bereichen der bereits etablierten gymnasialen Maturität und Berufsmaturität mache (P12, S. 2). Diese Konzeption von Schultypen als konkurrierenden Bildungsangebote kann als Ausdruck einer marktlichen Argumentationslogik interpretiert werden, welche die generelle Haltung der Akteur\*innen der Berufsbildung gegenüber der FMS in diesem Zeitraum widerspiegelt (siehe Esposito 2022); Esposito, Leemann & Imdorf (2019). Die Schaffung eines «eigenständigen Profils» der Fachmittelschule würde durch ein solches Mischangebot aus gymnasialer und Berufsmaturität erschwert (P12, S. 2). Auch dieses Argument betont Wertigkeiten der marktlichen Konvention, in welcher ein eigenständiges, unverwechselbares Profil oder Bildungsangebot eine Qualität darstellt, und eine wahrgenommene Überschneidung mit anderen Bildungsangeboten kritisiert wird. Auf Basis dieser Argumentation wurde der FMS in einem zweiten Brief der BBT-Leitungsperson lediglich ein Zugang zu kantonalen Höheren Fachschulen zugestanden (P13, S. 2).

Die Diskussion des Entwurfs des neuen FMS-Anerkennungsreglements inklusive Fachmaturität (welche für die Zulassung zu den PH aus ergänzter Allgemeinbildung bestehen sollte) war Traktandum der EDK-Plenarversammlung Anfang 2003 (P14). Zusammen mit der Sitzungseinladung erhielten die kantonalen Erziehungsdirektionen auch den oben erwähnten Brief des BBT mit der Kritik an der Fachmaturität (ebd.). Dieser Brief, welcher als materielle Objektivierung von Wertigkeiten der marktlichen Konvention interpretiert werden kann, schien derselbigen in der EDK-Plenarversammlung Reichweite und Gewicht zu verleihen. So wurde in der Plenarversammlung auf den Brief Bezug genommen und ebenfalls Argumente der Konkurrenzierung von gymnasialer und Berufsmaturität oder zu hoher Kosten vorgebracht (P15). Befürworter\*innen der Einführung einer Fachmaturität argumentierten, dass man sich im eigenen Kanton bereits dazu entschieden habe, die FMS aufrechtzuerhalten und dass sie eine wichtige Zubringerin zur Lehrpersonenbildung sei (häuslich-regionalistische Konvention), dass es für manche FH-Studiengänge gar keine entsprechende Vorbildung auf Sekundarstufe II gäbe, und der Verzicht auf die FMS zu Nachwuchsmangel im Lehrberuf führen könnte (industrielle Konvention) (ebd.).

Das Protokoll der Plenarversammlung legt die Vermutung nahe, dass sich letztendlich die marktlichen Argumente durchsetzen. Mit 14:9 Stimmen entschied die

EDK-Plenarversammlung, die Fachmaturität und damit auch die direkte Zulassung von FMS-Absolvierenden zur PH restlos aus dem Reglement zu streichen (ebd.). Mit Blick auf dieses Resultat kann die Hypothese formuliert werden, dass die zu dieser Zeit ohnehin sehr präzente Ablehnung von Akteur\*innen der Berufsbildung gegenüber der FMS zusätzlich dadurch Gewicht bekam, dass sie in objektiver Form des Briefs in der Koordinationssituation anwesend war und somit die Ablehnung der Fachmaturität beförderte.

Das Stimmenverhältnis von 14:9 lässt jedoch auch eine Opposition erkennen. Insbesondere die Erziehungsdirektion eines Nordwestschweizer Kantons mit einer Tradition des Zugangs von DMS-Absolvierenden in die Lehrpersonenbildung kündigte an, für die zweite Lesung des Entwurfs des FMS-Anerkennungsreglements einen entsprechenden Antrag stellen zu wollen (P16). Die Person setzte dies um und investierte damit ebenfalls in eine Form, welche die zweite Lesung möglicherweise in ähnlicher Art wie der Brief des BBT beeinflussen würde. Sie versandte einen Antrag auf Wiederaufnahme der Fachmaturität (welche in Form ergänzter Allgemeinbildung zur PH führen sollte) in den Reglementsentwurf an die EDK (ebd.). Zusätzlich versandte sie diesen Antrag auch an die übrigen kantonalen Erziehungsdirektionen der Nordwestschweiz mit der Bitte, den Antrag in der zweiten Lesung der Plenarversammlung zu unterstützen bzw. zumindest «nicht zu blockieren» (P17).

In ihrem Plädoyer stützte sich besagte Erziehungsdirektion auf ein breit gefächertes Register an Argumenten. Mit dem Verweis auf den Fachkräftemangel in Unterrichts-, Pflege- und Sozialberufen, auf das Bestreben zur optimalen Nutzung von Nachwuchs- und Begabungsressourcen und der ausgleichenden Funktion der FMS bei Lehrstellenknappheit oder einer zu hohen Gymnasialquote stützte sie sich auf Wertigkeiten der industriellen Konvention. Zusätzlich rief die Erziehungsdirektion mit dem Argument der Verbesserung von Bildungschancen für Migrant\*innen und junge Frauen sowie dem Verhindern von bildungsbiografischen Sackgassen durch die FMS auch das staatsbürgerliche Gemeinwohl an.

Die staatsbürgerliche Logik wurde unterstützt durch ein Schreiben der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten, welche den Antrag der Nordwestschweizer Erziehungsdirektion ausdrücklich unterstützte. Sie hob ebenfalls die Bedeutung einer Fachmaturität und den entsprechenden hochschulischen Anschlussmöglichkeiten für benachteiligte soziale Gruppen (bezüglich Migrationshintergrund, Geschlecht oder sozialer Herkunft) hervor (P18). Mit dem Verweis auf kantonale Autonomie im Sinne unterschiedlicher kantonalen Bedürfnisse, Bildungskonzepte und soziodemografischer Strukturen integrierte die initiiierende Erziehungsdirektion auch Wertigkeiten der häuslich-regionalistischen Konvention

in ihr Argumentarium. Eine Ablehnung der Fachmaturität würde – so die Nordwestschweizer Erziehungsdirektion – dem föderalistischen Prinzip widersprechen (P16; P17).

### 5.3.3 Zwischenfazit II

Die initiierende Erziehungsdirektion des Nordwestschweizer Kantons stützte sich also mit Unterstützung durch die Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten auf ein breites Spektrum industrieller, staatsbürgerlicher und häuslich-regionalistischer Argumente, um die Einführung der Fachmaturität zu legitimieren und den in der Sitzung davor noch dominanten marktlichen Handlungslogiken zu begegnen. Damit berief sie sich auf diejenigen drei Konventionen, die sich in den bisherigen Analysen als grundlegend für die Handlungskoordination im Rahmen der EDK erwiesen haben. Die Erziehungsdirektion objektivierte diese Argumente in der materialisierten Form eines schriftlichen Plädoyers, welches den übrigen Erziehungsdirektoren vorlag und in der EDK-Plenarversammlung als Objekt physisch anwesend war. Es lässt sich die Hypothese formulieren, dass der Vorab-Versand des schriftlichen Plädoyers an die EDK-Plenarversammlung deren Kognition entsprechend vorstrukturierte und den häuslich-regionalistischen, industriellen und staatsbürgerlichen Argumenten in Form eines in der Koordinationssituation ‘anwesenden’ Objekts mehr Materialität und Reichweite verlieh.

Das anschließend in der Plenarversammlung noch einmal mündlich vorgetragene Plädoyer (P19) traf damit auf eine bereits kognitiv vorstrukturierte Situation. So lässt sich erklären, dass nach dem Beschluss zur Streichung der Fachmaturität in der ersten Lesung in der zweiten Lesung vom 12. Juni 2003 das FMS-Anerkennungsreglement von der EDK-Plenarversammlung MIT Einführung der Fachmaturität verabschiedet wurde – und dies *ohne* eine einzige Gegenstimme (P19). Somit war nicht nur beschlossen, dass mit dem neuen FMS-Anerkennungsreglement eine Fachmaturität eingeführt werden würde, welche den Zugang zu Fachhochschulen im Bereich Gesundheit, Soziales oder Kunst eröffnen sollte. Sie sollte im Bereich der Lehrpersonenbildung als «ergänzende Allgemeinbildung entsprechend den Anerkennungsreglementen der EDK betreffend die Ausbildung von Lehrpersonen den Zugang zu Pädagogischen Hochschulstudiengängen» gewährleisten (P20). Brisant war hierbei, dass im Gegensatz zum PH-Anerkennungsreglement von 1999 *keine* Stufendifferenzierung im Sinne einer Beschränkung auf einzelne Studiengänge in Betracht gezogen wurde, sondern allgemein vom Zugang zu «Pädagogischen Hochschulstudiengängen» die Rede

war. Damit hätte die Fachmaturität im Bereich Erziehung/Pädagogik<sup>24</sup> in dieser ursprünglichen Form direkten Zugang zu sämtlichen PH-Studiengängen gewährt.

Als zentrale Forminvestition musste das neue FMS-Anerkennungsreglement mit einer Fachmaturität, welche in Form ergänzter Allgemeinbildung Zugang zu den PH eröffnen sollte, in der Folge beim Aufbau der PH berücksichtigt werden. Wie die EDK im Rahmen der bildungsföderalistischen Handlungskoordination mit dieser neuen Herausforderung umging, ist Gegenstand des nächsten Kapitels und stellt die Ausgangslage für den dritten kritischen Moment im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik dar.

---

## 5.4 Kritischer Moment III: PH-Anerkennungsreglement revisited: können oder müssen?

### 5.4.1 Aufbau der Pädagogischen Hochschulen und Folgeprobleme eines Kompromisses

Für die Pädagogischen Hochschulen, welche sich nach Verabschiedung des Anerkennungsreglements 1999 und zur Zeit der oben skizzierten Fachmittelschulentwicklungen gerade im Aufbau befanden, stellte diese neue Forminvestition der Fachmaturität eine zusätzliche Herausforderung i.S. einer «Koordinationserfordernis» (Diaz-Bone 2018, S. 375) dar.

Zur Erinnerung: bei der Verabschiedung des PH-Anerkennungsreglements von 1999 kamen insbesondere zwei Positionen zum Ausdruck. Vertreter\*innen

---

<sup>24</sup> War im Konzept und Entwurf des neuen FMS-Anerkennungsreglements noch vom Profil 'Erziehung' die Rede, betitelten die mit der Ausarbeitung des definitiven Reglements betrauten EDK-Akteur\*innen im schließlich erlassenen FMS-Anerkennungsreglement sowie im neuen Rahmenlehrplan das Profil mit 'Pädagogik'. Die damals zuständige Person der EDK für den Bereich der Sekundarstufe II erläuterte: «Das wollte man in diesem Sinne mit der Pädagogik klar signalisieren, es geht um Lehrerinnen/Lehrerbildung. Und nicht um Kleinkindererziehung zum Beispiel. [...] das war denen noch wichtig, dass man dort klar unterscheiden kann [...] im Berufsfeld Pädagogik zielt es auf die Lehrerbildung. Man konnte schon, diese Kleinkindererzieher konnten auch über die Fachmittelschulen, konnten die nachher in diese Erziehungsarbeit oder in die Erziehungsausbildung einsteigen. Aber das ist dann, ist ein bewusst/, ich würde sagen, eine bewusste Abgrenzung gewesen. Bei der Pädagogik geht es um die Pädagogische Hochschule. Um diesen Zugang (E4). Mit der Wahl der Bezeichnung 'Pädagogik' statt 'Erziehung' wurde also die Nähe zu den PH und der hochschulischen Ausbildung von Lehrpersonen betont und mit dieser Begrifflichkeit als kognitivem Format die Verknüpfung mit einer bestehenden Klassifikation (Lehrberufe vs. Erziehungstätigkeit) gefördert.

einer wissenschaftlich-tertiarisierten und professionalisierten Lehrpersonenbildung wollten – gestützt auf Koordinationsprinzipien der industriellen Konvention – nur die gymnasiale Maturität als Zulassungsausweis anerkennen. Befürworter\*innen einer direkten Zulassung von FMS-Absolvierenden in die Lehrpersonenbildung (besonders Kantone mit einer DMS-Tradition in der Lehrpersonenbildung sowie die Konferenz der Rektor\*innen der DMS) beriefen sich auf die lange Tradition, die Wertschätzung und die regionale Bedeutung (häuslich-regionalistische Konvention)<sup>25</sup> dieses Schultyps sowie dessen Beitrag zum Bildungsaufstieg benachteiligter sozialer Gruppen (staatsbürgerliche Konvention). Im PH-Anerkennungsreglement für die Vorschul- und Primarstufe wurde schließlich ein Kompromiss geschlossen, indem den Kantonen mittels einer «kann-Formulierung» freigestellt wurde, wie sie die Zulassung von Personen ohne gymnasiale Maturität handhaben wollen (siehe Abschn. 5.2.2).

Diesen Spielraum nutzten die Kantone beim Aufbau ihrer PH in hohem Maße aus. Das bestätigt die konventionentheoretische Annahme, dass Institutionen im Sinne von (in diesem Fall besonders flexiblen) Regeln aufgrund ihrer Unvollständigkeit einer konventionenbasierten Auslegung und Interpretation bedürfen (Diaz-Bone 2018, S. 211, 325 f.). So wie ihnen das Reglement es zugestand, setzten die im Aufbau befindlichen PH sehr unterschiedliche Zulassungsregelungen um. Auch die Formulierung «Allfällige Mängel in der Allgemeinbildung müssen behoben werden» (EDK 1999b) wurde unterschiedlich interpretiert. In diesem Zusammenhang kam es bereits im Rahmen des allerersten Anerkennungsgesuchs einer PH für Lehrdiplome der Vorschul- und Primarstufe zu einer «heiklen Auseinandersetzung» (P21, S. 83), die gemäß Aussage eines beteiligten Akteurs zum Streit zwischen Vertretern einzelner PH und der mit der PH-Anerkennung betrauten EDK-Kommission führte (E3).

Die EDK als Gremium der interkantonalen Koordination mit dem Ziel der Harmonisierung der Ausbildungssysteme nahm die kantonal bzw. regional unterschiedliche Handhabung des PH-Anerkennungsreglements als Problem wahr. War das Zugeständnis kantonomer Spielräume eine wichtige Voraussetzung dafür gewesen, dass das PH-Anerkennungsreglement im Sinne eines Kompromisses *überhaupt* verabschiedet werden konnte, führte die daraus folgende Flexibilität des Reglements und dessen unterschiedliche Auslegung nun direkt zu Folgeproblemen – zumindest aus einer industriellen Perspektive der Standardisierung

---

<sup>25</sup> Die Bedeutung der häuslich-regionalistischen Konvention wurde in den entsprechenden Verhandlungen gestützt durch die Forderung von Befürworter\*innen der seminaristischen Lehrpersonenbildung nach kantonomer Autonomie in der Lehrpersonenbildung.

und Vereinheitlichung, wie sie die EDK im Bereich der Lehrpersonenbildung verfolgte.

In der Folge nutzte der EDK-Vorstand das ihm zur Verfügung stehende Dispositiv an Instrumenten, um die Angleichung und Standardisierung der PH und deren Zulassungsbedingungen zu erreichen. So wurde beispielsweise die Informationsstelle der EDK (IDES) damit beauftragt, einen Bericht (Banz Schubiger und Stauffer 2002) zu erstellen, in welchem die verschiedenen Zulassungsbedingungen an den bestehenden oder im Aufbau befindlichen PH thematisiert, inventarisiert und damit die vorhandenen Unterschiede materiell sichtbar gemacht wurden.

Zudem wurde EDK-intern ein Diskussionspapier zur Thematik erstellt (P22). Es war Grundlage für weitere Zulassungsverhandlungen mit der Schweizerischen Konferenz der Rektor\*innen der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) sowie Sitzungsunterlage für eine EDK-Vorstandssitzung im Frühjahr 2003. Das Diskussionspapier sowie der im Anschluss an die Vorstandssitzung publizierte Beschluss (P23) zeigen die zentralen Kritikpunkte an den kantonal unterschiedlichen Zulassungsbedingungen zur Lehrpersonenbildung und verdeutlichen die damaligen Ziele der EDK:

Als «Gefahr» wahrgenommen wurde die Möglichkeit, dass sich Absolvierende einer gymnasialen Maturität aufgrund niedrigerer Zulassungsbedingungen von der Ausbildung weniger angesprochen fühlen würden (P22, S. 1) und somit – lässt sich vermuten – Nachwuchsprobleme entstehen würden. Auch Schwierigkeiten im Ablauf der PH-Anerkennungsverfahren, bei der Integration der PH in die Hochschullandschaft der Schweiz sowie bezüglich der Anerkennung der Lehrdiplome im europäischen Ausland wurden problematisiert (P23). Mit Fragen der Nachwuchsrekrutierung sowie der Valorisierung von standardisierten sowie gesamtschweizerisch und international anerkannten Abschlüssen valorisierte das Generalsekretariat der EDK hier einmal mehr Wertigkeiten der industriellen Konvention. Außerdem sollte Konkurrenz zwischen den einzelnen PH unbedingt vermieden werden (P23).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Eine Konkurrenzsituation unter den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen wurde von der EDK immer wieder abgelehnt. Da die Dynamik zwischen einzelnen PH nicht dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie entspricht, kann dem an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Die Ablehnung einer Konkurrenzsituation zwischen den verschiedenen PH war jedoch eine wichtige Kontextbedingung dafür, dass die EDK mehr oder weniger vereinheitlichte Zulassungsbedingungen zu den PH-Studiengängen forderte, um so eine Konkurrenz zwischen Pädagogischen Hochschulen um Studierende zu verhindern.

Da drei Monate vor dieser EDK-Vorstandssitzung in der ersten Lesung des FMS-Anerkennungsreglements die Fachmaturität gestrichen worden war (siehe Abschn. 5.3.2), ging der EDK-Vorstand zu diesem Zeitpunkt von einem ungeklärten «Delta» (P22; P23) zwischen dem Fachmittelschulabschluss (ehemaliges DMS-Diplom) und dem PH-Eintritt aus (P23). Der Vorstand forderte diesbezüglich eine «Klärung und allenfalls Präzisierung der Reglemente» (ebd.).

Aus den bisher unterschiedlich gehandhabten Zulassungspraktiken beim Aufbau der neuen PH resp. einer tertiarierten Primar- und Vorschullehrpersonenbildung leitete der EDK-Vorstand zudem das Bedürfnis einer präziseren «Definition der Anforderungen für die Aufnahme eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule» ab (ebd.). Mögliche Optionen waren für den Vorstand etwa ein spezifischer «Vorbereitungskurs» oder eine «Prüfung der Allgemeinbildung» (ebd.). Dabei handelte es sich um Formen, die seit den *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen 1993* immer wieder von Vertreter\*innen eines PH-Zugangs einzig über die gymnasiale Maturität (oder einem äquivalenten Ausbildungsniveau) gefordert worden waren.

An dieser Stelle zeigt sich erneut die Relevanz bereits existierender Formen. Denn als Vorbild für einen solchen «Vorbereitungskurs» oder eine «Prüfung der Allgemeinbildung» wurde die inzwischen geschaffene *Passerelle Berufsmaturität – universitäre Hochschulen*<sup>27</sup> herangezogen. Die *Passerelle* ist eine Ergänzungsprüfung für Personen mit einer Berufsmaturität, die beim erfolgreichen Absolvieren als allgemeiner Hochschulzulassungsausweis gilt und damit den Zugang zu universitären Studiengängen eröffnet. Diese *Passerelle* nahm der EDK-Vorstand als sinnvolle und legitime Vorlage für eine ähnliche Konstruktion im Bereich der Lehrpersonenbildung wahr, da das *Passerellen-Examen* eine einheitliche Prüfung der Allgemeinbildung vorsah (EDK Generalsekretariat 2003).

Aufgrund der als problematisch wahrgenommenen Situation bezüglich Zulassungspraktiken zur Lehrpersonenbildung der im Aufbau befindlichen PH fasste der EDK-Vorstand Beschlüsse für die weitere Stoßrichtung der EDK im Bereich der Lehrpersonenbildung (P23):

*Erstens* sollte der Regelzugang zu PH weiterhin über die gymnasiale Maturität führen. Personen ohne gymnasiale Maturität sollten ihre Studierfähigkeit für die PH nachweisen müssen, «ohne aber eine gymnasiale Matura nachzuholen» (ebd.).

*Zweitens* hielt der Vorstand weiterhin an der ‘Stufendifferenzierung’ fest (ebd.), wie sie im PH-Anerkennungsreglement festgehalten war. Es wurde also keine Vereinheitlichung der Zulassungsbedingungen der unterschiedlichen

---

<sup>27</sup> Weithin auch bekannt als *Passerelle Dubs*, benannt nach dem Initiator Rolf Dubs.



PH-Studiengänge angestrebt. Dies bedeutete, dass für die Studiengänge Sekundarstufe I und Logopädie/Psychomotoriktherapie ein Allgemeinbildungsniveau auf dem Niveau der gymnasialen Maturität bereits bei Eintritt in die Ausbildung nachgewiesen werden musste, während in den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe «allfällige Mängel» auch noch im Verlauf der Ausbildung behoben werden konnten.

*Drittens* beschloss der Vorstand, dass die EDK gesamtschweizerisch für die drei PH-Studiengänge Vorschul- und Primarstufe, Sekundarstufe I sowie Logopädie/Psychomotoriktherapie die Anforderungen an das Allgemeinbildungsniveau für die Zulassung zur PH erlassen sowie geeignete Maßnahmen zur Überprüfung der Einhaltung dieser Zulassungsrichtlinien in der Praxis ausarbeiten würde (ebd.).

#### **5.4.2 Regelung der Zulassung zu den PH für Personen ohne gymnasiale Maturität – Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements**

Entsprechend den obigen Beschlüssen stellte das Generalsekretariat der EDK gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe der Schweizerischen Konferenz der Rektor\*innen der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) Überlegungen dazu an, wie das Niveau der Allgemeinbildung bei PH-Eintritt geprüft und gegebenenfalls während der Ausbildung nachgeholt werden könnte.

Zu diesem Zweck rief das EDK-Generalsekretariat das Projekt «*Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität*» (P24) ins Leben. Im Rahmen dieses Projekts wurden Lösungen für die Problematik der ungeklärten und vagen Zulassungsregelungen erarbeitet, auf deren Basis ein Reglementsentwurf für eine Überarbeitung des ersten PH-Anerkennungsreglements von 1999 verfasst wurde (P25).

Der Entwurf für diese Überarbeitung orientierte sich an der *Passerelle* (siehe oben), wobei im Gegensatz zu dieser von Beginn an keine *allgemeine* Hochschulzugangsberechtigung, sondern lediglich ein spezifisch für Pädagogische Hochschulstudiengänge zugeschnittenes Zulassungsprogramm erarbeitet werden und «gezielt zu denjenigen Kompetenzen hingeführt werden [sollte, S.H.], die für die Ausbildung zu einem Lehrberuf relevant sind» (P25, S. 2). «Im Hinblick auf die spätere Lehrtätigkeit» waren dies vor allem (fremd-)sprachliche Fähigkeiten

(ebd.; E4) sowie musische Fächer.<sup>28</sup> Es ging beim zu erreichenden Allgemeinbildungsniveau um genau diejenigen Fächer und das zu erreichende Niveau, welches für die weitere Ausbildung zur Lehrperson als funktional beurteilt wurde. Diese Wertigkeiten wie Funktionalität, Kompetenz und Effizienz verweisen einmal mehr auf Handlungslogiken der industriellen Konvention.

In den Erläuterungen zum Reglementsentwurf wird sichtbar, dass die Einführung einer Fachmaturität (im Rahmen des neuen FMS-Anerkennungsreglements, siehe Abschn. 5.3.2) *nicht* erwartet worden war – erst recht nicht, dass sie Zugang zu «Pädagogischen Hochschulstudiengängen» (P20) *ohne* Beschränkung auf einzelne Studiengänge bieten sollte. Da der EDK-Vorstand aber bereits vor Einführung der Fachmaturität beschlossen hatte, die Stufendifferenzierung und somit *unterschiedliche* Zulassungsbedingungen für die PH-Studiengänge beizubehalten (siehe oben), wurde der Zugang über die neu verabschiedete Fachmaturität in die PH dergestalt interpretiert, dass dieser lediglich für die Studiengänge Vorschul- und Primarstufe gelten würde. Der Reglementsentwurf sah folglich vor, dass neben der gymnasialen Maturität auch eine Fachmaturität Pädagogik zur Zulassung zu den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe an PH berechtigen sollte (P25).

Der Reglementsentwurf sah zur Prüfung der notwendigen Kompetenzen für den Eintritt ins PH-Studium eine «Ergänzungsprüfung» vor, welche *alle* Personen ohne gymnasiale Maturität für die Zulassung zu den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe ablegen können sollten. Die noch auszuarbeitende Fachmaturität Pädagogik sollte inhaltlich deckungsgleich mit dieser Ergänzungsprüfung sein. Der Unterschied zwischen beiden Formen war, dass die PH laut Reglementsentwurf zur Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik verpflichtet gewesen wäre – nicht aber zur Zulassung von Absolvierenden der «Ergänzungsprüfung» (ebd.).

Die Ergänzungsprüfung (und somit auch die Fachmaturität Pädagogik) sollte den Nachweis einer für das Studium zur Vorschul- oder Primarlehrperson genügenden Allgemeinbildung erbringen und aus einer Prüfung in den Fächern lokale Landessprache, zweite Landessprache, dritte Sprache oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie einem musischen Fach bestehen. Zudem sollte die bisher vom PH-Anerkennungsreglement noch erlaubte, direkte und prüfungsfreie Zulassung von FMS-Absolvierenden *ohne*

---

<sup>28</sup> Wie die Fallstudien in Kap. 7 zeigen, sind (fremd-)sprachliche Fähigkeiten und musische Fächer zumindest in der deutschsprachigen Schweiz noch heute Elemente, welche als wichtig für den Lehrberuf respektive die darauf vorbereitenden Ausbildungsprofile auf Sekundarstufe II betrachtet werden.

Fachmaturität (aber mit Fachmittelschulabschluss resp. dem ehemaligen DMS-Diplom) in den PH-Studiengang Vorschule/Kindergarten ersatzlos gestrichen werden (ebd.).

Diese Vorschläge für das neue bzw. überarbeitete PH-Anerkennungsreglement verdeutlichen, dass es den FMS-Akteur\*innen (insbesondere der Initiative der Nordwestschweizer Erziehungsdirektion) gerade zum richtigen Zeitpunkt gelungen war, eine Zugangsberechtigung (Fachmaturität, festgehalten im FMS-Anerkennungsreglement 2003) in die PH zu sichern. In der Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements von 1999 musste die Fachmaturität in irgendeiner Art und Weise berücksichtigt werden. Dies erweist sich angesichts der geplanten Streichung des bisher immer als unantastbar geltenden direkten Zugangs von Absolvierenden eines Fachmittelschulabschlusses (ehemals DMS-Diplom) in die Ausbildung von Vorschul- oder Kindergartenlehrpersonen als umso bedeutsamer. Dies verdeutlicht erneut die Relevanz von Forminvestitionen im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik, wobei in diesem Falle vor allem der Beschluss zur Einführung einer Fachmaturität und der entsprechenden Zugangsberechtigung zu PH (siehe Abschn. 5.3.2) von Bedeutung war.

Der Entwurf für die Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements wurde Ende 2003 in die Vernehmlassung bei den Kantonen und den Institutionen der Lehrpersonenbildung gegeben. In den Vernehmlassungsantworten dominierte inhaltlich ein Fokus auf spezifisch für den Lehrberuf notwendige Kompetenzen und Fächer, die im Rahmen einer Fachmaturität Pädagogik zu vermitteln seien (P26) – was auf die Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention verweist. Zudem forderten viele Vernehmlassungsteilnehmende eine Abschaffung der Stufendifferenzierung, also der unterschiedlichen Zulassungsbedingungen für die verschiedenen PH-Studiengänge (ebd.). Daraus folgte das EDK-Generalsekretariat, dass die Frage der Stufendifferenzierung neu beurteilt werden müsse und kündigte folgende Konsequenzen an (P26, S. 5):

- a) Im Falle einer Beibehaltung der Stufendifferenzierung sollte die neu auszuarbeitende Fachmaturität Pädagogik zur Zulassung zu den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe berechtigen.
- b) Im Falle der Abschaffung der Stufendifferenzierung bzw. der unterschiedlichen Zulassungsbedingungen zu verschiedenen PH-Studiengängen sollte die Fachmaturität Pädagogik entweder inhaltlich ein *allgemeiner* Hochschulzulassungsausweis sein und darin der *Passerelle* als Äquivalent zur gymnasialen Maturität entsprechen – oder *gar* keinen Zugang mehr zur Pädagogischen Hochschule bieten.

- c) Zudem sollte wie im Reglementsentwurf angekündigt der prüfungsfreie Zugang von FMS-Absolvierenden (ehemals DMS-Diplom) zum Studiengang Vorschule/Kindergarten aufgehoben werden.

Anfang 2005 stellte der EDK-Vorstand schließlich einen Antrag auf Abschaffung der Stufendifferenzierung und schuf so die Ausgangslage für den dritten *kritischen Moment* des Zugangs von FMS-Absolvierenden in die tertiarisierte Lehrpersonenbildung.

### **5.4.3 Die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlungen 2005: Stufendifferenzierung und Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements**

Diese Ausgangslage kann als kritisch bezeichnet werden, da eine Abschaffung der Stufendifferenzierung nämlich wie oben erläutert (Punkt b) zur Folge gehabt hätte, dass die Fachmaturität Pädagogik entweder *gar* keinen Zugang zu den PH mehr geboten und ihre traditionelle Zubringerfunktion zur Lehrpersonenbildung komplett verloren hätte, oder bezüglich Anforderungsniveau der *Passerelle* als einem allgemeinen Hochschulzulassungsausweis und somit der gymnasialen Maturität hätte entsprechen müssen (da Absolvierende auch zu anderen PH-Studiengängen wie z. B. der Sekundarstufe I zugelassen gewesen wären). Da der Eintritt in die FMS ein weniger hohes Leistungsniveau als das Gymnasium erfordert, hätte eine Angleichung der Fachmaturität Pädagogik an ein gymnasiales Anforderungsniveau mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu geführt, dass viele Fachmittelschüler\*innen daran gescheitert wären.

Der EDK-Vorstand stellte in der EDK-Plenarversammlung März 2005 den Antrag, die Stufendifferenzierung abzuschaffen. Der Antrag wurde von der Plenarversammlung allerdings unerwartet und deutlich abgelehnt (P27).

Die im Protokoll der entsprechenden Sitzung festgehaltenen Argumente der kantonalen Erziehungsdirektionen stützten sich fast ausschließlich auf den ‘Sachzwang’ bereits existierender Forminvestitionen (Knoll 2014, S. 60) im Bildungssystem. Das PH-Anerkennungsreglement von 1999 sei gerade erst in Umsetzung und es wäre «falsch, schon jetzt die Spielregeln ändern zu wollen» (P27, S. 6). Die eben erst beschlossene Fachmaturität dürfe nicht blockiert oder gefährdet werden. Alles sei nun «für die Fachmaturität aufgegleist. Niemand würde es verstehen, wenn man diese Möglichkeit abschaffen würde» (ebd., S. 7).

Aufkommende Kritik an kantonaler Beliebigkeit sowie die Befürchtung eines Niveauverlusts in der Lehrpersonenbildung konnte sich angesichts des beschriebenen Sachzwangs nicht durchsetzen. Die Abschaffung der Stufendifferenzierung – welche faktisch eine Abschaffung der Fachmaturität Pädagogik oder deren Gleichsetzung mit der *Passerelle* bedeutet hätte – wurde mit 17:9 Stimmen abgelehnt (ebd.). Damit musste die Fachmaturität Pädagogik als Zulassungsberechtigung zu den PH-Studiengängen Vorschul- und Primarstufe in die Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements von 1999 aufgenommen werden.

Dies bedeutete aber noch kein Ende der Dispute. Es stellte sich im Anschluss nämlich die Frage, ob die Pädagogischen Hochschulen per Anerkennungsreglement dazu verpflichtet werden können, die Fachmaturität Pädagogik als Zulassungsausweis zu akzeptieren resp. Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik prüfungsfrei zum Studium der Vorschul- und Primarstufe zuzulassen. Der überarbeitete Entwurf des PH-Anerkennungsreglements, welcher die Fachmaturität Pädagogik nun als Zulassungsberechtigung zu den PH-Studiengängen Vorschul- und Primarstufe vorsah, wurde der EDK-Plenarversammlung im Sommer 2005 zur Diskussion und Verabschiedung vorgelegt.

Bei der Verabschiedung des ersten PH-Anerkennungsreglements der Vorschul- und Primarstufe im Jahr 1999 waren Zugeständnisse an kantonale Autonomie in der Lehrpersonenbildung im Format der «kann-Formulierung» wichtige Voraussetzungen für die gesamtschweizerische Harmonisierung der Lehrpersonenbildung gewesen (siehe kritischer Moment I, Abschn. 5.2.2). Im Kontext der Überarbeitung dieses Reglements im Jahr 2005 stellten sich kantonal unterschiedliche Bedürfnisse jedoch als Hindernis für die Harmonisierung der PH-Zulassungsrichtlinien dar. Mehrere kantonale Erziehungsdirektionen wollten sich nämlich *nicht* verpflichten lassen, Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik prüfungsfrei zur Ausbildung von Vorschul- und Primarlehrpersonen zuzulassen.

Diese Gegner\*innen einer verpflichtenden Zulassung stützten sich in ihrer Argumentation auf häuslich-regionalistische Wertigkeiten: eine Verpflichtung der PH zur Anerkennung der Fachmaturität Pädagogik als Zulassungsausweis würde der kantonalen Hoheit in der Lehrpersonenbildung widersprechen und verunmöglichen, bei regionalem Lehrpersonenmangel oder einem Überschuss an PH-Studierenden entsprechend via flexibler Zulassungsbedingungen reagieren zu können (P28). Auch industrielle Begründungen der nationalen und internationalen Kompatibilität der Bildungssystematik wurden angeführt und davor gewarnt, durch die verpflichtende Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik Anerkennungs- und Durchlässigkeitsprobleme gegenüber dem europäischen Ausland sowie gegenüber den Universitäten zu provozieren (ebd.).

Die Befürworter\*innen einer gesamtschweizerisch verpflichtenden Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik zu den Studiengängen Vorschul- und Primarstufe stützen sich erneut auf den Sachzwang bereits getätigter Forminvestitionen wie das 2003 beschlossene FMS-Anerkennungsreglement und die in diesem Rahmen geschaffene Fachmaturität. Diese würde durch eine optionale «kann-Formulierung» in Frage gestellt und «diskriminiert» (P28, S. 12). Ihr Berufen auf eine (quasi-)rechtliche Verankerung des Zugangs über die FMS in die PH, die Kritik an einer Diskriminierung verweisen auf staatsbürgerliche Wertigkeiten, gestützt durch das ‘Sachzwang’-Argument der bereits beschlossenen Fachmaturität.

Diese Begründungen erwiesen sich allerdings gegenüber den häuslich-regionalistischen Argumenten der kantonalen Autonomie in der Lehrpersonenbildung sowie den industriellen Logiken der (inter-)nationalen Anerkennungsproblematik als weniger gewichtig. So stimmten letztendlich zwei Drittel der Kantone für eine «kann-Formulierung» im überarbeiteten PH-Anerkennungsreglement. Dies bedeutete, dass den Pädagogischen Hochschulen weiterhin optional freigestellt war, ob sie Absolvierende der FMS – mit einer noch auszuarbeitenden Fachmaturität Pädagogik – zum Studium der Vorschul- und Primarstufe zulassen oder nicht.

Auch die direkte, prüfungsfreie Zulassung von FMS-Absolvierenden *ohne* Fachmaturität Pädagogik zum Studiengang Kindergarten/Vorschule gab Anlass zur Diskussion. Einerseits sei diese direkte Zulassung durch die Stufendifferenzierung beschlossen worden (Sachzwang-Argument), andererseits sei ihre Aufrechterhaltung mit der Einführung einer Basisstufe (siehe Abschn. 5.1.4.5) am Horizont wenig sinnvoll bzw. würde sich in diesem Falle mittel- oder langfristig von selbst ‘erledigen’ (ebd., S. 13). Auch hier griff man zur Lösung des Problems auf eine «kann-Formulierung» zurück und stützte damit die häuslich-regionalistische Logik der kantonalen Autonomie. Auch bei Inhaber\*innen eines Fachmittelschul*ausweises* (ohne Fachmaturität) sollten die PH selbst entscheiden können, ob sie diese prüfungsfrei zum Studiengang Kindergarten/Vorschulstufe zulassen.

### 5.4.4 Zwischenfazit III

Bei der Verabschiedung des ersten PH-Anerkennungsreglements der Vorschul- und Primarstufe im Jahr 1999 erwiesen sich Zugeständnisse an kantonale Autonomie in der Lehrpersonenbildung im Format der «kann-Formulierung» als

wichtige Voraussetzung für die gesamtschweizerische Harmonisierung der Lehrpersonenbildung. Die im Anschluss kantonal bzw. regional sehr unterschiedliche Handhabung dieses PH-Anerkennungsreglements nahm die EDK als Gremium der interkantonalen Koordination mit dem Ziel der Harmonisierung im Bildungswesen als Problem wahr. Aus der Perspektive der EDK – fundiert durch eine industrielle Logik der (strukturellen) Harmonisierung, Standardisierung und Vereinheitlichung insbesondere im Bereich der Lehrpersonenbildung – waren uneinheitliche, lediglich kantonal gepflegte Zugänge (häuslich-regionalistische Konvention) problematisch.

Der EDK-Vorstand aktivierte das ihm zur Verfügung stehende Dispositiv an Instrumenten, um die Angleichung und Standardisierung der PH und ihrer Zulassungsbedingungen zu erreichen. Dies umfasste u. a. eine Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements der Vorschul- und Primarstufe, wobei die unerwartet eingeführte Fachmaturität Pädagogik (siehe Abschn. 5.3) berücksichtigt werden musste.

Der vom EDK-Generalsekretariat daraufhin erarbeitete Entwurf für ein überarbeitetes PH-Anerkennungsreglement verweist in hohem Masse auf Logiken der industriellen Konvention: Die Zulassung von Personen ohne gymnasiale Maturität sollte im Rahmen einer Ergänzungsprüfung geregelt werden, welche formal der Fachmaturität Pädagogik entsprechen und sich an der bereits existierenden Form der *Passerelle* orientieren sollte. Mit dieser Prüfung (und somit auch mit der Fachmaturität Pädagogik) sollten Anwärter\*innen «gezielt zu denjenigen Kompetenzen hingeführt werden, die für die Ausbildung zu einem Lehrberuf relevant» seien (P25).

Da in der Vernehmlassung dieses Reglementsentwurfs viele Kantone die Abschaffung der Stufendifferenzierung (unterschiedliche Zulassungsbedingungen für verschiedene Zielstufen) forderten, stellte der EDK-Vorstand einen entsprechenden Antrag in der Plenarversammlung. Eine Abschaffung hätte jedoch bedeutet, dass die FMS Pädagogik entweder *gar* keinen Zugang mehr zur PH gewährleistet, oder aber in ihrem Anforderungsniveau einem allgemeinen Hochschulzulassungsausweis hätte entsprechen müssen (da Absolvierende dann auch zu anderen PH-Studiengängen zugelassen gewesen wären). Dies hätte dazu geführt, dass Absolvierende der FMS Pädagogik entweder nicht mehr oder nur bei einem entsprechend hohen Leistungsniveau in die PH eintreten hätten können und die traditionell ‘garantierte’ Zubringerfunktion der FMS Pädagogik aufgehoben worden wäre.

Die Ablehnung der EDK-Plenarversammlung dieses Antrags auf Abschaffung der Stufendifferenzierung mit Berufung auf das ‘Sachzwang’-Argument einer bereits geschaffenen Fachmaturität Pädagogik verweist erneut auf die

hohe Bedeutung bereits bestehender Forminvestitionen i.S.v. Mechanismen der Pfadabhängigkeit. Die Stufendifferenzierung und damit die unterschiedlichen Zulassungsbedingungen blieben bestehen und die Fachmaturität Pädagogik sollte Zugang zum Studium der Vorschul- und Primarstufe bieten.

Dennoch war wiederum zu klären, ob die kantonalen PH zu einer Zulassung dieser Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik verpflichtet werden konnten. Trotz der dominanten industriellen Logik innerhalb des EDK-Vorstands und des Generalsekretariats erwiesen sich in dieser Aushandlung wiederum häuslich-regionalistische Argumente der kantonalen Hoheit über die Lehrpersonenbildung und Ausrichtung an regionalen Bedürfnissen als gewichtige und letztendlich machentscheidende Argumente. Zur Lösung wurde ebenso wie im Jahr 1999 ein Kompromiss zwischen häuslich-regionalistischen, staatsbürgerlichen (Minimalkonsens, Verzicht auf Bevorzugung einzelner Kantone) und industriellen Logiken (Vereinheitlichung und Standardisierung der Zulassungsbedingungen, Festlegen von notwendigen Kompetenzen für die hochschulische Lehrpersonenbildung) geschlossen und erneut über die Kompromissformel einer «kann-Formulierung» stabilisiert, welche schließlich Eingang ins verabschiedete Reglement fand.

---

## 5.5 Weitere Entwicklungen

2007 wurde schließlich die Fachmaturität Pädagogik eingeführt (EDK 2007), welche – wie bereits in den *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen 1993* angestrebt – aus einer Zusatzausbildung in allgemeinbildenden Fächern besteht. Seit Einführung der Fachmaturität Pädagogik entwickelte sich die FMS Pädagogik trotz der «kann-Formulierung» im PH-Anerkennungsreglement zu einer quantitativ immer bedeutenderen Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen (siehe Abschn. 2.3.2.3) und trägt seit ihrer Institutionalisierung in wesentlichem Ausmaß zum Wachstum der PH-Studierendenzahlen bei (Denzler 2018).

Eine unerwartete Wendung nahm der Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik mit dem Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG), welches 2011 verabschiedet wurde und 2015 in Kraft trat. In diesem Gesetz wurde die Fachmaturität Pädagogik neu rechtlich bindend als Zulassungsbezeichnung zu den PH-Studiengängen Vorschul- und Primarstufe definiert. Mit Inkrafttreten des HFKG am 1. Januar 2015 waren somit alle PH dazu *verpflichtet*, Inhaber\*innen einer Fachmaturität Pädagogik zum Studium der Vorschul- und Primarstufe zuzulassen.



Wie es dazu kam, dass der Bundesstaat hier in das traditionell kantonale Hoheitsgebiet der Lehrpersonenbildung eingriff und auf welchen Handlungs- und Koordinationslogiken die Argumente der entsprechenden Verhandlungen beruhten, ist nicht mehr Gegenstand der vorliegenden Studie. Wie ein Blick auf die entsprechenden bildungspolitischen Verhandlungen auf Bundesebene aber zeigt, wurde die Fachmaturität Pädagogik bei der Ausarbeitung des HFKG nicht mehr hinterfragt. Vielmehr stand die Zulassung von Absolvierenden einer *Berufsmaturität* im Fokus. Diese Bestrebungen konnten sich letztendlich nicht durchsetzen.

Die verpflichtende Zulassung von Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik wurde aber mit industriellen Wertigkeiten der Systematisierung, Harmonisierung und Sicherstellung von Lehrkräftenachwuchs sowie häuslichen Argumenten der Stärkung praxisbezogener Ausbildungswege (wie der Fach- oder Berufsmaturität und mit Letzterem auch der dualen Berufsausbildung) begründet. Der Eingriff in das traditionell kantonale Hoheitsgebiet der Lehrpersonenbildung wurde zudem damit legitimiert, dass die verpflichtende Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik ohnehin bereits von den meisten Pädagogischen Hochschulen praktiziert werde.

Aufgrund der bundesrechtlichen Regelung im HFKG sah sich die EDK in der Folge gezwungen, das PH-Anerkennungsreglement für die Vorschul- und Primarstufe entsprechend erneut zu überarbeiten und die nur fakultative Zulassung von Inhaber\*innen einer Fachmaturität Pädagogik via «kann-Formulierung» aufzuheben.<sup>29</sup> Seit 2015 ist die Fachmaturität Pädagogik eine gesamtschweizerisch anerkannte Zulassungsberechtigung zur Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH. Da das HFKG außerdem *keine* prüfungsfreie Zulassung von Inhaber\*innen eines Fachmittelschul*ausweises* (ehemaliges DMS-Diplom) zum Studiengang Kindergarten/Vorschule vorsieht, wurde auch diese Regelung ins überarbeitete PH-Anerkennungsreglement übernommen. So besteht für Fachmittelschüler\*innen *ohne* Fachmaturität Pädagogik mittlerweile keine direkte Anschlussmöglichkeit an PH mehr (EDK 2019).

---

<sup>29</sup> Im Rahmen dieser Reglementsrevision wurde die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen gemeinsam in einem Reglement zusammengeführt (EDK 2019).

## 5.6 Fazit: Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik aus konventionentheoretischer Perspektive

In den 1990ern wurde die seminaristische Ausbildung von Lehrpersonen aufgelöst und die Lehrpersonenbildung auf Hochschulstufe angesiedelt. Im Rahmen dieser Tertiarisierungsreform sollten die neu eingeführten gymnasialen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (musisch-pädagogisches Gymnasialprofil) die in Auflösung befindlichen Lehrer\*innenseminare funktional ersetzen. Das Gymnasium wurde in der Folge und der Tradition der meisten Kantone entsprechend als Königsweg in die tertiarierte Lehrpersonenbildung positioniert. Die FMS bzw. ehemalige DMS hatte bis dahin zwar traditionell auf erzieherisch-pädagogische Berufe vorbereitet und bot vielerorts Zugang zur Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens resp. Vorschule, der Hausarbeit und der Handwirtschaft. Dieser Zugang wurde aber im Kontext der Reform der Lehrpersonenbildung in Frage gestellt und die Position und Zugangsberechtigung der FMS in die neu tertiarierte Lehrpersonenbildung musste geklärt werden. Gegenstand des Kap. 5 war dieser Prozess der Infragestellung und der umkämpften Institutionalisierung der FMS Pädagogik, der aus konventionentheoretischer Perspektive als bildungspolitischer Koordinationsprozess verstanden werden kann.

Es stand die Frage im Zentrum, wie sich die Fachmittelschule mit Profil und Fachmaturität Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen<sup>30</sup> institutionalisieren konnte und welche Prozesse und Dynamiken im Sinne von Kritiken, Disputen und Kompromissen dabei ausschlaggebend waren. Es interessierte, auf welche Konventionen sich welche Akteur\*innen in der Handlungskoordination stützten, wie auftretende Konflikte handlungspraktisch gelöst wurden und wie die gegebenenfalls gefundenen Kompromisse stabilisiert wurden. Es wurde untersucht, in welche Formen die beteiligten Akteur\*innen mit welchen Begründungen investierten, und wie sich im Zusammenspiel dieser Dynamiken die (erfolgreiche, aber umkämpfte) Institutionalisierung der FMS Pädagogik erklären lässt.

Entlang dreier kritischer Momente oder Situationen der Handlungskoordination, in denen der Zugang von der FMS in die tertiarierte Lehrpersonenbildung zur Debatte stand und aufgelöst hätte werden können, wurde aufgezeigt und

---

<sup>30</sup> In dieser Zusammenfassung sind mit Primarlehrpersonen auch Lehrpersonen der Vorschule resp. des Kindergartens gemeint, wie sie der Begriff Primarstufe heute in der Schweiz offiziell umfasst: <https://www.cdep.ch/de/bildungssystem/grafik>.

erklärt, wie sich die FMS trotz Kritik als Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen institutionalisieren konnte. Die Ausgangslage stellte dabei die Erkenntnis dar, dass bei der Steuerung der Lehrpersonenbildung im Rahmen der EDK insbesondere

- *Die häuslich-regionalistische* (kantonale Autonomie und traditionell-regional gepflegte Zugänge in die Lehrpersonenbildung),
- *die industrielle* (Harmonisierung, Standardisierung, Nachwuchssicherung, Professionalisierung, Fachkompetenz Wissenschaftlichkeit) und punktuell auch
- *die staatsbürgerliche Konvention* (Partizipation, Chancengleichheit, Bildungsaufstieg, rechtliche Gültigkeit)

von Bedeutung waren. Es bestätigte sich die eingangs formulierte These, dass die EDK im Kontext der Steuerung und Koordination der Lehrpersonenbildung als bildungspolitisches Konstrukt verstanden werden kann, welches sich u. a. aus historischen Gründen vor allem auf diese drei Gemeinwohlorientierungen stützt.

Die Analyse legt die Schlussfolgerung nahe, dass die EDK in Situationen der Handlungskoordination jeweils Wertigkeiten der häuslich-regionalistischen, der industriellen und der staatsbürgerlichen Konvention integrieren muss, um beschlussfähige Kompromisse zu finden und zu einer Übereinkunft zu kommen. Es wurde allerdings auch aufgezeigt, wie hierbei jeweils nur vorübergehend eine Lösung in Form eines Kompromisses zwischen den drei Gemeinwohlorientierungen gefunden wurde, welcher im Nachgang zu Folgeproblemen und -konflikten führte.<sup>31</sup> Dies erforderte eine erneute Koordination der beteiligten Akteur\*innen und setzte den Zulassung von FMS-Absolvierenden in die Ausbildung von Primarlehrpersonen neuen Infragestellungen aus.

Zusammenfassend lassen sich einige zentrale Mechanismen identifizieren, die zum erfolgreichen Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik beigetragen haben. *Erstens* musste aufgrund des föderalistischen Prinzips der Bildungssteuerung in der Lehrpersonenbildung im Rahmen der interkantonalen Koordination immer wieder ein Minimalkonsens zwischen den verschiedenen kantonalen Forderungen und Ansprüchen hergestellt werden. Dafür mussten Kompromisse zwischen der häuslich-regionalistischen (regionale Traditionen der Lehrpersonenbildung), der industriellen (Standardisierung, Professionalisierung) und der staatsbürgerlichen (Kohärenz mit Gesetzen/Regelungen; Durchlässigkeit und gleiche Bildungschancen) Konvention geschlossen werden.

---

<sup>31</sup> Zur unabschließbaren Dynamik von Kompromiss und Konflikt siehe Leemann und Imdorf (2015).

Der EDK-Vorstand stützte sich mit seinen Bestrebungen zur Harmonisierung, Standardisierung und Professionalisierung der Lehrpersonenbildung ausgeprägt auf Handlungslogiken der industriellen Konvention. Dennoch erschien aufgrund der historischen Entstehungsgeschichte des schweizerischen Bildungsföderalismus der 'Höhepunkt' der industriellen Standardisierungslogik – eine zentralstaatliche, einheitliche Regelung durch den Bund – als zu vermeidendes Schreckgespenst. Die hohe Bedeutung resp. Valorisierung kantonaler Autonomie in der Lehrpersonenbildung führte dazu, dass selbst bei grundlegenden Disputen innerhalb der EDK das 'kleinere Übel' eines Kompromisses gewählt wurde, um einer zentralstaatlichen Regelung vorzubeugen. Diese Kompromisse ermöglichten letztendlich die Etablierung der FMS als Zubringerin zur tertiarisierten (Primar-)lehrpersonenbildung.

Als zentrale Kompromissformel erwies sich in diesem Zusammenhang *zweitens* die sogenannte «kann-Formulierung», welche als kognitives Format der häuslich-regionalistischen Konvention interpretiert werden kann. Sie ermöglichte wiederholt das Aufrechterhalten kantonaler Zulassungslogiken. Dies erlaubte Befürworter\*innen der Zulassung von FMS-Absolvierenden in die Primarlehrpersonenbildung ein Beibehalten ebendieser Tradition und stärkte dadurch die FMS Pädagogik.

Hierbei zeigten sich *drittens* auch unintendierte Effekte der interkantonalen Handlungskoordination: der erbitterte Kampf um die Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung führte dazu, dass auch Befürworter\*innen der seminaristischen Ausbildungstradition sich für kantonale Autonomie einsetzten. Damit valorisierten sie genau wie die FMS-Akteur\*innen häuslich-regionalistische Wertigkeiten und verliehen dieser Logik in der bildungspolitischen Handlungskoordination erhebliches Gewicht. Ebenso kann auch die Einführung der Fachmaturität Pädagogik als unintendierter und unerwarteter Effekt der Verhandlungen des (umkämpften) FMS-Zugangs zu den Fachhochschulstudiengängen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst interpretiert werden.

Im Weiteren verwirklichte die Fachmaturität Pädagogik Vorstellungen (*imagined future*) einer «ergänzten Allgemeinbildung», wie sie bereits 1993 im Rahmen der *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* für Absolvierende der DMS für den Zugang zur Primarlehrpersonenbildung gefordert worden waren. Heute umfasst der Lehrgang zur Fachmaturität Pädagogik gemäß EDK-Richtlinien die Fächer Erstsprache, eine zweite Landessprache oder Englisch, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, das Verfassen einer Fachmaturitätsarbeit zu einem frei gewählten Thema sowie ein Examen in den genannten Fächern (EDK 2018). Diese Fächer werden explizit als diejenigen

Fachbereiche valorisiert, «die für die weiterführende pädagogische Ausbildung relevant sind» (ebd., S. 18).

Mit dieser inhaltlichen Ausgestaltung kann die Fachmaturität Pädagogik *viertens* letztlich als Kompromiss interpretiert werden. Durch die Aufrechterhaltung eines traditionellen, kantonal oder regional gepflegten Zugangs integriert dieser Kompromiss Wertigkeiten der häuslich-regionalistischen Konvention. Durch den inhaltlichen Fokus auf Fächer, welche die PH-Studierfähigkeit im Sinne von für die Ausbildung nötigen Fachkompetenzen funktional sicherstellen sollen, werden aber auch Wertigkeiten der industriellen Konvention integriert.

Mit der Fachmaturität Pädagogik ist *fünftens* ein weiterer zentraler Mechanismus im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik angesprochen: die bildungspolitische Bedeutung von Forminvestitionen im Sinne der Pfadabhängigkeit. Die Analyse zeigte, inwiefern in der Vergangenheit getätigte Investitionen in materielle und immaterielle bildungspolitische Formen für zukünftige Entwicklungen von Relevanz waren (Thévenot 1984). So stellten die – rechtlich nicht (!) bindenden – *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen 1993*, die *Empfehlungen zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen 1995*, das *PH-Anerkennungsreglement für Lehrkräfte der Vorschul- und Primarstufe 1999* sowie das *Anerkennungsreglement FMS 2003* wichtige Forminvestitionen und bildungspolitische Objekte dar, auf welche sich sowohl Gegner\*innen als auch Befürworter\*innen der FMS Pädagogik in ihrer Argumentation im Sinne eines ‘Sachzwangs’ immer wieder argumentierend beriefen.

Wie die Analyse zeigt, stützten sie sich dabei teilweise auf unterschiedliche Konventionen zur Interpretation dieser quasi-rechtlichen Grundlagen. Damit bestätigt sich die konventionentheoretische Annahme, dass Institutionen im Sinne von Regeln einer konventionbasierten Interpretation durch Akteur\*innen bedürfen. Die situative und handlungspraktische Relevanz von Objekten in der Handlungskoordination zeigte sich eindrücklich in der unerwarteten (Wieder-)einführung der Fachmaturität. Die initiiierende Erziehungsdirektion integrierte sowohl häuslich-regionalistische, industrielle als auch staatsbürgerliche Begründungen in ihr Argumentarium und konnte somit potenzieller Kritik basierend auf diesen drei – für die Handlungskoordination im Kontext der EDK wichtigen – Gemeinwohlorientierungen begegnen. Das Argumentarium in materialisierter Form eines schriftlichen Plädoyers wurde vorab an die übrigen Erziehungsdirektionen versandt. Das in der EDK-Plenarversammlung dann in Briefform physisch anwesende und mündlich vorgetragene Plädoyer traf damit auf eine kognitiv vorstrukturierte Koordinationssituation, womit sich die Wiedereinführung der Fachmaturität nach deren initialer Ablehnung erklären lässt.

Die Analysen legen die Schlussfolgerung nahe, dass sowohl die jeweils situative Kompromissfindung zwischen den drei die interkantonale Koordination der EDK fundierenden Konventionen als auch die Verknüpfung mit bereits existierenden Form(investition)en die Institutionalisierung der FMS Pädagogik ermöglichte. Gleichzeitig behinderte insbesondere die Bedeutung der häuslich-regionalistischen Konvention aber auch eine *gesamtschweizerisch einheitlich* geregelte und für alle Pädagogischen Hochschulen verpflichtende Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik. Dafür spricht ein Blick auf das bildungspolitische Argumentarium im Kontext des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG). Erst das auf Bundesebene anders gewichtete Arrangement von Konventionen und ihren Wertigkeiten ermöglichte eine gesamtschweizerisch gesetzlich verpflichtende Zulassung von Inhaber\*innen einer Fachmaturität Pädagogik zum PH-Studiengang Primarstufe.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



# Die Bedeutung der FMS und des Gymnasiums als PH-Zubringer: Bildungsverläufe und Zusammensetzung der PH-Studierendenschaft

## 6

In Kap. 5 wurde der Institutionalisierungsprozess der Fachmittelschule (FMS) Pädagogik als Zubringerin zur Primarlehrpersonenbildung rekonstruiert. Dass die FMS Pädagogik inzwischen zu einer bedeutenden PH-Zubringerin geworden ist, zeigt bisherige empirische Forschung zur Zusammensetzung der PH-Studierenden und zu den Übertrittsquoten von Absolvierenden der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die PH (siehe Abschn. 2.3.1.3 und 2.3.2.3). Diese empirischen Untersuchungen sind Ausgangspunkt des folgenden Kapitels, welches sich genauer mit der Zusammensetzung der PH-Studierendenschaft und mit Bildungsverläufen von Absolvierenden der FMS und des Gymnasiums mit Fokus auf die Primarlehrpersonenbildung beschäftigt.

In Abschn. 6.1 wird auf Basis aktueller Studierendenzahlen des Bundesamts für Statistik aufgezeigt, wie sich die Anteile an PH-Studierenden mit einer Fachmaturität oder einer gymnasialen Maturität (ohne Fokus auf ein pädagogisches Profil) im PH-Studiengang Primarstufe seit Einführung der Fachmaturität Pädagogik 2007 entwickelt haben, wie groß diese Anteile im Studienjahr 2019/2020 sind, und inwiefern hier kantonale Unterschiede ausgemacht werden können.

In Abschn. 6.2 werden basierend auf Bildungsverlaufsdaten des Bundesamts für Statistik die Übertrittsquoten von Absolvierenden der FMS und des Gymnasiums in die Primarlehrpersonenbildung im Allgemeinen sowie der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils im Besonderen dargestellt. Hierbei interessiert, wie groß der Anteil derjenigen Fachmittelschüler\*innen ist, die nach dem Fachmittelschul*ausweis* im Profil Pädagogik auch die Fachmaturität Pädagogik absolvieren – und welche Bildungswege diejenigen Jugendlichen einschlagen, die *keine* Fachmaturität Pädagogik absolvieren.

Ebenso wird betrachtet, in welche Hochschultypen und Studiengänge auf Tertiärstufe Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik oder einer musisch-pädagogischen Gymnasialmaturität eintreten, die sich *nicht* für die Lehrpersonenbildung entscheiden. Da sich die unterschiedlichen Wertigkeiten von Allgemein- und Berufsbildung in der deutsch- und lateinischsprachigen Schweiz (Cortesi 2017; Cattaneo und Wolter 2016) möglicherweise auch auf die Übertrittsquoten von FMS und Gymnasium in eine Berufsausbildung an der PH auswirken könnten, werden zudem sprachregional differenzierte Analysen präsentiert.<sup>1</sup>

---

## 6.1 Studierende des PH-Studiengangs Primarstufe nach Zulassungsausweis

Die Analysen des nachfolgenden Kapitels beruhen auf den PH-Studierendenzahlen des Studienjahres 2019/2020 des Bundesamtes für Statistik (BFS). Für die Untersuchung der quantitativen Bedeutung der Fachmaturität und der gymnasialen Maturität für die tertiarisierte Ausbildung von Primarlehrpersonen wäre zwar die Betrachtung der *Eintritte* in den Studiengang Primarstufe (inklusive Vorschulstufe) am aufschlussreichsten. Eine solche Darstellung ist aber aufgrund der sehr geringen Studierendenzahlen mancher kantonaler PH wenig sinnvoll.

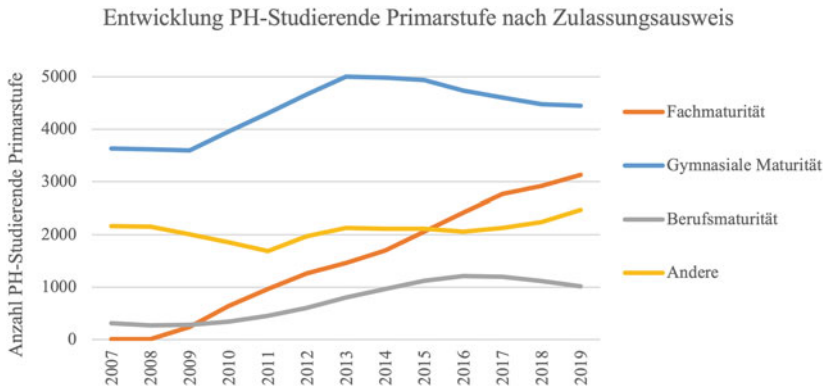
Daher wurden für die folgenden Analysen aktuelle PH-Studierendenzahlen herangezogen und von der Annahme ausgegangen, dass auch sie die quantitative Bedeutung der jeweiligen Zulassungsausweise widerspiegeln. Da die BFS-Daten bei der Fachmaturität nicht nach Fachmaturitätsprofil differenzieren, sind hier ggf. auch Absolvierende anderer Fachmaturitäten wie etwa Gesundheit oder Soziale Arbeit enthalten. Da der prüfungsfreie Eintritt in den PH-Studiengang Primarstufe nur über die Fachmaturität Pädagogik möglich ist, ist anzunehmen, dass es sich überwiegend um deren Absolvierende handelt.

Abb. 6.1 bestätigt bisherige Erkenntnisse, wonach die Anzahl Studierender mit einer Fachmaturität im Studiengang Primarstufe (inklusive Vorschulstufe) seit

---

<sup>1</sup> Der italienischsprachige Kanton Tessin wurden aus diesen Analysen ausgeschlossen, da dort weder ein pädagogisches FMS-Profil noch eine Fachmaturität Pädagogik (FMP) angeboten wird, und die Primarlehrpersonenbildung erst *nach* dem Beobachtungszeitraum (2012–2016) für Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik geöffnet wurde. Rätoromanischsprachige Gebiete (Rätoromanisch ist neben Deutsch und Italienisch eine Amtssprache des Kantons Graubünden) wurden als deutschsprachig definiert, da die dort befindlichen FMS im Abgleich mit den Erkenntnissen aus den kantonalen Fallstudien (Kap. 7) als «deutschschweizerisch» typisiert werden konnten.





**Abb. 6.1** Entwicklung PH-Studierende Primarstufe nach Zulassungsausweis 2007–2019. (Quelle: BFS 2020; eigene Berechnung und Darstellung<sup>2</sup>)

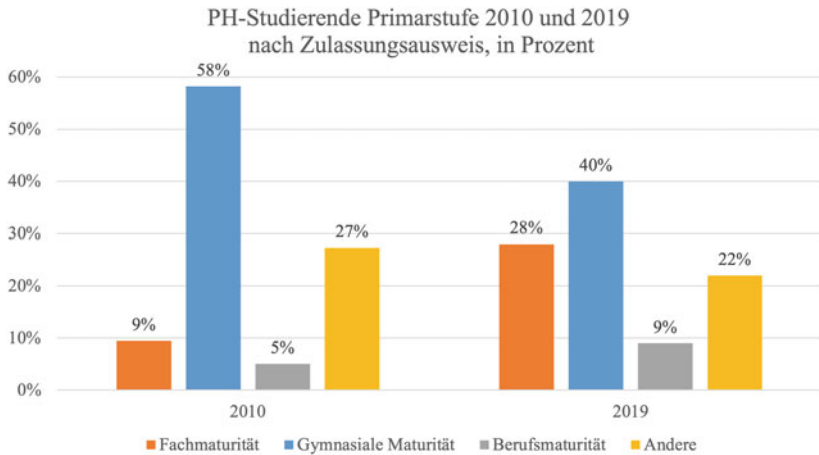
Einführung der Fachmaturität Pädagogik 2007 kontinuierlich zugenommen hat (SKBF 2018, S. 259).

Die Zunahme an PH-Studierenden mit einer Fachmaturität ist im Kontext der Entwicklung zu interpretieren, dass die Gesamtanzahl Absolvierender einer Fachmaturität im selben Zeitraum insgesamt erheblich zugenommen hat (BFS 2015–2019). Ebenfalls zugenommen hat die Anzahl PH-Studierender mit einer Berufsmaturität als Zulassungsausweis. Die Anzahl PH-Studierender mit einer gymnasialen Maturität hingegen sinkt seit 2013 leicht, obwohl die Gesamtanzahl Absolvierender einer gymnasialen Maturität im selben Zeitraum zugenommen hat (BFS 2020a).<sup>3</sup>

Wie Abb. 6.2 zeigt, sind im Jahr 2019 28 % der PH-Studierenden des Studiengangs Primarstufe Inhaber\*innen einer Fachmaturität als Zulassungsausweis. Im Vergleich zum Studienjahr 2010 hat sich der relative Anteil Fachmaturand\*innen

<sup>2</sup> Die Kategorie «Andere» umfasst andere Schweizer Ausweise wie etwa Primarlehrpatente (frühere Bezeichnung für Lehrberechtigungen auf Primarstufe), FMS-Ausweise ohne Fachmaturität, Absolvierende der *Passerelle* und weitere Ausweise, ausländische Ausweise sowie Personen, welche über die Ergänzungsprüfung, ohne Prüfung oder mit einem unbekanntem Zulassungsausweis in die PH eingetreten sind.

<sup>3</sup> Von 18.217 gymnasialen Maturitäten im Jahr 2013 auf 18.873 im Jahr 2019 (BFS 2015–2019).



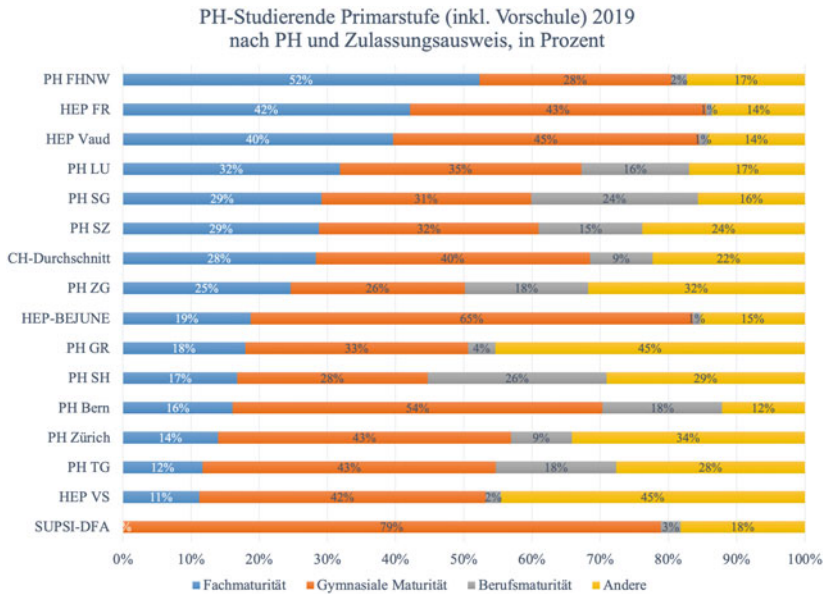
**Abb. 6.2** PH-Studierende Primarstufe nach Zulassungsausweis, 2010 und 2019. (Quelle: BFS 2020; eigene Berechnung und Darstellung)

also verdreifacht und der Anteil Berufsmaturand\*innen hat sich verdoppelt, während der relative Anteil PH-Studierender mit einer gymnasialen Maturität von beinahe 60 % auf 40 % gesunken ist.

Wie die absoluten Werte in Abb. 6.1 zeigen, handelt es sich im Fall der PH-Studierenden mit gymnasialer Maturität aber nicht um einen derart starken Rückgang, wie es Abb. 6.2 impliziert. Dennoch ist die Verschiebung der jeweiligen Anteile an Studierenden mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen markant.

Die aktuellen Studierendenzahlen zeigen zudem, dass die jeweiligen Anteile Studierender mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen kantonal bzw. PH-spezifisch variieren. Wie Abb. 6.3 zeigt, weisen die Pädagogischen Hochschulen der Nordwestschweiz (PH FHNW), Freiburg (PH FR), Waadt (HEP Vaud), Luzern (PH LU), St. Gallen (PH SG) und Schwyz (PH SZ) Anteile an PH-Studierenden der Primarstufe mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis auf, die über dem Schweizerischen Durchschnitt von 28 % liegen:

Den weitaus höchsten Anteil an Studierenden mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis verzeichnet die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Wie Badertscher (1993) zeigt, haben die Nordwestschweizer Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt eine Tradition der Zulassung von DMS-Absolvierenden in die Primarlehrpersonenbildung und



**Abb. 6.3** PH-Studierende Primarstufe 2019 nach PH und Zulassungsausweis. (Quelle: BFS 2020; eigene Berechnung und Darstellung. PH = Pädagogische Hochschule; HEP = Haute École Pédagogique)

waren zusammen mit dem Kanton Aargau die ersten Kantone der Schweiz, welche die Fachmaturität Pädagogik einführten (EDK 2020).<sup>4</sup>

Dies erklärt möglicherweise den hohen Anteil an PH-Studierenden mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis an der PH Nordwestschweiz (FHNW). Auch im Kanton Waadt waren DMS-Absolvierende bereits um 1990 zur Ausbildung als Primarlehrperson zugelassen (Badertscher 1993, S. 304), was sich möglicherweise auch hier im hohen Anteil Fachmaturand\*innen an der kantonalen PH (HEP<sup>5</sup> Vaud) widerspiegelt.

<sup>4</sup> Siehe auch das Verzeichnis der EDK-anerkannten Fachmaturitätszeugnisse inkl. Auffüstung des Jahres ihrer Einführung: <https://edudoc.ch/record/214429/files/Verzeichnis-FMS-Zeugnis-df.pdf>.

<sup>5</sup> HEP = Haute École Pédagogique, französischsprachige Bezeichnung für die Pädagogische Hochschule.

Die PH Nordwestschweiz (FHNW) ist zudem die einzige PH, in welcher der Anteil Fachmaturand\*innen den Anteil Studierender mit gymnasialer Maturität übersteigt. Beinahe ausgeglichene Verhältnisse zwischen Fachmaturand\*innen und Gymnasiast\*innen weisen die PH der Kantone Freiburg (PH FR), Waadt (HEP Vaud), St. Gallen (PH SG) und Schwyz (PH SZ) auf.

Die geringsten Anteile PH-Studierender des Studiengangs Primarstufe mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis verzeichnen die PH Zürich (PH ZH), PH Bern, PH Thurgau (PH TG) und Wallis (HEP VS). Die Kantone Zürich und Bern gehörten zu den letzten, welche das Profil und die Fachmaturität Pädagogik einführten und/oder den Zugang zur Primarlehrpersonenbildung für Absolvierende einer Fachmaturität Pädagogik öffneten (PH Bern 2015; Bernet 2013). Es ist zu vermuten, dass diese Öffnung mit dem Inkrafttreten des HFKG im Jahr 2015 zusammenhing, welches alle PH neu bundesrechtlich dazu verpflichtete, Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik zum Bachelorstudiengang Primarstufe zuzulassen (siehe auch Abschn. 5.5).

In den Kantonen Thurgau und Wallis kann der niedrige Anteil an Studierenden mit Fachmaturität darauf zurückgeführt werden, dass in diesen Kantonen bezüglich Fachmaturität Pädagogik zum Untersuchungszeitraum eine Zulassungsbeschränkung (*Numerus Clausus*) herrschte und pro Jahrgang nur eine Fachmaturitätsklasse geführt wurde. Im Kanton Wallis wurde dies mit der beschränkten Anzahl Studienplätze an der PH begründet (Staatsrat Kanton Wallis 2015), der Kanton Thurgau hat eine lange Tradition der Rekrutierung von zukünftigen Lehrpersonen über die Pädagogische Maturitätsschule (PMS) Thurgau, welche von der Fachmaturität Pädagogik nicht konkurrenziert werden sollte (Wunderlin 2015).

Wie Tab. 6.1 zeigt, verzeichnen aber auch diese PH in den letzten Jahren einen Anstieg an Studierenden, welche mit einer Fachmaturität in den Studiengang Primarstufe eintreten:

In Tab. 6.1 ist ersichtlich, dass seit Inkrafttreten des HFKG im Jahr 2015 in den drei Jahren bis 2019 fast alle Pädagogischen Hochschulen<sup>6</sup> – außer diejenigen der Kantone Zug und Wallis (HEP Valais) – eine Zunahme an Studierenden mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis verzeichnen. Bei fünf Pädagogischen Hochschulen ist der Anteil Fachmaturand\*innen um mehr Prozentpunkte als im gesamtschweizerischen Durchschnitt angestiegen. Auch diejenigen PH, in

---

<sup>6</sup> Die SUPSI-DFA (*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana; Dipartimento formazione e apprendimento*), in welcher die Lehrpersonen des italienischsprachigen Kantons Tessin ausgebildet werden, ist in der Tabelle nicht aufgeführt. Sie hat die Ausbildung von Primarlehrpersonen erst kürzlich für Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik geöffnet und hatte bis ins Jahr 2019 noch keine Studierenden mit diesem Zulassungsausweis zu verzeichnen.

**Tab. 6.1** Veränderung Anteil PH-Studierender Primarstufe mit Fachmaturität 2015–2019

	Anteil Studierende mit Fachmaturität 2015	Anteil Studierende mit Fachmaturität 2019	Veränderung in %
HEP Vaud	20 %	40 %	+19 %
PH Bern	3 %	16 %	+13 %
HEP-BEJUNE	7 %	19 %	+12 %
HEP Fribourg	32 %	42 %	+10 %
PH Zürich	5 %	14 %	+9 %
<i>CH-Durchschnitt</i>	20 %	28 %	+8 %
PH Schwyz	21 %	29 %	+8 %
PH Thurgau	4 %	12 %	+7 %
PH St. Gallen	22 %	29 %	+7 %
PH Schaffhausen	12 %	17 %	+5 %
PH Graubünden	14 %	18 %	+4 %
PH Luzern	29 %	32 %	+3 %
PH FHNW	50 %	52 %	+3 %
PH Zug	25 %	25 %	–1 %
HEP Valais	13 %	11 %	–2 %

Quelle: BFS (2020); eigene Berechnung und Darstellung

Vaud = Waadt; BEJUNE = Bern, Jura, Neuenburg; Fribourg = Freiburg; Valais = Wallis

denen die Zulassung zum Studiengang Primarstufe erst 2015 für Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik geöffnet wurde (Bern, Zürich und Thurgau), verzeichnen substantielle Zunahmen an Eintritten über diesen Ausweis. Der Anteil Fachmaturand\*innen der Pädagogischen Hochschulen Zug, Luzern und Nordwestschweiz (FHNW) ist kaum angestiegen, bleibt aber auf einem hohen Niveau stabil. Inwiefern die Abnahme oder Stagnation des Anteils Fachmaturand\*innen an den PH der Kantone Zug und Wallis einem längerfristigen Trend entspricht, wird in Zukunft zu beobachten sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachmaturität Pädagogik seit ihrer Einführung im Jahr 2007 zu einer quantitativ bedeutenden Zubringerin zum Studiengang Primarstufe geworden ist. Ein substantieller Anteil von 28 % aller in Ausbildung befindlichen Primarlehrpersonen im Jahr 2019 ist über eine Fachmaturität in die Lehrpersonenbildung gelangt. Gleichzeitig steigt im Studiengang Primarstufe auch die Anzahl PH-Studierender mit Berufsmaturität, während die

Anzahl Studierender mit einer gymnasialen Maturität als Zulassungsausweis seit 2013 langsam sinkt (Abb. 6.1).

Bemerkenswert sind die ausgeprägten Unterschiede *zwischen* den verschiedenen PH bezüglich der Anteile an Studierenden unterschiedlicher Zulassungsausweise. Diese Unterschiede können unter anderem auf die in Kap. 5 skizzierten, sehr unterschiedlichen Haltungen zur Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik in die tertiarisierte Lehrpersonenbildung zurückgeführt werden.

---

## 6.2 **Bildungsverläufe und Übertrittsquoten in die Tertiärstufe von Fachmittelschüler\*innen und Gymnasiast\*innen**

Die im vorangegangenen Kapitel präsentierten Zahlen widerspiegeln die Anteile Studierender aus Sicht der PH und geben keine Auskunft über die jeweiligen Übertrittsquoten aus der Fachmittelschule (FMS) und dem Gymnasium in die Primarlehrpersonenbildung. Insbesondere erlauben sie keine Fokussierung auf die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil. Dies leisten die folgenden Analysen in Abschn. 6.2. Sie basieren auf Daten für Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB), welche vom Schweizerischen Bundesamt für Statistik (BFS) aufbereitet wurden (siehe Abschn. 4.2.2). Die Auswertungen basieren auf einer Kohorte aller Personen, welche 2012 einen Erstabschluss auf Sekundarstufe II erworben haben (ohne Eidgenössisches Berufsattest EBA, N = 74867). Die Kohorte wurde über einen Zeitraum von 54 Monaten (2012–2016) beobachtet. Die im Folgenden präsentierten quantitativen Analysen und Sankey-Diagramme wurden von Andrea Pfeifer Brändli erstellt, der an dieser Stelle ganz herzlich gedankt sei.

### 6.2.1 **FMS und Gymnasium als Zubringerschulen zur Primarlehrpersonenbildung**

Werfen wir als erstes einen generellen Blick auf die quantitative Bedeutung des Gymnasiums und der FMS als Zubringerschulen zur Primarlehrpersonenbildung.

Wie Tab. 6.2 zeigt, traten im Beobachtungszeitraum von 54 Monaten nach Erwerb der gymnasialen Maturität 8 % (N = 1321) der Absolvierenden in den Studiengang Primarstufe ein. Für 78 % dieser Gymnasiast\*innen war es ein Ersteintritt in die Tertiärstufe, 17 % haben davor eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe begonnen. Die restlichen 5 % haben im Kanton Genf, wo die

**Tab. 6.2** Eintritte und Übertrittsquoten der Absolvierenden der Sekundarstufe II (2012) innerhalb von 54 Monaten in die Primarlehrpersonenbildung (2016) nach Abschluss auf Sekundarstufe II und Sprachregion

		Absolvierende der Sekundarstufe II 2012	Eintritte in LB Primar	Übertrittsquote in LB Primar in %	Anteil an allen Eintritten in LB Primar in %
<b>Gymnasiale Maturität 2012</b>	Total	17278	1321	<b>8 %</b>	<b>55 %</b>
	D-CH	10775	920	9 %	
	F-CH	5473	336	6 %	
<b>FMS mit Ausweis 2012</b>	Total	1201	147	<b>12 %</b>	<b>6 %</b>
	D-CH	463	122	26 %	
	F-CH	734	25	3 %	
<b>FMS-Ausweis 2012 plus Fachmaturität</b>	Total	2073	521	<b>25 %</b>	<b>22 %</b>
	D-CH	1039	366	35 %	
	F-CH	981	148	15 %	
<b>Total Sek II</b>		<b>74867</b>	<b>2424</b>	<b>3 %</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Aufbereitung Andrea Pfeifer Brändli, eigene Darstellung und Berechnung. D-CH: deutschsprachige Schweiz (inkl. romanischsprachige Gebiete); F-CH: französischsprachige Schweiz. EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (Berufsabschluss), BM = Berufsmaturität. (Die Zahlen für die Abschlüsse der beruflichen Grundbildung und für die italienischsprachige Schweiz sind nicht separat ausgewiesen, aber im Total enthalten)

Primarlehrpersonenbildung an der Universität angesiedelt ist, den Studiengang Erziehungswissenschaft gewählt und sich dort nach dem ersten Jahr für die Vertiefungsrichtung «Primarlehrperson» entschieden.

Von den FMS-Absolvierenden haben 12 % nach Erwerb eines Fachmittelschul**ausweises** und 25 % nach dem zusätzlichen Abschluss einer **Fachmaturität** im Zeitraum von 54 Monaten mit dem Studiengang Primarstufe begonnen. Für fast alle (99 %) war dies der Ersteintritt in die Tertiärstufe – einige wenige Personen hatten zuvor eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe begonnen. Insgesamt entscheidet sich nach der FMS jede fünfte Person (mit oder ohne Fachmaturität) für eine Ausbildung als Primarlehrperson.

Von allen 2424 Personen, die in die Primarlehrpersonenbildung eingetreten sind, haben 55 % eine gymnasiale Maturität, 6 % einen Fachmittelschul**ausweis** und 21 % zusätzlich zu diesem eine **Fachmaturität** erlangt (Tab. 6.2, Spalte ganz

rechts). Damit gelangen insgesamt 82 % aller Personen der untersuchten Kohorte über einen allgemeinbildenden Weg und 18 % über den Weg der Berufsbildung in die Primarlehrpersonenbildung.

Mit Blick auf die Sprachregionen wird deutlich, dass in der deutschsprachigen Schweiz ein größerer Anteil sowohl der Absolvierenden des Gymnasiums als auch der FMS in die Primarlehrpersonenbildung eintritt als in der französischsprachigen Schweiz. Insbesondere bei der FMS (mit oder ohne Fachmaturität) ist der Unterschied zwischen den Sprachregionen markant. Dies kann als erster Hinweis darauf gedeutet werden, dass die FMS in der deutschsprachigen Schweiz in höherem Ausmaß eine Zubringerfunktion zur Lehrpersonenbildung innehat als in der französischsprachigen Schweiz. Eine tabellarische Übersicht *aller* Abschlüsse der Sekundarstufe II (inklusive Berufslehre EFZ mit oder ohne Berufsmaturität) und ihrer quantitativen Bedeutung für die Lehrpersonenbildung der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I ist im Anhang zu finden.

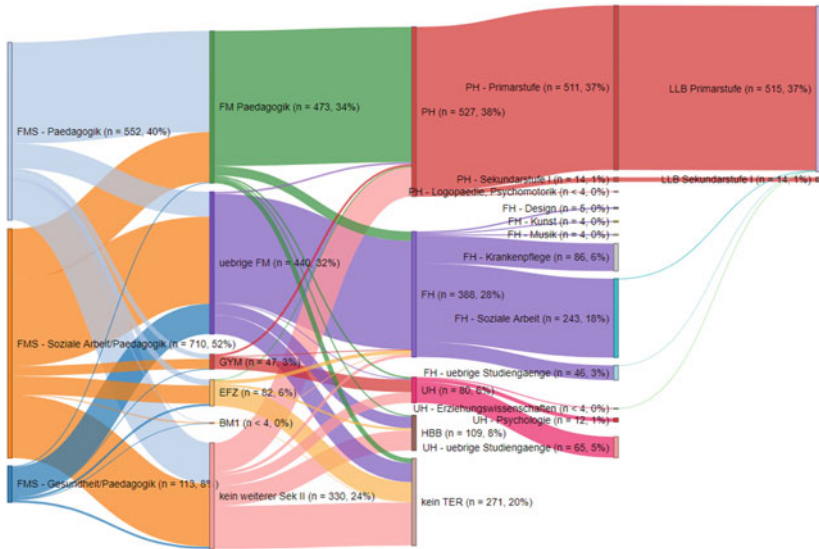
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Schweiz innerhalb von 54 Monaten nach Erstabschluss der Sekundarstufe II 20 % aller Absolvierenden einer Fachmittelschule in die Primarlehrpersonenbildung eintreten, wobei die Quote nach einem anschließenden Erwerb einer Fachmaturität noch höher liegt, nämlich bei 25 %. Bei den Absolvierenden einer gymnasialen Maturität beträgt sie lediglich 8 % – wovon fast ein Fünftel zuerst eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe beginnt und ggf. abbricht, bevor der Einstieg in die Primarlehrpersonenbildung erfolgt. Dennoch stellen Gymnasiast\*innen über die Hälfte aller im Beobachtungszeitraum (2012–2016) in die Primarlehrpersonenbildung eingetretenen Personen dar, FMS-Absolvierende (mit oder ohne Fachmaturität) rund ein Viertel.

### **6.2.2 Übertrittsquoten aus dem pädagogischen FMS-Profil in die Tertiärstufe**

Nach einer allgemeinen Betrachtung des Gymnasiums und der FMS als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung erfolgt nun eine Fokussierung auf die in der vorliegenden Studie untersuchten Profile der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils. Es werden die Übertrittsquoten aus der FMS Pädagogik und aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil in die Primarlehrpersonenbildung analysiert und damit die zweite Forschungsfrage nach der aktuellen, quantitativen Bedeutung der beiden Profile bearbeitet.

Das folgende Sankey-Diagramm (Abb. 6.4) zeigt die Bildungsverläufe aller





**Abb. 6.4** Gesamtschweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Berechnung und Darstellung Andrea Pfeifer Brändli FMS = Fachmittelschulausweis; FM = Fachmaturität; GYM = gymnasiale Maturität; EFZ = Berufslehre, eidg. Fähigkeitszeugnis; BMI = Berufsmaturität begleitend zur Berufslehre; PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung; HBB = Höhere Berufsbildung; kein TER = kein Eintritt in Tertiärstufe)

Absolvierenden der FMS-Profile Pädagogik, Pädagogik/Soziales und Pädagogik/Gesundheit in der Schweiz innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012.

Im Jahr 2012 haben 1375 Schüler\*innen einen Fachmittelschulausweis in einem pädagogischen Profil erlangt. Sie stellen die Ausgangskohorte für die nachfolgenden Erläuterungen dar. Inkludiert sind die Kombinationsprofile Soziale Arbeit/Pädagogik und Gesundheit/Pädagogik, die einige Kantone anstelle 'reiner' pädagogischer Profile anbieten (SKBF 2018, S. 170). 34 % (n = 473, grüner Balken zweite Spalte) der Schüler\*innen der Ausgangskohorte absolvierten im Anschluss an den Fachmittelschulausweis im pädagogischen Profil eine Fachmaturität Pädagogik, fast genauso viele (32 %, n = 440, lila Balken zweite Spalte) eine andere Fachmaturität.

Drei Prozent der Ausgangskohorte wechselten in eine gymnasiale Ausbildung ( $n = 47$ , roter Balken zweite Spalte), sechs Prozent ( $n = 82$ , helloraner Balken zweite Spalte) haben im Anschluss an den Fachmittelschulabschluss eine Berufslehre (EFZ) absolviert.

Knapp ein Viertel (24 %,  $n = 330$ , rosa Balken zweite Spalte) der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles haben *keinen* weiteren Abschluss auf Sekundarstufe II erworben. Von ihnen trat ein Viertel ( $n = 85$ ) in die PH-Ausbildung zur Primarlehrperson ein.<sup>7</sup> Diese 85 Personen stellen etwa sechs Prozent der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Ausweises ( $n = 1375$ ) dar. Ihr Übertritt in die Primarlehrpersonenbildung kann damit erklärt werden, dass im Beobachtungszeitraum noch in mehreren PH der prüfungsfreie Eintritt in den Studiengang Kindergarten/Vorschule mit einem Fachmittelschulabschluss (ohne Fachmaturität) möglich war (siehe Abschn. 2.3.2.1). Ebenso besteht die Möglichkeit, dass diese Personen einen sogenannten ‘Vorbereitungskurs’ mit Ergänzungsprüfung zur Aufnahme ins PH-Studium absolviert haben.

Die Daten zeigen ebenfalls, dass sich ein substanzieller Anteil der Absolvierenden der Kombinationsprofile Gesundheit/Pädagogik oder Soziales/Pädagogik auf Tertiärstufe für fachverwandte Studiengänge an FH entschied – hier insbesondere Krankenpflege und Soziale Arbeit. 63 % aller Absolvierenden des Kombinationsprofils Gesundheit/Pädagogik traten im Beobachtungszeitraum in den FH-Studiengang Krankenpflege ein, 25 % der Absolvierenden des Profils Soziale Arbeit/Pädagogik in den FH-Studiengang Soziale Arbeit (in Abb. 6.4 nicht ersichtlich).

Insgesamt traten 80 % der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Ausweises (inklusive Kombinationsprofile) im Beobachtungszeitraum in die Tertiärstufe (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Höhere Berufsbildung) über. Bei den Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik ( $n = 473$ , grüner Balken zweite Spalte) beträgt die Übertrittsquote in die Tertiärstufe sogar 97 % ( $n = 465$ ).

Betrachten wir genauer, wer innerhalb von 54 Monaten nach Erstabschluss der Sekundarstufe II in die Primarlehrpersonenbildung eintrat. Es handelt sich dabei um 515 Absolvierende eines pädagogischen FMS-Profiles, die sich folgendermaßen aufteilen:

---

<sup>7</sup> Nicht alle erwähnten Übertrittsquoten und absoluten Zahlen ( $n$ ) sind in den jeweiligen Diagrammen explizit ausgewiesen und beschriftet. Sie wurden den zugrundeliegenden Datenfiles entnommen.

- 415 Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik (30 % der Ausgangskohorte),
- 6 Absolvierende einer anderen Fachmaturität (0,4 % der Ausgangskohorte),
- 85 Absolvierende eines Fachmittelschul*ausweises* ohne Fachmaturität (6 % der Ausgangskohorte),
- 9 Absolvierende, die entweder über eine Berufslehre (eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) oder eine gymnasiale Maturität in die Primarlehrpersonenbildung eingetreten sind oder davor eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe begonnen und ggf. abgebrochen haben.<sup>8</sup>

Damit traten im Beobachtungszeitraum 38 % der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen Fachmittelschul*ausweises* (inklusive Kombinationsprofile) in den Studiengang Primarstufe über (siehe Spalte ganz rechts). Von allen Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik wählten 88 % (n = 417) den PH-Studiengang Primarstufe. Hierbei ist anzumerken, dass fast alle in die Primarlehrpersonenausbildung übertretenden Jugendlichen aus den Profilen Pädagogik oder Soziale Arbeit/Pädagogik stammen. Aus dem Profil Gesundheit/Pädagogik traten im Beobachtungszeitraum lediglich 3 % aller Absolvierenden in den Studiengang Primarstufe ein.

Die 14 FMS-Absolvierenden, die in den Studiengang Sekundarstufe I eintraten, taten dies über den gymnasialen Weg, über die Fachmaturität Pädagogik oder ohne weiteren Abschluss auf der Sekundarstufe II. Bei den beiden letztgenannten Gruppen ist davon auszugehen, dass sie eine entsprechende Ergänzungsprüfung auf dem Niveau gymnasiale Maturität für den Eintritt in die PH abgelegt haben.

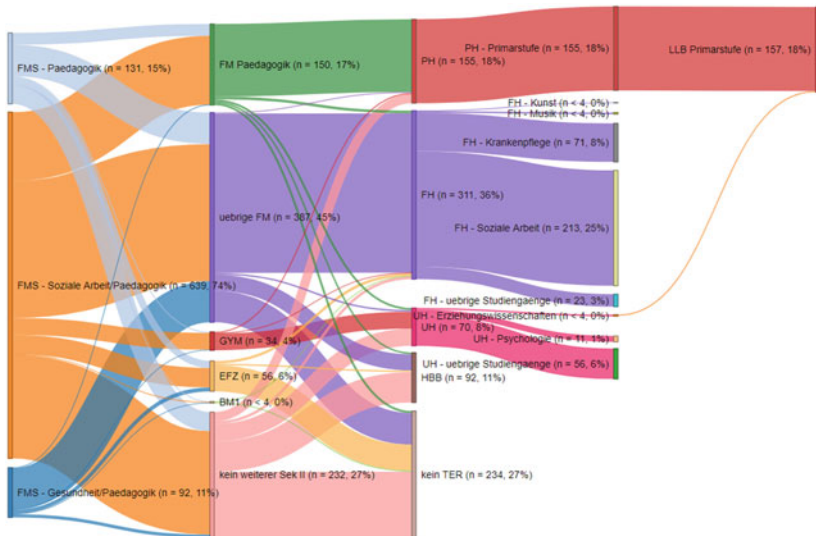
### **6.2.2.1 Bildungsverläufe Absolvierender des pädagogischen FMS-Profiles in der französischsprachigen Schweiz**

Im Folgenden werden sprachregionale Unterschiede der FMS-Übertrittsquoten zuerst in der französisch- und dann in der deutschsprachigen Schweiz in der beobachteten Kohorte von 2012 bis 2016 dargestellt. Die Sprachregion bezieht sich auf die Gemeinde, in der eine Person zum Zeitpunkt ihres Erstabschlusses auf Sekundarstufe II ihren Wohnsitz hatte. Die Zuordnung einer Gemeinde zur Sprachregion entspricht derjenigen des Bundesamtes für Statistik (BFS 2017).

In der französischsprachigen Schweiz besteht die Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles aus 862 Personen (Abb. 6.5). Drei Viertel davon besuchten im Untersuchungszeitraum das Profil Soziale Arbeit/Pädagogik (linke Spalte, orange). In der französischsprachigen Schweiz

---

<sup>8</sup> Aus Gründen des Datenschutzes wird bei niedrigen Fallzahlen bei diesen Kategorien auf eine Zuordnung der Anzahl Personen pro aufgeführtem Bildungsweg verzichtet.



**Abb. 6.5** Französischsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittschulabschlusses im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittdaten im Bildungsbereich LABB. Berechnung und Darstellung Andrea Pfeifer Brändli. FMS = Fachmittschulabschluss; FM = Fachmaturität; GYM = gymnasiale Maturität; EFZ = Berufslehre, eidg. Fähigkeitszeugnis; BM1 = Berufsmaturität begleitend zur Berufslehre; PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung; HBB = Höhere Berufsbildung; kein TER = kein Eintritt in Tertiärstufe)

werden bei den pädagogischen Profilen vor allem Kombinationsprofile wie «socio-éducative» (sozial-erzieherisch) oder «socio-pédagogique» (sozialpädagogisch) angeboten. Einzig der Kanton Neuenburg bietet das Profil «pédagogie» (Pädagogik) an (EDK 2020).

Im Beobachtungszeitraum absolvierten 17 % (n = 150, zweite Spalte grüner Balken) der Ausgangskohorte eine Fachmaturität Pädagogik, 45 % (n = 387, zweite Spalte lila Balken) eine andere Fachmaturität. Gut ein Viertel (n = 232, zweite Spalte rosa Balken) absolvierte keinen weiteren Abschluss auf Sekundarstufe II. Von allen Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik traten 89 % (N = 134) in die Ausbildung zur Primarlehrperson über.

Betrachten wir nun auch für die französischsprachige Schweiz genauer, wer innerhalb von 54 Monaten nach Abschluss der Sekundarstufe II in die Primarlehrpersonenbildung eingetreten ist. Insgesamt entschieden sich 18 % ( $n = 155$ ) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles für die Ausbildung zur Primarlehrperson. Sie teilen sich folgendermaßen auf:

- 134 Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik (15,5 % der Ausgangskohorte),
- 17 Absolvierende eines Fachmittelschul**ausweises** ohne Fachmaturität (0,2 % der Ausgangskohorte),
- 6 Absolvierende, die entweder über eine andere Fachmaturität oder eine gymnasiale Maturität in die Primarlehrpersonenbildung gelangten, oder im Kanton Genf mit oder ohne gymnasiale Maturität in den Studiengang Erziehungswissenschaft in die Vertiefungsrichtung «Primarlehrperson» eintraten.

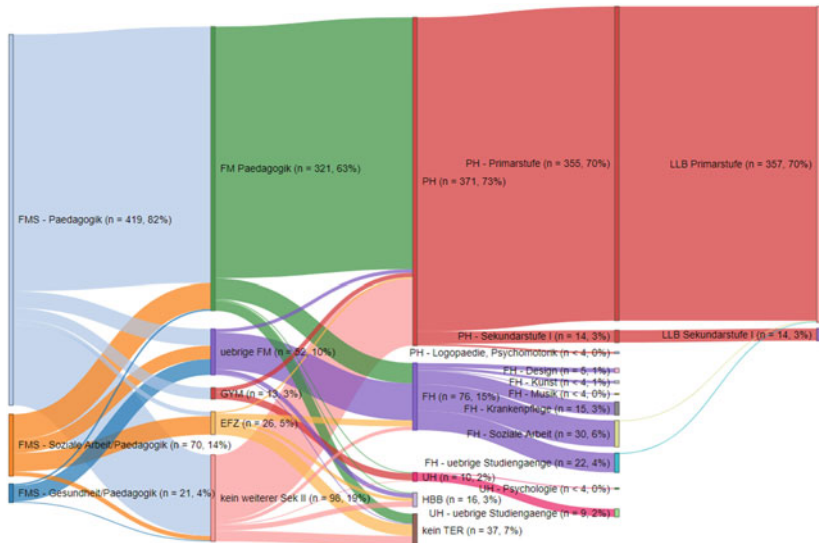
Zudem traten acht Prozent ( $n = 70$ ) aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles im Beobachtungszeitraum über verschiedene Wege in einen Studiengang an einer Universität ein, während dies in der deutschsprachigen Schweiz lediglich zwei Prozent (10 Personen) der Ausgangskohorte ausmachten.

### 6.2.2.2 Bildungsverläufe Absolvierender des pädagogischen FMS-Profiles in der deutschsprachigen Schweiz

In der *deutschsprachigen* Schweiz (siehe Abb. 6.6) umfasst die Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines pädagogischen Fachmittelschul**ausweises** 510 Personen. Der größte Teil – nämlich 82 % ( $N = 419$ , hellblauer Balken linke Spalte) – hat das Profil «Pädagogik» und nur 18 % ein kombiniertes Profil besucht. Dies ist als Folge davon zu betrachten, dass in der deutschsprachigen Schweiz wesentlich häufiger rein pädagogische FMS-Profile und seltener Kombinationsprofile angeboten werden als in der französischsprachigen Schweiz.

Von allen Absolvierenden eines pädagogischen Profils haben in der deutschsprachigen Schweiz 63 % (321 Personen) die Fachmaturität Pädagogik absolviert (zweite Spalte grüner Balken). Dieser Anteil ist fast vier Mal höher als in der französischsprachigen Schweiz.

Ein ähnlich großer Anteil der Absolvierenden wie in der französischsprachigen Schweiz trat ans Gymnasium über (3 %,  $n = 13$ ), fünf Prozent absolvierten eine Berufslehre (EFZ) und zehn Prozent ( $n = 52$ ) entschieden sich für eine andere Fachmaturität als die pädagogische. Dieser Anteil ist erheblich geringer als in der französischsprachigen Schweiz, wo 45 % aller Absolvierenden eines pädagogischen Profils andere Fachmaturitäten als die pädagogische absolvierten. Fast



**Abb. 6.6** Deutschsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb eines Fachmittelschulausweises im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Berechnung & Darstellung Andrea Pfeifer Brändli. FMS = Fachmittelschulausweis; FM = Fachmaturität; GYM = gymnasiale Maturität; EFZ = Berufslehre, eidg. Fähigkeitszeugnis; BM1 = Berufsmaturität begleitend zur Berufslehre; PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung; HBB = Höhere Berufsbildung; kein TER = kein Eintritt in Tertiärstufe)

ein Fünftel der Ausgangskohorte ( $n = 98$ , zweite Spalte rosa Balken) absolvierte *keinen* weiteren Abschluss auf Sekundarstufe II.

Da weniger Absolvierende ein Kombinationsprofil (Pädagogik kombiniert mit den Profilen Gesundheit oder Soziale Arbeit) besucht haben, orientierten sich auf Tertiärstufe weniger Absolvierende in Richtung der FH-Studiengänge Krankenpflege oder Soziale Arbeit als in der französischsprachigen Schweiz. Wie in Abb. 6.6 klar erkennbar ist, war in der deutschsprachigen Schweiz im Beobachtungszeitraum die PH mit dem Studiengang Primarstufe die weitaus bedeutendste Abnehmerin auf Tertiärstufe für Absolvierende eines pädagogischen FMS-Profiles. Insgesamt haben sich 70 % ( $n = 357$ , roter Balken vierte Spalte) der Ausgangskohorte für die Ausbildung zur Primarlehrperson entschieden. Sie teilen sich auf in:

- 280 Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik (55 % der Ausgangskohorte),
- 68 Absolvierende eines Fachmittelschul*ausweises* ohne Fachmaturität (13 % der Ausgangskohorte),
- 9 Absolvierende, die über eine andere Fachmaturität, einer gymnasialen Maturität, eine Berufslehre (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) oder nach einem angefangenen FH-Studium in die Primarlehrpersonenbildung eingetreten sind.

Während der Anteil an Übertritten in den Studiengang Primarstufe an PH *ohne* Fachmaturität in der französischsprachigen Schweiz lediglich zwei Prozent ( $n = 17$ ) betrug, traten in der deutschsprachigen Schweiz 13 % ( $n = 68$ ) aller Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles *ohne* Fachmaturität oder anderen weiteren Abschluss der Sekundarstufe II in die PH ein. Es ist wiederum davon auszugehen, dass es sich hierbei um den Eintritt in den Studiengang Kindergarten/Vorschule handelt, zu welchem im Beobachtungszeitraum Inhaber\*innen eines Fachmittelschul*ausweises* noch prüfungsfrei zugelassen waren. Dieser Weg war aber lediglich an deutschsprachigen PH möglich.

Insgesamt traten in der deutschsprachigen Schweiz im Beobachtungszeitraum 70 % aller Absolvierenden eines pädagogischen Profils in den PH-Studiengang Primarstufe ein, drei Prozent in den Studiengang Sekundarstufe I. Dies verdeutlicht einerseits die Wichtigkeit der FMS Pädagogik für die Primarlehrpersonenbildung, zeigt aber auch ihre wesentlich höhere Bedeutung in der deutschsprachigen als in der französischsprachigen Schweiz.

Tab. 6.3 bietet eine Übersicht über die wichtigsten Zahlen bezüglich der Bedeutung des pädagogischen FMS-Profiles für den Studiengang Primarstufe an PH im sprachregionalen Vergleich:

Betrachtet man das pädagogische FMS-Profil im sprachregionalen Vergleich, präsentiert sich der größte und hauptsächliche Unterschied in der Quote derjenigen Absolvierenden, die sich für eine Ausbildung zur Primarlehrperson entscheiden: 70 % in der deutschsprachigen Schweiz und 18 % in der französischsprachigen Schweiz.

Mit Blick auf die Quoten der Schüler\*innen, welche sich für eine Fachmaturität Pädagogik (63 % in der deutschsprachigen Schweiz und 17 % in der französischsprachigen Schweiz) oder eine *andere* Fachmaturität (10 % in der deutschsprachigen Schweiz und 45 % in der französischsprachigen Schweiz) entscheiden, liegt die Interpretation nahe, dass die regional unterschiedlichen Übertrittsquoten in die PH bei der Entscheidung für die Fachmaturität Pädagogik vorstrukturiert werden.

In beiden Sprachregionen ist die Quote der Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik, die im Anschluss in die Ausbildung zur Primarlehrperson übertreten,

**Tab. 6.3** Übertrittsquoten Absolvierende eines pädagogischen FMS-Profiles, Prozente

Quote der Absolvierenden eines <b>pädagogischen FMS-Profiles</b> , die...	Deutschsprachige Schweiz (n = 510)	Französischsprachige Schweiz (n = 862)
...die Fachmaturität Pädagogik absolvieren	<b>63 %</b>	<b>17 %</b>
...eine <i>andere</i> Fachmaturität absolvieren	10 %	45 %
...in die Primarlehrpersonenbildung übertreten	<b>70 %</b>	<b>18 %</b>
...mit einer <i>Fachmaturität Pädagogik</i> in die Primarlehrpersonenbildung eintreten	55 %	16 %
...ohne weiteren Abschluss der Sekundarstufe II in die Primarlehrpersonenbildung eintreten	13 %	2 %
Quote der Absolvierenden einer <b>Fachmaturität Pädagogik</b> , die...	Deutschsprachige Schweiz (n = 321)	Französischsprachige Schweiz (n = 150)
...in die Primarlehrpersonenbildung übertreten	88 %	89 %

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich LABB  
Datenaufbereitung Andrea Pfeifer Brändli; eigene Berechnung und Darstellung

mit 88 % respektive 89 % sehr hoch. Die Fachmaturität Pädagogik scheint also in *beiden* Sprachregionen eine außerordentlich hohe Bedeutung für den Eintritt in die PH zu haben. Für den Fachmittelschul*ausweis* in einem pädagogischen Profil gilt dies allerdings nur für die deutschsprachige Schweiz (13 % versus 2 %). Dies könnte eine Folge davon sein, dass an manchen PH der Deutschschweiz im Untersuchungszeitraum auch noch Inhaber\*innen eines Fachmittelschul*ausweises* zum Studiengang Kindergarten/Vorschule zugelassen waren, während dies in der französischsprachigen Schweiz nicht der Fall war. Ebenfalls könnte einen



Einfluss haben, dass in der französischsprachigen Schweiz überwiegend Kombinationsprofile (mit den Profilen Soziale Arbeit oder Gesundheit<sup>9</sup>) angeboten werden und damit eine spezifisch pädagogische Ausrichtung bzw. Entscheidung für die Ausbildung zur Primarlehrperson erst mit der Wahl der Fachmaturität Pädagogik erfolgt. Eine tabellarische Übersicht der wichtigsten Übertrittsquoten im Vergleich zur gymnasialen Ausbildung findet sich am Ende dieses Kapitels (Tab. 6.4).

### 6.2.3 Übertrittsquoten aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil in die Tertiärstufe

Im Jahr 2012 haben 3363 Personen das musisch-pädagogische Gymnasialprofil bzw. eines der gymnasialen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten oder Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) abgeschlossen (Abb. 6.7). Sie stellen die Ausgangskohorte der folgenden Erläuterungen dar.

Wie in Abb. 6.7 ersichtlich, war im Beobachtungszeitraum die Universität die Hauptabnehmerin für das musisch-pädagogische Gymnasialprofil. 61 % (n = 2051, rosa Balken zweite Spalte) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils entschieden sich nach Abschluss der gymnasialen Maturität für einen universitären Studiengang.

Aufschlussreich ist ebenfalls, in welche Studiengänge sie eintraten. Zur differenzierteren Betrachtung wurden diejenigen Studiengänge einzeln ausgewiesen, welche eine fachlich-inhaltliche Nähe zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil aufweisen, wie etwa Kunst und Design (Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten), Musik und Musikwissenschaft (Schwerpunktfach Musik) sowie Psychologie, Philosophie, Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft (Schwerpunktfach PPP).

Hier zeigt sich, dass über die Hälfte (51 %, n = 1713) aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in *fachfremde* Studiengänge an Universitäten oder FH eintraten (Kategorie übrige Studiengänge). Bei den *fachverwandten* Studiengängen sind sich in den Bereichen Musik und Bildnerisches Gestalten die FH-Studiengänge Kunst, Design und Musik, bei den universitären Studiengängen insbesondere Psychologie beliebte Studiengänge. 7 % (n = 244) der Ausgangskohorte entschieden sich für ein Universitätsstudium in Psychologie.

---

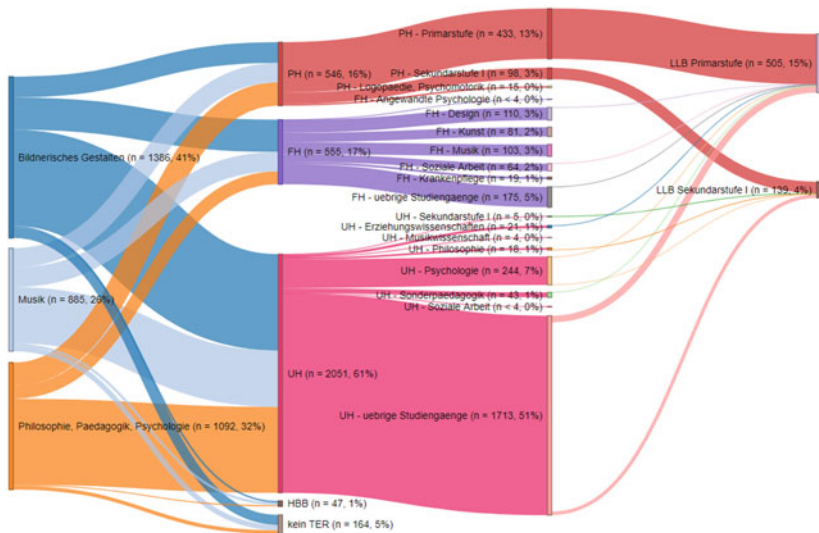
<sup>9</sup> Wobei das Kombinationsprofil Gesundheit/Pädagogik kaum einen Beitrag zur Anzahl Studieneintritte in die Primarlehrpersonenbildung leistet.

**Tab. 6.4** Eintritte und Übertrittsquoten in die Primarlehrpersonenbildung 2012–2016 der Grundgesamtheit sowie der Absolvierenden der pädagogischen Profile nach Abschluss der Sekundarstufe II und Sprachregion<sup>10</sup>, gerundete Werte

	Absolvierende der Sekundarstufe II	Eintritte in LB Primar	Übertrittsquote in LB Primar in %
<b>Alle Absolvierenden</b>			
<b>Gymnasiale Maturität 2012</b>	17.278	<u>1321</u>	<b>8 %</b>
→deutschsprachige CH	10.775	920	9 %
→französischsprachige CH	5473	336	6 %
<b>Fachmittelschulabschluss 2012 plus Fachmaturität</b>	2073	<u>521</u>	<b>25 %</b>
→deutschsprachige CH	1039	366	35 %
→französischsprachige CH	981	148	15 %
<b>Absolvierende mit pädagogischem FMS-Profil</b>			
<b>Fachmittelschulabschluss 2012</b>	1375	<u>515</u>	37 %
→deutschsprachige CH	510	357	<b>70 %</b>
→französischsprachige CH	862	157	<b>18 %</b>
<b>Fachmittelschulabschluss 2012 plus Fachmaturität Pädagogik</b>	473	<u>417</u>	<b>88 %</b>
→deutschsprachige CH	321	282	87 %
→französischsprachige CH	150	134	89 %
<b>Absolvierende mit musisch-pädagogischem Gymnasialprofil</b>			
<b>Schwerpunktfächer MU, BG und PPP 2012</b>	3363	<u>505</u>	15 %
→deutschsprachige CH	2441	402	<b>16 %</b>
→französischsprachige CH	913	101	<b>11 %</b>

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB)  
Datenaufbereitung Andrea Pfeifer Brändli, eigene Berechnung und Darstellung. LB = Lehrpersonenbildung

<sup>10</sup> Die addierten Werte der deutsch- und französischsprachigen Schweiz entsprechen jeweils nicht exakt der Summe für die Gesamtschweiz. Diese Differenz ist auf den Ausschluss des italienischsprachigen Kantons Tessin aus den sprachregionalen Auswertungen für die vorliegende Studie zurückzuführen. Die Daten des Kantons Tessin sind in den gesamtschweizerischen Auswertungen enthalten, woraus sich eine Differenz zu den addierten Werten der französisch- und deutschsprachigen Regionen ergibt.



**Abb. 6.7** Gesamtschweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Berechnung und Darstellung Andrea Pfeifer Brändli. PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung)

Im Beobachtungszeitraum von 54 Monaten nach Abschluss der gymnasialen Maturität traten 15 % (n = 505, roter Balken vierte Spalte) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die Ausbildung zur Primarlehrperson ein (roter Balken vierte Spalte, oben). Sie teilen sich auf in:

- 161 Absolvierende des Schwerpunktfachs Musik (18 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach Musik respektive 0,4 % der Ausgangskohorte),
- 167 Absolvierende des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten (12 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach BG respektive 0,5 % der Ausgangskohorte) und
- 177 Absolvierende des Schwerpunktfachs PPP (16 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfachs PPP respektive 0,5 % der Ausgangskohorte).

Bei den 505 Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils, welche im Beobachtungszeitraum in die Ausbildung zur Primarlehrperson eingetreten sind, war dies für 86 % (n = 433) der Ersteintritt in die Tertiärstufe. 14 % (n = 68) haben vor ihrem Eintritt in die Primarlehrpersonenbildung ein Universitäts- oder FH-Studium begonnen und haben anschließend in den PH-Studiengang Primarstufe gewechselt. Zusätzlich sind 4 Personen im Kanton Genf in den universitären Studiengang Erziehungswissenschaft eingetreten, und haben dort nach dem ersten Jahr die Vertiefungsrichtung «Primarlehrperson» gewählt.<sup>11</sup>

Im Weiteren entschieden sich vier Prozent (n = 139, roter Balken vierte Spalte) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I, wovon ein Viertel (n = 36) zuerst einen anderen Studiengang an einer FH oder Universität begonnen hat.

### **6.2.3.1 Bildungsverläufe Absolvierender des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in der französischsprachigen Schweiz**

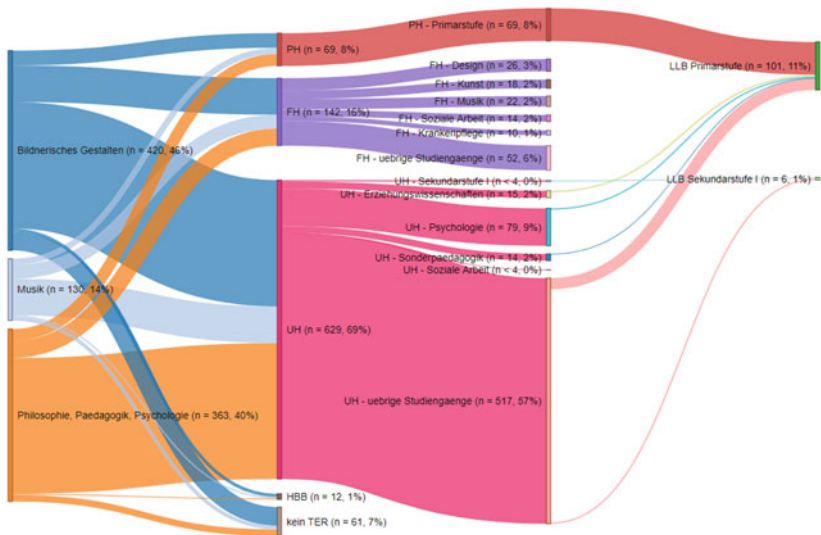
Im Jahr 2012 haben in der französischsprachigen Schweiz 913 Personen das musisch-pädagogische Gymnasialprofil bzw. eines der gymnasialen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten oder Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) abgeschlossen (Abb. 6.8). Sie stellen die Ausgangskohorte für die folgenden Erläuterungen dar.

In der französischsprachigen Schweiz erwies sich die Universität noch stärker als Hauptabnehmerin des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils (Übertrittsquote von 69 %) als in der deutschsprachigen Schweiz, während die Übertrittsquote in die FH (16 %) derjenigen der deutschsprachigen Schweiz entspricht (siehe unten). Direkt in eine Pädagogische Hochschule traten lediglich 8 % (n = 69) aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils über.

Insgesamt traten im Beobachtungszeitraum 11 % (n = 101) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils die Primarlehrpersonenbildung ein. Sie bestehen hauptsächlich aus 8 % (n = 69) der Ausgangskohorte, die als Ersteintritt in die Tertiärstufe in den PH-Studiengang Primarstufe eintraten. Für die weiteren 3 % (n = 32) war der Eintritt in die

---

<sup>11</sup> Es handelt sich dabei um den Universitätsstudiengang «sciences de l'éducation» (Erziehungswissenschaften) mit Vertiefungsrichtung «enseignement primaire» (Primarlehrpersonenbildung), die komplettiert durch das «certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire» zum Bachelordiplom und zur Berufsberechtigung als Primarlehrperson führt.



**Abb. 6.8** Französischsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Berechnung und Darstellung Andrea Pfeifer Brändli. PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung)

Primarlehrpersonenbildung kein Ersteintritt in die Tertiärstufe. Diese bestehen aus:

- 4 Personen, welche an der Universität Genf den Studiengang Erziehungswissenschaft und nach dem ersten Jahr die Vertiefungsrichtung «Primarlehrperson» gewählt haben,
- 4 Personen, die zuerst in die Universitätsstudiengänge Psychologie oder Sonderpädagogik eingetreten sind,
- 24 Personen, welche in einen Universitätsstudiengang in einem anderen, inhaltlich nicht mit dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil verwandten Studiengang eingetreten sind.

Die 11 % der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in der französischsprachigen Schweiz, welche

sich letztendlich (direkt oder über Umwege) für die die Primarlehrpersonenbildung entschieden haben, setzen sich zusammen aus:

- 16 Absolvierenden des Schwerpunktfachs Musik (12 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach Musik),
- 44 Absolvierenden des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten (11 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach BG) und
- 41 Absolvierenden des Schwerpunktfachs PPP (11 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach PPP).

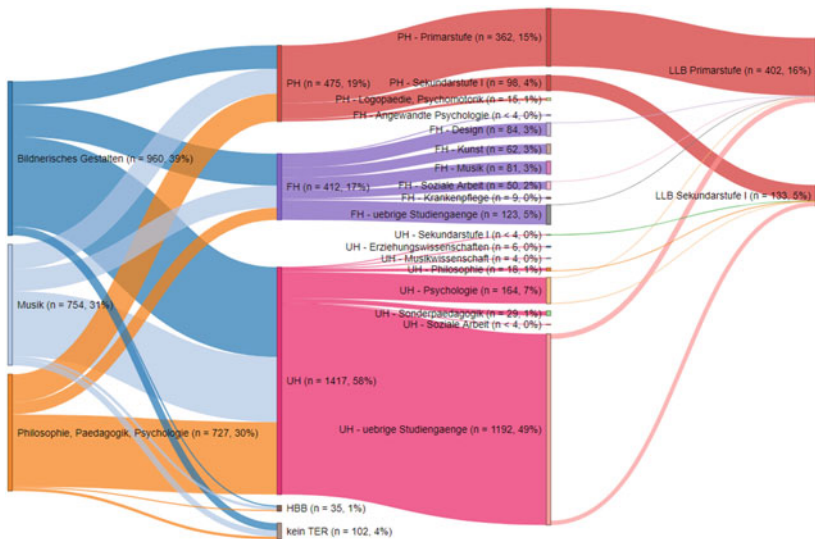
### **6.2.3.2 Bildungsverläufe Absolvierender des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in der deutschsprachigen Schweiz**

Im Jahr 2012 haben in der deutschsprachigen Schweiz 2441 Personen das musisch-pädagogische Gymnasialprofil bzw. eines der gymnasialen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten oder Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) abgeschlossen (Abb. 6.9). Sie stellen die Ausgangskohorte für die folgenden Erläuterungen dar.

In leicht geringerem Ausmaß – um zehn Prozentpunkte weniger – als in der französischsprachigen Schweiz erweist sich auch in der deutschsprachigen Schweiz die Universität als Hauptabnehmerin des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils (Übertrittsquote von 58 %), während die Übertrittsquote in die FH (17 %) derjenigen der französischsprachigen Schweiz entspricht. Die im Vergleich zur französischsprachigen Schweiz etwas geringere Übertrittsquote in die Universitäten steht einer höheren Übertrittsquote in die Pädagogischen Hochschulen (inkl. Studiengänge Sekundarstufe I, Logopädie und Psychomotorik) gegenüber, in welche 19 % (n = 475) aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils eintraten.

15 % (n = 362) der Ausgangskohorte aller Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils entschieden sich nach Erwerb der gymnasialen Maturität direkt im Anschluss für den PH-Studiengang Primarstufe. Für sie stellt der PH-Eintritt auch gleichzeitig der Ersteintritt in die Tertiärstufe dar. Weitere 40 Personen (knapp 2 % der Ausgangskohorte) gelangten erst über Umwege in die Ausbildung zur Primarlehrperson:

- 6 Personen über inhaltlich mit dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil verwandte Studiengänge wie Psychologie (Universität), Soziale Arbeit (FH) oder Design (FH),



**Abb. 6.9** Deutschsprachige Schweiz: Bildungsverläufe der Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils innerhalb von 54 Monaten nach Erwerb einer gymnasialen Maturität im Jahr 2012. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Berechnung & Darstellung Andrea Pfeifer Brändli. PH = Pädagogische Hochschule; FH = Fachhochschule; UH = Universitäre Hochschule; LB = Lehrpersonenbildung)

- Weitere 35 Personen haben zuerst einen inhaltlich *nicht* mit dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil verwandten Studiengang an einer Universität oder vereinzelt an einer FH begonnen.

Diese knapp 17 % der Ausgangskohorte aller Absolvierenden eines musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in der deutschsprachigen Schweiz, welche sich letztendlich (direkt oder über Umwege) für die Primarlehrpersonenbildung entschieden haben, setzen sich zusammen aus:

- 145 Absolvierenden des Schwerpunktfachs Musik (19 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach Musik),
- 122 Absolvierenden des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten (13 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach BG) und

- 135 Absolvierenden des Schwerpunktfachs PPP (19 % aller Schüler\*innen mit Schwerpunktfach PPP).

Im sprachregionalen Vergleich zeigt sich in der deutschsprachigen Schweiz also eine höhere quantitative Bedeutung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen<sup>12</sup> als in der französischsprachigen Schweiz.

### **6.2.4 Fazit: Eintritte in die Primarlehrpersonenbildung von Absolvierenden der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils im Vergleich**

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der LABB-Daten der Kohorte der Jugendlichen, welche im Jahr 2012 einen Erstabschluss der Sekundarstufe II erworben haben, Folgendes festhalten (Tab. 6.4):

Das Gymnasium ist noch immer ein wichtiger Zulieferer zur Primarlehrpersonenbildung. Obwohl sich gesamtschweizerisch lediglich 8 % aller Gymnasiast\*innen für eine Ausbildung zur Primarlehrperson entscheiden, traten im Beobachtungszeitraum 2012–2016 in absoluten Zahlen 1321 Absolvierende einer gymnasialen Maturität (alle Schwerpunktfächer) in die Primarlehrpersonenbildung ein. Damit machen sie wie bereits ausgeführt mit 55 % noch immer einen substantziellen Anteil aller PH-Studienanfänger\*innen der Primarstufe aus.

Gleichzeitig zeigen die Daten auch, dass die FMS (alle FMS-Profile) zu einer wichtigen Zubringerin zur Primarlehrpersonenbildung geworden ist. In absoluten Zahlen entscheiden sich zwar etwas weniger als halb so viele (n = 521) Absolvierende einer Fachmaturität wie der gymnasialen Maturität für die Ausbildung zur Primarlehrperson – dies entspricht aber immerhin einem Viertel (25 %) aller Fachmaturand\*innen.

Spezifisch aus dem in dieser Studie fokussierten *musisch-pädagogischen Gymnasialprofil* traten im Beobachtungszeitraum 505 Absolvierende in die Primarlehrpersonenbildung über, was 15 % der Absolvierenden dieses Profils

---

<sup>12</sup> Dasselbe gilt auch für die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I. Dies liegt allerdings daran, dass die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I in der französischsprachigen Schweiz nicht wie in der deutschsprachigen Schweiz ein Bachelor- und ein Masterdiplom (integrierter Studiengang) umfasst, sondern die Zulassung zum Masterstudium Sekundarstufe I ist lediglich über einen universitären Bachelorabschluss möglich. Daher treten in der französischsprachigen Schweiz im Beobachtungszeitraum keine Personen direkt von der Sekundarstufe II (gymnasiale Maturität, Fachmaturität o. ä.) in den Studiengang Sekundarstufe I über.



entspricht. Von allen Gymnasiast\*innen, die im Beobachtungszeitraum in die Primarlehrpersonenbildung übertraten, stammen 38 % (505 von 1321) aus dem musisch-pädagogischen Profil. Damit erweist es sich durchaus als bedeutendes Zubringerprofil zur Primarlehrpersonenbildung. Allerdings nicht unbedingt in dem Ausmaß, wie es aufgrund seiner ursprünglich geplanten Funktion als «Seminarersatz» (siehe Abschn. 2.2.1) erwarten ließe. Zudem war der Eintritt in die Primarlehrpersonenbildung für 14 % dieser Absolvierenden des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils kein Ersteintritt in die Tertiärstufe, sondern ein Wechsel nach Beginn eines FH- oder Universitätsstudiums.

Aus dem *pädagogischen FMS-Profil* entschieden sich im Beobachtungszeitraum mit 515 Personen in absoluten Zahlen sogar mehr junge Erwachsene für die Ausbildung zur Primarlehrperson als aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil. Dies sind 37 % aller Absolvierenden der FMS Pädagogik. Von allen Fachmittelschüler\*innen, die in die Primarlehrpersonenbildung eingetreten sind, stammen 77 % (515 von 668) aus dem pädagogischen Profil. Bei diesen Eintritten in die Primarlehrpersonenbildung handelte es sich vorwiegend um Ersteintritte in die Tertiärstufe. Von allen jungen Erwachsenen, die im Anschluss an den Fachmittelschulabschluss die *Fachmaturität* Pädagogik absolvierten, begannen im gesamtschweizerischen Durchschnitt sogar 88 % (n = 417) die Ausbildung zur Primarlehrperson.

Im Beobachtungszeitraum wurden aus den beiden in dieser Studie untersuchten Profilen also fast gleich viele junge Erwachsene in die Ausbildung zur Primarlehrperson geführt. Da aber wesentlich weniger Jugendliche die FMS besuchen als das Gymnasium, verweist dies auf die hohe Bedeutung der FMS Pädagogik für die Primarlehrpersonenbildung.

Ebenfalls lässt sich festhalten, dass sowohl in der FMS Pädagogik als auch im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil die Übertrittsquoten in den Studiengang Primarstufe an PH in der deutschsprachigen Schweiz jeweils höher sind als in der französischsprachigen Schweiz. Dies betrifft die FMS Pädagogik wesentlich stärker als die gymnasiale Ausbildung. Während sich die FMS Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz mit einer Übertrittsquote von 70 % in die PH als außerordentlich bedeutendes Zubringerprofil für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erweist, gilt dies für die französischsprachige Schweiz mit einer Übertrittsquote von 18 % weniger.

In der französischsprachigen Schweiz tritt der größte Anteil Absolvierender eines pädagogischen FMS-Profiles entweder in eine Fachhochschule (25 %) oder gar nicht in die Tertiärstufe (27 %) über. Interessanterweise ist die Übertrittsquote aus der Fachmaturität Pädagogik in die Ausbildung zur Primarlehrperson in beiden Sprachregionen fast exakt gleich hoch (88 %). Damit kann geschlussfolgert

werden, dass sich die Fachmaturität Pädagogik gesamtschweizerisch als bedeutender Zulassungsausweis für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erweist. Für den Fachmittelschul*ausweis* in einem pädagogischen Profil scheint dies aber nur in der deutschsprachigen Schweiz der Fall zu sein.

Ebenso erweist sich das musisch-pädagogische Gymnasialprofil in der deutschsprachigen Schweiz als quantitativ etwas bedeutsameres Zubringerprofil zur Primarlehrpersonenbildung als in der französischsprachigen Schweiz. Traten in der deutschsprachigen Schweiz durchschnittlich 16 % der Absolvierenden dieses Profils in die Ausbildung zur Primarlehrperson über, waren es in der französischsprachigen Schweiz 11 %.

Mögliche Erklärungen für diese sprachregional unterschiedlichen Bedeutungen der beiden untersuchten Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen werden im folgenden Kapitel auf Basis der kantonalen Fallstudien diskutiert.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils: schulische Dispositive im Vergleich

# 7

Gegenstand des vorhergehenden Ergebniskapitels waren die auf Basis *quantitativer* Daten festgestellten Unterschiede in der Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen. Im Anschluss daran erfolgt nun eine Untersuchung der unterschiedlichen Bedeutung beider Profile aus *qualitativer* Perspektive.

Diese Perspektive wird im nachfolgenden Kapitel entlang der Dimensionen *Bildungsziele und Beziehung zur Abnehmerinstitution, Bildungsinhalte und Formate der Bildung, Wissensvermittlung* sowie *Schüler\*innen* entfaltet. Die Resultate stellen eine Synthese resp. einen fallübergreifenden Vergleich von drei kantonalen Einzelfallstudien dar, welche im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt wurden. Die ausführlichen, vertieften Einzelfallanalysen können aus Gründen des Umfangs nicht in ihrer ursprünglichen Form publiziert werden.<sup>1</sup> Einzelne Aspekte und konkrete Beispiele ergänzen und illustrieren jedoch die fallübergreifende Ergebnispräsentation im nachfolgenden Kapitel. Für jede Dimension werden zuerst die Ergebnisse der FMS Pädagogik und anschließend des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils präsentiert. Zum besseren Verständnis werden zu Beginn die einzelnen Fälle kurz präsentiert und charakterisiert, bevor die Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils fallübergreifend anhand der oben genannten Dimensionen dargestellt werden.

Das Erkenntnisinteresse besteht in der Frage nach zugrundeliegenden Wertigkeitsordnungen und deren Kompromissen, welche die beiden schulischen Profile konstituieren. Mit Bezug auf welche Konventionen weisen die beteiligten

---

<sup>1</sup> Zusammengefasste Ergebnisse aus den kantonalen Einzelfallstudien wurden in Hafner (2019a, b, 2020) publiziert. Die ausführlichen Einzelfallanalysen für die Fälle A, B und C können auf Wunsch bei der Autorin angefragt werden.

Akteur\*innen verschiedenen Charakteristika und Spezifika des jeweiligen schulischen Profils Wertigkeit zu und wie unterscheiden sich diese je nach Bildungsprofil? Durch welche Gemeinwohlorientierungen, materiellen und immateriellen Formate und Objekte konstituiert sich das jeweilige schulische Dispositiv, wie gehen die jeweiligen Akteur\*innen handlungspraktisch damit um, und wie lässt sich dadurch die unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile für die Ausbildung zur Primarlehrperson erklären? Die abschließende Beantwortung dieser Fragen erfolgt in Abschn. 7.6.

---

## 7.1 Beschreibung der kantonalen Fälle

### 7.1.1 Fall A: Ein kleiner Seminarkanton mit traditioneller Lehrpersonenbildung

Der Fall A umfasst ein Gymnasium und eine Fachmittelschule, die sich in unterschiedlichen Gemeinden des Kantons A befinden. Es handelt sich um einen deutschsprachigen und eher kleinen, konservativ-katholisch geprägten Kanton, der als wirtschaftsstark und wohlhabend gilt. Die Lehrpersonenbildung war traditionell und bis in die 2000er-Jahre hinein seminaristisch auf Sekundarstufe II organisiert. Während der Tertiarisierungsreform der Lehrpersonenbildung in den 1990-er Jahren wehrten sich Vertreter\*innen der (vielerorts privaten) Lehrer\*innenseminare dieses Kantons vehement gegen deren Auflösung. Erst gegen Mitte der 2000er-Jahre wurde auf eine hochschulische Lehrpersonenbildung umgestellt (AD1). Der Kanton A führt eine eigene Pädagogische Hochschule (PH), welche sich auf dem ehemaligen Gelände eines Lehrer\*innenseminars befindet. Das Studienangebot umfasst die Studiengänge Kindergarten/Unterstufe sowie Primarstufe.

Im Kanton befinden sich eine FMS sowie zwei öffentliche und ein privates Gymnasium. Die FMS bietet die Profile Pädagogik, Soziales und Gesundheit an, die Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten werden an allen Gymnasien geführt. Im Kanton gibt es *kein* Angebot des Schwerpunktfachs Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP), da man bei der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils die FMS als geeignetere Anbieterin eines pädagogischen Mittelschulprofils erachtete (AD2, S. 92). Die Zuweisung in die FMS oder das Gymnasium erfolgt ohne Aufnahmeprüfung und beruht auf einer Gesamtbeurteilung verschiedener Kriterien sowie auf der gemeinsamen Entscheidung der Klassenlehrperson und der Erziehungsberechtigten (AD5). Hierbei wird empfohlen, für die Zuweisung an eine FMS eine schulische Vornote von

etwa 5, für das Gymnasium über 5 anzustreben (ebd.).<sup>2</sup> Kommt zwischen Erziehungsberechtigten und Klassenlehrperson keine Einigung zustande, können sich die Schüler\*innen zu einem Prüfungsverfahren anmelden. Dort sind für den Eintritt in die FMS ebenfalls weniger hohe schulische Leistungen erforderlich als für das Gymnasium (ebd.).

### 7.1.1.1 Die FMS mit Profil Pädagogik

Die Fachmittelschule A hat ihre Ursprünge in einem Brückenangebot («Weiterbildungsschule»), «für Jugendliche, welche nach der Sek [Sekundarschule, S.H.] [...] sich nicht gut einfädeln konnten in die Berufswelt, in eine Berufslehre, weil sie vielleicht auch noch Verhaltensschwierigkeiten gehabt haben, oder psychische Probleme, oder sich nicht so gut orientieren konnten, was sie eigentlich wollen» (Schulleitung, AI4). Die Schulleitung der FMS A beschreibt diese als stark «reformpädagogisch geprägt», worin auch die noch heute gelebte «Du-Kultur» begründet liege (AI4).

Um 1990 wurde die Schule von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gesamtschweizerisch anerkannt, zum Jahrtausendwechsel hin von zwei auf drei Jahre verlängert und in «Diplommittelschule» umbenannt sowie die Profile für den berufsfeldbezogenen Unterricht eingeführt (AD3). Die heutige FMS A bietet die Profile Gesundheit, Pädagogik und Soziales an. Sie ist organisatorisch eigenständig respektive nicht an ein Gymnasium angegliedert und befindet sich in Fußdistanz zur kantonalen Pädagogischen Hochschule. Die circa 230 Schüler\*innen werden von rund 40 Lehrpersonen unterrichtet.

Die Entscheidung für eines der an der FMS A angebotenen Profile fällt nach dem ersten FMS-Schuljahr, also üblicherweise nach dem 11. Schuljahr (inklusive Kindergarten/Eingangsstufe) im Alter von circa 16 bis 17 Jahren. Die Stunden- bzw. Lektionentafel des Profils Pädagogik unterscheidet sich nicht von derjenigen des Profils Soziales, sodass Schüler\*innen beider Profile gemeinsam unterrichtet werden (AD4). Mit dem Entscheid für das pädagogische oder soziale FMS-Profil erhalten die Schüler\*innen nach dem ersten, allgemeinbildenden Schuljahr profil-spezifischen Unterricht in den Fächern Psychologie, Gesellschaftskunde und dem interdisziplinären Fach *Contrari*<sup>3</sup>. Dieses umfasst die musisch-gestalterischen Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten sowie Kunstgeschichte. Ebenso wie in den

---

<sup>2</sup> Im schweizerischen Bildungssystem ist 6 die Bestnote, 1 die niedrigste Note. Genügende Leistungen beginnen ab Note 4, Notenwerte unter 4 gelten als ungenügend.

<sup>3</sup> Bezeichnung aus Datenschutzgründen pseudonymisiert.

anderen FMS-Profilen ist ein Praktikum sowie das Verfassen einer schriftlichen Arbeit Teil der FMS-Ausbildung.

### **7.1.1.2 Das Gymnasium mit dem musischen Profil**

Das Gymnasium A, an welchem das musische Profil untersucht wurde, befindet sich auf dem Gelände eines ehemaligen Lehrer\*innenseminars in einer Berggemeinde (AD6). Die seminaristische Ausbildung an diesem Standort wurde Anfang der 2000er-Jahre beendet, und gleichzeitig ein Kurz- sowie ein Langzeitgymnasium aufgebaut. In diesem Prozess wurden die letzten Seminarist\*innen sowie die ersten Gymnasiast\*innen vier Jahre lang unter dem gleichen Dach unterrichtet (AI1). Das vierjährige Kurzzeitgymnasium schließt an die zweite oder dritte Sekundarklasse, das Langzeitgymnasium an die sechste Klasse der Primarschule an. Das Gymnasium besuchen circa 450 Schüler\*innen, welche von rund 70 Lehrpersonen unterrichtet werden.

Die Entscheidung für das Schwerpunktfach erfolgt nach dem 10. Schuljahr (inklusive Kindergarten/Eingangsstufe) im Alter von 15 bis 16 Jahren. Anschließend wird das Schwerpunktfach für die verbleibenden vier Jahre der gymnasialen Ausbildung in jedem Jahr mit vier Wochenlektionen unterrichtet. Im Schwerpunktfach Musik ist Voraussetzung, dass Schüler\*innen Gesangs- oder Instrumentalunterricht besuchen, welcher von der Schule finanziert wird (AD7).

Das Gymnasium A zeichnet sich durch ein ausgeprägtes musikalisches Profil aus. Es umfasst ein breites Angebot an musikalisch-gestalterischen Freizeit- und Freifachangeboten wie etwa ein Orchester oder Gesangsensembles, in denen laut Schulleitung *«die meisten [aus dem Schwerpunktfach Musik, S.H.] dabei sind»* (Schulleitung, AI1).

### **7.1.2 Fall B: Ein großer Kanton mit früh tertiarisierter Lehrpersonenbildung**

Der Fall B umfasst eine Fachmittelschule und ein Gymnasium, welche im Kontrast zum Fall A zwei schulische Bildungsgänge ein und derselben Schule darstellen. Beim Kanton B handelt es sich um einen deutschsprachigen, eher großen Industriekanton, der als konfessionell paritätisch gilt. Der Kanton besitzt einerseits eine lange seminaristische Tradition der Lehrpersonenbildung, andererseits wurde diese um 1970 vergleichsweise früh aufgelöst, eine akademische Ausbildung für Lehrpersonen gefordert und diese auf Tertiärstufe angehoben (BD1). An der daraufhin geschaffenen Hochschule wurden integrale Diplome für Primar- und Sekundarlehrpersonen vergeben und für den Eintritt ins Studium

eine gymnasiale Maturität verlangt (ebd., S. 93). Die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson blieb länger seminaristisch auf Sekundarstufe II organisiert (ebd., S. 94). Bereits vor sowie auch nach der gesamtschweizerischen Tertiarisierung der Ausbildung von Kindergarten- respektive Vorschullehrpersonen (siehe auch Abschn. 5.1.4) war für diese ein DMS-Abschluss Mindestzulassungsbedingung (BD1, S. 101).

Heute besitzt der Kanton B keine eigene Pädagogische Hochschule mehr, sondern ist einer von mehreren Trägerkantonen einer überregionalen PH. Im Kanton befinden sich sechs Gymnasien und drei Fachmittelschulen, wobei die FMS jeweils institutionell an Gymnasien angegliedert sind. Im Kontrast zum Fall A ist das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) in diesem Kanton Teil des gymnasialen Schwerpunktfachangebots. Es wurde explizit aufgrund der seminaristischen Tradition zweier Gymnasien des Kantons eingeführt, um so vorhandene personelle und materielle Ressourcen in die gymnasiale Ausbildung überführen zu können (BD2, S. 82).

### **7.1.2.1 FMS und Gymnasium unter dem Dach der Kantonsschule**

Im Fall B werden FMS und Gymnasium als Bildungsgänge der gleichen Schule gemeinsam geführt. Es werden die gleichen Räumlichkeiten und Ressourcen genutzt, und es unterrichten im Regelfall dieselben Lehrpersonen sowohl am Gymnasium als auch an der FMS. Die Schule bezeichnet sich als «Kantonsschule» oder «Kanti» – ein Begriff, mit dem üblicherweise Gymnasien gemeint sind. Insgesamt besuchen zum Untersuchungszeitraum ca. 1100 Schüler\*innen die untersuchte Kantonsschule, wo sie von rund 160 Lehrpersonen unterrichtet werden (BD7).

Die Schule B befindet sich in den Gebäuden eines ehemaligen Klosters. Dieses wurde nach seiner Schließung für die seminaristische Ausbildung von Lehrpersonen genutzt und verband diese mit heimischer Landwirtschaft und familiärem Konvikt (BD3). Nach der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung im Kanton B wurde um 1967 (BD4) das Seminar in ein pädagogisch-soziales Gymnasium umgewandelt, welches explizit auf die tertiarisierte Lehrpersonenbildung vorbereiten sollte (BD5). Um 1989 wurden die Höheren Töcherschulen des Kantons in Diplommittelschulen (DMS) umgewandelt und in diesem Zusammenhang in die Kantonsschule integriert (BD6). Das Gymnasiale Schwerpunktfachangebot umfasst sowohl Musik und Bildnerisches Gestalten als auch PPP.

### **7.1.2.2 Die FMS mit Profil Pädagogik/Kunst**

Die FMS ist seit 2006 Teil der Schule B (EDK 2020). Angeboten werden die FMS-Profile Gesundheit, Soziale Arbeit, Kommunikation sowie das kombinierte

Profil Pädagogik/Kunst. Spezifikum des pädagogischen FMS-Profiles im Fall B ist die Kombination der Profile Pädagogik und Kunst. Die Ursache dieser Kombination waren finanzielle Sparbemühungen des Kantons bei der Umwandlung der zweijährigen DMS in die dreijährige FMS, im Rahmen derer ein eigens geführtes Profil Kunst als zu teuer erschien (BI2).

Die Schüler\*innen entscheiden sich bereits mit der Anmeldung für die FMS für ein Profil (BI3). Der Unterricht in profilspezifischen Fächern Musik, Bildnerischem Gestalten, Gestalterischem Werken und Psychologie/Pädagogik beginnt im zweiten FMS-Jahr und umfasst pro Fach je zwei Wochenlektionen im zweiten und dritten Schuljahr. Aus organisatorischen Gründen werden die Klassen meist profilmischt gebildet (BI3), sodass in einer Schulklasse häufig Schüler\*innen verschiedener FMS-Profile unterrichtet werden.

### 7.1.3 Fall C: Ein französischsprachiger Kanton mit früh tertiarisierter Lehrpersonenbildung

Der Fall C befindet sich in einem französischsprachigen Kanton. Seine Wirtschaft beruht im Wesentlichen auf dem Dienstleistungssektor, er gilt aber auch in der Industrie in den Bereichen Mikromechanik/Elektronik, der Uhrenindustrie, der Medizin- oder Informationstechnologie als führend (CD1). Die Ausbildung von Primarlehrpersonen wurde 1981 tertiarisiert und in Form eines zweijährigen, postmaturitären Studiengangs organisiert (CD2, S. 20). Im Kanton C wurde ab 1996 bereits vor der gesamtschweizerischen Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung (siehe Abschn. 5.1.4) der Aufbau einer Pädagogischen Hochschule in die Wege geleitet (CD4, S. 103 f.).

Im Kanton C hat die Zulassung von Absolvierenden der Fach- bzw. der ehemaligen Diplommittelschule («*école de culture générale*»<sup>4</sup>, «*école de degré diplôme*») in die Ausbildung von Primar- und Vorschullehrpersonen eine längere Tradition (CD2; CD3; CD4). Zum Zeitpunkt der in Abschn. 5.1.4.3 erläuterten «*Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*» (EDK 1993a) waren im Kanton C sowohl Inhaber\*innen einer gymnasialen Maturität als auch eines Diploms einer «*école de culture générale*» zur damals bereits tertiär organisierten Ausbildung von Vorschul- und Primarlehrpersonen zugelassen (CD5, S. 304, 415). Der Kanton besitzt auch heute noch eine eigene kantonale Pädagogische Hochschule. Sie bietet neben anderen Studiengängen der

---

<sup>4</sup> «Schule der Allgemeinbildung» (frz., Übers. S.H.), französischsprachige Bezeichnung für die ehemalige DMS und heutige FMS.



Lehrpersonenbildung auch den Bachelorstudiengang Primarstufe an, welcher die Unterrichtsberechtigung für die Vorschul- und Primarstufe umfasst (CD6).

Im Kanton C befinden sich zwölf Mittelschulen, als «Gymnases» bezeichnet, welche jeweils ein Gymnasium (*école de maturité*), eine Fachmittelschule (*école de culture générale*) und eine Wirtschaftsmittelschule (*école de commerce*) umfassen. Die Gymnasien bieten das Schwerpunktfach PPP an, wobei dieses im Kanton lediglich aus Philosophie und Psychologie als «PP» ohne den Fachbereich Pädagogik besteht. Der Verzicht auf den Teilbereich Pädagogik liegt darin begründet, dass insbesondere das Fach Philosophie im Kanton eine lange Tradition hat und eine große Bedeutung als obligatorisches Unterrichtsfach aufweist, andererseits das Fach Pädagogik bei der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils nicht als Teil einer Maturitätsausbildung betrachtet wurde (CD7, S. 87). Auch im Rahmen der FMS-Ausbildung ist Pädagogik kein Unterrichtsfach. Dies kann als erster Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine berufsvorbereitende bzw. -propädeutische Logik im allgemeinbildenden Pfad der Sekundarstufe II in der französischsprachigen Schweiz eher abgelehnt wird und eine spezifische Ausbildung in «Pädagogik» nicht als Teil der Allgemeinbildung betrachtet wird.

Die Sekundarstufe I im Kanton C ist in zwei Leistungsniveaus gegliedert – ein prägymnasiales sowie ein «allgemeines» (CD8). Haben Schüler\*innen auf der Sekundarstufe I den prägymnasialen Leistungszug besucht, steht ihnen der Eintritt ins Gymnasium oder die FMS offen. Der Eintritt in die FMS ist auch mit einem Abschluss des «allgemeinen» Leistungszugs unter Voraussetzung bestimmter schulischer Leistungen gewissen Fächern möglich (CD9). Damit steht auch in diesem Kanton die FMS Schüler\*innen offen, denen aufgrund ihrer schulischen Leistungen der Zugang zum Gymnasium verwehrt ist.

### **7.1.3.1 FMS und Gymnasium als Bildungsgänge des «Gymnase»**

Der untersuchte Fall bzw. die Schule C befindet sich in einer Gemeinde nahe der Kantonshauptstadt, wurde 1992 gegründet und umfasst wie die restlichen «Gymnases» des Kantons eine FMS, ein Gymnasium und eine Wirtschaftsmittelschule. Auf dem Gelände befindet sich ebenfalls eine Berufsschule, an welcher Berufslernende den schulischen Teil ihrer dualen Berufsbildung absolvieren (CD10). Gymnasium, Fach- und Wirtschaftsmittelschule werden organisatorisch gemeinsam geführt und stellen drei schulische Bildungsgänge ein und derselben Schule dar. Die Lehrpersonen unterrichten je nach Pensum und Fachbereich an allen drei Schultypen. An der Schule C werden derzeit circa 900 Gymnasiast\*innen, 330 Fachmittelschüler\*innen sowie circa 130 Wirtschaftsmittelschüler\*innen von 143 Lehrpersonen unterrichtet (CD11). Damit stellt dieser Fall den personell umfangreichsten aller drei untersuchten Fälle dar.

### 7.1.3.2 Das (sozial-)pädagogische FMS-Profil

Die Schule C bietet fast alle FMS-Profile an. Das in der vorliegenden Studie untersuchte, pädagogische bzw. auf Lehrberufe ausgerichtete Profil nennt sich im Kanton C und damit auch in der Schule C «sozial-pädagogisches» Profil (*socio-pédagogique*). Damit ist nicht eine spezifische *sozialpädagogische* Ausrichtung gemeint, sondern eine Kombination der Profile Pädagogik und Soziales ähnlich wie im Fall A. In den nachfolgenden Ergebniskapiteln wird das Profil des Falls C als (sozial-)pädagogisches Profil bezeichnet.

Im Anschluss an die dreijährige Fachmittelschulausbildung in diesem Profil können Schüler\*innen sowohl die Fachmaturität Pädagogik als auch die Fachmaturität Soziales absolvieren. Die entsprechenden Fachmaturitätslehrgänge werden allerdings an der untersuchten Schule nicht angeboten und müssen an einem anderen *Gymnase* des Kantons besucht werden. Ab dem zweiten FMS-Jahr besuchen die Schüler\*innen des (sozial-)pädagogischen Profils Unterricht in profilspezifischen Fächern, welche im Vergleich zu den Fällen A und B eine deutlich breitere Fächerpalette umfassen. Die profilspezifischen Fächer des pädagogischen Profils sind Musik, Bildende Kunst<sup>5</sup>, Philosophie/Psychologie, Biologie, Physik, Chemie, Antike Kultur sowie Geografie (CD13). Alle Fächer sind promotionsrelevant, und mit jeweils drei Wochenlektionen pro Jahr kommt insbesondere den naturwissenschaftlichen Fächern sowie Philosophie/Psychologie höheres Gewicht zu.

In den nachfolgenden Kapiteln erfolgt ein fallübergreifender Vergleich der drei untersuchten Fälle (Cross-Case Synthesis (Yin 2009, S. 15 f.)). Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang von Dimensionen, die sich in der Analyse als zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage erwiesen haben: *Bildungsziele und Beziehung zur Abnehmerinstitution, Bildungsinhalte und Formate der Bildung, Wissensvermittlung* sowie *Schüler\*innen*. Ziel ist die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Charakteristika und Spezifika, die das schulische Profil der FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil<sup>6</sup> konstituieren (Abschn. 7.2–7.5). Anhand dieser Charakteristika wird diskutiert, inwiefern diese die unterschiedliche quantitative Bedeutung der beiden Profile für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden kann (Abschn. 7.6).

Aus konventionentheoretischer Perspektive geht es darum aufzuzeigen, auf welche zugrundeliegenden Wertigkeitsordnungen und deren Kompromisse diese

---

<sup>5</sup> Frz.: «Arts visuels».

<sup>6</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird im folgenden Kapitel auch von «FMS» und «Gymnasium» gesprochen. Damit sind jeweils das pädagogische FMS-Profil und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil gemeint.

Charakteristika verweisen, durch welche Konventionen, materiellen und immateriellen Formate sich das jeweilige schulische Dispositiv auszeichnet und wie die schulischen Akteur\*innen handlungspraktisch damit umgehen. Dabei wird auf zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der als bedeutsam herausgearbeiteten Dimensionen fokussiert und zur Illustration konkrete Beispiele aus den der Studie zugrundeliegenden Einzelfallanalysen angeführt.

---

## **7.2 Bildungsziele und Beziehung zur Abnehmerinstitution**

Vergleicht man die drei untersuchten pädagogischen FMS-Profile und die musisch-pädagogischen Gymnasialprofile bezüglich der mit Wertigkeit versehenen Bildungsziele, erweisen sich im Kern in *beiden* Schultypen

- a) die Vorbereitung auf eine hochschulische Ausbildung (an der PH oder Universität) und
- b) die Vorbereitung der Schüler\*innen auf ihre spätere gesellschaftliche Funktion (als Lehrperson oder in verantwortungsvollen Positionen in Politik, Wissenschaft und Kultur)

als zentral. Wie die Analyse zeigt, stehen diese Bildungsziele durch ihren jeweiligen Fokus auf die zukünftige Hochschul- oder Berufslaufbahn der Schüler\*innen im Zusammenhang mit der Beziehung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils zu ihren jeweiligen Abnehmerinstitutionen. Sowohl die Bildungsziele als auch die jeweiligen Beziehungen zur Abnehmerinstitution sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

### **7.2.1 Die Bildungsziele der FMS Pädagogik: Vorbereitung auf die PH und den Primarlehrberuf**

Zentrale Bildungsziele der FMS Pädagogik sind a) die gezielte, kompetenzorientierte Vorbereitung auf eine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (PH) sowie b) die Vorbereitung auf den Primarlehrberuf.

Diese Ziele werden überwiegend auf der industriellen Bewertungsgrundlage der Funktionalität und Effizienz valorisiert und im Format von Informationsbroschüren, Webseitentexten und Lehrplänen materiell gestützt. Zentrale Bedeutung kommt hierbei dem Bildungsformat der Fachmaturität Pädagogik (siehe

Abschn. 7.3.2.2) zu, welche im Anschluss an das Profil Pädagogik absolviert werden kann und Absolvierende zum prüfungsfreien Eintritt in den Studiengang Primarstufe an PH berechtigt.

### 7.2.1.1 PH-Vorbereitung und Herstellung von Studierfähigkeit

Das Bildungsziel der PH-Vorbereitung an der FMS Pädagogik meint im Wesentlichen die Herstellung von PH-Studierfähigkeit. Im Kontext dieses Bildungsziels valorisieren die Akteur\*innen in den untersuchten pädagogischen FMS-Profilen insbesondere sprachliche Kompetenzen in Erst- und Fremdsprache als wichtige Elemente der PH-Studierfähigkeit, deren Förderung sich die FMS Pädagogik zum Ziel setzt. Auch das Bildungsziel der Allgemeinbildung erweist sich in allen drei untersuchten Fällen als bedeutsam, wobei die schulischen Akteur\*innen Allgemeinbildung im Fall A primär als PH-Vorbereitung (Studierfähigkeit) und in den Fällen B und C als Vorbereitung auf den Primarlehrberuf (nützliches Wissen für die mehrere Fächer unterrichtende Primarlehrperson) deuten.

Im Fall A kommt das Bildungsziel der PH-Vorbereitung bereits im Format der Informationsbroschüre für das Profil Pädagogik zum Ausdruck. Sie adressiert die (zukünftigen) Schüler\*innen als interessiert an pädagogischen Berufen, die an PH erlernt werden können (AD8, S. 5). Schriftlich festgehalten ist das Versprechen, die Schüler\*innen mit den Kompetenzen und «notwendigen Voraussetzungen» auszustatten, welche für die Bewältigung des PH-Studiums erforderlich seien (ebd., S. 5, 20). Es wird also bereits im materialisierten Format der Informationsbroschüre eine funktionale Definition der FMS Pädagogik als zielgenaue und effiziente Vorbereitung für das Studium pädagogischer Berufe an PH gestützt und damit eine Wertigkeit der industriellen Konvention (Effizienz, Funktionalität, Fachkompetenz) hervorgehoben. Entsprechend erklärt eine Lehrperson mit Blick auf die PH-Ausbildung: «*ich bin wie eine Stufe vorgelagert*» (AI8).

In derselben Logik besteht auch im Fall B das Bildungsziel darin, die Schüler\*innen so gut wie möglich auf die Ausbildung an der PH vorzubereiten:

[...] wirklich eine **Vorbereitung** auf das, was sie nachher in einer **ersten Berufsausbildung** auch wirklich **erwartet**. [...] Und dort ist so wirklich etwas **mitgeben**, wovon sie danach **profitieren** können. Wir haben zum Beispiel auch [...] ehemalige Schüler [...] die haben mir gesagt: [Name LP] das was wir dort durchgenommen hatten, das war super, das **hat mir super geholfen nachher** [...] das **ist gut**, wenn ich sie so **vorbereite**, dass sie dort gut durchkommen und nachher auch wissen, was sie erwartet. (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3, Herv. S.H.)

Dazu gehört für die Lehrpersonen und die Schulleitung auch das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, das die Schüler\*innen erlernen sollen. Dabei

steht das Trainieren derjenigen Fähigkeiten im Zentrum, die von der PH als Abnehmerinstitution gefordert werden:

Dass sie wissen, wie kann ich eine **Arbeit/ wie gehe ich da ran**, was brauche ich, **Methodik** und **Zeitplan** und **organisatorisch** und so weiter, **damit sie dann an der PH**, wo sie dann ein paar [Arbeiten, S.H.] schreiben müssen, eben **diese Fähigkeiten haben**. (Schulleitung FMS, BI2, Herv. S.H.).

Mit Aspekten wie Methodik, Zeitmanagement und Organisation erhält die industrielle, technisch-anwendungsbezogene Wissensform des *savoir-faire* Wertigkeit und wird mit den Anforderungen der PH als Abnehmerinstitution legitimiert. Das Verfassen einer schriftlichen Arbeit dient aus Perspektive der Schulleitung nicht dem Selbstzweck oder der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Untersuchungsgegenstand, sondern integriert Anforderungen der PH in das Bildungsprogramm der FMS und stützt somit die funktionale Logik der industriellen Konvention. Auch die Schüler\*innen valorisieren diese Vorbereitungslogik und bezeichnen sich durch das gewählte FMS-Profil als «*besser auf die PH vorbereitet*» (Schüler\*innen, BI5).

Valorisiert werden sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch die Allgemeinbildung in allen drei Fällen mit Blick auf ihre Funktionalität für die PH-Ausbildung oder den Primarlehrberuf auf dem Bewertungsprinzip der industriellen Konvention.

Im Fall C<sup>7</sup> wird die Allgemeinbildung *zusätzlich* losgelöst von einer PH- oder Berufsvorbereitungslogik auf dem staatsbürgerlichen Bewertungsprinzip der breiten, *zweckfreien* Allgemeinbildung in einem humboldtschen Sinn valorisiert, welche den Fachmittelschüler\*innen verschiedene hochschulische Anschlusslösungen eröffnen soll. Das Ziel des pädagogischen Profils im Fall C ist «das Studium des Menschen in Gesellschaft, Zeit und Raum» (CD13, S. 9, Übers. S.H.) beziehungsweise die «dimension de l'être humain»<sup>8</sup> (Schulleitung, CII), was auf eine humanistisch-allgemeinbildende, der staatsbürgerlichen Konvention entsprechende Orientierung verweist.

Obwohl sie eine industrielle Vorbereitungslogik neben der oben erwähnten Allgemeinbildung als notwendig bezeichnen, distanzieren sich sowohl einige

---

<sup>7</sup> Die Interviews für den Fall C wurden in französischer Sprache geführt und transkribiert, so dass die Datengrundlage in Französisch vorlag. Auch die beobachteten Unterrichtseinheiten wurden in Französisch abgehalten. Die zu Illustrationszwecken eingefügten Zitate und Auszüge aus den Lehrplänen wurden durch die Autorin aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt. Die Übersetzungen finden sich jeweils in den Fußnoten, sind sinngemäß zu verstehen und sollen den Lesenden als Verständnishilfe dienen.

<sup>8</sup> «Dimension des menschlichen Wesens», Übers. S.H.

befragte Lehrpersonen als auch die Schulleitung von einer *zu* spezifisch auf die PH ausgerichtete Vorbereitung im Zeitraum der drei Jahre bis zum Fachmittelschulabschluss:

On n'a **pas pour mission de ne former QUE/** avec l'option [(sozial-)pädagogisches Profil, S.H.], **il n'y a pas que l'enseignement** qui en devient le débouché. [...] dans notre système scolaire où l'école de culture générale permet de faire des maturités spécialisées [...] **dans tous les domaines** de l'école de culture générale, il me semble qu'on doit aussi être attentifs **avant le certificat, de ne pas trop les cibler sur un seul débouché** possible.<sup>9</sup> (Schulleitung, CII, Herv. S.H.)

Im französischsprachigen Fall C wird der FMS – wie die Bezeichnung «*école de culture générale*» bereits anklingen lässt – stärker als in den ersten beiden Fallstudien eine allgemeinbildend-staatsbürgerliche Funktion zugeschrieben. Zwar lässt sich ebenso eine industrielle Logik der gezielten Hochschulvorbereitung ausmachen, allerdings bezieht sich diese auf *verschiedenste* hochschulische Abnehmerinstitutionen und nicht nur die Lehrpersonenbildung. Diese unspezifische Ausrichtung des (sozial-)pädagogischen FMS-Profiles im Fall C könnte ein Grund dafür sein, warum wie in Abschn. 6.2.4 dargestellt in der französischsprachigen im Vergleich zur deutschsprachigen Schweiz nur ein geringer Anteil der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles später tatsächlich in die Primarlehrpersonenbildung eintritt.

### 7.2.1.2 Vorbereitung auf den Primarlehrberuf – «das Pädagogische»

Das zweite hauptsächliche Bildungsziel der FMS Pädagogik ist die gezielte Vorbereitung auf den Beruf der Primarlehrperson. Diesem Ziel sprechen die Akteur\*innen an der FMS A besonders hohe Bedeutung zu und valorisieren damit einerseits industrielle Wertigkeiten der funktional-effizienten Vorbereitung. Andererseits valorisieren sowohl Schulleitung als auch Lehrpersonen innerhalb dieser Vorbereitungslogik häusliche Wertigkeiten wie eine lehrberufsspezifische Berufssozialisation und Entwicklung einer Berufsidentität:

[...] die Leute, welche hier in der Klasse sind, achtzig Prozent **sagen von Anfang an «ich will Lehrer, Lehrerin** werden.» Also die haben schon (...) einen **gemeinsamen**

<sup>9</sup> «Es ist nicht unsere Aufgabe, NUR/ beim (sozial-)pädagogischen Profil ist nicht nur der Lehrberuf das Ziel. [...] in unserem Bildungssystem, wo die FMS erlaubt eine Fachmaturität in allen möglichen FMS-Bereichen zu absolvieren, scheint es mir dass wir aufpassen müssen, die Schüler\*innen vor diesem Zertifikat nicht allzu sehr auf ein einziges Ziel auszurichten», Übers. S.H.

**Berufstraum**, sie haben einen/eine **Berufsidentität** fängt an sich zu entwickeln[...]. Die Lehrpersonen, welche sie hier drin auch haben, **wissen AUCH von ihnen, dass sie Lehrpersonen werden wollen**. Also man IST hier eigentlich schon auf dem Weg **in den Beruf hinein** [...] Und SOLCHE Leute sind gemeinsam hier, und bewegen sich auf ihr Ziel zu. Das gibt ganz eine andere (..) **Sozialisation, in Bezug auf, auf dieses Berufsfeld**. [...] Es sind **junge Leute mit einer Berufsidee**. (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

Weiter schreiben die Akteur\*innen der FMS A Bildungszielen wie Auftrittskompetenz, der Entwicklung von Sozialkompetenzen und der Persönlichkeit als *«Hauptinstrument, dass sie einsetzen in der beruflichen Tätigkeit»* (AI4) sowie einer gründlichen Ausbildung in musisch-gestalterischen Fächern hohe Wertigkeit im Hinblick auf die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf zu. Hier zeigt sich erneut die Kombination von häuslichen (Soziale Beziehungen, Persönlichkeitsbildung) und industriellen (Kompetenz, Persönlichkeit als funktionales ‚Instrument‘) Wertigkeiten im Fall A.

Im Fall B wird sowohl der Ausbildung in musisch-gestalterischen Fächern als auch der Allgemeinbildung eine vorbereitende Funktion auf den Primarlehrberuf zugesprochen. Im Fall C hingegen deuten die schulischen Akteur\*innen vor allem die Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung als Vorbereitung auf den Primarlehrberuf und valorisieren diese Allgemeinbildung als funktional für die Tätigkeit der Primarlehrperson als Generalist\*in<sup>10</sup>.

Als Kernelement der Vorbereitung auf den Primarlehrberuf erweist sich in allen drei Fällen eine fundierte Ausbildung in dem Bereich, der von den Akteur\*innen als «das Pädagogische» an der FMS Pädagogik konstruiert und valorisiert wird. «Das Pädagogische» bezeichnet denjenigen Aspekt, der aus Sicht der Akteur\*innen das pädagogische FMS-Profil einerseits von anderen FMS-Profilen wie Gesundheit oder Soziale Arbeit, andererseits von der gymnasialen Ausbildung unterscheidet. «Das Pädagogische» stellt nicht nur ein rein kognitives Format dar, sondern ist auch in der Rahmenstudentenafel der jeweiligen FMS in Form der profilspezifischen Fächer formatiert. Tab. 7.1 liefert eine Übersicht über die jeweiligen profilspezifischen Fächer pro Fall, wobei jeweils diejenigen Fachbereiche in Orange gekennzeichnet sind, welche die Akteur\*innen als «das Pädagogische» konstruieren und valorisieren.

---

<sup>10</sup> Die generalistische Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz bedeutet, dass Studierende im Studiengang Primarstufe nicht als *Fachlehrperson*, sondern in sechs oder mehr Fächern ausgebildet werden und diese auf Primarstufe unterrichten. Im Folgenden wird für eine generalistisch ausgebildete Primarlehrperson auch der Begriff «Generalistin» verwendet.

**Tab. 7.1** Übersicht profilspezifische Fächer FMS Pädagogik

	FMS A	FMS B	FMS C
Contrari	Musik Gestalten Kunstgeschichte	Musik Bildnerisches Gestalten Gestalterisches Werken	Musik Bildende Kunst
	Psychologie (inkl. Pädagogik)	Psychologie / Pädagogik	Philosophie / Psychologie
	Gesellschaftskunde		Biologie Physik Chemie Antike Kultur Geografie

Legende: Orange = «das Pädagogische»

Quelle: eigene Darstellung basierend auf kantonalen Rahmenstundenplänen

In den beiden deutschsprachigen Fällen A und B umfasst «das Pädagogische» «so das *Musische oder Gestalterische*» (BI4) in Form musisch-gestalterischer Fächer wie Musik, Gestalten, Werken und Instrumentalunterricht. Sie werden als für den Primarlehrberuf konstitutiver Komplex von Fähigkeiten und Wertigkeiten sowie als profilierendes Element des pädagogischen FMS-Profiles wahrgenommen und valorisiert. Dieser Komplex musisch-gestalterischer Fächer integriert sowohl industrielle Wertigkeiten der funktionalen Vorbereitung auf den Primarlehrberuf als auch häusliche Wertigkeiten der Erziehung, Anleitung und pädagogischen Begleitung von Kindern:

Wenn wir jetzt denken, in ihrem Beruf nachher, **das Visuelle, das Musische** ist enorm wichtig, **weil mit den Kindern singt man, mit den Kindern muss man bildhaft umgehen**, eben nicht abstrakt, sondern **konkret mit Bildern, mit Musik, mit singen, mit bewegen**, mit tanzen eventuell auch noch. (Schulleitung FMS, BI2, Herv. S.H.)

Im Fall A kommt die hohe Wertigkeit musisch-gestalterischer Fächer und ihre Konstruktion als «das Pädagogische» zudem darin zum Ausdruck, dass die Fächer



Musik, Gestalten und Kunstgeschichte im interdisziplinären Fach *Contrari*<sup>11</sup> formatiert sind, welches mit einer hohen Lektionendotation im Stundenplan besondere Wertigkeit erhält. Weitere profilspezifische Fächer der deutschsprachigen Fälle A und B sind Psychologie, Pädagogik und/oder Gesellschaftswissenschaften – diese werden von den befragten schulischen Akteur\*innen allerdings nicht als Teil des «Pädagogischen» valorisiert.

Anders stellt sich dies im Fall C dar, wo sich «das Pädagogische» ebenfalls im Format der profilspezifischen Fächer materiell niederschlägt – sich dort aber aus einer breiten Palette allgemeinbildender Fächer konstituiert. Diese umfasst nicht nur musisch-gestalterische Fächer, sondern auch Philosophie/Psychologie, Biologie, Physik, Chemie, Antike Kultur und Geografie. Diese profilspezifischen Fächer werden einerseits auf der Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention als funktional und nützlich für die Tätigkeit der Primarlehrperson als Generalist\*in valorisiert:

C'est la notion de **l'enseignant\*e généraliste au niveau du primaire**, quoi. L'école obligatoire, où on va demander aux enseignants d'avoir cette **aptitude d'enseigner** aussi bien des **arts visuels**, la **musique**, que **français, maths**, quoi. Donc, c'est assez logique, **c'est cohérent**, évidemment.<sup>12</sup> (Schulleitung, CII, Herv. S.H.)

Zusätzlich schreiben die Akteur\*innen des Falls C der breiten Palette profilspezifischer Fächer auch aus einer staatsbürgerlichen Perspektive der breiten, zweckfreien Allgemeinbildung Wertigkeit zu. Dies auch deshalb, weil das (sozial-)pädagogische Profil den Fachmittelschüler\*innen durch seine inhaltliche Breite ganz *unterschiedliche* hochschulische Anschlusslösungen und nicht nur eine Perspektive auf ein PH-Studium eröffnet. Damit integriert «das Pädagogische» im Fall C nicht wie in der deutschsprachigen Schweiz Wertigkeiten der industriellen (funktionale Vorbereitung auf den Lehrberuf) und häuslichen (erzieherisch-pädagogische Funktion musisch-gestalterischer Fächer), sondern der industriellen und der staatsbürgerlichen (breite, zweckfreie Allgemeinbildung) Konvention.

<sup>11</sup> Bezeichnung pseudonymisiert. Die Bezeichnung *Contrari* wird nicht in der offiziellen Lektionentafel, aber sowohl im Rahmenlehrplan als auch von allen befragten Akteur\*innen verwendet und stellt somit ein sowohl materielles als auch kognitives Format dar. Die musisch-künstlerische Projektwoche wird als *Contrari*-Woche bezeichnet und auf der Schulwebsite unter diesem Namen darüber berichtet.

<sup>12</sup> «Das ist die Vorstellung der Primarlehrperson als Generalistin auf Primarschulstufe. In der obligatorischen Schule verlangt man von den Lehrpersonen die Fähigkeit, sowohl Bildende Kunst als auch Musik wie auch Französisch, Mathe unterrichten zu können. Daher ist es eigentlich logisch, es ist ganz offensichtlich kohärent», Übers. S.H.

Zusammenfassend lassen sich für die Bildungsziele der Fälle A und B primär industrielle Wertigkeiten der Funktionalität, Kompetenz und effizienten Vorbereitung (auf die PH und den Primarlehrberuf) sowie mit dem Fokus auf die zukünftige Berufstätigkeit in Bereichen der Erziehung und Sozialisation auch häusliche Wertigkeiten (pädagogischer Beruf, Berufstätigkeit, pädagogische Funktion musischer Fächer) als zentral rekonstruieren. Die häusliche Konvention erweist sich am bedeutungsvollsten in der FMS A, wo Ziele wie Charakter- und Persönlichkeitsbildung, Berufssozialisation und Berufsvorbereitung besonders hohe Wertigkeit zugeschrieben wird.

Im Fall B heben die Akteur\*innen vor allem Kompetenzen im (fremd-) sprachlichen Bereich sowie in der Methodik des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten als PH-Vorbereitung hervor, womit stärker industrielle Wertigkeiten der funktionalen Vorbereitung, der schulischen Kompetenz und des *savoir-faire* im Zentrum stehen.

Im Fall C kann das Gemeinwohl der staatsbürgerlichen Konvention einer breiten, beruflich unspezialisierten, zweckfreien Allgemeinbildung als bedeutendste Grundlage der Bildungsziele der FMS Pädagogik rekonstruiert werden. Formatiert in der breiten Palette profilspezifischer Fächer erlaubt die Konstruktion ebendieser als «das Pädagogische» neben der Valorisierung staatsbürgerlicher Wertigkeiten (zweckfreie Allgemeinbildung, Durchlässigkeit, Entkopplung von Profilwahl auf Sekundarstufe II und Hochschulstudium) auch die Integration industrieller Wertigkeiten der Vorbereitung auf den Beruf der Primarlehrperson als Generalist\*in. Insofern kann festgehalten werden, dass sich die Bildungsziele der drei untersuchten Fälle inhaltlich ähneln (PH-Vorbereitung, Vorbereitung auf den Primarlehrberuf), die jeweils dominante Konvention aber eine andere ist.

Mit der unterschiedlichen Ausprägung des Bildungsziels der PH-Vorbereitung variiert auch die Konstruktion und Valorisierung der drei untersuchten FMS als «PH-Vorbereitungsschule». Auf Basis der Analysen wird an dieser Stelle die Hypothese formuliert, dass sich diese Unterschiede auch in der jeweiligen Beziehung zur kantonalen oder regionalen PH äußern.

### **7.2.2 Die Beziehung zwischen FMS Pädagogik und Abnehmerinstitution PH: Von enger Verzahnung bis bloßer Ko-existenz**

Das Bildungsziel der Vorbereitung spezifisch auf den Hochschultyp PH ist im Fall A besonders ausgeprägt, wo die kantonale Pädagogische Hochschule die hauptsächliche Abnehmerinstitution für das pädagogische FMS-Profil darstellt. Im Fall

A kann die Beziehung zwischen FMS Pädagogik und der kantonalen PH als eng charakterisiert werden. Sie wird von der Schulleitung der FMS A als «*Verzahnung*» (AI4) bezeichnet und von der Schulleitung des Gymnasiums A mit dem Ausdruck «*kommunizierende Röhren*» (AI1) beschrieben. Diese Begrifflichkeiten verweisen bereits auf sprachlicher Ebene auf eine auf Funktionalität und Effizienz beruhende Beziehungslogik zwischen den beiden Bildungsinstitutionen und damit auf Wertigkeiten der industriellen Konvention.

Die gegenseitige Wahrnehmung als Zubringerin (FMS) und Abnehmerin (PH) kommt u. a. im Format eines institutionalisierten jährlichen Austauschtreffens zwischen Leitungspersonen der PH und der FMS zum Ausdruck,

[...] wo man die **Erfolgsquote** anschaut, wo man Schnittstellenprobleme anschaut, sich einfach kennt, und schaut dass eine **optimale Schnittstelle** da ist. [...] Und da schauen sie, wo sind die Unterschiede, im **Berufserfolg**, in der **Studiendauer**, **Leistungsniveau** und so. (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

Wie das Zitat verdeutlicht, wird insbesondere die 'Funktionalität' der FMS Pädagogik als PH-Zubringerin beurteilt. Als zugrundeliegende Logik lässt sich mit dem Fokus auf «*eine optimale Schnittstelle*» und Kriterien wie Leistung, Erfolgsquoten und Studiendauer (Effizienz) die industrielle Konvention rekonstruieren. Dabei zeigt sich, dass die Definition dessen, was eine «*optimale Schnittstelle*» ausmacht, von der Pädagogischen Hochschule vorgegeben wird:

Also eigentlich **sagt die PH uns, was sie gerne haben möchte** (*lachend*). Immer mal wieder. Und wir **fragen nach**, wie gut dass wir das auch **bringen**, was sie **brauchen**. [...] das ist schon **aufeinander abgestimmt** [...] nach oben sind es natürlich die Anforderungen, die Erwartungen der PH, zum Beispiel auch bei den internationalen Sprachdiplomen. (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

Auch hier kommt mit einer Valorisierung von Funktionalität und Effizienz («*bringen, was sie brauchen*»; «*aufeinander abgestimmt*») die Bewertungs- und Koordinationslogik der industriellen Konvention zum Ausdruck, welche der Beziehung zwischen der FMS Pädagogik und der PH im Fall A zugrunde liegt. Das institutionalisierte Austauschgefäß zwischen FMS Pädagogik und PH kann aus konventionentheoretischer Perspektive sowohl als kognitive als auch materielle Forminvestition auf dem Handlungs- und Bewertungsprinzip der industriellen Konvention bezeichnet werden, das diese funktionale Beziehungslogik formatiert und stabilisiert.

Im Fall A wird diese enge Beziehung oder «*Verzahnung*» zwischen FMS Pädagogik und PH zusätzlich durch häusliche Wertigkeiten gestützt. Dazu gehört die örtliche Nähe zwischen FMS und PH (Fuß- und Sichtdistanz), sodass sich

die PH als Abnehmerinstitution für die Fachmittelschüler\*innen nicht nur kognitiv, sondern auch materiell-räumlich in der «Nähe» befindet. Diese räumliche Nähe sowie dass die FMS keine eigene Kantine besitzt, führt neben dem oben erwähnten institutionalisiert-formellen auch zu einer informell-personellen «Verzahnung» zwischen Akteur\*innen der FMS A und der kantonalen PH: «[...] das ist zu Fuß etwa fünf Minuten, wir kennen einander einfach, wir gehen oft auch dort in die Mensa mittagessen. Wo es dann so informelle Begegnungen gibt» (Schulleitung, AI4). Ebenso kommt es vor, dass PH-Dozierende gleichzeitig an der FMS Pädagogik unterrichten, was die Schulleitung als «Link quasi zur nächsthöheren Stufe» (ebd.) bezeichnet und damit FMS und PH wiederum in ein enges Verhältnis rückt.

Die räumlich-örtliche Nähe stützt die regionale Bedeutung der FMS Pädagogik als Wertigkeit der häuslich-regionalistischen Konvention, und auch die persönlich-informellen Beziehungen des «sich-Kennens» und des gemeinsamen Essens über Mittag sind Ausdruck einer häuslichen Beziehungslogik. Aus konventionentheoretischer Perspektive lässt sich die Hypothese formulieren, dass diese häusliche Beziehungslogik die enge, industriell-funktionale «Verzahnung» zwischen FMS Pädagogik und der PH zusätzlich stabilisiert und verstärkt, und dies darin resultiert, dass das Bildungsziel der spezifischen PH-Vorbereitung im Fall A besonders ausgeprägt ist.

Wie im Fall A ist auch an der FMS B die Vorbereitung der Schüler\*innen auf die Pädagogische Hochschule ein wichtiges Bildungsziel. Diese Vorbereitungsfunktion bezieht sich allerdings weniger eindeutig auf die Pädagogische Hochschule als einzige Abnehmerinstitution, sondern a) auf Fachhochschulen im Allgemeinen sowie b) durch die Kombination der FMS-Profile Pädagogik und Kunst auch Kunsthochschulen, für welche sich die FMS als funktionale Vorbereitung positioniert. Die Beziehung zur überregionalen<sup>13</sup> Pädagogischen Hochschule kann im Fall B als eher lose charakterisiert werden. Ein institutionalisierter Austausch zwischen Vertretungen der FMS Pädagogik und der PH existierte zwar immer wieder temporär und projektartig, war im Gegensatz zum Fall A aber nie von zeitlicher Dauer. Zum Untersuchungszeitpunkt der vorliegenden Studie ist ein solches Austauschgefäß erneut im Entstehen begriffen. Es bringt wie im Fall A die gegenseitige Wahrnehmung der FMS Pädagogik und der PH als Zubringerin und Abnehmerin zum Ausdruck.

---

<sup>13</sup> Die Überregionalität kann an dieser Stelle bereits als Hinweis auf eine geringere Bedeutung der häuslich-regionalistischen Konvention in der Beziehung zwischen FMS und PH gedeutet werden.

Die Form eines Mandats von Seiten der PH zur Institutionalisierung eines solchen Austauschs sowie die Planung zukünftiger Austauschtermine verweist auf Investitionen in eine (zukünftige) Form. Die in der Kommunikation zwischen Vertretungen von PH und FMS verwendeten Begrifflichkeiten und Kriterien wie «*Studierfähigkeit*» und «*basale Kompetenzen*» der FMS-Absolvierenden, die Planung eines «*Treffpunkt[s] in Bezug auf Kompetenzerwartungen*» und die Wahrnehmung des Übergangs FMS-PH als «*Schnittstelle*», die es zu optimieren gelte (BD22), verweisen in hohem Masse auf die funktionale Logik der industriellen Konvention, die der Beziehung zwischen FMS und PH auch im Fall B zugrunde liegt. Im Fall B zeigt sich ebenfalls, dass die bildungspolitische Legitimation der Finanzierung einzelner FMS-Ausbildungselemente darauf beruht, ob diese an der PH «gebraucht» werden (BD22). Dies verweist darauf, wie ausgeprägt die Beziehung zwischen FMS und PH auf einer industriellen Logik der Funktionalität und Effizienz basiert.

Am schwächsten ausgeprägt ist das Bildungsziel der spezifischen PH-Vorbereitung im französischsprachigen Fall C, wo aufgrund der allgemeinbildenden Ausrichtung des (sozial-)pädagogischen FMS-Profiles die PH zu *einer* Abnehmerinstitutionen unter verschiedenen (PH, FH, Universitäten<sup>14</sup>) wird. Eine spezifische, funktionale Vorbereitung auf die PH wird vor allem der Fachmaturität Pädagogik zugesprochen, welche Zulassungsanforderungen der PH integriert und damit zur spezifischen PH-Vorbildung wird (siehe Abschn. 7.3.2.2).

Im französischsprachigen Fall C existiert im Kontrast zu den Fällen A und B kein institutionalisiertes Austauschgefäß und auch kein sonstiger Austausch mit der kantonalen PH bezüglich der FMS Pädagogik. Angesprochen auf die PH verweist die Schulleitung lediglich auf die Funktion der Schule als Praktikumsinstitution für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II (CI1). Ein Austausch mit der PH bezüglich des (sozial-)pädagogischen FMS-Profiles erscheint nicht dem Relevanzhorizont zu entsprechen und dieses Profil nicht als spezifische PH-Vorbereitung wahrgenommen zu werden. Trotz Abwesenheit eines solchen Austauschs äußert die Schulleitung den Eindruck, dass die Fachmittelschüler\*innen im Vergleich zu den Gymnasiast\*innen beim obligatorischen Sprachtest der PH schlechter abschneiden würden (CI1). Darum werde nun entsprechend mehr Gewicht auf sprachliche Fähigkeiten während der FMS-Ausbildung gelegt:

---

<sup>14</sup> Obwohl die Fachmaturität keinen direkten Zugang zu universitären Studiengängen bietet, valorisieren die Akteur\*innen im Fall C mit Verweis auf Passerellen von der FMS ins Gymnasium, auf die Passerelle Fachmaturität-Universität oder über einen PH-Bachelor die Universität als Abnehmerinstitution auch für Fachmittelschüler\*innen.

Ce qu'on a fait ici, c'est que **maintenant qu'on a compris que la HEP avait finalement réintroduit l'orthographe comme critère d'admissibilité**, et bien on a **réinjecté** un peu **plus d'orthographe**, rendant les élèves attentifs depuis le début de leur école de culture générale, **pour leur dire: Attention.**<sup>15</sup> (Schulleitung, CII, Herv. S.H.)

Auch hier lässt sich eine industrielle Logik der Funktionalität und Effizienz in der Beziehung zwischen PH und FMS rekonstruieren: Ausbildungselemente – in diesem Falle im sprachlichen Bereich – werden in Abhängigkeit der PH-Anforderungen in der FMS-Ausbildung gestärkt und auf Basis der Funktionalität oder Notwendigkeit für die PH valorisiert.

Allerdings bleibt dies das einzige Element des pädagogischen FMS-Profiles im Fall C, welches auf der Datengrundlage dieser Studie als explizit auf die Anforderungen der PH ausgerichtet interpretiert werden kann. Denn die breite, allgemeinbildende Palette profilspezifischer Fächer des pädagogischen FMS-Profiles konstituiert zwar einerseits «das Pädagogische» (siehe Abschn. 7.2.1.2), lässt andererseits mit ihrer allgemeinbildenden Ausrichtung aber auch alle möglichen *anderen* Hochschultypen und -studiengänge als die PH zu potenziellen Abnehmerinstitutionen werden. In diesem Kontext wird im Gegensatz zu den Fällen A und B eine einzig auf die PH ausgerichtete Vorbereitung bisweilen sogar zum Gegenstand von (staatsbürgerlicher) Kritik durch die Akteur\*innen.

Diese unterschiedlich engen Beziehungen zwischen der FMS Pädagogik und der PH als Abnehmerinstitution in den drei untersuchten Fällen widerspiegelt sich auch in der jeweiligen gesellschaftlichen oder 'kantonalen' Funktion, welche die schulischen Akteur\*innen dem pädagogischen FMS-Profil zuschreiben. In den Fällen A und B wird der FMS Pädagogik explizit die Funktion zugeschrieben, als Ersatz oder Nachfolge der ehemaligen Lehrer\*innenseminare den Lehrpersonennachwuchs zu sichern:

[...] ist es wirklich der **Zubringer an die PH**. Also auch als **Ersatz/** der Kanton [Name] hat eine **starke Lehrerseminarien-Tradition** gehabt, die sind ja jetzt alle geschlossen. Und auf der Sek II **schließt die FMS weitestgehend diese Lücke**. (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

Dies kann mit dem Fokus auf die langfristige Sicherung von pädagogischen Fachkräften als Ausdruck von Wertigkeiten der industriellen Konvention gedeutet werden und ist weiterer Ausdruck der funktionalen Beziehungslogik zwischen

---

<sup>15</sup> «Was wir hier gemacht haben, jetzt wo wir gesehen haben, dass die PH die Rechtschreibung als Zulassungskriterium wiedereingeführt hat, haben wir wieder ein bisschen mehr Rechtschreibung eingeführt, und machen die Schüler\*innen schon zu Beginn der FMS darauf aufmerksam. Um ihnen zu sagen: 'Achtung!'", Übers. S.H.

FMS Pädagogik und PH. Im Fall C wird eine derartige Funktion des Ersatzes oder der Nachfolge der ehemaligen Lehrer\*innenseminare nicht thematisiert und kann daher als kohärent zur oben beschriebenen Wahrnehmung der PH als *einer* von mehreren Abnehmerinstitutionen bezeichnet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beziehung der drei untersuchten pädagogischen FMS-Profile zur PH sich in den drei untersuchten Fällen als unterschiedlich ausgeprägt erweist und in den deutschsprachigen Fällen A und B in hohem Masse auf einer industriellen Logik der Effizienz, Funktionalität und Kompetenz beruht. Sie stellt die Handlungs- und Bewertungslogik dar, auf deren Basis sich FMS Pädagogik und PH gegenseitig wahrnehmen, und die sich unterschiedlich materialisiert ausdrückt.

### 7.2.3 Bildungsziele des Gymnasiums: Musische Allgemeinbildung und Kreativität als Universitäts-, Kunst- oder Musikhochschulvorbereitung

Bei den Bildungszielen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils lässt sich im Kontrast zur FMS Pädagogik eine hohe Bedeutung von Wertigkeiten der staatsbürgerlichen und der inspirierten Konvention rekonstruieren. Am Gymnasium A kommt einer gezielten Hochschulvorbereitung kein besonderes Gewicht zu, sondern ein Fokus liegt auf der Herausbildung einer musikalischen oder künstlerischen Elite sowie der Begabungsförderung:

[...] es ist einfach SCHÖN, muss ich sagen, ich möchte es jetzt nicht abwertend im Vergleich zu anderen sehen, aber es ist schön mit intelligenten Kindern zu arbeiten, und Jugendlichen. [...] wenn man dann Schwerpunktfach mal unterrichtet, dann hat eine Schülerin auch mal einen Preis für das Singen gewonnen. Und der andere hatte dann vielleicht mal mit der Klarinette wieder mal irgendwo gespielt, und da reüssiert. Und das ist schon schön, wenn man nachher gerade so begabte Kinder dann auch unterrichten kann und fördern kann. (Lehrperson, AI2)

Eine ähnliche Logik fundiert auch die gymnasialen Bildungsziele im Fall B, wobei sich nicht nur die Herausbildung einer kulturellen, sondern auch einer gesellschaftlichen Elite als Bildungsziel darstellt. Damit kommen Wertigkeiten der inspirierten (Begabung, Musik & Kunst) sowie der staatsbürgerlichen (Elite als gesellschaftliche oder kulturelle Verantwortungsträger) zum Tragen:

Also dass man, dass man später mal in der Lage ist, **Verantwortung zu übernehmen in der Gesellschaft**. [...] Also nicht einfach, dass man ein bisschen weiß wie die

Abstimmungen funktionieren, und was ein Referendum ist. Sondern dass man **PARTEIpräsidentin** später einmal wird, von irgendeiner **staatstragenden Partei**. DAS ist eigentlich der Anspruch. (Schulleitung Gymnasium, B11, Herv. S.H.)

Bildungsziel ist die Vorbereitung von Gymnasiast\*innen auf die Aufgabe als zukünftige Verantwortungsträger, «*welche die Gesellschaft in dem Sinne weiterbringen können*» (B11) und denen somit Größe und Wertigkeit in der staatsbürgerlichen Konvention zukommt. Materiell kommt dies auch im Format des Lehrplans zum Ausdruck, laut welchem die Schüler\*innen im Fach PPP die Fähigkeit entwickeln sollen «pädagogische und psychologische Fragen, die zunehmend öffentlich und kontrovers diskutiert werden, zu beurteilen, dazu Stellung zu beziehen und sich für das Allgemeinwohl einzusetzen» (BD13, S. 92).

Als notwendige Zwischenstation auf diesem Weg zu gesellschaftlich verantwortungsvollen Positionen erachten die schulischen Akteur\*innen ein Studium an einer Universität, Musik- oder Kunsthochschule als bedeutsam. Im Falle des Universitätsstudiums muss dies allerdings fachlich-inhaltlich nicht zwingend mit dem gewählten Schwerpunktfach übereinstimmen. Sowohl Akteur\*innen als auch Formate wie Informationsbroschüren und Websites valorisieren – besonders ausgeprägt im Fall B – gar eine inhaltliche Entkopplung zwischen Schwerpunktfach- und Studienwahl:

[...] dann sage ich immer: «hört, **nehmt die Breite** mit, macht irgendwas, was ihr vielleicht **nachher nicht machen werdet**». Also ich finde das **hochspannend** und **super interessant**, wenn Schüler Schwerpunktfach **Psychologie/Pädagogik** wählen und dann **nachher Wirtschaft studieren** gehen. Dann muss ich sagen: **Top**. Dann sind die einfach **super vorbereitet** [...]. Und das ist für mich das primäre Ziel an einem Gymnasium, eine **breite Abstützung**. [...] egal welches Schwerpunktfach sie wählen, diejenigen die bei uns rauskommen, Matura machen, das sage ich Ihnen. Dort sind die Chancen relativ groß, dass sie **alles studieren** gehen können und **überall bestehen** können. (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, B13, Herv. S.H.)

Trotz dieser Entkopplungslogik werden deutlich Universitäten sowie Musik- und Kunsthochschulen als bedeutende Abnehmerinnen positioniert. Voraussetzung für die valorisierte inhaltliche Entkopplung als Ausdruck von Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention (Durchlässigkeit, zweckfreie Bildung im Schwerpunktfach, freie Studienwahl) ist aus Sicht der Akteur\*innen eine extensive Allgemeinbildung sowohl im Gymnasium im Allgemeinen als auch im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil im Besonderen.

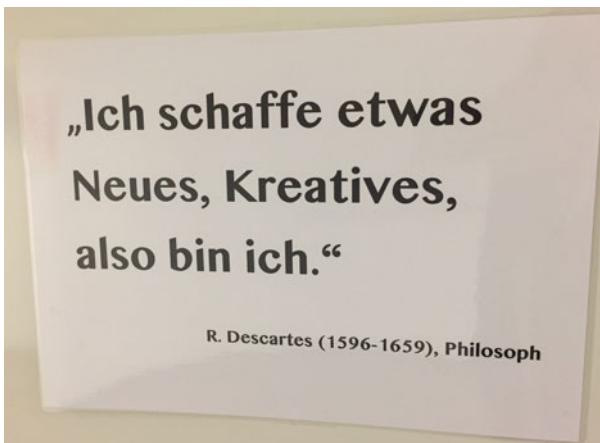
Ein weiteres bedeutsames Bildungsziel ist daher in allen drei Fällen eine breite, zwecklosgelöste Allgemeinbildung im Sinne eines breiten Überblicks- und



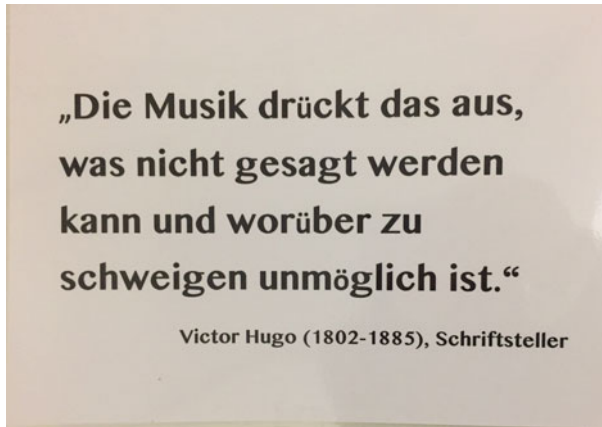
Orientierungswissens über den jeweiligen disziplinären Wissenskanon. Dies entspricht der staatsbürgerlichen Wissensform des *savoir* (Derouet 1992, S. 91). Angestrebt wird das Erlangen eines breiten, vernetzten und mit sozialhistorischen Kontexten verknüpften Wissens über musik- und kunstgeschichtliche Strömungen und Stilrichtungen sowie die über die relevanten Inhalte und Techniken der Musik- und Kunsttheorie (AD14).

Ebenso sollen die Schüler\*innen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils die disziplinspezifischen Grundlagentechniken der Musik (Harmonielehre, Notation, Komposition), Kunst (gestalterische Techniken), Philosophie (Argumentation, Logik), oder Psychologie (wissenschaftliche Methoden) erlernen. Das Beherrschen dieser Techniken als industrielles *savoir-faire* kann und soll die Gymnasiast\*innen auf weiterführende Studien im entsprechenden Fachbereich vorbereiten – trotzdem erhält auch die oben erwähnte inhaltliche Entkopplung Wertigkeit.

Auffallend ist, dass in den Fällen A und B zusätzlich der Förderung von Kreativität, Leidenschaft und Begabungsförderung als Wertigkeiten der inspirierten Konvention hohe Bedeutung zugesprochen wird. Objektiviert und materialisiert kommt das inspirierte Gemeinwohl in vielen kleinen Details des Gymnasiums A zum Ausdruck, wie beispielsweise in Form kleiner Plakate, welche im Flur des Musiktrakts angebracht sind (Abb. 7.1 und 7.2):



**Abb. 7.1** Zitat Descartes Musiktrakt Gymnasium A. (Quelle: eigene Aufnahme)



**Abb. 7.2** Zitat Hugo Musiktrakt Gymnasium A. (Quelle: eigene Aufnahme)

Im Fall C kommen diese inspirierten Wertigkeiten im Datenmaterial nicht zum Ausdruck. Im Gegensatz zu den Gymnasien A und B scheint die Vorbereitung auf eine spätere gesellschaftliche Funktion oder gar künstlerische oder gesellschaftliche Elite im französischsprachigen Fall nicht von Relevanz zu sein.

Die gymnasiale Allgemeinbildung valorisieren die Akteur\*innen und das Format des Lehrplans mit Blick auf die hochschulvorbereitende Funktion einerseits aus industriell-funktionaler, andererseits aber auch in hohem Masse aus staatsbürgerlicher Perspektive. Die musikalische, künstlerische oder psychologisch-philosophische Allgemeinbildung soll zur persönlichen Entfaltung sowie zur Entwicklung und Reflexion einer kritischen Haltung beitragen. So wird als Bildungsziel des Fachs Bildende Kunst eine kritische «Haltung des Forschens und Hinterfragens», die Reflexion der eigenen Praxis und deren Einordnung in einen künstlerischen und historischen Kontext formuliert (CD15, S. 175, Übers. S.H.).

Auch die musikalische Bildung soll «als wesentliches Element jeder Zivilisation» zur persönlichen Entfaltung und zur ganzheitlichen Entwicklung beitragen (ebd., S. 180, Übers. S.H.). Mit der Valorisierung einer kritischen Haltung, persönlicher Entfaltung und der Vernetzung des Wissenskanons mit historisch-künstlerischen Kontexten werden staatsbürgerliche Wertigkeiten einer zweckfrei-persönlichkeitsentfaltenden, humboldtschen Allgemeinbildung valorisiert, wodurch auch im Fall C musische Bildung als Allgemeinbildung valorisiert wird.

### **7.2.4 Die Beziehung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils zur Lehrpersonenbildung**

Die Gymnasien der deutschsprachigen Fälle A und B weisen beide eine institutionelle Vergangenheit als Lehrer\*innenseminar auf und heben diese Tradition valorisierend hervor. Im Gegensatz zur FMS Pädagogik konstruieren die schulischen Akteur\*innen das seminaristische Erbe ihrer Schule jedoch nicht in einer funktionalen Zuliefererfunktion zur PH oder der Rekrutierung von Lehrkräftenachwuchs. Sie valorisieren mit Blick auf ihre institutionelle Vergangenheit vor allem den Fokus auf Persönlichkeitsbildung und auf das Musische, welcher den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren zugeschrieben wurde. Insbesondere die Valorisierung des Musischen kommt in beiden Fällen formatiert in einem breiten musischen Freizeitangebot, ausgedehnter Konzerttätigkeit und in der Teilnahme an musikalischen Spitzenförderungsprogrammen zum Ausdruck.

Die Vorstellung, dass das musische Gymnasialprofil traditionell besonders geeignet für die Vorbereitung auf den Lehrberuf bzw. die Ausbildung an einer PH sei – wie es ursprünglich einmal gedacht war (siehe Abschn. 2.2.1) – kann als gedankliches Konstrukt resp. als kognitive Form bezeichnet werden. Im Fall A stützen sich sowohl Schulleitung als auch Lehrpersonen auf diese kognitive Form, um sich devalorisierend von ihr abzugrenzen und sie als «*Nostalgie*» (AI2) zu bezeichnen. Als bedeutsame Abnehmerinstitutionen positionieren Schulleitung und Lehrpersonen aller drei untersuchten Gymnasien hingegen die Eidgenössische Technische Hochschule (ETH), Universitären Hochschule sowie Kunst- und Musikhochschulen, bei denen man «*am Puls*» bleiben müsse (Schulleitung, AI1). Im Fall B kommt eine mögliche PH-Vorbereitungsfunktion trotz der ehemaligen Wurzeln dieser Schule in einem Lehrer\*innenseminar gar nicht zur Sprache und erscheint nicht dem Relevanzhorizont der Akteur\*innen zu entsprechen.

---

## **7.3 Bildungsinhalte und Wissensformen: Vom nützlichen Wissen zum Wissenskanon**

Die im Folgenden erläuterten Bildungsinhalte und Wissensformen der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils sind nicht als losgelöst von denjenigen des Schultyps FMS oder Gymnasium an sich zu verstehen. Dennoch liegt der Fokus auf denjenigen Phänomenen und Kategorien, welche Hinweise auf die Beantwortung die Forschungsfrage nach der (unterschiedlichen) Bedeutung der beiden Bildungsprofile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen liefern.

### 7.3.1 FMS: Nützliches Wissen für Studium, Beruf und Alltag

In Abschn. 7.2 wurde gezeigt, dass bei den Bildungszielen der FMS Pädagogik primär häusliche, industrielle und staatsbürgerliche Handlungs- und Bewertungsprinzipien von Bedeutung sind. Sie erweisen sich jedoch als fallspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Dies äußert sich ebenfalls in den vom Lehrplan formatierten und von den Lehrpersonen für den Unterricht ausgewählten Bildungsinhalten sowie den präferierten Wissensformen. Auch hier sind bei der FMS Pädagogik primär häusliche, industrielle und staatsbürgerliche Wertigkeiten und Wissensformen bedeutsam – jedoch ebenfalls fallspezifisch unterschiedlich ausgeprägt.

In den Bildungsinhalten des Falls A kommt von den beiden als zentral rekonstruierten Bildungszielen (PH-Vorbereitung und Berufsvorbereitung) hauptsächlich das Bildungsziel der Vorbereitung auf den (Primar-)lehrberuf zum Ausdruck. Es werden hierbei vor allem Wertigkeiten und Wissensformen der industriellen (funktionale Vorbereitung, *savoir-faire*) und häuslichen (Erziehung, Charakter- und Identitätsbildung, Berufspraxis, Pädagogik, *savoir-être*) Konvention valorisiert und im Lehrplan formatiert.

Die Lehrpersonen der FMS A treffen die Auswahl der zu vermittelnden Bildungsinhalte häufig mit Blick auf die zukünftige Tätigkeit der Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik. Dies selbst dann, wenn der Lehrplan die staatsbürgerliche Wissensform des allgemeinbildenden *savoir* wie etwa verschiedene Stilrichtungen der Musikgeschichte oder Menschenbilder im Fach Gesellschaftswissenschaften festhält:

Also ich weiß, **die meisten werden an die PH gehen** [...] dann nehme ich **Hobbes** und **Rousseau**, oder, als Beispiel von Anthropologien, **welche natürlich dann auch eine pädagogische Relevanz hat, wie sie ja unterrichten wollen. Und nicht irgendwie Galilei**, sein Weltbild, oder [...] De la Mettrie naturwissenschaftlich [...]. (Lehrperson Gesellschaftskunde, AI8, Herv. S.H.)

Die Lehrpersonen orientieren sich bei der Auswahl der Bildungsinhalte aber nicht nur an beruflichen, sondern auch lebensweltlichen Interessen der Jugendlichen:

[...] **«sagt mir das mal, dann kann ich ja auch etwas machen**, was vielleicht noch/ **was euer Interesse ist.»** Und dann haben sie gesagt: «Mach etwas zu Hip Hop.» Und dann habe ich gesagt: «Gut, machen wir etwas zu Hip Hop.» (Lehrperson Musik, AI7, Herv. S.H.)

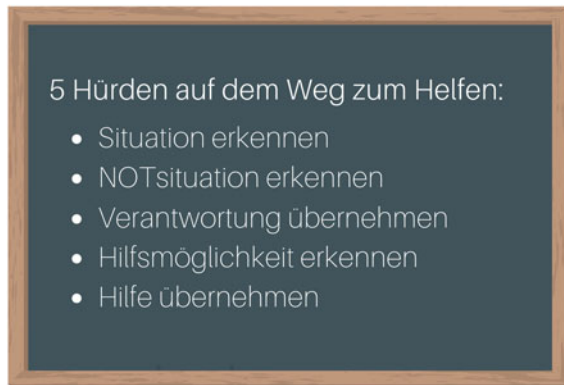
Diese Auswahl der Bildungsinhalte orientiert an den Interessen und der aktuellen oder zukünftigen (Primarlehrberuf) Lebenswelt der Schüler\*innen betont

die Kontinuität zwischen Schule und Privat- oder Alltagsleben und damit Wertigkeiten der häuslichen Konvention (Derouet 1989, S. 22).

Diese häusliche Handlungs- und Bewertungslogik lässt sich für den Fall A als in hochbedeutsam rekonstruieren. Sie kommt in verschiedensten Lehrplanbereichen, Äußerungen und Handlungen der Lehrpersonen zum Ausdruck. So sollen etwa Bildungsinhalte nicht primär als abstrakt-theoretisches *savoir* gelernt, sondern «*auf sich selber*» angewandt (AI6) werden und der eigenen Handlungsbefähigung und Lebensbewältigung dienen. Entsprechend sollen sich die Fachmittelschüler\*innen vor allem im Fach Psychologie in Themenbereichen des Lehrplans wie Persönlichkeit(-sbildung), Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien, «Ich-Botschaften» oder dem «Umgang mit sich selber» (AD10) selbst aktiv weiterentwickeln.

Konkret zeigten sich die häuslichen und industriellen Wissensformen in der Unterrichtsbeobachtung im Fach Psychologie, in welcher unter anderem «Zivilcourage», «Heldentum» und «Psychologie des Guten und des Bösen» Thema waren (AB4). Während im Plenum persönliche Erfahrungen und die eigene Betroffenheit bezüglich des Themas sowie potenzielle Bedingungen von Zivilcourage und Heldentum diskutiert wurden, hielt die Lehrperson für alle sichtbar im Format eines Wandtafeleintrags folgende Liste fest:

Der Wandtafeleintrag (Abb. 7.3) formatiert sowohl industrielle Logiken der Problemlösung und Anwendungsorientierung (eine Notsituation einordnen



**Abb. 7.3** Wandtafeleintrag Zivilcourage Psychologieunterricht FMS Pädagogik A. (Quelle: eigene Darstellung auf Basis der Unterrichtsbeobachtung im Fall A)

und adäquat handeln) und damit die industrielle Wissensform des *savoir-faire*, gleichzeitig auch das häusliche Bildungsziel der Handlungsbefähigung und Unterstützung zur Lebensbewältigung (eine potenziell gefährliche Situation bewältigen).

Materiell formatiert ist dies im Psychologie-Lehrplan des dritten FMS-Schuljahrs, der einen eigenen Themenbereich «Lebensbewältigung» aufweist (AD10, S. 12). Die Bildungsinhalte des Fachs Psychologie weisen zudem einen ausgeprägten Fokus auf soziale Dynamiken im Allgemeinen (Gruppendynamiken, Sozialpsychologie, Gruppenmusizieren) und auf den Lehrerberuf im Besonderen (Themenbereiche «Lehrerverhalten/Schülerverhalten»; «Spielregeln der Klasse» im Lehrplan (AD10), Auftrittskompetenz) auf, wodurch wiederum häusliche Wertigkeiten der Erziehung, Sozialisation und Berufspraxis valorisiert werden.

Damit erweisen sich im Fall A insbesondere die häusliche Wissensform des *savoir-être* (Persönlichkeitsbildung, soziale und moralische Werte) und des industriellen *savoir-faire* (Konfliktlösungsstrategien, Anleitung zur Bewältigung von (Not-)situationen) als bedeutsam. Sie werden sowohl durch den Lehrplan materiell formatiert als auch durch die Lehrpersonen und ihre Auswahl der zu unterrichtenden Bildungsinhalte handlungspraktisch valorisiert.

Der inhaltliche Fokus auf Handlungsbefähigung und Lebensbewältigung als Ausdruck von Wertigkeiten der häuslichen (moralische und soziale Entwicklung) und industriellen (Bewältigungsstrategien, Handlungsanleitung) Konvention lässt sich auch im Fall B rekonstruieren. Dies kommt in Lehrplaninhalten des Fachs Psychologie/Pädagogik wie «Identität» oder «Lebenssinn» zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang wird der Psychologieunterricht als wichtiges «Versuchs-Übungs- und Bewährungsfeld» (BD9) valorisiert.

Allerdings lässt sich im Lehrplan des Falls B *kein* expliziter Bezug zum Primarlehrerberuf wie im Fall A nachweisen. Die Bildungsinhalte sind in erheblich höherem Ausmaß in der staatsbürgerlichen Wissensform des *savoir* formatiert. Ausdruck davon sind beispielsweise die Einführung ins Thema Geschlecht im Psychologieunterricht entlang eines Lehrvortrags über die mittelalterliche 4-Säfte-Lehre und der zugehörigen historischen Geschlechtervorstellungen (BB3) ebenso wie die im Lehrplan aufgeführten tiefenpsychologischen Theorien von Freud und Jung. Sie lassen sich als abstrakt-theoretisches Wissen charakterisieren, das auf die staatsbürgerliche Wissensform des *savoir* («la monde des idées» und der «concepts»<sup>16</sup> (Derouet 1992, S. 88)) verweist.

Die ausgeprägteste Valorisierung der staatsbürgerlichen Wissensform lässt sich im Fall C rekonstruieren. Während der eigenen Lebensbewältigung der

---

<sup>16</sup> «Die Welt der Ideen/Gedanken» und «Konzepte», Übers. S.H.

Schüler\*innen als Ausdruck häuslicher und industrieller Wissensformen kaum Wertigkeit zuzukommen scheint, steht der jeweilige Wissenskanon der profilspezifischen Fächer mit seinen Grundlagentheorien und Modellen im Zentrum: Ökosystem, Humanismus, Philosophiegeschichte, Erkenntnistheorie, psychologische Theorien. Sowohl für den Fall C als auch etwas weniger ausgeprägt für den Fall B zeigt sich also eine hohe Wertigkeit der staatsbürgerlichen Wissensform des *savoir*.

Im Vergleich zum gymnasialen Lehrplan erweisen sie sich aber mit dem Fokus auf «Auszüge», «Elemente» oder «Aspekte» der jeweiligen Themenbereiche (CD13; BD9, S. 80 f.) in Umfang und Tiefe dennoch als beschränkt. In der Folge können die FMS-Lehrplaninhalte insbesondere in den Fällen B und C im Vergleich mit dem gymnasialen Lehrplan als 'reduziert gymnasial' respektive als staatsbürgerlich mit geringerer Größe charakterisiert werden.

Für die Bildungsinhalte in den pädagogischen FMS-Profilen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass im Fall A am ausgeprägtesten häusliche Wertigkeiten und Wissensformen (Bezug zur Lebenswelt, soziale und moralische Entwicklung, Gruppendynamiken, Berufsbezug), im Fall B sowohl häusliche als auch staatsbürgerliche (Theorien, Modelle, Wissenskanon), und im Fall C vorwiegend staatsbürgerliche Wertigkeiten und die Wissensform des *savoir* als bedeutsam rekonstruiert werden können.

Auffallend ist zudem die unterschiedliche Formatierung der Bildungsinhalte im Lehrplan. Im Fall A existieren für die profilspezifischen Fächer *Contrari* (Musik, Gestalten, Kunstgeschichte) sowie Gesellschaftskunde und Psychologie jeweils eigene Lehrpläne für die beiden angebotenen FMS-Profile Pädagogik/Soziales und Gesundheit. Die beiden Lehrpläne erweisen sich als inhaltlich weitgehend deckungsgleich. Spezifisch und exklusiv im Lehrplan des Profils Pädagogik ausgewiesen sind allerdings im Fach Musik der Bereich «*musisch-szenische Auftrittskompetenz*» und in diesem Bereich ein ausgeprägter Fokus auf Körperlichkeit und Emotionen (AD9). Ebenso enthält der Lehrplan im Fach Psychologie für das pädagogische Profil zusätzlich den Bereich «Pädagogik» mit den oben erwähnten Themenbereichen «Lehrerverhalten/Schülerverhalten» oder «Spielregeln der Klasse» (AD9).

Diese Lehrplanunterschiede können als Forminvestition auf Basis häuslicher Wertigkeiten interpretiert werden und betonen erneut die ausgeprägte Berufsvorbereitungslogik im Fall A: Im Fokus steht nicht nur die (Aus-)bildung der ganzen Person inklusive ihres Körpers (Auftrittskompetenz, Körperlichkeit, Emotionen). Die häusliche Ausrichtung wird durch ihre Formatierung im Lehrplan als spezifisch für das Profil Pädagogik zu unterrichtender Bereich sowie auch von

den Lehrpersonen mit Blick auf die zukünftige Tätigkeit als Primarlehrperson valorisiert.

Im Kontrast dazu differenziert der Lehrplan im Fall B weder nach FMS-Profil (Pädagogik, Gesundheit, Soziale Arbeit) noch zwischen Grundlagenfach (für alle Fachmittelschüler\*innen) und profilspezifischem Fach. Dies könnte als logische Folge dessen interpretiert werden, dass mit der weniger eindeutigen Ausrichtung auf die PH als einzige Abnehmerinstitution und der Vorrangstellung des staatsbürgerlichen *savoir* eine zweckfunktionale Berufsvorbereitungslogik abgelehnt wird und eine spezifische Lehrplanausrichtung nach gewähltem FMS-Profil deshalb kaum Wertigkeit erhält.

Interessanterweise sind aber im französischsprachigen Fall C – wo bisher am ausgeprägtesten eine Valorisierung von staatsbürgerlichen Wertigkeiten rekonstruiert werden konnte – für jedes profilspezifische Fach explizit und differenziert Inhalte für das pädagogische FMS-Profil ausgewiesen. Dies kann als weiterer Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Akteur\*innen (welche den Lehrplan geschaffen haben) eine breite, beruflich unspezialisierte Allgemeinbildung als «das Pädagogische» konstruieren (siehe Abschn. 7.2.1.2). Damit liegt die Interpretation nahe, dass die allgemeinbildend-staatsbürgerliche Ausrichtung des Lehrplans und des pädagogischen Profils im Fall C nicht Ausdruck einer ‘unterlassenen Profilierung’ sind, sondern dass bei der Ausarbeitung des Lehrplans aktiv und intentional allgemeinbildende Inhalte als profilspezifisch definiert wurden.

Trotz der skizzierten Unterschiede zeigt sich, dass die Lehrpersonen aller drei untersuchten Fälle die vermittelten Bildungsinhalte auf der Basis des industriellen Wertigkeitsmaßstabs hinsichtlich ihrer Funktionalität im Hinblick auf den (Primar-)lehrberuf beurteilen. Sie machen sich bei der Auswahl der Bildungsinhalte Gedanken zu deren Nützlichkeit für die zukünftige Tätigkeit der Schüler\*innen. Am ausgeprägtesten ist dies im Fall A zu beobachten: «[...] *die meisten werden Lehrerinnen und Lehrer, und da frage ich mich: Was müssen die wissen, damit sie eigentlich gute Lehrerinnen und Lehrer sind*» (Lehrperson Gesellschaftskunde, AI8). Aber auch manche Fachmittelschüler\*innen stützen sich das industrielle Bewertungskriterium der Nützlichkeit und Funktionalität:

Also ich habe das Gefühl eben, so Psychologie und auch Philosophie **hilft dir so mega viel** so in deinem späteren Leben, so. Aber solche Fächer wie Chemie oder Physik oder auch Wirtschaft und Recht ist so ein wenig/ [...] **für was brauchen WIR das** schlussendlich SO differenziert **in unserem Lehrberuf**. (Schüler\*innen, AI10, Herv. S.H.)



Die Interviews zeigen, dass die Fachmittelschüler\*innen die vermittelten Bildungsinhalte im Fall A ausgeprägt, im Fall C moderat, und im Fall B kaum am Kriterium der Nützlichkeit für den Lehrberuf messen. Auf Basis der Analysen kann die Hypothese formuliert werden, dass je eher sich die Schüler\*innen bereits für den Primarlehrberuf entschieden haben und sich damit identifizieren («*in unserem Lehrberuf*» (AI10)), desto ausgeprägter Bildungsinhalte bezüglich der Nützlichkeit für diesen Beruf bewertet werden. Dies kann erklären, warum im Fall A, wo die Vorbereitung auf den Lehrberuf und eine diesbezügliche Berufssozialisation als explizites Bildungsziel formuliert wird, dieses in allen untersuchten Dimensionen zum Ausdruck kommt und die Schüler\*innen ihre Adressierung als «Pädagog\*innen» auch für sich selbst übernehmen (siehe Abschn. 7.5.1.3), die Bewertung der Inhalte auf dem Maßstab der Nützlichkeit am ausgeprägtesten ausfällt.

Für diese Hypothese spricht auch, dass sich im Fall C lässt die Bewertung der Bildungsinhalte am Maßstab der Nützlichkeit für den Primarlehrberuf insbesondere bei Schüler\*innen nachweisen lässt, die ihr Berufsfeldpraktikum bereits absolviert haben. Das Praktikum bestärkt die Schüler\*innen laut eigener Aussage in ihrer Berufswahl und führt zum Gefühl des «*savoir pourquoi on est là*»<sup>17</sup> (CI4). Mit dieser Gewissheit beginnen die Schüler\*innen, die Bildungsinhalte ausgeprägter unter dem Aspekt der Nützlichkeit für den Lehrberuf zu beurteilen:

[...] ça **change beaucoup**, je n'ai pas **eu besoin** de tout ce que j'ai fait là au gymnase. [...] je trouve justement qu'on devrait **plus nous apprendre ce dont on aura besoin au travail**, donc **les aider à apprendre, les méthodes de travail**, enfin l'organisation, tout ça. Je crois que c'est plutôt ça, enfin plus la **pédagogie** justement, **psychologie**, **comment aborder l'élève pour l'aider**, comment voir s'il ne va pas bien, tous des petits trucs comme ça, en fait.<sup>18</sup> (Schüler\*innen FMS, CI5, Herv. S.H.)

Parce que c'est vrai qu'il y a des branches [...] des matières, des thèmes qu'on fait [...] c'est trop complexe, donc **on ne va pas vraiment en avoir besoin**, alors qu'il y a des choses qui sont peut-être un peu plus simples, mais qui seront **plus utiles quand on sera enseignant** que ce qu'on fait maintenant. [...] par exemple, ce qu'on ne fait pas, c'est par exemple les planètes. Moi, je sais que **quand j'ai fait le stage**, ils avaient

<sup>17</sup> «wissen, warum man hier ist», Übers. S.H.

<sup>18</sup> «Das verändert einiges, ich habe nicht alles gebraucht was ich in der Schule gelernt habe [...] ich finde einfach dass man uns mehr solche Dinge beibringen müsste, die man dann im Beruf braucht, also wie man ihnen hilft zu lernen, Arbeitsmethoden, Organisation und all das. Das vor allem, schließlich auch mehr Pädagogik, Psychologie, wie man auf die Schüler\*innen zugeht um ihnen zu helfen, woran man sehen kann dass es ihnen nicht gut geht, lauter solche kleinen Dinge», Übers. S.H.

fait les planètes et c'est vrai que j'étais un peu perdue parce que ça, **je n'ai jamais fait**.<sup>19</sup> (Schüler\*innen FMS, CI5, Herv. S.H.)

Wie im nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, berichten die Fachmittelschüler\*innen in allen drei untersuchten Fällen davon, dass das Berufsfeldpraktikum ihre Gewissheit über die Berufswahl Lehrberuf gestärkt habe. Insofern kann für den Fall C die Hypothese formuliert werden, dass trotz der allgemeinbildenden Ausrichtung des (sozial-)pädagogischen Profils durch das Berufsfeldpraktikum bei gewissen Schüler\*innen eine Identifikation mit dem Primarlehrberuf gestärkt wird und sie im Anschluss an das Praktikum die Bildungsinhalte verstärkt am Maßstab der Nützlichkeit für diesen zukünftigen Beruf messen.

Interessanterweise ließ sich im Fall B bei den Schüler\*innen eine Beurteilung von Bildungsinhalten am Maßstab der Nützlichkeit im Rahmen der Interviews nicht nachweisen. Im Anschluss an die oben formulierten Überlegungen kann hier vermutet werden, dass dies auf eine weniger starke Identifikation mit dem Primarlehrberuf verweist, was wiederum als Folge davon interpretiert werden kann, dass das Profil Pädagogik/Kunst sich im Fall B wie in den bisherigen Analysen gezeigt als kaum 'pädagogisch' profiliert (kein Verweis auf den Lehrberuf im Lehrplan, PH als *eine* Abnehmerinstitution unter mehreren etc.) bzw. formatiert erweist.

### 7.3.2 Formate der Bildung an der FMS: das Berufsfeldpraktikum und die Fachmaturität Pädagogik

Sowohl das obligatorische Berufsfeldpraktikum als auch die Fachmaturität Pädagogik (zu deren Institutionalisierungsprozess siehe Kap. 5) stellen neben den profilspezifischen Fächern spezielle Formate der Bildung an der FMS dar, welche sich mit Blick auf die Bedeutung dieses Schultyps für die Ausbildung von Primarlehrpersonen als relevant erweisen.

---

<sup>19</sup> «Es ist einfach so dass es Fächer gibt, Themen die wir behandelt haben [...] die sind zu komplex, daher werden wir die nicht wirklich brauchen. Und genauso gibt es Dinge, die vielleicht ein bisschen einfacher sind, aber die nützlicher sind wenn wir einmal Lehrpersonen sein werden als das, was wir jetzt machen [...] was wir zum Beispiel nicht gehabt haben, sind die Planeten. Ich weiß noch, als ich im Praktikum war, haben sie die Planeten durchgenommen, und da war ich ein bisschen verloren, weil ich das nie gehabt habe», Übers. S.H.

### 7.3.2.1 Das Berufsfeldpraktikum: «hands on»

Die FMS als Schultyp profiliert sich gegenüber der gymnasialen Ausbildung unter anderem durch Orientierungs- respektive Berufsfeldpraktika im gewählten beruflichen Bereich.

An der FMS A findet im Rahmen des ersten Schuljahres ein dreiwöchiges Praktikum statt. Es dient dazu, sich im Anschluss an das erste, allgemeinbildende «*Orientierungsjahr*» (Schulleitung, AI4) definitiv für eines der angebotenen Profile zu entscheiden und «*zu sondieren, wo es sie [die Schüler\*innen, S.H.] am ehesten hinzieht*» (Schulleitung, AI4). Schwanken die Schüler\*innen zwischen zwei Profilen, soll das Praktikum die Entscheidung für eines unterstützen. Falls die Entscheidung für ein Profil – im vorliegenden Fall das Profil Pädagogik – bereits feststeht, soll das Praktikum bereits die Entscheidung für die zukünftig angestrebte Zielstufe (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I) bzw. für den entsprechenden PH-Studiengang unterstützen. Begleitet und reflektiert wird das Praktikum im Fall A von einer gemeinsamen Gruppendiskussionsstunde im Klassenverband.

An der FMS B absolvieren die Schüler\*innen ihr dreiwöchiges Praktikum erst im letzten Semester vor Beginn des dritten FMS-Schuljahrs. Dieser Zeitpunkt wird damit begründet, dass so gegebenenfalls noch Zeit bleibe, sich bezüglich der Fachmaturität im Anschluss an den Fachmittelschulabschluss umzuentscheiden: «*Dann haben sie noch ein Jahr Zeit, bis sie sich für die richtige Fachmaturität entscheiden*» (Schulleitung FMS, BI2). Der Verweis auf die «richtige Fachmaturität» deutet darauf hin, dass die eigentliche Entscheidung über die berufliche bzw. hochschulische Ausrichtung der Fachmittelschüler\*innen nicht unbedingt mit dem gewählten FMS-Profil, sondern erst mit der Wahl der Fachmaturität fällt. Dies würde die bisher rekonstruierten Erkenntnisse zum Profil Pädagogik/Kunst im Fall B erklären, die zeigen, dass ein – zumindest expliziter – Bezug zur Tätigkeit der Primarlehrperson weitgehend fehlt.

Im Fall C soll das mindestens zweiwöchige Berufsfeldpraktikum die Profiwahl validieren und ersten Kontakt mit der Berufswelt herstellen (CD13, S. 11 f.).

Die befragten Schüler\*innen des Falls A haben ihre Praktika jeweils zweigeteilt (etwa zwei Wochen in einer ersten/zweiten, eine Woche in einer fünften/sechsten Primarschulklasse), wobei mit einer Ausnahme<sup>20</sup> alle Praktika auf Primarstufe absolviert wurden. Unter den befragten Fachmittelschüler\*innen des

---

<sup>20</sup> Der einzige männliche Schüler unter den Befragten Schüler\*innen der FMS A verbrachte zwei Wochen seines Praktikums in der Sekundarstufe I und strebt den entsprechenden Studiengang an. Ob es sich hierbei um ein geschlechtsspezifisches Muster handelt, entspricht

Falls B gab es auch solche, welche ihr Praktikum in einem Kindergarten absolviert haben. Im Fall C wurden die Praktika entweder auf Primar- oder sowohl auf Primar- als auch Sekundarstufe I absolviert.

Die Interviewdaten zeigen, dass die Fachmittelschüler\*innen in den Praktika durchwegs praktische «hands-on» Erfahrungen gemacht haben:

Also, ich habe sie zum Beispiel/sie hatten als Hausaufgabe eine Geschichte zu lesen und dann habe ich sie abgefragt, was ist in dieser Geschichte passiert? [...] Oder, dann habe ich in einer/ also sie [die Lehrperson, S.H.] hat mir von Anfang an gesagt: «schau, wenn ein Kind eine Frage hat, geh und mach». (Schüler\*innen, AI10)  
 [...] also ich konnte mehrere Stunden leiten. Auch Englisch und Französisch, und Mathe und so. [...] Französisch konnte ich dann auch sogar Noten machen, so eine mündlich-Note. Da mussten sie mir etwas vorlesen. (Schüler\*innen, AI9)  
 Und ich konnte auch Aufsätze, also so einen Aufsatz sagen, auch einmal eine Lektion vorbereiten und dann selber machen. Sachen korrigieren, und da war ich halt eigentlich auch wie eine zweite Lehrperson dort. (Schüler\*innen, AI9)

Über alle drei Fälle hinweg berichten die Fachmittelschüler\*innen im Weiteren von Erfahrungen wie dem Konzipieren und Überprüfen von Hausaufgaben, dem Beantworten von Fragen der Schüler\*innen, dem Begleiten von Schulausflügen, dem Einüben von Liedern für Veranstaltungen oder gar dem Korrigieren von Prüfungen (AI9, AI10, BI5, CI4, CI5). Das Praktikum kann folglich als Bildungsformat der häuslichen Konvention gedeutet werden. Die Schüler\*innen sammeln konkrete Praxiserfahrung im Berufsfeld als *learning by doing* im Sinne einer handlungspraktischen Aneignung körpergebundenen Erfahrungswissens (Lee- mann und Imdorf 2019a) im anvisierten Berufsfeld der Primarlehrperson. Diese praktischen Erfahrungen im (zukünftigen) Berufsfeld valorisieren die Fachmittelschüler\*innen durchwegs als «*mega cool*», «*mega schön*», «*mega Spass*» bereitend (AI9, AI10) und «*mega die gute Erfahrung*» (BI5).

Das Berufsfeldpraktikum soll die Entscheidung für eines der FMS-Profile stützen, eine bereits gefallene Wahl bestärken oder diese gegebenenfalls bezüglich der angestrebten Zielstufe (Kindergarten, Primar- oder Sekundarstufe I) spezifizieren. Diesbezüglich berichten alle interviewten Fachmittelschüler\*innen von ausgeprägten Erfahrungen der Bestärkung bezüglich der Wahl ihres zukünftigen Berufs als Primarlehrperson: «*Moi, le stage, ça m'a vraiment montré aussi que c'était ce que je voulais faire*»<sup>21</sup> (CI5). Eine Schülerin des Falls A erzählt, «*dass*

---

nicht dem Forschungsgegenstand dieser Studie. Aktuelle Zahlen des Bundesamts für Statistik belegen aber, dass im Studiengang Sekundarstufe I der Anteil männlicher Studierender höher ist als Im Studiengang Primarstufe (BFS 2019c, S. 27).

<sup>21</sup> «Das Praktikum hat mir wirklich auch gezeigt, dass es das ist was ich machen möchte», Übers. S.H.

*es mich bestätigt hat, dass ich Lehrerin werden will. Also so, ich habe dort so richtig gemerkt, das will ich später MACHEN»* (AI10). Mehrere Schüler\*innen berichten davon, dass sie sich «*bestätigt*» fühlen, und sehen das Praktikum als «*Motivation*» bezüglich ihrer Entscheidung für den (Primar-)lehrberuf: «*Durch das Praktikum bin ich mir eigentlich NOCH sicherer geworden und freue mich eigentlich mehr, den Beruf dann mal machen zu dürfen*» (AI9). Eine Schülerin des Falls B berichtet sogar vom Erlebnis, einen Tag lang tatsächlich die einzige Lehrperson der ihr zugeteilten Klasse gewesen zu sein:

Und einen Tag bin ich sogar ganz allein gewesen, weil sie [die Lehrperson, S.H.] nicht dagewesen ist, spontan. [...] ich bin recht in das kalte Wasser geworfen worden, aber (...) **es hat mir eigentlich gezeigt, dass es der richtige Weg ist, an diesem Tag.** Weil es mir **mega gefallen** hat, und ich viel gelernt habe, mit den Kindern zusammen eigentlich. Und ich bin auch **mit den Kindern zusammengewachsen** irgendwie. (Schüler\*innen, BI5, Herv. S.H.)

Einige der befragten Schüler\*innen berichten außerdem, dass durch das Praktikum eine Klärung der angestrebten Zielstufe stattfand: «*ich war eben auch in der Sek schauen, und da habe ich wie irgendwie gemerkt, Primar gefällt mir doch mehr. Und da weiß ich jetzt, dass ich diesen Weg einschlagen will*» (Schüler\*innen, AI9). «*Et moi, j'hésitais entre les deux, et vraiment, ça m'a permis de savoir que je voulais vraiment faire avec des primaires et pas des secondaires*»<sup>22</sup> (Schüler\*innen, CI5).

Also ich wollte immer junge, erste, zweite, dritte [Klasse, S.H.] unterrichten. Und durch mein Praktikum habe ich halt **interessiere ich mich jetzt viel mehr für die Älteren**. [...] Und jetzt könnte ich mir sogar auch vorstellen, vielleicht dann später mal in der Oberstufe so, noch ältere. (Schüler\*innen, AI9, Herv. S.H.)

Die Formulierung «ich wollte immer» verweist hier auf die bereits seit längerem vorhandenen pädagogischen Interessen, welche Gegenstand des Abschn. 7.5.1.3 sind. Mit dem Aspekt der (Berufs-)motivation, dem Gefühl der Berufung und einer inneren Gewissheit bezüglich dem angestrebten Beruf der (Primar-)lehrperson erhalten hier Wertigkeiten der inspirierten Konvention (Leemann und Imdorf 2019a, S. 10) an Bedeutung, welche durch das häusliche («hands-on», *learning by doing*, körperliche Praxis) Bildungsformat des Berufspraktikums gefördert und gestützt werden.

Während sich die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Schüler\*innen durch das Praktikum in ihrer Berufswahl und -motivation bestärkt fühlen,

---

<sup>22</sup> «Ich war mir noch unsicher zwischen den beiden, und das hat mir wirklich ermöglicht mir klar darüber zu werden, dass ich wirklich Primarschüler\*innen und nicht Sekundarschüler\*innen unterrichten möchte», Übers. S.H.

berichten die Lehrpersonen der FMS C auch von Fällen, in denen die Praktikumserfahrung nicht die Berufung («*Vocation*») bestärkt, sondern dazu geführt habe, dass der Berufswunsch Lehrperson aufgegeben werde:

C'est intéressant de voir justement les élèves pour lesquels le stage confirme l'option ou le choix, la vocation, et puis ceux qui au contraire en sortent certains de ne pas vouloir enseigner<sup>23</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3).

Im Kontrast zum Fall A, wo der Berufswunsch Lehrperson und die Sozialisation als zukünftige Primarlehrperson von Beginn der FMS-Ausbildung an gefördert und valorisiert wird, ist im Fall C auch eine *Ablehnung* dieser Berufswahl eine mit Wertigkeit versehene Option oder Erkenntnis:

Il y a vraiment ceux qui reviennent en disant: «Ah mais c'est vraiment un super métier, je me réjouis, vraiment beaucoup d'enseigner.» Et puis les autres qui disent: «Ah ben voilà, moi j'ai bien compris que **ce n'était pas ça que je voulais faire.**» Et puis de leur permettre d'expliquer pourquoi, ils le font très bien et **chacun donne d'excellents arguments pour être enseignants et pour ne pas l'être.**<sup>24</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3, Herv. S.H.)

Während das (sozial-)pädagogische Profil im Fall C mit seiner breiten, allgemeinbildenden Fächerpalette durch deren Konstruktion als «das Pädagogische» durchaus eine Bildungsoption für Schüler\*innen mit dem Berufswunsch Lehrperson darstellt, ist es durch die Integration staatsbürgerlicher Wertigkeiten der zweckfreien Allgemeinbildung und seine allgemeinbildende Ausrichtung auch für diejenigen Schüler\*innen eine Ausbildungsoption, welche sich über ihre Berufswahl noch im Unklaren sind, sich möglichst viele berufliche Möglichkeiten offenhalten und sich allgemein bilden möchten (siehe auch Abschn. 7.5.1).

Vor dieser Ausgangslage lässt sich erklären, dass eine Erfahrung der Nicht-Passung zum Lehrberuf im Rahmen des Berufsfeldpraktikums sowie das anschließende Verwerfen dieser Berufsoption nicht als Problem wahrgenommen wird:

<sup>23</sup> «Es ist interessant zu sehen, wie das Praktikum für gewisse Schüler\*innen die Profilwahl bestätigt, die Berufung, und dann auch solche die im Gegenteil danach sicher sind, nicht Lehrperson werden zu wollen», Übers. S.H.

<sup>24</sup> «Es gibt wirklich diejenigen, die aus dem Praktikum zurückkommen und sagen: 'Ah, das ist wirklich ein super Beruf, ich freue mich wirklich darauf, zu unterrichten.' Und dann andere die sagen: 'Naja, ich habe festgestellt, dass es nicht das ist, was ich machen möchte.' Und ihnen dann zu erlauben, das zu erklären, sie machen das alle sehr gut und jeder hat exzellente Argumente dafür oder dagegen, Lehrperson zu sein», Übers. S.H.

Il y a plusieurs élèves qui désormais savent qu'ils ne veulent pas enseigner, **mais ils vont rester en voie SP** [(sozial-)pädagogisches Profil, S.H.], ils ne vont **pas quitter cette** voie, sachant que justement, **cette voie leur permettra d'obtenir ce diplôme** qui leur **ouvrira des portes** tout à fait intéressantes.<sup>25</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3, S.H.)

So wird das (sozial-)pädagogische Profil aufgrund seiner fachlichen Breite im Anschluss an eine Praktikums-Erfahrung der Nicht-Passung zum Lehrberuf für die entsprechenden Schüler\*innen gewissermaßen von einem funktional-berufsvorbereitenden zu einem zweckfrei-allgemeinbildenden Bildungsgang der Sekundarstufe II.

### 7.3.2.2 Die Fachmaturität Pädagogik

Die Fachmaturität Pädagogik kann im Anschluss an den Fachmittelschulabschluss in einem pädagogischen Profil absolviert werden und besteht aus einem Kurs in allgemeinbildenden Fächern und dem Verfassen einer Fachmaturitätsarbeit (EDK 2018). Sie wurde 2007 eingeführt (siehe Kap. 5) und beruht auf gesamtschweizerisch gültigen, detaillierten Richtlinien (ebd.). Die EDK-Richtlinien legen als «Minimalanforderungen» (ebd., S. 17) Folgendes fest (Tab. 7.2):

Diese Richtlinien stellen Mindeststandards dar (ebd.). Den einzelnen Kantonen steht jedoch frei, diese Richtlinien zu erweitern. Die nachfolgenden Darstellungen zur Fachmaturität Pädagogik beruhen auf einer Analyse der kantonalen Rahmenlehrpläne.

Im Fall A entspricht die pädagogische Fachmaturität beinahe exakt den von der EDK ausgearbeiteten, gesamtschweizerisch gültigen Richtlinien für die Fachmaturität Pädagogik. Dies bedeutet, dass es sich um einen einsemestrigen, allgemeinbildenden Vollzeitlehrgang in den Fächern Erstsprache (in diesem Fall Deutsch), zweite Landessprache oder Englisch, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte und Geografie handelt (AD19). Die Fachmaturitätsarbeit kann zu einem frei gewählten Thema verfasst werden, das Abschlussexamen bezieht sich auf die in den Richtlinien genannten Fächer (AD19; EDK 2018).

Die einzige kantonale Abweichung im Fall A zu den EDK-Richtlinien besteht darin, dass während dem einsemestrigen Vollzeitlehrgang zusätzlich das Fach Sport unterrichtet – jedoch nicht im Rahmen des Abschlussexamens geprüft wird. Sport ist in der FMS A zwar ein Grundlagenfach, nicht aber ein profilspezifisches Fach für das Profil Pädagogik. Dessen Integration in die Fachmaturität Pädagogik

---

<sup>25</sup> «Es hat mehrere Schüler\*innen, die obwohl sie wissen, dass sie nicht Lehrperson werden möchten, im (sozial-)pädagogischen Profil bleiben möchten, sie möchten dieses Profil nicht verlassen, da sie wissen dass dieses Profil ihnen erlaubt ein Abschlussdiplom zu erreichen, welches ihnen durchaus interessante Türen öffnen wird», Übers. S.H.

**Tab. 7.2** Übersicht Fachmaturität Pädagogik

Richtlinien der Fachmaturität Pädagogik gemäß EDK (2018)	
Dauer	Mind. 1 Semester
Unterrichtsfächer	Erstsprache Zweite Landessprache oder Englisch Mathematik Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) Geistes- und Sozialwissenschaften (Geschichte, Geografie)
Lernkonzept	50 % Präsenzunterricht 25 % Vor- und Nachbereitung 25 % Selbstleraufträge
Fachmaturitätsarbeit	Selbstständige Bearbeitung eines frei gewählten Themas inkl. Präsentation Muss mindestens genügend (Note 4) bewertet sein für eine Zulassung zu den Fachmaturitätsprüfungen
Prüfungsfächer der Fachmaturität Pädagogik	Erstsprache (3h schriftlich, 15 min mündlich) Zweite Landessprache oder Englisch (2h schriftlich, 15 min mündlich) Mathematik (2h schriftlich, 15 min mündlich) Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik): je 15 min mündlich oder 60 min schriftlich Geistes- und Sozialwissenschaften (Geschichte, Geografie): je 15 min mündlich oder 60 min schriftlich

Eigene Darstellung basierend auf EDK (2018)

könnte ggf. ein Hinweis darauf sein, dass die entsprechenden, für die Ausgestaltung der Fachmaturität Pädagogik verantwortlichen Akteur\*innen im Kanton A Sport möglicherweise als zusätzlichen Teil «des Pädagogischen» interpretierten (siehe Abschn. 7.2.1.2).

Im Fall B erlaubt das Berufsfeldpraktikum gemäß Schulleitung, sich noch für die «richtige Fachmaturität» zu entscheiden (BI2) (siehe Abschn. 7.3.2.1). Dies bestätigt die bisherigen Feststellungen, wonach das FMS-Profil Pädagogik/Kunst im Fall B noch *nicht* ausgeprägt auf ein bestimmtes Berufsfeld ausgerichtet ist. Die Aussage ist zudem ein Hinweis darauf, dass eine entsprechende Berufs- bzw. Studienwahl im Fall B erst mit der Wahl der Fachmaturität fällt.



Tatsächlich weist die Fachmaturität Pädagogik im Fall B im gesamtschweizerischen Vergleich interessante Spezifika auf. Während der EDK-Rahmenlehrplan zur Fachmaturität Pädagogik (EDK 2018) die bisher als «das Pädagogische» herausgearbeiteten Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten ebenso wie Sport *nicht* als Teil des Fächerspektrums vorsieht, wurden diese drei Fächer im Fall B in den kantonalen Lehrplan der Fachmaturität Pädagogik übernommen.<sup>26</sup> Dabei können die Schüler\*innen zwischen Musik und Bildnerischem Gestalten wählen.

Obwohl diese zusätzlichen Fächer nicht promotionsrelevant sind, wird das Musisch-gestalterische, was auch für den Fall B als «das Pädagogische» rekonstruiert wurde, durch die Integration der Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten in die Fachmaturität Pädagogik valorisiert und als für zukünftige Primarlehrpersonen relevant formatiert. Im Fach Musik sollen die bisherigen theoretischen und praktischen Kenntnisse im Fach Musik «mit Schwerpunkt auf den praktischen Elementen» fortgeführt und «praxisbezogen» angewendet werden (BD9, S. 56). So sollen beispielsweise rhythmische Abläufe oder Melodien eigenständig entziffert und umgesetzt werden, etwa als «Bodypercussion», mit Perkussionsinstrumenten, der eigenen Stimme oder dem Instrument (ebd.). Die Schüler\*innen sollen in der Lage sein, «eigene Pattern und Improvisationsformen», Choreografien oder Liedbegleitungen zu entwerfen (ebd.).

Mit den erworbenen Fähigkeiten sollen rhythmische Abläufe «einer Gruppe vermittelt» oder «Lieder begleitet» werden (ebd., S. 57). Durch Arbeit «bezüglich Haltung und Auftreten vor einer Gruppe» sollen die Schüler\*innen in der Lage sein «einfache Lieder (Circle Songs, Kanons etc.) in einer Gruppe anzuleiten». Ergänzt wird dies durch den didaktischen Hinweis: «Orientierung an Praxis» (ebd.).

Diese Lehrplaninhalte verweisen mit dem Fokus auf Musizieren in und Anleiten von Gruppen, dem Entwerfen von Choreografien oder Liedbegleitungen und der expliziten Orientierung an der «Praxis» in einem hohen Masse auf eine zukünftige Tätigkeit als Primarlehrperson und valorisieren Wertigkeiten der häuslichen Konvention wie Berufspraxis, Handwerk, gemeinschaftliches Musizieren sowie pädagogische Anleitung und Erziehung.

Im Fachbereich Sport erweist sich die Ausrichtung auf die spätere Berufstätigkeit als Primarlehrperson als besonders ausgeprägt. Im Sportunterricht der Fachmaturität Pädagogik im Fall B soll die «Auseinandersetzung mit dem Fach Sport in der Schule» angeregt, der Fokus «auf den Sportunterricht an der Primarstufe» gelegt, und «Kenntnisse über das Bewegungskernen» erweitert

---

<sup>26</sup> Die nachfolgenden Spezifika entsprechen dem Stand des Schuljahres 2019/2020, Änderungen vorbehalten.

werden (ebd.). Auch die Themenbereiche «Bewegen/Darstellen/Tanzen, Balancieren/Klettern/Drehen», «Laufen/Springen/Werfen», «Sport im Freien» sowie «Spielen» verweisen auf Sportunterricht auf Primarstufe.

Im Verlauf des Lehrplans werden diese Verweise immer expliziter. Die Schüler\*innen sollen sich Formen bzw. Inhalte aneignen, welche typischerweise der Primarstufe entsprechen. Dabei liegt ein Schwergewicht auf spielerischen Formen: «Hand-Tuch-Spiele», «Tast- und Erkennungsspiele», Klettergarten, spielerisches Schaukeln wie «Achtung Krokodile», oder «wie eine Fledermaus», Zirkusakrobatik, Fangspiele, «Wie laufen Tiere?», Ziele treffen, Völkerballspiele, «im Wald verstecken», schwimmen, gleiten auf Schnee oder Eis u. v. m. (ebd., S. 65) verweisen hochexplizit auf eine Tätigkeit als Primarlehrperson und weniger auf Sport- und Bewegungsförderung für junge Erwachsene.

Trotz des schwach ausgeprägten Berufsfeldbezugs während den drei Jahren bis zum Fachmittelschulabschluss im Profil Pädagogik/Kunst erweist sich der Lehrplan für die Fachmaturität Pädagogik im Fall B für die Fächer Musik und Sport als der am stärksten auf den Primarlehrberuf ausgerichtete Fachmaturitätslehrplan, welcher im Rahmen der vorliegenden Studie analysiert wurde. Mit dem Fokus auf das spielerische und körperlich involvierte Erziehen und Unterrichten von Kindern und die expliziten Verweise auf die Berufspraxis der Primarlehrperson werden hier durch den Fachmaturitätslehrplan in hohem Masse Wertigkeiten der häuslichen Konvention formatiert und gestützt. Ergänzt werden sie in Form des lehrberufsspezifischen *savoir-faire* als Kenntnis und Anwendungskompetenz im Hinblick auf den Sportunterricht auf Primarstufe. Inwiefern sich diese Wertigkeiten auch handlungspraktisch im entsprechenden Unterricht zeigen, entzieht sich der Datengrundlage der vorliegenden Studie würde weiterer Forschung bedürfen.

An der Schule C wird die Fachmaturität Pädagogik aus Kapazitätsgründen nicht angeboten (CII).<sup>27</sup> Obwohl im Fall C die breite Allgemeinbildung des (sozial-)pädagogischen Profils durchaus als «das Pädagogische» konstruiert wird, erfolgt eine spezifische Vorbereitung auf den Eintritt in eine Pädagogische Hochschule ähnlich wie im Fall B insbesondere durch den Fachmaturitätslehrgang: «*on mise beaucoup sur cette dernière année, enfin sur cette quatrième année [...] je pense qu'il faut cibler des contenus, alors qui auront du sens par rapport à leur future entrée en HEP*»<sup>28</sup> (Schulleitung, CI1).

<sup>27</sup> Die nachfolgenden Ausführungen zu den Spezifika der Fachmaturität Pädagogik beruhen auf dem Lehrplan des Kantons, in dem sich die Schule C befindet.

<sup>28</sup> «Wir setzen viel auf dieses letzte, vierte Jahr [...] ich finde, wir müssen auf Inhalte setzen, die in Bezug auf ihren zukünftigen Eintritt in die PH sinnvoll sind», Übers. S.H.

Während das (sozial-)pädagogische Profil weitgehend allgemeinbildend gestaltet ist und die Lehrpersonen nur punktuell explizite Bezüge zum (Primar-)lehrberuf herstellen, ist die Fachmaturität Pädagogik deutlich auf eine Ausbildung zur Primarlehrperson an einer PH ausgerichtet: «Elle donne accès à la procédure d'admission à la haute école pédagogique du canton [...], en vue de la formation menant à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire»<sup>29</sup> (CD17, S. 4). Sie soll die Schüler\*innen mit Fähigkeiten ausstatten, die für den Eintritt in eine PH als nötig erachtet werden (ebd., S. 7).

Die Fachmaturität Pädagogik dauert im Fall C 32 Wochen mit jeweils rund 30 Wochenlektionen (ebd., S. 8). Damit dauert der Fachmaturitätskurs im Fall C deutlich länger als die in den EDK-Richtlinien vorgesehene Mindestdauer von einem Semester (EDK 2018). Dies kann als weiterer Hinweis auf die höhere Wertigkeit allgemeinbildender Ausbildungsgänge in der französischsprachigen Schweiz gedeutet werden – denn beim Fachmaturitätskurs handelt es sich um einen Lehrgang in allgemeinbildenden Fächern. Die Fachmaturität im Fall C richtet sich ähnlich wie im Fall A bezüglich Fächerkanon und Prüfungsmodalitäten weitgehend an den EDK-Richtlinien (ebd.) aus. Auffällig und mit Bezug zur forschungsleitenden Fragestellung relevant sind jedoch insbesondere zwei kantonale Spezifitäten, in denen die Fachmaturität Pädagogik nicht nur über die EDK-Richtlinien hinausgeht, sondern auch Anforderungen der Kantonalen PH integriert:

Erstens sind die Absolvierenden des Fachmaturitätslehrgangs im Fall C verpflichtet, einen Sprachaufenthalt im englischen oder (hoch-)deutschen Sprachraum von mindestens sechs Wochen – wovon 4 konsekutiv – Dauer vorzuweisen, um überhaupt zur Fachmaturität Pädagogik zugelassen zu werden (CD17, S. 6). Ein solcher Sprachaufenthalt ist eine Zulassungsbedingung zum Studiengang Primarstufe der kantonalen PH und wird aus diesem Grund direkt in die Zulassungsbedingungen für die Fachmaturität Pädagogik integriert (ebd., S. 6). Dies stellt nicht nur eine bedeutende Forminvestition auf Basis der industriellen Konvention (funktionale Hochschulvorbereitung, Funktionalität, langfristige Planung) dar, sondern macht die Fachmaturität Pädagogik auch zu einer Art Vorstufe des PH-Zulassungsverfahrens.

Zweitens wird das Fach «Ethik und religiöse Kulturen» «*en cohérence avec les exigences ultérieures de la HEP du canton*»<sup>30</sup> (ebd., S. 7) als kantonales Fach ins

---

<sup>29</sup> Sie bietet Zugang zum Aufnahmeverfahren der PH des Kantons zur Ausbildung der Lehrperson für die Vorschul- und Primarstufe», Übers. S.H.

<sup>30</sup> «im Fachmaturitätsjahr in Kohärenz mit den nachfolgenden Anforderungen der PH des Kantons», Übers. S.H.

Programm der Fachmaturität Pädagogik aufgenommen (ebd.). Das Fach «Ethik und Religiöse Kulturen» stellt im Kanton C ein Unterrichtsfach auf Primarstufe dar und wird deshalb an der PH im Studiengang Primarstufe unterrichtet (CD18).

Diese Spezifitäten des Falls C können als bedeutende Forminvestitionen auf Basis der industriellen Konvention (Funktionalität, Effizienz) bezeichnet werden, welche Anforderungen der PH-Ausbildung zur Primarlehrperson direkt in die Fachmaturität Pädagogik integrieren und diese somit in einem noch stärkeren Ausmaß als die EDK-Richtlinien zu einer der PH funktional vorgelagerten Vorbildung machen.

Im Kontrast zur beruflich unspezialisierten, breiten, allgemeinbildenden Ausrichtung des (sozial-)pädagogischen Profils in den drei Jahren bis zum Fachmittelschulabschluss sind zudem in den konkreten Lehrplaninhalten der Fachmaturität Pädagogik explizite Verweise auf die zukünftige Tätigkeit der Absolvierenden als Primarlehrperson zu finden. Dies zum Beispiel in den Sprachfächern Deutsch und Englisch: «*L'enseignement de l'allemand* [gleiches gilt für Englisch, S.H.] [...] *visé à donner aux futurs enseignants les connaissances linguistiques et culturelles nécessaires à l'enseignement de l'allemand au degré primaire*»<sup>31</sup> (ebd., S. 23). Ähnliche Aussagen folgen für die Fächer Mathematik sowie «Ethik und religiöse Kulturen» (ebd., S. 31, 45).

Insgesamt kann also für die Fachmaturität Pädagogik im Fall C festgehalten werden, dass sie ähnlich wie im Fall B im Kontrast zur allgemeinbildend und kaum explizit lehrberufsspezifischen Ausrichtung des (sozial-)pädagogischen Profils eine Zuspitzung auf PH- und lehrberufsspezifische Inhalte vornimmt. Insbesondere im Fall C integriert die Fachmaturität Pädagogik explizit Anforderungen und sogar Zulassungsbedingungen der PH in ihr Programm, und formatiert und stabilisiert somit eine funktional-industrielle Vorbereitungslogik im Hinblick auf die zukünftige Studien- und Berufswahl der Fachmittelschüler\*innen.

### 7.3.3 Gymnasium: Disziplinärer Wissenskanon, Grundlagentechniken und Kreativität

In den drei untersuchten pädagogischen FMS-Profilen konnten im Hinblick auf die Bildungsinhalte im direkten Fallvergleich je *unterschiedliche* Wertigkeiten

---

<sup>31</sup> «Der Deutschunterricht in der Fachmaturität Pädagogik hat zum Ziel, zukünftigen Lehrpersonen die sprachlich-linguistischen und kulturellen Kenntnisse zu vermitteln, die für den Deutschunterricht auf Primarstufe notwendig sind», Übers. S.H.

und Wissensformen als bedeutsam rekonstruiert werden. Bei den drei untersuchten musisch-pädagogischen Gymnasialprofilen erweisen sich die valorisierten Wertigkeiten und Wissensformen bezüglich Bildungsinhalten als fallübergreifend ähnlich.

### 7.3.3.1 Überblick über den disziplinären Wissenskanon: *savoir*

In den Bildungsinhalten der Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/(Pädagogik/)Psychologie (PPP) konnte insbesondere das staatsbürgerliche *savoir*<sup>32</sup> als bedeutsame, ausgeprägt valorisierte und im Lehrplan formatierte Wissensform rekonstruiert werden. Es umfasst einen extensiven Überblick über den disziplinären Wissenskanon der jeweiligen Schwerpunktfächer in Form grundlegender Modelle, Konzepte, Theorien, Denkschulen, Begrifflichkeiten oder auch Strömungen und Stilrichtungen der Musik und Kunst.

Im Schwerpunktfach Musik beispielsweise besteht der Lehrplan in allen drei Fällen in hohem Masse aus Elementen, die in der Gesamtschau ein breites und komplexes Orientierungswissen über alle denkbaren Strömungen, Gattungen und Stilrichtungen der Musik darstellen. Bildungsinhalte und Fachbereiche wie «Solmisation, Stimmphysiologie, Entwicklungsgeschichte und Bau der Instrumente», Pentatonik, Kirchentönenarten, Formenlehre, Fugen- und Sonatenanalysen, Merkmale, Gattungen, Formen und Kompositionstechniken des 8.–21. Jahrhunderts und Weiteres (AD14) verweisen auf eine Valorisierung des disziplinären Wissenskanons als Wertigkeit der staatsbürgerlichen Konvention, und erinnern an Inhalte eines musikwissenschaftlichen Vorlesungsverzeichnisses.

Diese Bildungsinhalte können als komplexes, theoretisches, nicht auf einen bestimmten Zweck ausgerichtetes Wissen bezeichnet werden, welches sich in der staatsbürgerlichen Wissensform des *savoir* präsentiert. Die Bedeutung eines breiten Überblicks über den disziplinären Wissenskanon kommt in materialisierter Form nicht nur im Fachlehrplan, sondern auch im Format enzyklopädischer Überblickswerke über den entsprechenden Fachbereich zum Ausdruck (Abb. 7.4):

### 7.3.3.2 Grundlagentechniken für kreatives Schaffen

Neben dem disziplinspezifischen *savoir* erweist sich im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil auch die industrielle Wissensform des *savoir-faire* als bedeutsam. Es äußert sich etwa im Fach PPP im Lehrplaninhalt der je disziplinspezifischen Methoden – zum Beispiel den Techniken

---

<sup>32</sup> «La monde des idées» und der «concepts»; «l'organisation disciplinaire du savoir» (Derouet 1992, S. 88, 91).



**Abb. 7.4** Disziplinärer Wissenskanon formatiert in Enzyklopädie, Gymnasium A. (Quelle: eigene Aufnahme)

des Philosophierens sowie wissenschaftlichen Methoden der Psychologie (sozialwissenschaftliche Methodik, Hermeneutik, Testverfahren, Experimente). In den Fächern Musik und Bildnerisches Gestalten zeigt sich das *savoir-faire* in den jeweiligen musikalischen oder gestalterischen Grundlagentechniken.

Dort stellt dieses *savoir-faire* allerdings lediglich die Grundlage dar, auf welcher die Schüler\*innen anschließend künstlerisch-kreativ tätig werden, improvisieren, experimentieren oder Entwürfe kreieren sollen – womit in hohem Masse Wertigkeiten der inspirierten Konvention zum Tragen kommen. Entsprechend bemerkte eine Musiklehrperson im Fall A im Unterricht: «*Das braucht ihr, das ist das Handwerkszeug, dann solltet ihr danach kreativ damit umgehen können*» (AB2). Der Begriff «Handwerkszeug» verweist hier auf ein technisches *savoir-faire* als Wissensform der industriellen Konvention, welche als Grundlage für kreative Prozesse (inspirierte Konvention) valorisiert wird.

### 7.3.3.3 Exkurs zum Schwerpunktfach PPP – Pädagogik adieu?

Dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil wird aufgrund seiner Entstehungsgeschichte und seiner Wurzeln in der Überführung der ehemaligen Lehrer\*innenseminare auch heute noch teilweise im öffentlichen Diskurs eine 'Zubringerfunktion' für die Lehrpersonenbildung zugeschrieben, bzw. ist eine solche Vorstellung als kognitives Format (siehe Abschn. 7.2.4) nach wie vor in den Köpfen schulischer Akteur\*innen präsent. Dies gilt ganz besonders für das Schwerpunktfach PPP mit seiner Denomination als Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Deshalb wird im Folgenden der Lehrplan dieses Fachs im Rahmen eines kurzen Exkurses etwas ausführlicher analysiert.

Im Rahmen des Schwerpunktfachs PP(P), welches in den Fällen B und C angeboten wird, erweist sich der Fachbereich Pädagogik als marginal. Im französischsprachigen Fall C wurde das Fach Pädagogik gar nicht erst in das Format des Schwerpunktfachs aufgenommen und dieses lediglich als «Philosophie/Psychologie» formatiert, da Pädagogik nicht als Teil einer Maturitätsausbildung betrachtet wurde (CD7, S. 87, siehe auch Abschn. 7.1.3). Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf den Fall B.

Das Schwerpunktfach PPP am Gymnasium B ist in die Themenbereiche Philosophie und Pädagogik/Psychologie gegliedert. Damit erhält der Bereich Philosophie durch seine Alleinstellung bereits höhere Wertigkeit. Die Bildungsinhalte beider Fachbereiche werden sowohl als «praktisch» als auch «theoretisch» charakterisiert (BD16). «Praktisch» bezieht sich hierbei auf die Aneignung der entsprechenden disziplinären Techniken. Im Fachbereich Philosophie umfasst dies den philosophischen Dialog, Essay oder Erörterung ebenso wie «eigenes Philosophieren» oder Argumentieren (BD13). Im Fachbereich Pädagogik/Psychologie meint das «Praktische» unter der Prämisse der Wahrnehmung von «Pädagogik und Psychologie als Wissenschaften» die Aneignung von «verschiedenen Methoden der Psychologie und Pädagogik», so zum Beispiel hermeneutische oder «sozialwissenschaftliche Verfahren wie z. B. Experiment, Test, Befragung» (ebd.).

Ebenso steht kriteriengeleitetes Beurteilen von psychischen Störungen oder das Konzipieren von «fachlich begründeten» Handlungs- oder Veränderungsvorschlägen auf dem Lehrplan. Das Praktische umfasst also die «Methoden» der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin und kann damit als industrielle Wissensform des *savoir-faire* gedeutet werden. Dieses bezieht sich hier einerseits ähnlich wie an der FMS auf die weiterführende hochschulische Ausbildung wie etwa ein Philosophie- oder Psychologiestudium und die entsprechenden wissenschaftlichen Methoden und Vorgehensweisen, andererseits auf eine zukünftige

psychologisch-beraterische Tätigkeit («fachlich begründete Handlungsvorschläge entwickeln»).

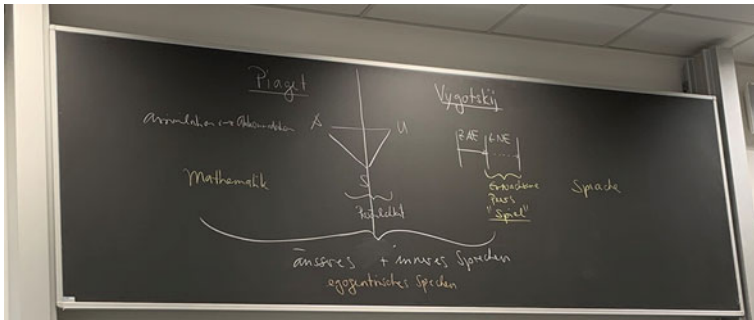
Werden die genannten Inhalte und disziplinspezifischen Methoden im Fall B als «praktische» Seite des Schwerpunktfachs PPP bezeichnet, sind auch die als «theoretisch» charakterisierten Inhalte von hoher Bedeutung und nehmen viel Raum im Lehrplan ein (BD13, S. 91 f.). In diesem «theoretischen» Teil kommen in hohem Ausmaß Wertigkeiten und Wissensformen der staatsbürgerlichen Konvention zum Ausdruck. Der Lehrplan richtet sich stark am disziplinären Wissenskanon aus, was sich beispielsweise in «Grundlegende[n, S.H.] Themen und Begriffe[n, S.H.】 philosophischen, pädagogischen oder psychologischen Theorien und Modellen und der Lektüre klassischer Texte der jeweiligen Disziplinen äußert.

Dabei formatiert der Lehrplan im Fall B keine exemplarisch-auszugshaften, sondern eine vollständig-extensive Herangehensweise, wie sie auch als Bildungsziel formuliert wird (siehe Abschn. 7.2.3). So stehen beispielsweise philosophische Texte «von den Vorsokratikern bis zur Gegenwart» oder ein Überblick über wichtige Denkschulen der Psychologie und Strömungen der Pädagogik auf dem Programm, welche «im Hinblick auf ihre Grundannahmen und Menschenbilder zueinander in Bezug» gesetzt werden sollen (ebd.). Mit dieser Valorisierung eines abstrakt-theoretischen *savoir* in Form von Theorien, Modellen, Strömungen und disziplinspezifischer Primärliteratur erweisen sich hier in hohem Masse Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention als relevant. Dies zeigte sich situativ im Unterricht im Schwerpunktfach PPP, in welchem der analytische Vergleich der psychologischen Theorien von Piaget und Vygotskij im Zentrum standen (BB3, Abb. 7.5):

Die Aneignung der beiden theoretischen Modelle und ihr analytischer Vergleich – ohne erkennbare Anwendungsbezogenheit – stellten in dieser Unterrichtseinheit den zentralen Bildungsinhalt dar. Nicht nur der Lehrplan und die entsprechende Lehrperson valorisierten dieses theoretisch-abstrakte Wissen, sondern auch die Schüler\*innen schrieben ihm in Form expliziter Nachfragen nach weiteren und aktuellen Theorien zu diesem Themenbereich Wertigkeit zu.

Die Hälfte des PPP-Lehrplans im Fall B wird vom Fachbereich Philosophie eingenommen, die andere Hälfte wird mit Themenbereichen wie «Allgemeine Psychologie», «Entwicklung und Persönlichkeit», «psychische Gesundheit und psychische Störungen», «Soziale Interaktion und Kommunikation» von eher klassisch disziplinären Fachbereichen der Psychologie dominiert. Ein potenzieller Bezug zu Lehr- und Erziehungsberufen lässt sich einzig in den Lehrplanbereichen «Grundlagen der Fachgebiete Pädagogik und Psychologie» (Modellvorstellungen,





**Abb. 7.5** Modellvergleich Vygotskij und Piaget SF PPP Gymnasium B. (Quelle: eigene Aufnahme)

Theorien, Strömungen und wissenschaftliche Methoden) sowie «Erziehungstheorie und Erziehungspraxis» (anthropologische Voraussetzungen und Bedingungen, Funktionen und Ziele von Erziehung, Erziehungsstile erläutern und kritisch reflektieren) (BD13) erkennen. Diese Themen mit potenziellem Bezug zu Lehr- und Erziehungsberufen umfassen u. a. folgende Inhalte (BD13, S. 205 f.):

- «gruppenspezifisches Verhalten auf dem Hintergrund von Erkenntnissen der Gruppendynamik [...] erläutern»
- «verschiedene Modelle der Kommunikation [...] erläutern und diese miteinander vergleichen.»
- «Kommunikationsstörungen [...] exemplarisch diagnostizieren und erläutern, wie man diese beheben kann.»
- «den Zusammenhang zwischen Erziehungszielen [...] und -inhalten, gesellschaftlichem Wandel und individuellen Faktoren untersuchen und kritisch reflektieren.»
- «unterschiedliche unterstützende und gegenwirkende Erziehungsmaßnahmen [...] erläutern und personen- und situationsbezogen reflektieren.»
- «Beispiele aus dem Erziehungsalltag analysieren und fachlich begründete Handlungsvorschläge entwickeln.»

Diese Lehrplaninhalte verweisen weniger auf aktives erzieherisches Handeln beispielsweise als (Primar-)Lehrperson, sondern vielmehr auf eine Beurteilung,

Analyse und Reflexion erzieherischen Tuns etwa im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen oder psychologischen Studiums (erläutern, vergleichen, kritisch reflektieren, analysieren), oder einer entsprechenden beraterischen Tätigkeit (diagnostizieren, Handlungsvorschläge entwickeln). Insgesamt erinnert der Lehrplan im Schwerpunktfach PPP mit Themenbereichen wie «Grundlegende Themen und Begriffe der Philosophie», «Grundlagen der Fachgebiete P/P», «Methoden», «Allgemeine Psychologie», Erziehungs-, Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorien, klinischer Psychologie sowie der Lektüre disziplinärer Klassiker in an ein universitäres Vorlesungsverzeichnis. Der Lehrplan verweist in hohem Masse auf die Wissensform des staatsbürgerlichen *savoir*, welches den disziplinären Wissenskanon der jeweiligen Fachbereiche valorisiert.

Mit Blick auf die Bildungsinhalte der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer lässt sich also eine Valorisierung des jeweiligen disziplinären Wissenskanons (*savoir*), der jeweiligen Grundlagentechniken als disziplinspezifisches *savoir-faire* (Philosophieren, wissenschaftlichen Methoden, Grundlagen der Gestaltung) sowie in den musisch-gestalterischen Schwerpunktfächern der Umsetzung in Tätigkeiten des Improvisierens, Entwerfens und kreativen Schaffens festhalten. Damit erweisen sich für die gymnasiale Schwerpunktfachausbildung vor allem Wertigkeiten und Wissensformen der staatsbürgerlichen, industriellen und inspirierten Konvention als bedeutsam.

---

## 7.4 Wissensvermittlung: «praktisch» vs. «theoretisch»

Zentrales Charakteristikum von Schultypen ist, *wie* die jeweiligen Bildungsinhalte und Wissensformen konkret im Unterricht vermittelt werden. Der Begriff der «Wissensvermittlung» wird in Anlehnung an Boltanski und Thévenot (2007, S. 416) zur Beschreibung der Phänomene des folgenden Kapitels gewählt und bezeichnet die Art und Weise des Erziehens und Unterrichtens, «Modi des Lehrens und Lernens» (Leemann und Imdorf 2019a, S. 8 f.) oder auch die im jeweiligen Schulprofil valorisierte Pädagogik und Didaktik.

### 7.4.1 Die Vermittlung von Wissen in der FMS Pädagogik

Obwohl sich die drei untersuchten pädagogischen FMS-Profile bezüglich ihrer zugrundeliegenden Konventionen im Hinblick auf Bildungsinhalte und Wissensformen unterscheiden, lassen sich in deren konkreter, handlungspraktischer

Vermittlung aus konventionentheoretischer Perspektive wesentliche Gemeinsamkeiten festhalten.

#### 7.4.1.1 Lebens- und berufsfeldnah, illustrativ und konkret

In allen drei untersuchten Fällen unterrichten die FMS-Lehrpersonen anschaulich, mit konkreten Beispielen illustriert sowie mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen (Familie, Freizeit, Sport, eigene Bildungsbiografie, populärkulturelle Musik und Kunst). Sie greifen auf eine den Schüler\*innen vertraute Sprache («cool») und/oder Praktiken («Selfies» als Vorlage für gestalterische Techniken) zurück. Damit betonen sie die Kontinuität zwischen Schule und Privatleben und verwirklichen handlungspraktisch Bildungsstrategien der häuslichen Konvention: «Un des thèmes favoris de la pédagogie domestique est de dénoncer la coupure entre l'école et la vie, l'établissement et le milieu local, la culture et le quotidien. Toute sa conception est gouvernée par un principe de continuité»<sup>33</sup> (Derouet 1989, S. 22). Diese Bezugnahme auf lebensweltliche Aspekte der Fachmittelschüler\*innen und die Veranschaulichung theoretischer Lehrplaninhalte an konkreten, alltagsweltlichen Beispielen konstruieren und valorisieren die Lehrpersonen als «das Praktische», was der FMS als Schultyp zugeschrieben wird: «mehr praktische Beispiele, weniger theoretische Grundsätze» (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3).

Im Fall A entsprechen und entstammen diese illustrativen Beispiele nicht nur der Lebenswelt der Jugendlichen im Allgemeinen, sondern ihrer zukünftigen Berufstätigkeit als Primarlehrperson im Besonderen.<sup>34</sup> Die Lehrpersonen verknüpfen die Vermittlung von Inhalten mit der Bezugnahme auf den Lehrberuf etwa in Form von Beispielen, die «auf die Schule bezogen sind, und Beispiele, die für/im Kinderheim oder so» (Lehrperson Psychologie, AI6).

#### 7.4.1.2 Anwendungs- und problemlösungsorientiert

Als weitere Strategie der Wissensvermittlung lässt sich in allen drei untersuchten FMS eine Anwendungs- und Problemlöseorientierung rekonstruieren. Die Lehrpersonen stützen sich bei der Wissensvermittlung auf konkrete Anwendungsbeispiele und geben den Schüler\*innen Aufträge, bei denen sie erworbenes

<sup>33</sup> «Ein bevorzugtes Thema der häuslichen Pädagogik ist, die Trennung zwischen Schule und Leben anzuprangern [...] Dadurch dass die Kinder in der Schule Situationen der Alltags und die Alltagskultur wiederfinden, werden sie Freude am Lernen haben», Übers. S.H.

<sup>34</sup> Mit der Eigenwahrnehmung der Schüler\*innen als «wir Pädagog\*innen» sowie ihren ausgeprägten pädagogisch-sozialen Interessen, wie sie in Abschn. 7.5.1.3 erläutert werden, kann die Berufstätigkeit als Primarlehrperson nicht nur als zukünftige, sondern bis zu einem gewissen Grad bereits als aktuelle Lebenswelt bezeichnet werden.

oder noch zu erwerbendes Wissen fall- und problemlösungsbezogen anwenden müssen.

So wurde etwa im Fall B in einer beobachteten Unterrichtseinheit im Fach Psychologie ein Test angekündigt, bei welchem die Schüler\*innen anhand eines Fallbeispiels eine Angststörung erkennen und Lösungsvorschläge zur Behandlung erläutern sollten (BB1). Eine konkrete Anwendungs- und Problemlösungsorientierung mit direktem Bezug zum Lehrberuf kam im Fall B nur in anekdotischen Erzählungen der Akteur\*innen zum Ausdruck.

In der FMS A berichtet eine Lehrperson des Fachs Psychologie davon, dass sie den Schüler\*innen den Auftrag gebe, die Grundlagen des Humanismus, des Behaviorismus oder Konstruktivismus zu erarbeiten und die restliche Klasse anschließend 20 Minuten lang nach den entsprechenden pädagogischen Prinzipien zu unterrichten (AI6). Bei einer anderen Gelegenheit wählen die Schüler\*innen ein Thema nach eigenem Interesse und erhalten den Auftrag, einen entsprechenden Input für die Klasse vorzubereiten:

Und dann tun sie einen Input [...] und dann irgendetwas Aktivierendes, **wie Lehrpersonen** sonst/ und wir betreuen das immer, so: «Ja, **beginne schon jetzt**, so irgendwie auszuprobieren, [...] **wie kannst du** Teilnehmenden, oder **Schülerinnen, Schülern** etwas auf eine spannende Art **vermitteln, wie kannst du** Ihr Interesse wecken? **Wie kannst du** sie **aktivieren**? (Lehrperson Psychologie, AI6, Herv. S.H.)

Dies entspricht der Vermittlungslogik der industriellen Konvention, die den Wissenserwerb durch das Lösen von Problemen in konkreten Situationen («situations de ‘résolution de problème’» (Derouet 1992, S. 107)) valorisiert. Auch hier dient im Fall A häufig der Primarlehrberuf oder Erziehungsthemen als Bezugs- und Ausgangspunkt für Problemlösesituationen (etwa der erwähnte Auftrag des Unterrichts der Klasse nach bestimmten pädagogischen Prinzipien oder der Auftrag des Übens von Kommunikationsstrategien und -techniken im Klassenverband oder im privaten Umfeld).

Im Fall C berichteten die befragten Akteur\*innen einzig mit Blick auf das Fach Musik von einer expliziten Problemlösungs- und Anwendungsorientierung mit Bezugnahme auf den Primarlehrberuf:

Donc **l'apprentissage d'un chant**, par exemple, quelles sont les différentes **manières de procéder**? Tout ce qu'on peut apporter en plus autour du chant, l'aspect rythmique, l'aspect connaissances, folklore, et cetera [...] on a petit peu **ciselé quelles étaient les**

**étapes de travail** pour arriver à l'objectif final, donc, on **travaille déjà dans l'idée de monter un cours** [...] <sup>35</sup> (Lehrpersonen Musik und Bildende Kunst, CI2, Herv. S.H.)

### 7.4.1.3 Bezugnahme auf den Primarlehrberuf und Erziehungsthemen

Es zeigt sich, dass nur im Fall A sowohl bei der illustrativ-konkreten (häuslichen) als auch bei der anwendungs- und problemlösungsorientierten (industriellen) Vermittlung von Wissen der (Primar-)lehrberuf als Bezugspunkt, Veranschaulichungs- oder Übungsbeispiel dient. Die explizite Bezugnahme auf den (Primar-)lehrberuf lässt sich in den Fällen B und C nur vereinzelt nachweisen – auch wenn sie von manchen Lehrpersonen durchaus implizit mitgedacht wird: *«ich versuche das schon zu machen, aber ich schreibe es nicht an. Ich sage jetzt nicht noch 'ah, das könnt ihr dann später mit den Kindern machen'»* (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, BI4). Diese Lehrpersonen sprechen den Bezug zum Primarlehrberuf nicht wie im Fall A explizit an, sondern überlassen diese Verknüpfung den Schüler\*innen. Die Schulleitung der FMS B reflektiert dies:

Das vermisste ich auch ein wenig, dass man ihnen vielleicht sagt, «hört [...] ihr seid jetzt eigentlich schon auf dem Weg zu der Lehrerin, eigentlich müsstet ihr schon beginnen zu reflektieren» oder. **Einzelne machen das und/aber nicht/eigentlich nicht alle**. Aber es ist **nicht strukturell in der Jahrestafel drin**, dass man so etwas hat. (Schulleitung FMS, BI2)

Anstatt einer expliziten Bezugnahme auf den Primarlehrberuf als Bezugspunkt der häuslichen und industriellen Vermittlungsstrategien stützen sich die Lehrpersonen der Fälle B und C dafür ausgeprägter auf staatsbürgerliche, abstrakt-theoretische Vermittlungsformen wie den Lehrvortrag, die Diskussion von Artikeln aus wissenschaftlichen Zeitschriften oder den Rückgriff auf disziplinäres Fachvokabular.

Im Fall C gibt es auch Lehrpersonen, welche eine explizite Bezugnahme zum Primarlehrberuf als Wertigkeit der industriellen Konvention gar zurückweisen und die hohe Bedeutung einer staatsbürgerlichen Allgemeinbildung hervorheben:

Je trouve que c'est aussi important de, **même si on peut faire des liens** justement avec leurs futurs métiers, mais **de ne pas être non plus trop là-dedans**, parce que ce

<sup>35</sup> «Was sind zum Beispiel die verschiedenen Möglichkeiten, ein Lied zu lernen? Alles, was man rund um den Gesang noch machen kann, der rhythmischen Aspekt, der Wissensaspekt, die Folklore etc.[...] wir haben die einzelnen Arbeitsschritte ausgearbeitet, die es braucht, um das Endziel zu erreichen, also arbeiten wir bereits im Hinblick darauf, wie man einen Kurs/Unterricht gestaltet», Übers. S.H.

**n'est pas une formation professionnelle, c'est l'école de culture générale.** [...] il y a des classes où il y en a finalement assez peu qui vont à la HEP après [...] ce **n'est pas notre rôle de forcément trop faire par rapport à l'enseignement.** S'il y a un intérêt, et puis si c'est qu'on peut faire des liens, c'est intéressant, et puis surtout s'ils sont preneurs, mais à mon avis, l'objectif c'est vraiment plutôt la culture générale.<sup>36</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3, Herv. S.H.)

Im Fall C wählen die Lehrpersonen laut eigener Aussage dennoch die «praktische», anschauliche und lebensweltnahe Vermittlung von Bildungsinhalten als ersten Ausgangspunkt, welcher später in der Vermittlung des theoretisch-abstrakten, staatsbürgerlichen *savoir* mündet. Dieser 'praktische', anschauliche Ausgangspunkt kam in der beobachteten Unterrichtseinheit im Fach Philosophie/Psychologie z. B. darin zum Ausdruck, dass einerseits das gleiche theoretische Modell unter Verwendung der gleichen disziplinären Fachtermini wie im Gymnasium unterrichtet wurde. Die Lehrperson griff aber zur Illustration ihrer Erläuterungen auf konkrete Beispiele aus der Lebenswelt der Schüler\*innen zurück. So verdeutlichte sie Inhalte an Beispiel von Erfahrungen mit ihren eigenen Kindern und rief die Erinnerung der Schüler\*innen an deren eigene Schulzeit auf (CB).

#### 7.4.1.4 Körper und Objekte als Instrumente der Wissensvermittlung

Im Weiteren konnte in allen drei FMS eine hohe Bedeutung von Körperlichkeit sowie von Objekten im Prozess der Wissensvermittlung rekonstruiert werden. Im Fall A etwa berichtet eine Lehrperson davon, im Fach Gesellschaftskunde ihren Körper zur Veranschaulichung politischer Positionen einzusetzen:

Jetzt in dem ganzen Asylbereich drin, dann mache ich das oft so, **dass ich wie Rollen spiele**, oder. Dann sage ich: Der linke [Name der LP] sagt: «Bla, bla, bla, bla.» Und der Rechte, auf dieser Seite sagt: «Bla, bla, bla, bla.» Damit sie sozusagen wie **die Rollenvielfalt sehen**, oder die Meinungsvielfalt, so. (Lehrperson Gesellschaftskunde, AI8, Herv. S.H.)

<sup>36</sup> «Ich denke es ist auch wichtig zu/ selbst wenn wir Bezüge zu ihren zukünftigen Berufen herstellen können, sollte man sich nicht zu sehr darin verlieren, denn es ist schließlich nicht eine Berufsausbildung, es ist die «allgemeinbildenden Schule» [école de culture générale = FMS]. Es gibt Klassenzüge, wo letztlich sehr wenige an die PH gehen [...] es ist nicht unsere Rolle hier zwingend allzu viel mit Bezug zum Primarlehrberuf zu machen. Wenn das Interesse da ist und wir Verknüpfungen machen können, ist es interessant, und sie sind in jedem Fall dankbare Abnehmer\*innen, aber meiner Meinung nach ist das Ziel wirklich mehr die Allgemeinbildung», Übers. S.H.

Insbesondere bei der Vermittlung von Wissensinhalten durch Vorzeigen und Nachahmen im Musik- oder Kunstunterricht sind die Lehrpersonen körperlich involviert. Das Beispiel einer Unterrichtssequenz aus dem Fach Bildnerisches Gestalten in der FMS B verdeutlicht dies. Die Lehrperson unterrichtet dieses Fach sowohl in der FMS als auch am Gymnasium. Sie bezeichnet das Fach als «*intellektuell anspruchsvoll*» (B11). Da der Eintritt in die FMS weniger hohe schulische Leistungen als der Eintritt ins Gymnasium verlange, umfasse auch der FMS-Unterricht weniger konzeptionell-intellektuelle Arbeiten, sondern eher die Reproduktion von Inhalten: «*[...] viel mehr MALEN und also so (lachend) weniger konzeptionelle Arbeiten, sondern einfach auch einmal etwas Schönes abmalen oder so*» (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, B14). Diese Logik der Reproduktion (etwas abmalen) geht einher mit einer hohen Bedeutung sowohl des Körpers als auch von Objekten:

Und bei den FMS-Schülern finde ich, sie sollen direkt einmal **selber technisch eingreifen**. [...] Und danach **bespreche ich es** und **lege das nebeneinander**, dann bespreche ich jedes Einzelne. **Sage «ja, man kann es so und so und so machen»**, und sie **sehen** es direkt **materiell** vorliegend, was funktioniert gut, was funktioniert nicht, und haben gegenseitig quasi, wie so ein bisschen ein **Angebot, wie man es anpacken kann**. (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, B14, Herv. S.H.)

Die Aussage verweist nicht nur auf die Bedeutung des Körpers und der Objekte («*selber technisch eingreifen*», «*lege das nebeneinander*», «*sehen es direkt materiell vorliegend*»), sondern auch auf die häusliche Vermittlungslogik von Anleitung und Instruktion als Vorzeigen und Nachahmen (Diaz-Bone 2018, S. 151) von Bildungsinhalten («*Angebot, wie man es anpacken kann*»). Dass die Schüler\*innen «*technisch eingreifen*» und sehen sollen «*was funktioniert gut, was funktioniert nicht*», verweist auch auf industrielle Vermittlungslogiken des *savoir-faire* als schrittweise Erläuterung von in einzelne Aufgaben heruntergebrochenen Arbeitsschritten (Derouet 1992, S. 106).

Beide Logiken der Wissensvermittlung kamen in der beobachteten Unterrichtseinheit im Rahmen eines Arbeitsauftrags zum «Selbstporträt-Glasdruck» handlungspraktisch zum Ausdruck. Als Vorlage sollten die Schüler\*innen mit ihren Smartphones ein Selbstporträt («Selfie») aufnehmen und dieses ausdrucken, was an ihre alltagsweltlichen Erfahrungen anschließt und sie körperlich in Verbindung mit einem Objekt (Smartphone) aktiviert. Von den Schüler\*innen umringt erklärte die Lehrperson anschließend die Technik des Glasplattendrucks nicht nur mündlich, sondern demonstrierte gleichzeitig unter Zuhilfenahme der technischen Instrumente und Materialien wie Farbe, einer Malrolle, einem spitzen Gegenstand und einer Glasplatte Schritt für Schritt das technische Vorgehen.

Dabei erläutert sie detailliert, welche Materialien verwendet werden sollen und wie die Werkzeuge funktionieren.

Unter Einsatz ihres Körpers demonstrierte die Lehrperson, wie die Instrumente festgehalten und hingelegt werden sollen. Im Anschluss forderte die sie die Schüler\*innen dazu auf, diese Technik erst einmal zu üben, wobei die Lehrperson «Strichmännchen» oder den eigenen Namen als mögliche Beispiele nannte. In der Folge war zu beobachten, wie die Mehrheit der Schüler\*innen entsprechend der Logik des Vorzeigens und Nachahmens genau diese beiden Beispiele (Namen, Strichmännchen) übernahmen. Auch bei der Farbwahl griffen sie zur exakt gleichen Farbe wie zuvor die Lehrperson, obwohl ihnen die ganze Palette an Farbtönen zur Verfügung stand (Abb. 7.6).

Im Verlauf der Unterrichtsstunde unterbrach die Lehrperson immer wieder die Arbeit der Schüler\*innen, um den jeweils nächsten Arbeitsschritt zu erklären. Die Nachfrage der Lehrperson «*soll ich es vorzeigen?*» valorisierten die Schüler\*innen im Chor mit «*ja, gerne!*». Immer wieder griff die Lehrperson korrigierend in die Arbeit der Schüler\*innen ein und ergänzte ihre Erklärungen mit körperlichen



**Abb. 7.6** Schüler\*innen des FMS-Profiles Pädagogik/Kunst im BG-Unterricht. (Quelle: eigene Aufnahme)



Demonstrationen. So etwa beim Erklären der Funktion einer Malrolle: «*probieren Sie mit der Hand so (zeigt, macht vor) oder so, nicht so (zeigt) absetzen*» (BB2).

Eine ähnliche körperliche Involviertheit zeigte sich im Musikunterricht der FMS A. In der beobachteten Unterrichtsstunde verwendete die Lehrperson neben dem Klavier zusätzlich eine Tastatur aus gummiartigem Material, welche sie von Pult zu Pult trug und Dreiklänge durch Zeigen mit den Fingern demonstrierte (AB5). Via Overheadprojektor blendete die Lehrperson zudem eine Klaviertastatur ein, auf der sie mit Metallnägeln verschiedene Harmonien 'legte', so dass die Metallnägel jeweils auf die entsprechenden Tasten zeigten (ebd.). Die mit diesen Objekten (Nägel, Projektor) veranschaulichten Akkorde sollten die Schüler\*innen anschließend benennen. Die betreffende Lehrperson berichtete außerdem, dass Schüler\*innen das theoretische Grundprinzip eines musikalischen Kanons jeweils durch eine zugehörige Choreografie körperlich erfahren oder rhythmische Prinzipien per *Bodypercussion* erlernen sollen.

Mit diesem Fokus auf anschauliche Illustration, körperliches Erleben von Bildungsinhalten und die Logik des körperlichen und objektgestützten Vorzeigens und Nachahmens valorisieren die FMS-Lehrpersonen in den Fällen A und B handlungspraktisch einerseits Wertigkeiten der häuslichen Konvention (Diaz-Bone 2018, S. 151), welche eine «*éducation globale*» oder «*imprégnation globale*» (Derouet 1989, S. 23) der ganzen Person inklusive ihres Körpers valorisiert. Mit Blick auf das Herunterbrechen der zu vermittelnden Bildungsinhalte in einzelne, schrittweise vermittelte Arbeitsetappen (Derouet 1992, S. 106) und den Einsatz von Objekten (z. B. Werkzeuge des Kunstunterrichts) als Instrumente zur Aneignung eines technischen *savoir-faire* werden auch industrielle Vermittlungstechniken verwirklicht.

Im französischsprachigen Fall C konnte der illustrative Einsatz des Körpers und von Objekten wie einer PowerPoint-Präsentation, eines Videos, Federmappen und einer Obstschale überwiegend als Ausdruck einer industriellen Handlungs- und Vermittlungslogik rekonstruiert werden. Eine auffällig betonte Gestik und Stimmlage, eine lernförderlich (Farben, Fettschrift) formatierte PowerPoint-Präsentation und das begleitende Erläutern einer Videosequenz zur Illustration der Lerninhalte betonen industrielle Bildungsstrategien einer an methodisch-fachdidaktisch orientierten, schrittweisen Vermittlung von Bildungsinhalten.

Zudem fielen im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung in den Fällen A und C weitere Objekte ins Auge, welche üblicherweise im privaten, familiären Kontext genutzt werden und als Objektivierung häuslicher Wertigkeiten gedeutet werden können. Im Musikzimmer der FMS A waren an der Wand Fotos angebracht, welche alle Schüler\*innen und Lehrpersonen gemeinsam abgelichtet zeigten (AB5)



**Abb. 7.7** Häusliche Objekte im Klassenzimmer der FMS C. (Quelle: eigene Aufnahme)

und somit die schulische Gemeinschaft als Gemeinwohl der häuslichen Konvention valorisierten. Im Schulhauseingang war ein Sofa platziert, in einer Ecke des Musikzimmers der FMS A stand ein Sessel, und in einer anderen Ecke war ein Waschbecken angebracht, an welchem sich ein Schüler zu Beginn der Unterrichtsstunde die Zähne putzte (ebd.).

Auch das beobachtete Unterrichtszimmer der FMS C war von häuslichen Objekten wie Tassen, Zahnbürsten, Trinkflaschen oder einer Obstschale bevölkert (Abb. 7.7).

#### **7.4.1.5 Schulische Beziehungen und die Rolle der Lehrperson**

Im Zusammenhang mit den valorisierten Strategien der Wissensvermittlung kann eine je spezifische Rolle und Funktion der Lehrperson und eine entsprechende Beziehungslogik zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen rekonstruiert werden, die in der FMS im Kern in allen drei Fällen das häusliche Gemeinwohl der schulisch-familiären Gemeinschaft valorisiert.

Die Rolle der Lehrperson an den untersuchten FMS lässt sich zusammenfassend als väterliche oder mütterliche Erziehungsinstanz mit pädagogischen Interessen an der Unterstützung und Begleitung Jugendlicher rekonstruieren. Sie bringt Autorität, aber auch eine Beziehungslogik der gegenseitigen Wertschätzung, des Wohlwollens, des zwischenmenschlichen Interesses, der persönlichen Nähe und des Vertrauens zum Ausdruck. Diese Aspekte sind je Fall und Lehrperson unterschiedlich ausgeprägt, im Kern verweisen sie aber ausgeprägt auf Beziehungslogiken der häuslichen Konvention.

Handlungspraktisch äußerte sich dies in allen drei Fällen etwa darin, dass die Fachmittelschüler\*innen – im Gegensatz zu den Gymnasiast\*innen – in den Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder vor und nach dem Unterricht das persönlich-informelle Gespräch mit der Lehrperson suchten, welche dieses erwiderte und den Schüler\*innen persönliches Interesse entgegenbrachte. Die FMS-Lehrpersonen äußern ausgeprägte pädagogisch-soziale Interessen und stellen diese im Zweifelsfalle über eine industriell-schulische Leistungslogik:

Und die sind einfach so (*ahmt Schüler\*innen nach*) auf dem Stuhl gesessen und haben mich nur angeschaut. [...] Und dann bin ich dann/bin ich dann auch wütend geworden oder, und habe dann auch gesagt: «Hey, geht's noch? **Ich erwarte hier ein Engagement!**» [...] Und dann, nachher im Rückblick habe ich sagen müssen, vielleicht bist du wie in einem anderen Modus gewesen, oder. Und sagen wir, die **Erwartung von «jeder Schüler kommt rein und ist gleich hellwach begeistert» KANN man auch nicht immer haben**. Also das hat auch manchmal mit/ also mit/ **die haben ja auch ihr Leben**, oder? [...] vielleicht/ können ja, können es ja nicht alle gut finden. Und, und vielleicht sind sie jetzt **einfach noch müde** und (*lacht*) und ich tue ihnen Unrecht. [...] ich tue dann jeweils hier/das wirklich auch dann ansprechen und sage: «Hey, was ist los?» Oder: «Warum machst du den Mund nicht auf, was ist das Problem?» Und **dann sagen sie: «Ich mag nicht»**. Und, und **dann ist es ok. Es müssen nicht alle immer hundertprozentig dabei sein**. (Lehrperson Musik, AI7, Herv. S.H.)

Ebenso werden im Fall A die Lehrpersonen am ausgeprägtesten nicht nur auf der Bewertungsgrundlage ihrer fachlichen oder didaktischen Leistung, sondern dem häuslichen Bewertungskriterium der charakterlichen oder pädagogischen Eignung beurteilt:

[...] also die Lehrpersonen **schauen auch sehr STRENG aufeinander**, wie gut macht er es, **wie geht SIE mit Jugendlichen um**. Auch bei der **Gewinnung von neuen Mitarbeitenden**, das ist immer ein breit abgestütztes Verfahren, bei dem Lehrpersonen, Schüler, Schülerinnen mitwirken. [...] man schaut sehr stark **nicht nur auf die Fachlichkeit** (...) sondern eben auch auf **die anderen Kompetenzen**.» (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

Pädagogisch-erzieherische und sozial-zwischenmenschliche Interessen und Fähigkeiten potenzieller neuer Lehrpersonen werden an der FMS A im Format des Einstellungsverfahrens geprüft, welchem der Wertigkeitsmaßstab der häuslichen Konvention zugrunde liegt. Denn die hohe Bedeutung des Charakters der Lehrperson gegenüber rein fachlichen Qualitäten, die Wichtigkeit pädagogischer Interessen sowie auch die gegenseitige Beobachtung durch die anderen Lehrpersonen («[...] *schauen auch sehr streng aufeinander, wie gut macht er es, wie geht sie mit Jugendlichen um*») entsprechen dem Prinzip der häuslichen Konvention:

[...] cette vie communautaire entraînent une **très forte contrainte du local sur les enseignants**. Ce n'est pas devant une hiérarchie lointaine que les professeurs ont à se justifier, mais **devant la communauté: élèves, collègues, parents d'élèves, notables...** Le contrôle [...] s'étend à tous les aspects de la vie, aux **qualités morales aussi bien qu'à l'enseignement. Un enseignant n'est pas recruté sur ses titres, ni sur son savoir, mais sur son caractère.**<sup>37</sup> (Derouet 1992, S. 102)

Im Rahmen des Einstellungsverfahrens wird die gesamte schulische Gemeinschaft (inklusive Schüler\*innen und Lehrpersonen) in die Beurteilung dieser Qualitäten mit einbezogen.

Die hohe Bedeutung der häuslichen Konvention resultiert im Fall A im Weiteren in einer besonders ausgeprägten, emotional-persönlichen Beziehungsqualität zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen. Sie drückt sich in einer Beziehungslogik des «Gern-habens» (Schüler\*innen, AI9), der persönlichen Nähe und der gegenseitigen Wertschätzung aus:

[...] auch mit den **Lehrern** finde ich **haben wir mega ein gutes Verhältnis**. Und ich finde, es ist nicht unbedingt immer so Lehrer-Schüler, dieses extreme Verhältnis oder so, sondern, manchmal sind wir **wie auch etwas näher zueinander**. [...] Und ich habe das Gefühl, wir **verstehen uns gut** und sie **interessieren sich auch für uns** und so. (Schüler\*innen, AI10, Herv. S.H.)

Dieses häusliche Gemeinwohl einer schulischen Gemeinschaft im Fall A wird zudem gestützt durch das kognitive Format der «*Du-Kultur*»: sämtliche Akteur\*innen von der Erstklässlerin bis zur Schulleitung der FMS A sprechen sich gegenseitig mit «Du» an. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler\*innen

---

<sup>37</sup> «das gemeinschaftliche (häusliche) Leben übt eine sehr starke Kontrolle des Lokalen auf die Lehrpersonen aus. Sie müssen sich nicht vor einer fernen Hierarchie rechtfertigen, sondern vor der Gemeinschaft: Schüler\*innen, Kollegen, Eltern, der bürgerlichen Oberschicht... Die Kontrolle [...] bezieht sich auf alle Aspekte des Lebens, sowohl auf moralische Qualitäten als auch den Unterricht. Eine Lehrperson wird nicht aufgrund seines Abschlusszertifikats oder seines Wissens eingestellt, sondern aufgrund seines Charakters», Übers. S.H.

schätzen «den Umgang» miteinander, das «Klima» (Schüler\*innen, AI9) zwischen den verschiedenen schulischen Akteur\*innen, und dass die Schule «über Beziehungen» und weniger über Selektion funktioniere (Lehrperson Gesellschaftskunde, AI8.). Dementsprechend wird in der FMS A soziales Lernen in Form von Gruppenreferaten und -übungen im Sinne eines Lernens in der Gruppe (Derouet 1992, S. 99) als häusliche Strategie der Wissensvermittlung sowohl diskursiv als auch handlungspraktisch valorisiert.

Die häuslichen Beziehungs- und Vermittlungslogiken an der FMS A führen in Kombination mit dem Bildungsziel der Vorbereitung auf den Lehrberuf dazu, dass die Schüler\*innen des Profils Pädagogik ihre Lehrpersonen als Modell für den zukünftigen Beruf wahrnehmen:

Ich **beobachte** manchmal im Unterricht auch voll **wie die Lehrperson überhaupt unterrichtet** oder so, oder **was sie so sagt** und **WIE sie es sagt**, und ich finde das **mega interessant**, wie die Lehrpersonen unterschiedlich sind. Und trotzdem einfach auf die gute Art, wie sie das machen. Also ich muss sagen, die meisten Lehrpersonen, die wir haben, oder eigentlich alle, machen es wirklich mega gut und **wir können schon nur allein vom Abschauen irgendwie etwas lernen**. (Schüler\*innen, AI10, Herv. S.H.)

Das Lernen am Modell oder durch Beobachtung kann ebenfalls als Bildungsstrategie der häuslichen Konvention interpretiert werden. Einerseits betont es wie das Lernen in der Gruppe (siehe oben) den sozialen, andere Individuen einbeziehenden Aspekt des Lernens. Andererseits handelt es sich dabei um eine Art «Meisterlehre», welche gewissermaßen als Weitergabe von inkorporiertem Wissen durch Vorzeigen und Nachahmen (Diaz-Bone 2018, S. 151) gedeutet werden kann, wie sie in der häuslichen Konvention von Bedeutung ist.

Eine derartige Modell- oder Rollenvorbildfunktion lässt sich an der FMS B nicht rekonstruieren. Dennoch kommen auch hier häusliche Vermittlungs- und Beziehungslogiken zum Ausdruck. Die Lehrperson an der FMS B lässt sich als väterliche oder mütterliche Autorität und Erziehungsinstanz charakterisieren. Sie verwirklicht in dieser Rolle Wertigkeiten der häuslichen Konvention wie Erziehung, Sozialisation und Hierarchie. Dies äußert sich einerseits in einer gewissen autoritären Strenge und stärkeren Steuerung des Verhaltens der Schüler\*innen: «[...] erste FMS, da muss ich noch genau sagen: «würden Sie das bitte lesen, würden Sie bitte nicht direkt alles anstreichen», und so weiter» (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3). Auch in den beobachteten Unterrichtseinheiten der FMS B waren im Kontrast zum Gymnasium wesentlich häufiger disziplinarisch begründete Interaktionen bzw. eine stärkere Steuerung und Disziplinierung der Schüler\*innen zu beobachten.

Diese erzieherische Rolle und Funktion der Lehrperson im Fall B konstruieren die Schüler\*innen insofern mit, als dass sie die Lehrperson wiederum als Erziehungs- und Instruktionsinstanz adressieren: «*Sie, müssen wir...[...] können Sie... ...[...] Sie, es [das Werkzeug, S.H.] ist abgebrochen, was soll ich tun?*» (BB2). Auch in den Interviews valorisieren die Schüler\*innen die Lehrperson als Autoritätsinstanz: «*[...] dass es nicht ein allzu großes laissez-faire ist [...] sie müssen schon ein bisschen/sie müssen schon streng sein, dass man etwas lernt*» (Schüler\*innen, BI5).

Andererseits handelt es sich bei der valorisierten «Strenge» ähnlich wie an der FMS A um eine Art elterliche, warmherzige Autorität, welche letztendlich nicht die militärische Disziplinierung der Schüler\*innen zum Selbstzweck, sondern ein «*pädagogisches Verständnis*» (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, BI4) und ein familiäres Kümmern oder «*helfen*» (ebd.) aufgrund gegenseitiger Wertschätzung zum Ausdruck bringt: «*[...] dass wir in der FMS mehr akzeptieren müssten, dass wir/obwohl sie 16 sind, 15, 16 wenn sie zu uns kommen, halt noch erziehen. [...] Ihnen HELFEN irgendwie, sich zu verorten in dieser Phase des Lebens*» (ebd.).

In den beobachteten Unterrichtseinheiten des Falls B äußerte sich dies in einer Kombination von disziplinarischen Aufrufen mit einem wohlwollenden Augenzwinkern oder humorvollen Begleitbemerkungen der Lehrperson, welche als Ausdruck persönlicher Wertschätzung gegenüber den Schüler\*innen gedeutet werden können.

Die befragten Lehrpersonen schreiben einer persönlichen Beziehung zu den Fachmittelschüler\*innen auch auf diskursiver Ebene Wertigkeit zu:

FMS-Schüler haben, finde ich jetzt – es ist so ein wenig **auf der menschlichen Ebene** her von Anfang an, eher so ein **persönlicherer Zugang**. Also die erzählen noch eher etwas von sich, Gymi-Schüler [Gymnasiast\*innen, S.H.] sind [...] eher ein bisschen so: «Ich bin ja da zum Lernen und nicht um mit dem Lehrer über meine Probleme zu reden». (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3, Herv. S.H.)  
 Ich finde, diese Klassen sind irgendwie **persönlicher**. Sind/ich habe ein **persönlicheres Verhältnis** dazu. [...] also ich finde, sie sind ein bisschen **warmherziger**. [...] Man kann auch mehr *Puff* [Scherereien, S.H.] haben mit ihnen, also sie können auch/es kann auch persönlicher (*lacht*) werden, so wie wenn sie, wenn sie nicht ZUFRIEDEN sind und/können sie auch mal so ein bisschen persönlich werden<sup>38</sup>, so. (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, BI4, Herv. S.H.)

<sup>38</sup> Auch wenn an dieser Stelle nicht klar wird, ob dieses «persönlich werden» positiv oder negativ konnotiert ist, wird in abgrenzenden Bemerkungen zum Gymnasium an anderen Stellen des betreffenden Interviews deutlich, dass die Lehrperson eine «persönlichere» Beziehung zu den Fachmittelschüler\*innen durchaus valorisiert.

Sowohl zwischenmenschliche Scherereien («Puff») als auch «persönliche» oder «warmherzige» Beziehungen entsprechen der familiär-gemeinschaftlichen Beziehungslogik der häuslichen Konvention, welche sowohl von Lehrpersonen als auch Schüler\*innen valorisiert und handlungspraktisch verwirklicht wird. Im Kontrast zum gymnasialen Unterricht kam dies in den beobachteten Unterrichtseinheiten beispielsweise dadurch zum Ausdruck, dass Lehrpersonen und Schüler\*innen gegenseitiges Interesse am Privatleben oder persönlichen Erfahrungen und Haltungen des Gegenübers zeigten.

An der FMS C ist ähnlich wie im Fall A eine Wahrnehmung der Lehrperson als Modell und Rollenvorbild auszumachen. Diese Wahrnehmung wird insbesondere durch die Schüler\*innen geäußert und valorisiert. Verschiedene «*profils de profs*»<sup>39</sup> zu sehen – von denen man sich für seine eigene Lehrtätigkeit eines aussuchen könne – sehen die Schüler\*innen als Vorbereitung für den Lehrberuf: «*les profs [...] il y en a qui donnent des cours, et que je le vois donner des cours, je me dis: «Ah peut-être qu'il faudrait que je fasse comme ça ou comme ça dans le futur»*»<sup>40</sup> (CI4). Im Weiteren sind auch im Fall C die bisher skizzierten häuslichen Wertigkeiten der zwischenmenschlichen, persönlichen Nähe, des Vertrauens und des gegenseitigen Interesses von Bedeutung.

Auffallend ist im Fall C, dass sowohl Schüler\*innen als auch Lehrpersonen ausgeprägt auch didaktisches Know-how und organisatorische Fähigkeiten als Wertigkeiten der industriellen Konvention valorisieren: «*être une bonne personne et être une bonne enseignante, ce n'est pas du tout la même chose*»<sup>41</sup> (CI5). Eine Lehrperson von Größe ist aus Sicht der Schüler\*innen organisiert und klar in ihren Aufträgen, kann einen Sachverhalt verständlich erklären, weiß die Schüler\*innen für den Unterricht zu motivieren, zu interessieren und dafür zu sorgen, dass der Inhalt für alle verständlich ist.

Zusammengefasst als «didaktisches Know-how» oder (fach-)didaktisches *savoir-faire*, welches Eigenschaften wie Organisation, Methodik, Fachkompetenz und das Strukturieren von Lernprozessen umfasst, valorisieren die Schüler\*innen hier Wertigkeiten der industriellen Konvention (Leemann und Imdorf 2019, S. 9). Auch die Lehrpersonen bestätigen, dass sie «*être assez clair dans ce qu'on fait, dans ce qu'on demande*»<sup>42</sup> (CI2) sein müssten – es sei wichtig, Geduld zu haben

<sup>39</sup> «Profile von Lehrpersonen», Übers. S.H.

<sup>40</sup> «Was die Lehrpersonen angeht [...] bei manchen von ihnen sehe ich, wie sie unterrichten, und ich sage mir: 'Ah, vielleicht sollte ich es auch so und so machen in der Zukunft'», Übers. S.H.

<sup>41</sup> «Ein guter Mensch und eine gute Lehrperson zu sein, ist keineswegs dasselbe», Übers. S.H.

<sup>42</sup> «klar und eindeutig in dem sein muss was man macht, was man verlangt», Übers. S.H.

und die Inhalte so lange und immer wieder zu erklären, bis es alle verstanden hätten. Dies bedeute auch, sich entsprechend Zeit für die didaktische Vor- und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte zu nehmen, «*de bien préparer les choses*»<sup>43</sup> (CI2).

Zusammenfassend lassen sich in den untersuchten pädagogischen FMS-Profilen primär Vermittlungslogiken und -praktiken der häuslichen und der industriellen Konvention rekonstruieren, mit einem Schwergewicht häuslicher Wertigkeiten im Fall A und der Ergänzung staatsbürgerlicher Vermittlungsstrategien in den Fällen B und C (z. B. Lehrvortrag, Textlektüre). Die Rolle der Lehrperson und ihre Beziehung zu den Schüler\*innen ähnelt sich jedoch in allen drei Fällen und basiert ausgeprägt auf Wertigkeiten der häuslichen Konvention wie persönlich-emotionalen Beziehungen, Autorität und zwischenmenschlichem Interesse.

## 7.4.2 Die Vermittlung von Wissen im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil

Im musisch-pädagogischen Profil der drei untersuchten Gymnasien lässt sich die Wissensvermittlung im Gegensatz zur FMS Pädagogik als ausgeprägt auf Wissensformen, Wertigkeiten und Vermittlungsstrategien der staatsbürgerlichen Konvention beruhend beschreiben.

### 7.4.2.1 Kognitionsbasierte, abstrakte Vermittlung

Die Lehrpersonen vermitteln Wissen im Kontrast zur FMS primär kognitionsbasiert und theoretisch-abstrakt. Damit valorisieren sie handlungspraktisch in hohem Masse Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention:

C'est l'**attachement aux savoirs abstraits** parce que ce qu'il y a de plus général [...] ce ne sont **ni les personnes ni les objets**, mais **les concepts**. [...] L'école [...] n'est pas de ce monde. Elle est du **monde des idées** [...] «L'école **prépare à la vie en tournant le dos à la vie**».<sup>44</sup> (Château 1962, zit. nach Derouet 1992, S. 88, Herv. S.H.).

Der Vermittlung von theoretischen Konzepten und Modellen als zentralen Aspekten des disziplinären Wissenskanons kommt in allen drei Gymnasien hohe

<sup>43</sup> «Die Dinge gut vorzubereiten», Übers. S.H.

<sup>44</sup> «Es ist das Festhalten an abstraktem Wissen, denn was gibt es Allgemeineres [...] es sind weder Personen noch Objekte, sondern Konzepte [...] Die Schule [...] ist nicht von dieser Welt. Sie ist von der Welt der Ideen/Gedanken [...] 'Die Schule bereitet auf das Leben vor, in dem sie ihm den Rücken zukehrt'», Übers. S.H.



Bedeutung zu. Im Musikunterricht des Falls A gehört dazu etwa die musikalische Harmonielehre, der die Lehrpersonen in den beobachteten Unterrichtseinheiten viel Zeit widmeten (AB1; AB2). Die theoretischen Grundlagen der Harmonielehre wurden weder anschaulich-illustrativ noch mit lebensweltlichem Bezug oder durch Demonstration wie an der FMS vermittelt, sondern den Schüler\*innen im Format theoriebasierter Arbeitsblätter ausgeteilt (Abb. 7.8).

Die Vermittlung und Aneignung des musiktheoretischen Wissens erfolgte kognitiv anspruchsvoll in Form eines Harmonie- oder Melodiediktats (AB1). Dabei spielte die Lehrperson am Klavier einen Akkord oder eine Melodie vor, welche die Schüler\*innen anschließend in ein leeres Notenblatt eintragen sollten. Dabei verzichtete die Lehrperson auf erläuternde Erklärungen oder sonstige didaktische Hilfsmittel, wie sie beispielsweise die Musiklehrperson in der FMS A einsetzte. Diese wenig instrumentierte, staatsbürgerliche Art der Wissensvermittlung (Derouet 1992, S. 91) erfordert von den Schüler\*innen, dass sie Musik bzw. die entsprechenden Akkorde und Harmonien nicht gefühlsbasiert, sondern kognitiv-analytisch wahrnehmen und schriftlich notieren.

Im Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten erwähnen die Lehrpersonen der Fälle A und B<sup>45</sup> einerseits die Notwendigkeit praktischen Handelns beim Erlernen und Ausüben gestalterischer Techniken, betonen andererseits aber die Bedeutung des Kognitiven bei der Wissensvermittlung und beim Wissenserwerb:

Du **schaust Bilder an**, vergleichst und kommst zu Erkenntnis. **Über das Machen** kommst du zu Erkenntnis. Das passiert **anschaulich und handelnd** oder. Es gibt dann schon auch rein abstrakte Denkvorgänge, Denkhandlungen aber eben **mit dem Auge denkt man eigentlich**. Eben das anschauliche Denken, oder. (Lehrperson, AI2, Herv. S.H.)

Der kognitiv-abstrakte Prozess des Betrachtens und Schlussfolgerns verweist einerseits auf Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention wie das abstrakte Denken in Theorien, Konzepten und Modellen (Derouet 1992), der Fokus auf die gestalterische Handlungspraxis andererseits auf häusliche Aspekte des konkreten Handwerks.

Dennoch zeigt sich, dass der Fokus in der Wissensvermittlung im Gymnasium A auch in den musisch-gestalterischen Fächern wesentlich auf kognitiven Prozessen liegt. Dabei positionieren die befragten Lehrpersonen die Wissenschaft als Bezugssystem, kritisieren eine Wahrnehmung der Schwerpunktfächer Musik

---

<sup>45</sup> Im Fall C wurden nur Unterrichtsbeobachtungen im Schwerpunktfach Philosophie/Psychologie durchgeführt, deswegen können hier zu den musisch-gestalterischen Fächern keine Aussagen gemacht werden.

## 7 Akkorde


### 7.1 Dreiklänge

#### 7.1.1 Struktur


Als Akkord (lat. *accordare*, übereinstimmen) bezeichnet man den Zusammenklang mehrerer Töne. In durmolltonaler Musik sind Dreiklänge die wichtigsten melodischen wie auch harmonischen Klangbildungen. Sie zeichnen sich durch einen hohen Verschmelzungsgrad der beteiligten Töne aus.

#### 1. Terzschichtung


Durch die Schichtung von zwei Terzen in ihren Grundformen ergeben sich vier Dreiklangsstrukturen. Das Rahmenintervall ist immer eine Quinte, die Dreiklangstöne heißen jeweils Grund-, Terz- und Quintton:




Dur-Dreiklang



Moll-Dreiklang




verminderter  
Dreiklang



übermäßiger  
Dreiklang

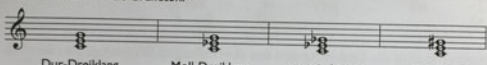
C-Dur-Dreiklang mit Grund-, Terz- und Quintton:



Quintton  
Terzton  
Grundton

Durch die Addition der grossen Terz e<sup>♯</sup>-e<sup>♮</sup> und der kleinen Terz e<sup>♮</sup>-e<sup>♭</sup> ergibt sich das Rahmenintervall der reinen Quinte c<sup>♮</sup>-g<sup>♮</sup>.

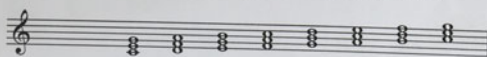
Im Notenbild mit c<sup>♮</sup> als Grundton:



#### 2. Leitereigene Dreiklänge

Bilden wir für eine Durtonleiter (hier C-Dur) über jedem Ton einen leitereigenen Dreiklang (also den Dreiklang mit dem Material der Grundtonart), erhalten wir lediglich drei Arten von Terzschichtungen bzw. Dreiklängen:

- ⇒ **Dur-Dreiklänge** (g3 + k3) auf der I., IV. und V. Stufe (Hauptdreiklänge, beachte dazu den Quintenzirkel mit den Quintbeziehungen zwischen I – V resp. IV – I)
- ⇒ **Moll-Dreiklänge** (k3 + g3) auf der II., III. und VI. Stufe (Nebendreiklänge)
- ⇒ einen **verminderten Dreiklang** (k3 + k3) auf der VII<sup>♯</sup>. Stufe (Nebendreiklang)



Dreiklangsstruktur:	Dur	moll	moll	Dur	Dur	moll	verm.	Dur
Stufe*:	I	ii	iii	IV	V	vi	vii <sup>♯</sup>	I
Funktion*:	T	Sp	Dp	S	D	Tp		T

\*zur Gross- und Kleinschreibung der Zahlen siehe „Stufen- und Funktionstheorie“

- ⇒ Der **übermäßige Dreiklang** (g3 + g3) tritt als leitereigener Dreiklang in Dur (und reinem Moll) nicht auf. Er kommt z. B. im harmonischen Moll auf der III<sup>♯</sup>. Stufe vor.

Abb. 7.8 Arbeitsblatt Akkorde, SF Musik Gymnasium A. (Quelle: eigene Aufnahme)

und Bildnerisches Gestalten als *Pläuschlifach*<sup>46</sup> (Spaßfach) und valorisieren die intellektuellen Ansprüche der jeweiligen Fachbereiche:

Und es zeigt eben, dass man auch **denken** muss. Das eben der **wissenschaftliche** Aspekt auch dabei ist. [...] und das Fach Bildnerische Gestaltung hat eben **SEHR intellektuelle Ansprüche**. Also wenn man, ja, etwas versteht vom Fach [...] wie die Musik auch. Also da wird ja tendenziell immer gesagt, das ist ein *Pläuschlifach* [Spaßfach, S.H.] oder, das ist ja so ein bisschen Muse, so etwas aus dem Bauch. Die Differenzierung zwischen Seidenmalen und Bildnerische Gestaltung im Gymnasium, die findet gesellschaftlich nicht statt oder. (Lehrperson, AI2, Herv. S.H.)

### 7.4.2.2 Aneignung von Wissen qua Deskription und Analyse

Ein weiteres Merkmal der Wissensvermittlung im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil ist die Aneignung von Wissen qua präziser Deskription und Analyse, was ebenfalls auf kognitionsbasierte, theoretisch-abstrakte Vermittlungslogiken der staatsbürgerlichen Konvention verweist.

In der beobachteten Unterrichtseinheit im Fach Bildnerisches Gestalten des Gymnasiums A widmete die Lehrperson der differenzierten Analyse von Bildmaterial viel Zeit und Aufmerksamkeit. Sie leitete die Unterrichtsstunde damit ein, dass Schüler\*innen Gemälde genau betrachten, bezüglich der zugrundeliegenden gestalterischen Techniken analysieren und mit dem jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext verknüpfen sollten (AB3). Dabei forderte die Lehrperson die Schüler\*innen wiederholt dazu auf, nicht lediglich bei Gefühlsindrücken zu verweilen, sondern diese präzise in Sprache zu fassen und auf die dem Gemälde zugrundeliegenden Gestaltungstechniken zu schließen.

Während «Eindrücke» als gefühlbasierte Art der Wahrnehmung eher der häuslichen oder inspirierten Konvention entsprechen, valorisierte die Lehrperson eine kognitiv-analytische Herangehensweise der präzisen Beobachtung und Beschreibung, welche Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention verwirklicht. Auch im Fall B forderte die Lehrperson des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten die Schüler\*innen immer wieder und mit Nachdruck zu einer präzise(re)n Beschreibung und Analyse der eingblendeten Bauwerke der Gotik und der Romanik sowie ihrer Einordnung in gesellschaftshistorische Kontexte auf.

Einen ähnlichen Auftrag der analytischen Beschreibung erhielten die Schüler\*innen im Schwerpunktfach PPP des Gymnasiums B. Basierend auf der Lektüre eines psychologischen Klassikers erhielten die Schüler\*innen den Auftrag, das betreffende psychologische Modell analytisch auf seine Kernaussagen

<sup>46</sup> Plausch: Schweizerdeutsch für Vergnügen oder Spaß.

zu reduzieren, diese grafisch auf einem A3-Blatt darzustellen und das Resultat anschließend im Plenum zu präsentieren (BB3). Im Anschluss an die Präsentation folgte eine gemeinsame Diskussion zentraler Unterschiede und Gemeinsamkeiten des besprochenen Modells mit einem bereits bekannten Modell. Im Anschluss führte die Lehrperson den Schüler\*innen einen Film vor, dessen Inhalte die Schüler\*innen anhand verschiedener theoretischer Dimensionen analysieren und Verknüpfungen zu den zuvor besprochenen theoretischen Modellen herstellen (ebd.) – und damit eine theoriegeleitete Analyse vollziehen – sollten.

Diese Wissensaneignung qua präziser Beschreibung und (theoriegeleiteter) Analyse stellt eine abstrakt-theoretische, kognitive Art der Vermittlung des je fachdisziplinären Wissens (*savoir*) dar. Sie valorisiert «das Kognitive» (Derouet 1989, S. 15) und betont Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention. Diese analytische Herangehensweise steht in starkem Kontrast zur illustrativ-lebensweltnahen, problem- und anwendungsorientierten Wissensvermittlung in der FMS.

### 7.4.2.3 Vorlesungsmodus

Ein weiteres Merkmal der gymnasialen Wissensvermittlung – welches sich im Fall B besonders ausgeprägt äußerte – ist der Vorlesungsmodus. Er stellt eine theoretisch-abstrakte, kognitionsbasierte Vermittlungsform der staatsbürgerlichen Konvention dar: «*La pédagogie est donc, avant tout, celle des idées claires, et son instrument de prédilection est la parole*»<sup>47</sup> (Derouet 1989, S. 22).

Besonders deutlich wurde der Kontrast zur FMS hierbei im Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten des Falls B, wo Schüler\*innen sowohl der FMS als auch des Gymnasiums in den gleichen Räumlichkeiten unterrichtet werden. Während die Lehrperson die Unterrichtseinheit in der FMS direkt mit einem Arbeitsauftrag einleitete, beginnen die gymnasialen Schwerpunktfachlektionen laut Lehrperson jeweils mit einem «*Theorieblock*» (BI4). Dafür wird der vordere Teil des Raumes genutzt, in welchem Stühle vorlesungsmäßig aufgereiht sind (Abb. 7.9).

Hier ist bereits durch die Art und Weise der Bestuhlung mit Blick auf die Lehrperson eine (Unterrichts-)situation so formatiert, dass sie eine abstrakt-theoretische, auf kognitiver Übertragung basierende Wissensvermittlung unterstützt. Mit dem Fehlen von Schreibtischen erschwert die Instrumentierung der Situation eine unmittelbare Mitschrift durch die Schüler\*innen und befördert die

---

<sup>47</sup> «Die Pädagogik ist daher vor allem diejenige der klaren Gedanken, und ihr bevorzugtes Instrument ist das Wort», Übers. S.H.



**Abb. 7.9** Vorlesungsbestuhlung SF BG Gymnasium B. (Quelle: eigene Aufnahme)

staatsbürgerliche Logik der rein kognitiven Wissensübertragung «*d'intelligence à intelligence*»<sup>48</sup> (Derouet 1989, S. 23).

Ähnlich wie in einer universitären Vorlesung hielt die Lehrperson in der beobachteten Unterrichtseinheit einen Lehrvortrag über die Architekturströmung der Gotik und den entsprechenden gesellschaftshistorischen Kontext (BB2). Die Lehrperson illustrierte ihren Lehrvortrag zwar mit Bildern in Form einer PowerPoint-Präsentation und untermauerte ihre Ausführungen vereinzelt mit anschaulichen Beispielen («*man lebte damals ohne Kanalisation, mit Schweinen in den Gassen*») (BB2). Solche illustrativen Erläuterungen blieben allerdings marginal, und an ihre Stelle trat die Verwendung von disziplinärem Fachvokabular (siehe nachfolgendes Kapitel).

Auch im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie eröffnete die Lehrperson die Unterrichtseinheit mit einem Lehrvortrag über zwei psychologischen Klassiker sowie deren theoretische Modelle (BB3). Nicht nur der

<sup>48</sup> «von Verstand zu Verstand», Über. S.H.

Vorlesungsmodus und die Verwendung von Fachvokabular, sondern auch die Bemerkung *«die beiden [psychologischen Theoretiker, S.H.] haben sich über Publikationen gekannt»* (BB3) verweist mit dem Hinweis auf Publikationstätigkeit auf eine universitär-wissenschaftliche Logik im gymnasialen Unterricht.

#### 7.4.2.4 Disziplinäres Fachvokabular zur Vermittlung und Bewertung

Die bisher rekonstruierte staatsbürgerliche, abstrakt-theoretische und kognitionsbasierte Vermittlungslogik äußerte sich in allen drei Gymnasien in einer ausgeprägten Verwendung von disziplinärem Fachvokabular, welches beispielsweise auch den Vorlesungsmodus unterstützte. Das disziplinäre Fachvokabular kann als staatsbürgerliches, kognitives Format der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Gymnasiast\*innen interpretiert werden und tritt als primäres, kognitives Kommunikationsmittel an die Stelle der stärker körperlich-gestischen, objektgestützten Vermittlungsstrategien der FMS.

Im Gymnasium A fand das disziplinäre Fachvokabular im Musikunterricht durchgehend Verwendung, etwa bei der Erläuterung, was eine Synkope sei: *«es ist ein rhythmisches Motiv, das gegen das Metrum geht»* (AB2). Ebenso verwendete eine andere Musiklehrperson beim gemeinsamen Singen eines Liedes die Begriffe *«Grundmotiv»*, *«Septakkord»* oder *«al segno»*, und rief die Schüler\*innen bei einer bevorstehenden Veränderung der Tonart zur Aufmerksamkeit: *«Hier kommt eine überraschende Modulation!»* (AB1). In der FMS A hingegen machte die Lehrperson die Schüler\*innen beim gemeinsamen Singen eher alltagssprachlich und auf gefühlbasierte Weise aufmerksam: *«hier müsste es extrem energetisch abgehen!»* (AB5).

Bei der gemeinsamen Besprechung einer musikalischen Übung lautete eine Antwort der Gymnasiallehrperson auf die Nachfrage einer Schülerin: *«oft bewegt es sich im Oktavenbereich»* (AB1), während die Musiklehrperson der FMS A einen Dreiklang am Klavier mit den Fingern demonstrierte und mit der Bemerkung *«unten vier, oben drei»* kommentierte (AB5).

Auch in den Fällen B und C war die Verwendung des disziplinären Fachvokabulars in allen Unterrichtsbeobachtungen auffällig, so etwa im Kunstunterricht im Fall B: *«ihr habt das Tympanon kennengelernt [...] es ist schon noch dem religiösen Bildprogramm unterworfen. Die liturgische Kultur ist im Gebäude erkennbar [...] es geht auch um die religiöse Symbolik»* (BB2). Dies steht in starkem Kontrast zum Unterricht in der FMS, wo die *selbe* Lehrperson etwa während dem Vorzeigen und Nachahmen von gestalterischen Techniken die Beschreibung *«so...und so»*, *«so halten»*, oder beim Feedback der Alltagssprache der Jugendlichen entsprechendes Vokabular wie *«cool»* verwendete (BB2). Im gymnasialen

Schwerpunktfachunterricht verwendete die gleiche Lehrperson beim Feedback zur Arbeit einer Schülerin hingegen die Begriffe «*Topografie*», «*Strichqualität*», «*Haptik*» oder «*proportionales Wahrnehmen*» und griff damit auch in der individuellen Kommunikation auf disziplinspezifisches Fachvokabular zurück.

Es lässt sich schlussfolgern, dass im musisch-pädagogischen Profi des Gymnasiums das disziplinäre Fachvokabular eine Art intellektuelle Fachsprache zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen darstellt. Sie bringt einen «*rapport analytique et dépersonnalisé, d'intelligence à intelligence*»<sup>49</sup> (Derouet 1989, S. 23) zum Ausdruck und kann als Aspekt des disziplinären Wissenskanons und als kognitives Format der staatsbürgerlichen Konvention bezeichnet werden.

#### 7.4.2.5 Der Text als Objekt der Wissensvermittlung

Die vorwiegend kognitionsbasierte Wissensvermittlung im Gymnasium steht in starkem Kontrast zur hohen Bedeutung von Objekten und Körperlichkeit in der FMS. Neben den für die musisch-künstlerischen Schwerpunktfächer essentiellen Objekten wie Malutensilien und Musikinstrumenten scheint vor allem der (wissenschaftliche) Text das zentrale Objekt der gymnasialen Wissensvermittlung zu sein. Dies etwa im Format enzyklopädischer Überblickswerke (als materieller Ausdruck des Bildungsziels des extensiven Überblickswissens) oder Texten zur vorbereitenden Lektüre für die Schüler\*innen und als Grundlage für die Analyse und Gegenüberstellung theoretischer Modelle.

Im gymnasialen Unterricht ist es vor allem der (wissenschaftliche) Text, welcher das zu vermittelnde Wissen formatiert. Dies äußerte sich im Gymnasium A etwa in Form von im Bücherregal aufgereihten Enzyklopädien und Übersichtswerken zum Thema Musikgeschichte (siehe Bildungsinhalte disziplinärer Wissenskanon, Abschn. 7.3.3) oder über musikalische Formen wie die Sonate oder Fuge. Ebenso wurden die musikalischen Grundregeln und -techniken der Komposition nicht wie in der FMS A vorgezeigt oder körperlich erlebt, sondern in Textform formatiert und damit auf stärker kognitiv-abstrakte Weise vermittelt (siehe weiter oben Abb. 7.8).

Ähnliches gilt für das Fach Bildnerisches Gestalten, wo neben technischen Werkzeugen wie Stiften, Pinseln und Scheren vor allem Texte in Form von Überblickswerken über bedeutende Kunstschaffende und Stilrichtungen im Unterrichtszimmer anwesend waren. Im Fall B stellte die Lehrperson auf Basis dieser Überblickswerke ein 18-seitiges Dossier zur Epoche der Gotik zusammen, welches sie den Schüler\*innen zur Prüfungsvorbereitung austeilte.

---

<sup>49</sup> «Analytische, un- oder entpersönlichte Beziehung von Verstand zu Verstand», Übers. S.H.

Auch im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie des Falls B kommt dem Format des Texts eine bedeutende Rolle in der Wissensvermittlung zu. Die «eingehende Lektüre von ausgewählten Texten von Philosophen, Psychologen und Pädagogen» wird bereits im Lehrplan als wichtiger Teil der Wissensvermittlung valorisiert (BD16) und im Fach Philosophie stellt die «Lektüre philosophischer Texte» gar einen eigenen Themenbereich des Lehrplans dar (BD13): Er umfasst «den philosophischen Fragen und Texten in beharrlicher Analyse- und Denkarbeit nachgehen [...] ausgewählte philosophische Texte selbstständig lesen, verstehen und kritisch interpretieren»; «Methoden der Textinterpretation» (BD13) und valorisiert damit eine textbasierte Weise der Wissensvermittlung und -aneignung.

Die entsprechende handlungspraktische Umsetzung zeigte sich in der beobachteten Unterrichtseinheit im Fach PPP. Die Schüler\*innen eigneten sich das theoretische Modell eines psychologischen Klassikers einerseits über den zu Beginn der Unterrichtseinheit gehaltenen Lehrvortrag, andererseits über die Lektüre eines Originaltexts des betreffenden psychologischen Klassikers an. Dass die Schüler\*innen den Text routiniert mit Leuchtmarkern und Stiften bearbeiteten deutet darauf hin, dass diese Art von Lektürearbeit im gymnasialen Unterricht zu einer üblichen Vermittlungspraktik gehört. Mit der Lektüre psychologischer Klassiker im Original<sup>50</sup>, der hohen Bedeutung von Lektüre- und Textarbeit sowie dem Text an als bedeutendes Objekt der Wissensvermittlung werden ausgeprägt staatsbürgerliche Wertigkeiten der kognitiv-abstrakten Vermittlung sowie theoretische Modelle und Konzepte valorisiert (Derouet 1992, S. 88 f.).

Der Kontrast zur Wissensvermittlung in der FMS Pädagogik im Fall B besteht hier nicht primär in der Verwendung von textuell formatiertem Wissen an sich, sondern in der jeweiligen Textsorte. Während in der FMS beispielsweise ein Songtext, ein Zeitungsartikel sowie eine Fallbeschreibung psychologischer Störungen zum Einsatz kam, verweist die Lektüre disziplinspezifischer Primärliteratur noch ausgeprägter auf staatsbürgerliche Wertigkeiten der abstrakt-theoretischen, kognitiven Vermittlung des disziplinären Wissenskanons.

Auch im Fall C stellt der Text das bedeutendste Objekt der (theoretisch-abstrakten) Vermittlung von Wissen dar:

[...] pour une classe de matu [Gymnasium, S.H.], **partir plus d'un texte** [...] plus de concret avec la voie diplôme [FMS, S.H.] et **un peu plus abstrait avec les maturités**.  
[...] j'aurais beaucoup plus tendance à/Nous avons un bon manuel et puis **de façon**

---

<sup>50</sup> Der Artikel wurde aus dem Russischen übersetzt.





**Abb. 7.10** Ausgaben des Wörterbuchs "le petit robert", SF PP Gymnasium C. (Quelle: eigene Aufnahme)

**plus abstraite** en leur donnant de la lecture: «**Voilà pour la semaine prochaine, voilà la lecture**».<sup>51</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3, Herv. S.H.)

Das Schulzimmer des Schwerpunktfachunterrichts Philosophie/Psychologie im Fall C erwies sich der staatsbürgerlichen Konvention entsprechend als «peu instrumentée»<sup>52</sup> (Derouet 1989, S. 22). Die einzigen anwesenden Objekte waren mehrere Bände des französischsprachigen Wörterbuchs «le petit robert», welche auf einem Nebentisch gestapelt (Abb. 7.10) sowie auch vereinzelt auf den Schreibpulten der Schüler\*innen verteilt waren – woran sie sich nicht zu stören schienen (Abb. 7.11).

Obwohl sich diese Wörterbücher nicht auf die Fachbereiche Philosophie oder Psychologie beziehen, verweisen diese Objekte auf eine staatsbürgerliche, fachlich-disziplinäre Logik und Instrumentierung des Unterrichts, die sich primär kognitions- und textbasiert ausdrückt.

Ebenso erfolgte die Aneignung des theoretischen Modells des gleichen psychologischen Klassikers wie im Fall B während der beobachtenden Unterrichtsstunde über einen Artikel aus dem wissenschaftlichen Journal «Sciences Humaines» (CB).

<sup>51</sup> «[...] für eine Gymnasialklasse, eher von einem Text ausgehend [...] mehr Konkretes in der FMS und ein bisschen abstrakter mit den Gymnasiast\*innen [...] ich wäre eher geneigt zu/Wir haben einen guten Lehrplan, und ihnen dann auf eine abstraktere Weise einfach die Literatur zu geben und zu sagen: 'Hier, die Lektüre für nächste Woche', Übers. S.H.

<sup>52</sup> «Wenig instrumentiert», Übers. S.H.



**Abb. 7.11** Wörterbücher auf den Pulten im Unterricht SF PP Gymnasium C. (Quelle: eigene Aufnahme)

Der (wissenschaftliche) Text als primäres Objekt der Wissensvermittlung ist Ausdruck einer disziplinär-wissenschaftlichen Logik, formatiert theoretische Konzepte und Modelle und ist die Grundlage einer kognitiv-abstrakten Art der Wissensvermittlung und -aneignung. Dies verweist auch im Fall C auf Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention, die im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil von Lehrpersonen und Schüler\*innen handlungspraktisch und gestützt auf Objekte valorisiert werden.

Erwähnenswert ist hierbei im Fall C, dass die Lehrpersonen vom Vorgehen berichten, Bildungsinhalte ausgehend von einem theoretischen Modell zu vermitteln und sich dann praktischen Beispielen anzunähern. Begründet wird dies mit einem Bedürfnis der Gymnasiast\*innen nach praktischer Verankerung der vermittelten Theorien und Modelle (CI3). Gleichzeitig bringen die Lehrpersonen aber auch eine kritische Haltung gegenüber zu viel Praxis- und Lebensweltbezug im gymnasialen Unterricht zum Ausdruck:

Depuis, je ne sais pas, une quinzaine d'années, je trouve que **les élèves** ont toujours davantage **besoin de cet ancrage pratique, de cet ancrage de LEUR vécu**, c'est très important. Alors il ne faut **pas non plus**, je trouve, **trop le nourrir**, et moi c'est un petit peu ce qu'ai un **peu de peine**, je trouve, c'est que ça devient de plus en plus **difficile de s'arracher de leur vécu**. [...] je trouve parfois que, on passe un peu **trop**

**de temps à parler de leur vécu.**<sup>53</sup> (Lehrpersonen Philosophie/Psychologie, CI3, Herv. S.H.)

In dieser Kritik am Bedürfnis der Schüler\*innen nach der Verknüpfung theoretisch-abstrakten Wissens mit lebensweltlichen Bezügen valorisiert die Lehrperson Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention:

**L'école, en quelque sorte, n'est pas de ce monde. Elle est du monde des idées, [...] L'univers de l'expérience et celui des Idées sont incompatibles, et ce n'est pas en s'appuyant sur le premier que le maître pourra faire accéder les enfants au second. «L'école prépare à la vie en tournant le dos à la vie»** disait Jean Chateau (1962).<sup>54</sup> (Derouet 1992, S. 88)

Praxis- und Lebensweltbezug wird von den interviewten Gymnasiallehrpersonen des Falls C also ambivalent oder gar kritisch beurteilt. Es ist davon auszugehen, dass im schulischen Alltag aufgrund des großen und heterogen zusammengesetzten Lehrkörpers im Fall C verschiedene Lehrpersonen mit diesem Dilemma handlungspraktisch unterschiedlich umgehen oder es unterschiedlich wahrnehmen.

Im beobachteten Psychologieunterricht des Falls C wurde der Widerspruch zwischen einer theoretisch-abstrakten und einer illustrativ-anschaulichen Vermittlungsweise im Format eines Schüler\*innen-Referats aufgehoben. In diesem Referat präsentierten die Schüler\*innen einerseits unter Verwendung von disziplinären Fachtermini jeweils einzelne Aspekte des betreffenden theoretischen Modells. Sie wurden aber per schriftlichem Vorbereitungsauftrag von der Lehrperson dazu aufgefordert, ihre Ausführungen mit anschaulichen Beispielen zu ergänzen und mit Videobeiträgen zu unterstützen (CD16). So wurde im Rahmen dieser Referate ein Kompromiss zwischen staatsbürgerlichen und häuslichen Bildungsstrategien handlungspraktisch umgesetzt.

<sup>53</sup> «Seit, ich weiß nicht, etwa 15 Jahren habe, finde ich, haben die Schüler\*innen immer mehr das Bedürfnis der praktischen Verankerung, der Verankerung in IHREM Leben, das ist sehr wichtig für sie. Aber ich denke man sollte dem auch nicht zu sehr nachgehen, ich habe da ein bisschen Mühe damit, ich finde es wird immer schwieriger, sie von ihren persönlichen Erfahrungen loszureißen/abzulösen [...] ich finde, manchmal wenden wir ein bisschen zu viel Zeit dafür auf, über ihre Erfahrungen zu sprechen», Übers. S.H.

<sup>54</sup> «Die Schule ist gewissermaßen nicht von dieser Welt. Sie ist aus der Welt der Ideen/Gedanken [...] Das Universum der Erfahrungen und dasjenige der Ideen/Gedanken sind inkompatibel, und es ist nicht durch das Abstützen auf ersteres wodurch die Lehrperson den Kindern Zugang zu Letzterem verschaffen kann. 'Die Schule bereitet auf das Leben vor, indem sie dem Leben den Rücken zukehrt', sagte schon Jean Chateau (1962)», Übers. S.H.

Die Lehrperson löste das Spannungsfeld durch das Heranziehen von konkreten Beispielen aus wissenschaftlichen Experimenten zur Erläuterung der theoretischen Konzepte. Damit – so lässt sich interpretieren – wird selbst bei einer anschaulich-konkreten Wissensvermittlung nicht die häusliche Vermittlungspraxis der Verankerung von Bildungsinhalten in der Lebenswelt der Schüler\*innen umgesetzt. Vielmehr wird erneut die dem Schwerpunktfach zugrundeliegende wissenschaftliche Disziplin als zentrales Bezugssystem positioniert.

#### 7.4.2.6 Schulische Beziehungen und die Rolle der Lehrperson

Die hohe Bedeutung staatsbürgerlicher Wertigkeiten in der Wissensvermittlung der untersuchten Gymnasien widerspiegelt sich auch hier in der Rolle und Funktion der Lehrperson. Wie gezeigt wurde, wird in der FMS die Lehrperson ausgeprägt aufgrund ihrer charakterlichen und sozialen Fähigkeiten beurteilt. In der FMS A wird hierbei sogar der gesamten schulischen Gemeinschaft ein Mitspracherecht im Einstellungsverfahren eingeräumt. Im Kontrast dazu lässt sich die Rolle und Funktion der Lehrperson im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil im Kern – am stärksten jedoch im Fall A – als Verkörperung ihrer jeweiligen Disziplin charakterisieren: *«Wir sind ja/wir stehen ja für die Fächer oder: [...] B4: Wir verkörpern das ja. [...], also das ist eine Lebenseinstellung»* (Lehrperson, AI2).

Als Verkörperung ihrer jeweiligen Disziplin valorisieren und konstruieren sich die Gymnasiallehrpersonen aus konventionentheoretischer Perspektive nicht primär als Lehrperson der betreffenden Schule als Gemeinschaft, sondern *«en tant qu'ils incarnent un intérêt ou une valeur générale»*<sup>55</sup> (Derouet 1992, S. 87). Damit sind sie Zugehörige zur disziplinären Gemeinschaft, wie sie in der staatsbürgerlichen Konvention von Bedeutung ist:

Les professeurs tirent leur légitimité de l'appartenance à cette communauté disciplinaire délocalisée et sont contrôlés par une instance lointaine qui exprime cette communauté.<sup>56</sup> (Derouet 1989 S. 21).

Auch in den beobachteten Unterrichtseinheiten zeigten sich die Lehrpersonen weniger um didaktische Vermittlungstechniken bekümmert, sondern als Verkörperung einer disziplinären Expertise. In dieser Rolle kommt der Lehrperson im Austausch mit den Gymnasiast\*innen primär die Funktion der Klärung von Fragen und Unklarheiten zu, und sie übernimmt wenig erzieherische Funktionen

<sup>55</sup> «In der Funktion einer Verkörperung des Allgemeininteresses», Übers. S.H.

<sup>56</sup> «Die Lehrpersonen beziehen ihre Legitimität aus der Zugehörigkeit zu einer delokalisierten disziplinären Gemeinschaft, und werden von einer entfernten Instanz kontrolliert, welche diese Gemeinschaft zum Ausdruck bringt», Übers. S.H.

wie in der FMS. Die Lehrpersonen des Gymnasiums A grenzen sich gegenüber einer Konstruktion der Lehrperson als «Didaktikerin», wie sie in der industriellen Konvention valorisiert werden würde, sogar explizit ab:

[...] war für mich klar, ich will **NICHT mehr fachdidaktisch** arbeiten. [...] Und das war dann für mich der Entscheid, ins Gymnasium zu gehen. Wegen der **Kunstgeschichte** zum Beispiel auch. Ja, also das war dann der Entscheid, **Kunstgeschichte** und **keine didaktische Ausrichtung mehr**, das findet im Gymnasium statt. (Lehrperson, AI2, Herv. S.H.)

Die befragten Gymnasiast\*innen valorisieren und evaluieren ihre Lehrpersonen einerseits auf der Basis des industriellen Wertigkeitsmaßstabs bezüglich ihrer Fachkompetenz (AI13) und ihrer didaktischen Fähigkeiten: *«il doit savoir transmettre ce qu'il a à transmettre, ce qu'il a à enseigner»*<sup>57</sup> (CI7).

In allen drei untersuchten Fällen umfasst die Rolle der Lehrperson aber auch diejenige der 'Meisterin' ihres Fachs, der die Gymnasiast\*innen auf der Bewertungsgrundlage der inspirierten Konvention Größe zuschreiben. Die Schüler\*innen valorisieren Lehrpersonen ausgeprägt aufgrund von Eigenschaften wie Leidenschaft und Begeisterung für ihre Fachdisziplin, und charakterisieren eine Lehrperson von Größe als jemand, *«qui met du cœur à l'ouvrage»*<sup>58</sup> und *«qui est passionné par ce qu'il fait surtout»*<sup>59</sup> (CI6):

Ich merke halt, wenn ich den Lehrer als **mega fasziniert** von seinem Thema wahrnehme, dann interessiert es mich nachher irgendwie AUCH mehr. [...] Ich finde es eben auch **schön**, wenn man so bei den Lehrpersonen merkt, ja, sie ist **voll in ihrem Element** und so. (Schüler\*innen Gymnasium, AI3).

Eine Lehrperson von Größe wird als leidenschaftlich, als *«brillante Persönlichkeit»*, als *«ambitioniert, und LEBT für das [Fach, S.H.]»* charakterisiert: *«Ich finde die Leidenschaft ist EXTREM wichtig. [B1: Unbedingt.] Wirklich extrem wichtig»* (BI6). Eine leidenschaftliche Lehrperson empfinden die Gymnasiast\*innen als ansteckend und inspirierend – die Abwesenheit von Leidenschaft wird kritisiert und die Größe der entsprechenden Lehrperson relativiert: *«er zeigt seine Leidenschaft wie nicht»* (BI6). Bisweilen drückt sich die Valorisierung der Lehrperson als leidenschaftlich-inspirierte Könnlerin ihres Fachs auch in einer Art Bewunderung aus. Über die Lehrperson im Fach Musik sagen Gymnasiast\*innen im Fall

<sup>57</sup> «Er muss wissen wie er das zu vermitteln hat, was er vermitteln möchte, was er unterrichten möchte», Übers. S.H.

<sup>58</sup> «der sein Herz in seine Arbeit steckt», Übers. S.H.

<sup>59</sup> «der vor allem leidenschaftlich ist bei dem, was er tut», Übers. S.H.

B: «*wir alle bewundern ihn wirklich*» (BI7) und valorisieren damit Wertigkeiten der inspirierten Konvention.

Sowohl Schüler\*innen als auch Lehrpersonen interpretieren die Rolle und Funktion der Lehrperson also primär als Verkörperung einer disziplinären Fachexpertise als Ausdruck einerseits staatsbürgerlicher (Verkörperung einer Disziplin), andererseits industrieller (Fachexpertin, Fachkompetenz, didaktische Fähigkeiten) und inspirierter (Leidenschaft, Begeisterung) Wertigkeiten.

Häusliche Wertigkeiten der persönlichen Beziehung und Nähe werden von den befragten Akteur\*innen entweder nicht erwähnt oder gar kritisiert. Eine Gymnasiastin des Falls A hat sich am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht nur über das Gymnasium, sondern auch über die FMS informiert. Die an der FMS A valorisierte und durch das Format der «Du-Kultur» gestützte persönlich-emotionale Beziehungslogik zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen beurteilt sie kritisch: «*Also ich fand es nur schon mega komisch [an der FMS, S.H.], dass man die Lehrer duzt*» (Schüler\*innen, AI3, Herv. S.H.). Auch am Gymnasium B kritisieren die Schüler\*innen eine zu persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen:

Also wir haben zum Teil Lehrer, die sich verhalten wie Schüler. [...] Also, sie **verhalten sich so extrem kollegial** mit uns. Und ich finde, **da verliert der Unterricht** so ein bisschen an [...] ja, ich habe einfach weniger von diesem Unterricht. [...] (Schüler\*innen, BI6, Herv. S.H.)

Eine derartige Kritik lässt die zugrundeliegende Bewertungsgrundlage der staatsbürgerlichen Konvention vermuten, welche Beziehungslogiken der Unpersönlichkeit, Neutralität und Distanz (Derouet 1992, S. 90) zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen valorisiert. Dies äußerte sich handlungspraktisch und beobachtbar darin, dass im Kontrast zur FMS A während den beobachteten Unterrichtseinheiten keine informellen oder das Privatleben betreffende Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen zu beobachten waren, und die Gymnasiast\*innen aller drei Fällen in den Unterrichtspausen jeweils zügig den Unterrichtsraum verließen.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Die hier dargestellten Beziehungslogiken sind zusammenfassend und auf Kernelemente reduziert zu verstehen. Sie sollen nicht den Eindruck einer kalten und abweisenden Art der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Gymnasiast\*innen erwecken. Die von den Gymnasiast\*innen geäußerte «Bewunderung» der Lehrperson als 'Meisterin' ihres Fachs als Ausdruck des Bewertungsmaßstabs der inspirierten Konvention zeigte sich spürbar in einer anderen Art der 'Wärme' und gegenseitigen Wertschätzung, die sich schwer empirisch erfassen und beschreiben lässt.

## 7.5 Leidenschaftliche Pädagog\*innen vs. leidenschaftliche Mittelschüler\*innen

Im folgenden Kapitel werden die Fachmittelschüler\*innen sowie die Gymnasiast\*innen der untersuchten beiden Profile entlang einiger Dimensionen charakterisiert, die sich für die Forschungsfrage nach der (unterschiedlichen) Bedeutung der beiden Profile für die Ausbildung zur Primarlehrperson als bedeutsam erweisen. Dies sind einerseits Haltungen, Interessen und Motivationen, andererseits Eigen- und Fremdzuschreibungen bezüglich Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Insbesondere die letztgenannten beiden Aspekte sind im Zusammenhang mit der PH als Abnehmerinstitution relevant.

### 7.5.1 Schüler\*innen der FMS Pädagogik

An allen drei untersuchten FMS wird Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik aufgrund von Eigenschaften, Interessen und Motivationen Größe zugeschrieben, die Wertigkeiten der häuslichen Konvention darstellen. Besonders ausgeprägt ist dies im Fall A, bei dem sich auch in anderen Dimensionen die häusliche Konvention bereits als primäre Bewertungslogik erwiesen hatte.

#### 7.5.1.1 Breite Interessen und work-life-balance

So valorisieren die Lehrpersonen des Falls A eine Balance zwischen schulischen und außerschulischen Interessen und Aktivitäten («*ich finde, Jugendliche MÜSSEN in den Ausgang*<sup>61</sup>» (AI8)) und in der Folge auch Schüler\*innen, welche diese Balance ausleben und Zeit in ihre Hobbies und ihr Privatleben investieren:

Also eine Schülerin hat mir gesagt **sie muss einfach jeden Tag zwei Stunden lesen**, Literatur, und das könne sie am Gymnasium so nicht machen, darum würde sie die FMS machen (*lachen*) da habe ich gefunden: «OK». **Also ich meine, wow**. Eine andere sagt: «**Ich schreibe. (..) Ich schreibe Bücher**». (*lacht*) Gut ja, also/ (..) eben, wenn das SO ist [...] und ich eigentlich ein Mensch bin mit einer hohen Eigenmotivation, im Sinn, ich mache für mich SELBER gerne/autodidaktisch mir einen Raum erobern. Das Gymi [Gymnasium, S.H.] stört mich fast dabei, oder. Dann denke ich: «ja, dann bist du vielleicht ganz gut aufgehoben in der FMS.» (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, BI4, Herv. S.H.)

Sowohl Lehrpersonen als auch Fachmittelschüler\*innen valorisieren das häusliche Prinzip der Kontinuität zwischen Schule und Privatleben, «qui justifie l'école

<sup>61</sup> Ausgang = schweizerdeutscher Ausdruck dafür, abends weggehen resp. auszugehen.

d'abord, par le bonheur, à l'école et après l'école»<sup>62</sup> (Derouet 1989, S. 24). Manche Jugendliche können zwar für den Übertritt ins Gymnasium genügende Leistungen vorweisen, entscheiden sich aber deswegen für die FMS, weil sie hier weniger Zeit ins Lernen investieren müssen und mehr Zeit für Hobbies haben:

Da habe ich gefunden, ja, keine Ahnung, ich **will eigentlich schon noch etwas Freizeit** und so. Und war dann eben halt schauen [Schnuppern am Gymnasium, S.H.], und viele haben auch gesagt, es sei mega streng und sie seien wirklich **sehr viel am Lernen und** so. (Schüler\*innen, A19, Herv. S.H.)

Dieses breite Interessen- und Tätigkeitsprofil schreiben die Lehrpersonen den Fachmittelschüler\*innen zu und valorisieren es mit Verweis auf die Tätigkeit der Primarlehrperson als Generalistin:

[...] unsere haben MEHR Zeit, oder investieren **mehr Zeit in ihre Hobbys**, die FMSler. [...] Aber ich finde das **nicht mal schlecht**. Also irgendwie, dass FMS-Schülerinnen und -schüler auch zukünftige Lehrpersonen werden/die zukünftige Lehrpersonen werden möchten, und auch in anderen Fächern, **dass sie eben, so breit gefächert sind, auch in ihren Interessen** und so. (Lehrperson Psychologie, A16, Herv. S.H.)

Im Fall C bezieht sich das breit gefächerte Interesse der Fachmittelschüler\*innen stärker auf einen schulischen Kontext und sie valorisieren die fachliche Breite des (sozial-)pädagogischen FMS-Profiles:

B3: On a **plusieurs branches**, par exemple la culture antique [...] que pas beaucoup d'autres classes ont, et je trouve que c'est aussi **intéressant pour tout comprendre**, parce que c'est **lié à l'histoire**, au **français**, et puis, là je trouve que **ça c'est intéressant**. [...] B1: [...] on n'est **pas spécialisé** dans une seule option, enfin dans une seule branche ou comme ça. On **voit un peu tout, on apprend tout**.<sup>63</sup> (CI5, Herv. S.H.)

<sup>62</sup> «welches die Schule zuallererst durch Glück legitimiert, während und nach/außerhalb der Schule», Übers. S.H.

<sup>63</sup> «Wir haben verschiedene Fächer, zum Beispiel Antike Kultur [...] die viele andere Klassen nicht haben, und ich denke es ist auch interessant, um alles zu verstehen, denn es ist verknüpft mit Geschichte, mit Französisch, und deswegen finde ich es interessant [...] B1: Wir sind nicht spezialisiert in einem bestimmten Bereich, in einer bestimmten Branche oder so. Wir sehen ein bisschen alles, wir lernen alles», Übers. S.H.



Wie im Kapitel zu den Bildungszielen gezeigt wurde, wird diese fachliche Breite zwar einerseits aufgrund ihrer berufsvorbereitenden Funktion für den Primarlehrberuf, gleichzeitig aber auch als zweckfreie Allgemeinbildung in einem humboldtschen Sinne und damit auf Basis von Wertigkeiten der staatsbürgerlichen Konvention valorisiert.

Mit dieser fachlichen Breite und im Vergleich zu anderen Profilen weniger beruflich spezialisierten Fächerpalette erlaubt das (sozial-)pädagogische Profil im Fall C einerseits solchen Schüler\*innen die Verwirklichung ihres gewünschten Bildungswegs, welche das Berufsziel (Primar-)Lehrperson verfolgen und die breite Allgemeinbildung dieses Profils als «das Pädagogische» valorisieren (siehe Abschn. 7.2.1.2). Andererseits bietet das Profil auch denjenigen Schüler\*innen einen Bildungsweg, welche noch keine klaren Berufswünsche haben, den Berufswunsch Lehrperson im Anschluss an das Berufspraktikum verworfen haben (siehe Abschn. 7.3.2.1) oder sich beruflich noch möglichst wenig festlegen möchten.

### 7.5.1.2 Zwischenmenschliche Fähigkeiten

In allen drei untersuchten Fällen werden den Fachmittelschüler\*innen des pädagogischen Profils zwischenmenschlich-soziale Fähigkeiten, «*Stärken im Umgang mit Menschen*» (AI6; BI2), Warmherzigkeit, «*Sozialkompetenzen*» und «*kommunikative Fähigkeiten*» zugeschrieben. Der Begriff der «Kompetenz» verweist hier als Ausdruck der technischen Beherrschung eines *savoir-faire* auf die Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention. Bei der FMS A kann dies insbesondere im Zusammenhang mit der stark funktional gedeuteten Vorbereitungslogik der FMS Pädagogik bezüglich Primarlehrberuf gedeutet werden. Die Schulleitung beschreibt den Lehrberuf als einen Beruf, für den es «*gute Sozialkompetenzen BRAUCHT*» (AI4).

Die zwischenmenschlich-sozialen Fähigkeiten, die alle schulischen Akteur\*innen den Fachmittelschüler\*innen zuschreiben, werden aber primär auf der Bewertungsgrundlage der häuslichen Konvention im Hinblick auf das Gemeinwohl der schulischen Gemeinschaft und aufgrund von Wertigkeiten wie gegenseitiger Sympathie, Mitgefühl und menschlicher Wärme valorisiert, wie folgende Aussage einer Lehrperson exemplarisch verdeutlicht:

J'ai peut-être **eu de la chance**, mais les trois classes [der FMS, S.H.] que j'ai eu à la suite, **elles étaient super**, vraiment. [...] ils sont **sympathiques**, quoi, [...] on sent

qu'ils ont envie d'être **en relation avec toi**.<sup>64</sup> (Lehrpersonen Musik und Bildende Kunst, CI2, Herv. S.H.)

Diese Valorisierung häuslicher Wertigkeiten ist wiederum an der FMS A am ausgeprägtesten, lässt sich aber auch für die Fälle B und C rekonstruieren. Die Fachmittelschüler\*innen werden nicht nur aufgrund ihrer «*persönlichen*» (BI3, BI2) Beziehung zur Lehrperson valorisiert, sondern auch im Hinblick auf den Umgang miteinander:

Mobbing ist bei uns kein Thema. Es ist sehr viel **Verständnis** da, wenn jetzt eine Kollegin in der Klasse irgendein **psychisches Problem** hat. Oder man **tröstet** einander, wenn irgendeine **Liebe** auseinandergeht, oder sowas. Es ist sehr viel **menschliche Wärme** da. (Schulleitung, AI4)

In allen drei FMS war – geschlechterübergreifend – ein auffallend freundschaftlicher, respektvoller und wertschätzender Umgang der Fachmittelschüler\*innen untereinander zu beobachten. Zudem machte es den Eindruck, als suchten sie verstärkt den Kontakt und Austausch mit *allen* Klassenmitgliedern, während sich die Gymnasiast\*innen eher in geschlossenen Gruppen von zwei oder drei Personen austauschten. Im Weiteren war – am stärksten im Fall A – eine ausgeprägte körperlich-zwischenmenschliche Nähe der Fachmittelschüler\*innen untereinander in Form von Gesten der Zueignung (Streicheln, Küsse, Umarmungen) zu beobachten.

### 7.5.1.3 Pädagogisch-soziale Interessen

In allen drei Fällen werden den Fachmittelschüler\*innen des pädagogischen Profils – in unterschiedlichem Ausmaß – pädagogische-soziale Interessen zugeschrieben, die sie auch selbst zum Ausdruck bringen:

Kindern etwas **beizubringen**. [...] ich finde es schön, wenn man ihnen **etwas mitgeben** kann, das sie auch später brauchen können. [...] Und auch dass irgendwie/so dass man eine **Bezugsperson für sie ist**. [...] Ich finde es einfach schön, wenn man jemandem so ein bisschen **weiterhelfen** kann. [...] die Kinder sind einfach so dankbar, für was du machst. [...] Ich finde, es gibt einem noch viel. Und man kann anderen so helfen. (Schüler\*innen FMS, BI5)

**Mit den Kindern arbeiten**, das, den Kindern **etwas beibringen** und so. [...] das so ihnen beibringen, etwas Neues zu lernen und so, mit ihnen zu arbeiten [...] einfach dieses «**etwas weitergeben**», dieses, **jemanden auf dem Weg so ein bisschen begleiten**. (Schüler\*innen FMS, AI10).

<sup>64</sup> «Vielleicht hatte ich Glück, aber die drei Klassen des (sozial-)pädagogischen Profils die ich nacheinander hatte, die waren super, wirklich [...] sie sind liebenswert [...] man merkt, dass sie Freude daran haben, eine Beziehung mit dir zu haben», Übers. S.H.

Diese pädagogisch-sozialen Interessen der Fachmittelschüler\*innen, welche sich im Kern auf Aspekte wie «etwas bebringen», «helfen», «mit Kindern arbeiten», «jemanden weiterbringen» beziehen, fundieren als (erzieherische, soziale) Wertigkeiten der häuslichen Konvention wesentlich die Motivation für ihr Berufsziel Primarlehrperson. Dabei grenzen sich die Schüler\*innen im Fall A von einer Vorstellung des bloßen «Spielens» mit Kindern ab und äußern explizit den Wunsch, mit Kindern pädagogisch-didaktisch zu arbeiten und nicht lediglich Kindergarten- sondern auf Primarstufe unterrichten zu können:

Obwohl ich so kleine Kinder mega herzlich finde und mega cool finde mit ihnen zu spielen und so. Ich kann ihnen nichts **so wie Mathe oder Lesen bebringen**. [...] So Dreiecke bebringen oder wie man so ein wenig den Stift hält, das ist mir wie so ein bisschen zu wenig anspruchsvoll auch für mich selber. Ich will mit diesen Kindern, so, **arbeiten können**, ich will ihnen **so zeigen, wie man ein Buch lesen kann**, wie man **Rechnungsaufgaben lösen kann**. (Schüler\*innen, A110, Herv. S.H.)

Diese pädagogischen Interessen zeigen sich auch darin, dass viele Schüler\*innen des FMS-Profiles Pädagogik bereits Praxiserfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt haben, beispielsweise als Leitungsperson in Tanzgruppen, Kinder- und Jugendvereinen oder im Rahmen von Nachhilfeunterricht mit Primarschulkindern, Freunden oder Familienmitgliedern.

Diese Interessen im pädagogisch-sozialen Bereich drücken sich im Fall A ausgeprägt und in den Fällen B und C teilweise im expliziten Berufswunsch (Primar-)lehrperson aus. Dieser Berufswunsch wird in den meisten Fällen als «*schon immer*», «*seit eh und je*» oder «*depuis tout petite*» (A19; A110; C15) vorhanden beschrieben und kann im Sinne einer inneren Gewissheit oder Berufung als Wertigkeit der inspirierten Konvention interpretiert werden. In welchem kausalen Zusammenhang hier der Berufswunsch Primarlehrperson, die pädagogischen Praxiserfahrungen und die pädagogisch-sozialen Interessen stehen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Sofern der Berufswunsch Primarlehrperson bei den befragten Fachmittelschüler\*innen vorhanden ist, wird dieser durch das obligatorische Berufsfeldpraktikum als häusliches Format der Bildung (*learning by doing*, konkrete Berufspraxis als Lehrperson) verstärkt: «*ich habe dort so richtig gemerkt, das will ich später MACHEN*» (A110). Im Fall A führt das Berufsfeldpraktikum sogar bei den meisten Schüler\*innen zur Klärung der Zielstufe, auf der sie zukünftig unterrichten möchten (etwa Kindergarten- Primar- oder Sekundarlehrperson).

Wie in Abschn. 7.2.1.2 erwähnt, ist ein Bildungsziel der FMS A im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Lehrberuf die Entwicklung einer Berufsidentität

und das Erleben einer gewissen Berufssozialisation schon in der FMS. Dieses Bildungsziel der Vorbereitung auf den Primarlehrberuf, welches sich wie gezeigt wurde auch in anderen Dimensionen wie etwa den Bildungsinhalten und der Wissensvermittlung äußert, führt zu einer entsprechenden Fremd- und Selbstwahrnehmung der Fachmittelschüler\*innen.

Die Lehrpersonen der FMS A bezeichnen die Schüler\*innen des Profils Pädagogik in den Interviews wiederholt als «*die Pädagogen*». Die Schüler\*innen übernehmen diese Klassifizierung als zukünftige Lehrperson, bezeichnen sich selbst als «*wir Pädagog\*innen*» und valorisieren die von der Schulleitung als «Berufssozialisation» (siehe Abschn. 7.2.1.2) bezeichnete Einbettung in eine Peer-Group mit gleichen Interessen und Zielen:

[...] früher, wenn du gesagt hast: «ich will Lehrerin werden», ist so ein wenig gewesen, «sicher nur wegen den vielen Ferien», oder irgendwie so (*lacht*), keine Ahnung. «Ja, dann viel Spaß mit den kleinen *Goofen* [ungezogenes Kind, Balg, S.H.]» oder so. Und hier ist so ein bisschen/da **sind so alle in einem Boot**. Also wir haben so dieselben Interessen.» (Schüler\*innen, AI10)

Die in der FMS A angestrebte Entwicklung einer «Berufsidentität» wird also einerseits durch die Lehrpersonen und ihr Ansprechen der Schüler\*innen als zukünftige Lehrpersonen, andererseits durch die Schüler\*innen und ihre Selbstbeschreibung und -wahrnehmung als «*Pädagog\*innen*» valorisiert und handlungspraktisch verwirklicht.

Während der Berufswunsch (Primar-)lehrperson für die Fachmittelschüler\*innen des Falls A das primäre Motiv bei der Wahl des pädagogischen FMS-Profiles darstellt, valorisieren die interviewten Schüler\*innen der Fälle B und C durchaus auch die Palette profilspezifischer Fächer als ausschlaggebend für ihre Entscheidung für das pädagogische FMS-Profil.

Im Fall C haben die männlichen unter den befragten Jugendlichen das pädagogische FMS-Profil deswegen gewählt, weil ihnen die anderen FMS-Profile nicht zugesagt oder schon zu sehr beruflich spezialisiert waren. Dennoch stellt der Lehrberuf eine Option dar, die sich die betreffenden Fachmittelschüler zumindest vorstellen können («*et l'enseignement ça m'intéressait un peu*»; «*devenir enseignant, c'est aussi quelque chose d'envisageable pour moi*»<sup>65</sup> (CI4)).

Zudem valorisieren sie das (sozial-)pädagogische Profil aufgrund seiner allgemeinbildenden Ausrichtung als eines, welches ihnen «*ouvre des portes aussi*»<sup>66</sup>

<sup>65</sup> «Das Unterrichten interessiert mich ein bisschen»; «Lehrperson zu werden, ist auch etwas was ich mir vorstellen kann», Übers. S.H.

<sup>66</sup> «auch Türen öffnet», Übers. S.H.

(CI4). Dennoch können und wollen sich noch nicht entscheiden, ob sie überhaupt die Fachmaturität Pädagogik absolvieren wollen, ob sie gegebenenfalls nach einem Studium an der PH oder an einer Universität weiterstudieren möchten, oder welche beruflichen Bereiche sie anderweitig interessieren könnten:

Je vais toujours donner ce que je peux faire, et **voir après par la suite, ce qui m'intéresse**. [...] je n'ai jamais eu de plan déterminé, dans ma vie professionnelle. Je suis toujours allé vers ce qui me plaisait et donné le mieux que je peux, et voir après ce qu'il en est, quoi, **aller au bon feeling**. Franchement, je **n'ai pas vraiment de plan déterminé**.<sup>67</sup> (CI4, Herv. S.H.)

Hier zeigt sich erneut, dass im Fall C das (sozial-)pädagogische FMS-Profil mit der Konstruktion der Allgemeinbildung als «das Pädagogische» *einerseits* pädagogisch-sozial interessierten Jugendlichen mit Berufswunsch Lehrperson einen Weg zur generalistisch ausgebildeten Primarlehrperson respektive zur entsprechenden Ausbildung an der PH bietet. Als unspezialisierte, *zweckfreie* Allgemeinbildung stellt das Profil *andererseits* aber auch einen Bildungsweg für diejenigen Jugendlichen dar, die sich beruflich noch nicht spezialisieren möchten und denen andere FMS-Profile bereits zu stark beruflich orientiert sind.

#### 7.5.1.4 Leistungsfähigkeit und -bereitschaft

Beim Sprechen über und bei der Bewertung von Fachmittelschüler\*innen stützen sich Lehrpersonen nicht nur auf häusliche Wertigkeiten wie soziale Fähigkeiten und zwischenmenschliche Wärme, sondern auch auf das Kriterium der schulisch-kognitiven Leistungsfähigkeit als Ausdruck industrieller Wertigkeiten. Dabei ziehen sie häufig Gymnasiast\*innen als Vergleichsfolie heran und schreiben Fachmittelschüler\*innen im Vergleich zu diesen weniger Größe zu. So wird ein Teil der Schüler\*innen als «*halt kognitiv WIRKLICH am Anschlag*» beschrieben (Lehrperson FMS, AI8.).

Hierbei fällt auf, dass im Fall A sowohl Schulleitung als auch Lehrpersonen eine defizitorientierte Sichtweise im Sinne einer expliziten Kritik und damit einer direkten Aberkennung von Größe zu vermeiden scheinen und «andere» Aspekte valorisierend hervorheben:

---

<sup>67</sup> «Ich werde immer alles geben was ich kann, und dann schauen was mich interessiert. [...] ich hatte noch nie einen festgelegten Plan bezüglich meiner beruflichen Ausrichtung. Ich habe immer das gemacht, was mir gefallen hat und habe mein Bestes gegeben, und mich dann nach meinem Bauchgefühl entschieden. Ehrlich gesagt, ich habe keinen festen Plan», Übers. S.H.

UNSERE Jugendlichen haben nicht WENIGER. Aber sie haben ein anderes/ ein **anderes Befähigungsprofil**, also sie sind wirklich **STARK im Sozialen**, im/ auch in der **Selbstkompetenz** zum Teil, und (...) gewisse sind kognitiv gleich stark wie die Gymnasiasten, und **andere MÜSSEN mehr investieren**, um den gleichen Level zu erreichen, aber sie machen auch die gleichen internationalen Sprachdiplome, die SCHAFFEN das. (Schulleitung, AI4, Herv. S.H.)

[...] und das ist ja **nicht, weil sie dümmer sind**, sage ich jetzt einmal. Sondern es ist einfach, weil sie **einen anderen Zugang** haben [...]» (Lehrperson Musik, AI7, Herv. S.H.)

Lehrpersonen und Schulleitung des Falls A relativieren den industriellen Bewertungsmaßstab der schulischen Leistungsfähigkeit durch das gleichzeitige Hervorheben und Valorisieren «anderer» Wertigkeiten – so etwa sozialen Fähigkeiten als Wertigkeiten der häuslichen Konvention. Die Lehrpersonen entscheiden sich dafür, die Fachmittelschüler\*innen nicht schlechter zu benoten, sondern die schulischen Leistungsanforderungen anzupassen und «*ein Stück weniger anspruchsvoll*» und «*ein Stück vereinfacht*» zu unterrichten (AI8).

Diese Relativierung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die FMS A in einem schulischen Brückenangebot wurzelt, (siehe Abschn. 7.1.1.1), als traditionell reformpädagogisch geprägt beschrieben wird (AI4), organisatorisch eigenständig geführt wird und nicht an ein Gymnasium angegliedert ist. Die Akteur\*innen der FMS sind damit *nicht* permanent (räumlich, personell und strukturell) dem gymnasialen Leistungsmaßstab ausgesetzt und können sich damit bei der Valorisierung der Fachmittelschüler\*innen freier auf häusliche Wertigkeiten als legitimen Bewertungsmaßstab stützen.

Anders stellt sich dies im Fall B dar, wo FMS und Gymnasium organisatorisch gemeinsam geführt werden. Hier wird die ausgeprägte Leistungs- und Wettbewerbsorientierung der Schule B respektive der industrielle Wertigkeitsmaßstab der schulisch-kognitiven Leistung zu einer bedeutenden Bewertungsgrundlage für *beide* Schultypen. Wie die Daten zeigen, durchzieht diese Leistungsorientierung die Schule B in hohem Masse und manifestiert sich sowohl in Interviewaussagen verschiedener schulischer Akteur\*innen<sup>68</sup>, der Selbstdarstellung im Internet (Gymnasium als «Leistungsschule», FMS als Schule für «leistungswillige

<sup>68</sup> Die Schule B profiliert sich als tolerante, offene Schule und wird als solche sowohl von Lehrpersonen als auch Schüler\*innen valorisiert. Folgende Aussage einer Lehrperson verweist aber darauf, dass diese Toleranz ev. nur unter der Bedingung gilt, dass die hohen Leistungserwartungen erfüllt sind bzw. wenn die Schüler\*innen auf dem industriellen Wertigkeitsmaßstab der Leistungsfähigkeit bereits Größe besitzen: «*wenn jemand seine Leistung BRINGT, dann darf er schräg und verquer und bisexuell und homosexuell und (lacht) ja, und darf ein Nerd sein, ein Autistischer und so*» (Lehrperson, BI4).

Jugendliche» (BD18)) und in den Medien als «Highclass-Kanti<sup>69</sup>» (BD19) ebenso wie in der extensiven Teilnahme an Leistungswettbewerben und der Valorisierung der entsprechenden Preisträger\*innen.

Allerdings werden nicht nur die Gymnasiast\*innen, sondern auch die Fachmittelschüler\*innen an der gymnasialen Leistungslogik und -erwartung bzw. am Wertigkeitsmaßstab der industriellen Konvention gemessen, mit dem sich die Schule B profiliert. Auf dieser Basis schreiben die Lehrpersonen den Fachmittelschüler\*innen weniger Größe bezüglich kognitiver Leistungsfähigkeit zu als den Gymnasiast\*innen:

Wenn man das **geistige**, sozusagen das **kognitive, schulische Potenzial** ansieht, merkt man einfach **gewisse Unterschiede**. [...] wenn ich den Durchschnitt an einem Gymnasium betrachte [...] der Lernprozess ist schneller und ich kann schneller auch mal ein Buch, das ein wenig schwieriger ist/ sie können besser damit umgehen. (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3, Herv. S.H.)

Begründet wird diese unterschiedliche schulische Leistungsfähigkeit von Gymnasiast\*innen und Fachmittelschüler\*innen mit den unterschiedlichen Eintrittsbedingungen in den jeweiligen Schultyp. Für den Eintritt in die FMS ist ein niedrigerer Notendurchschnitt aus der vorhergehenden Schulstufe der Sekundarstufe I nötig als für den Eintritt ins Gymnasium. Aus konventionentheoretischer Perspektive kann dadurch eine (Be-)wertung und Wahrnehmung der Fachmittelschüler\*innen als kognitiv weniger leistungsfähig als von Beginn an vorformatiert bezeichnet werden, was sich in entsprechenden Aussagen widerspiegelt: «*Grundsätzlich sind sie schon ein bisschen schlechter, das ist logisch*» (Schulleitung FMS, BI2):

Also für die FMS brauchst du eine [Note, S.H], **das heißt, die sind ein bisschen dümmer**, und die Kanti braucht eine [Note, S.H], **das sind so ein bisschen die Gescheiteren**. Und die FMS sind so ein bisschen die, die einfach den Kantischchnitt [Notenschnitt fürs Gymnasium, S.H.] **nicht geschafft haben**. (Schüler\*innen Gymnasium, BI7)

Diese Devaluation von Fachmittelschüler\*innen auf der Grundlage der industriellen Bewertungslogik der schulischen Leistungsfähigkeit stützen nicht nur die Gymnasiast\*innen, sondern auch die Schulleitung sowie laut Schüler\*innen auch manche Lehrpersonen, die sie «*unter Druck setzen*» und mit den Gymnasiast\*innen vergleichen würden (BI5).

---

<sup>69</sup> «Kanti» = Kantonsschule, üblicherweise Gymnasien. Im Fall B umfasst die «Kanti» als Kantonsschule aber auch die FMS.

Während die schulischen Akteur\*innen im Fall A Kritik an der kognitiven Leistungsfähigkeit der Fachmittelschüler\*innen durch ein gleichzeitiges Hervorheben sozialer und «anderer» Fähigkeiten relativieren (siehe oben), scheinen die Fachmittelschüler\*innen im Fall B expliziten Abwertungsprozessen bzw. einer Devalorisierung auf dem Wertigkeitsmaßstab der industriellen Konvention ausgesetzt zu sein:

Auch von Lehrern, bei denen ich eigentlich finde, die sind jetzt NETTE Lehrer (*lacht*). [...] bei denen plötzlich ein Satz kommt wie: «Ah, die [FMS-Schüler\*innen, S.H.] sind einfach **stroh**dumm. Jetzt haben sie das **immer noch nicht begriffen**. IMMER noch nicht, **die können einfach NICHTS**. (Lehrperson Bildnerisches Gestalten, BI4, Herv. S.H.)

Es ist davon auszugehen, dass diese Devalorisierung nicht nur innerhalb des Kollegiums explizit und diskursiv zur Sprache kommt, sondern im Sinne einer grundsätzlichen Haltung («*am allerliebsten unterrichte ich Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten, logisch. Am Gymnasium, das ist klar*» (BI4)) die alltägliche Handlungspraxis der entsprechenden Lehrpersonen strukturiert. So kann die Hypothese formuliert werden, dass Fachmittelschüler\*innen – insbesondere in Fällen, wo die FMS an Gymnasien angegliedert sind – regelmäßig Devalorisierungsprozessen ausgesetzt sind. Dies stellt möglicherweise die Ursache für die verringerte Selbstwirksamkeit dar, welche die Lehrpersonen den Fachmittelschüler\*innen im Fall B zuschreiben.

Letzteres ist auch in der Schule C der Fall, auch wenn hier auf Basis der empirischen Daten keine expliziten Devalorisierungs- oder Abwertungsprozesse nachgewiesen werden können. Die Interviewaussagen verweisen teilweise dennoch auf implizite Devalorisierungen, denen die Fachmittelschüler\*innen von Seiten der Lehrpersonen sowie der Gymnasiast\*innen ausgesetzt sind und die zumindest teilweise durch die starke Hierarchisierung der Sekundarstufe I<sup>70</sup> bereits vorformatiert werden.

---

<sup>70</sup> Gliederung in unterschiedliche schulische Leistungsniveaus, die unterschiedliche Zugangsberechtigungen für Schultypen der Sekundarstufe II mit sich bringen.



## 7.5.2 Schüler\*innen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils

Bezüglich Interessen und Motivationen der im Rahmen dieser Studie befragten Gymnasiast\*innen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils lassen sich ebenfalls verschiedene Spezifika festhalten.

### 7.5.2.1 Fachlich-disziplinäre Interessen und Leidenschaften

Im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil zeigt sich, dass die Gymnasiast\*innen ihre Schwerpunktfachwahl in allen drei Fällen nicht im Hinblick auf eine zukünftige Berufstätigkeit, sondern aus Interesse an der jeweiligen Fachdisziplin getroffen haben. In diesem Zusammenhang lassen sich sowohl Wertigkeiten und Motive der staatsbürgerlichen als auch der inspirierten Konvention als ausschlaggebend rekonstruieren.

Im Fall A begründen die Schüler\*innen die Wahl ihres Schwerpunktfachs primär mit Interessen am jeweiligen Fachbereich, was als (staatsbürgerliche) Valorisierung des jeweiligen disziplinären Wissenskanons gedeutet werden kann: *«Also für mich war es klar, ich wollte WEGEN diesem Schwerpunktfach hier hin unter anderem [...] weil einfach die Gestaltung und die musischen Fächer sehr gefördert werden hier [...]»* (AI3).

In den Fällen B und C lassen sich zudem Wertigkeiten der inspirierten Konvention wie Begeisterung, Leidenschaft, Faszination und Hingabe (*«machen, was du wirklich liebst»* (BI7)) für das gewählte Fach rekonstruieren, die als Motive für die Schwerpunktfachwahl fungieren. Dabei steht für die Gymnasiast\*innen nicht eine industrielle Logik der späteren Verwertbarkeit ihres Schwerpunktfachs für ein Hochschulstudium im Zentrum, sondern ein *gegenwärtiges* Er- und Ausleben der Begeisterung und Faszination für den jeweiligen Fachbereich.

In Bezug auf die Schwerpunktfachwahl erweist sich der französischsprachige Fall C als interessant. Von einer Ausnahme abgesehen wählten alle Schüler\*innen des Schwerpunktfachs PP dieses Profil nach dem Ausschlussprinzip oder spontan im Anschluss an eine Informationsveranstaltung, und nannten weder fachlich-disziplinäres Interesse noch Leidenschaft oder Faszination für das Fach als ausschlaggebendes Wahlmotiv. Bemerkenswert ist, dass die entsprechenden Gymnasiast\*innen laut eigener Aussage im Verlauf der gymnasialen Ausbildung allerdings entsprechende fachliche Interessen entwickeln, ausbilden und das gewählte Schwerpunktfach in der Folge als *«hyper intéressant»* (CI6, CI7) valorisieren. Aus konventionentheoretischer Perspektive kann dies als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Kognitionen, Orientierungen und damit auch die Interessen der Schüler\*innen durch die schulische Sozialisation – in diesem Fall durch

die die Formung eines monofachlichen, disziplinären Interesses – nicht nur falls vorhanden gestärkt, sondern auch ausgebildet werden.

Diese monofachlich-disziplinäre Orientierung kommt auch in den Zukunfts- und Berufsvorstellungen der befragten Gymnasiast\*innen zum Ausdruck. Während manche Gymnasiast\*innen ihre Begeisterung für das Schwerpunktfach in einem inhaltlich verwandten Studiengang in den Bereichen Musik, Kunst oder Psychologie fortsetzen wollen, streben andere von ihnen Studiengänge in Wirtschaft, internationalem Recht, in Sprachen, Mathematik oder im Fall C auch in Tätigkeitsbereichen ohne vorgängiges Universitätsstudium wie der Automobil- oder Aviatikbranche oder der Sanität an. Damit würden sie die diskursiv valorisierte Entkopplung zwischen Schwerpunktfach- und Studienwahl (siehe Abschn. 7.2.3) auch handlungspraktisch verwirklichen.

Bei einigen der befragten Gymnasiast\*innen erweisen sich die Berufsvorstellungen aber noch eher unscharf: *«Irgendwie wie etwas kunststrichtungsmäßig», «Lehrer oder so», «so etwas Soziales halt oder eben in die Richtung Kunst»* (AI3) sind eher vage Berufs- und Zukunftsvorstellungen, welche in starkem Kontrast zur berufsspezifischen Ausrichtung der FMS Pädagogik auf den Lehrberuf stehen.

### 7.5.2.2 Pädagogische Interessen jenseits des Primarlehrberufs

In mehreren Fällen äußern Gymnasiast\*innen auch Interesse an Tätigkeiten des «Weiterbringens», «Helfens» oder Unterstützens, welche als Wertigkeiten der häuslichen Konvention interpretiert werden können. Die betreffenden Gymnasiast\*innen möchten diese Interessen jedoch nicht als Primarlehrperson, sondern eher in einem Studium der Sozialpädagogik, Physiotherapie oder Psychologie weiterverfolgen und streben zum Beispiel eine Laufbahn als Kinder- und Jugendpsycholog\*in an (BI6).

Dennoch gibt es im Rahmen der vorliegenden Studie in jedem der drei untersuchten Fälle Gymnasiast\*innen, welche sich eine Lehrtätigkeit vorstellen können oder diese aktiv anstreben. Dies betrifft jedoch nur in einem einzigen Fall den Unterricht auf Primarstufe. Alle anderen an einer Lehrtätigkeit interessierten Gymnasiast\*innen streben auf Basis ihrer fachlich-disziplinären Interessen in einem ersten Schritt ein Fachstudium an der Universität an, welches später in einer Lehrtätigkeit auf Sekundarstufe II<sup>71</sup> oder Tertiärstufe (Dozierendentätigkeit) münden soll. Besonders stark zum Ausdruck kommt dies im Fall C:

---

<sup>71</sup> Eine Gymnasiastin strebt eine Unterrichtstätigkeit auf Sekundarstufe I an, aber auch hier stehen fachliche Interessen im Zentrum: *«Bei mir war eben so die Frage, welche Stufe unterrichten, wenn Lehrerin. Und dann habe ich eben mitbekommen, dass du [...] für die Oberstufe [Lehramt Sekundarstufe I, S.H.] vier Fächer wählst. Und dann ist wirklich einfach, man studiert DAS, was einem Freude macht. [...] Und das ist einfach so ein bisschen das gewesen,*

J'aimerais faire **prof d'anglais**. Et ce serait plus avec les **élèves du gymnase**, ou **plus, à l'université**, mais **pas en dessous**. [...] Parce que [...] j'ai envie de **travailler dans un cadre sérieux**, enfin, je ne pourrais pas enseigner à des plus jeunes, **je n'aurais pas la patience et les épaules** pour/enfin au bout d'un moment, ça va me casser les pieds, donc je préfère faire quelque chose **avec des gens qui sont déjà un peu plus matures**.<sup>72</sup> (Schüler\*innen Gymnasium, CI7, Herv. S.H.)

Damit valorisiert diese\*r Schüler\*in Wertigkeiten und Vermittlungslogiken der staatsbürgerlichen Konvention, die typisch kindliche Eigenschaften wie Affektivität, Emotionalität und Launenhaftigkeit als Schwächen ablehnt (Derouet 1992, S. 93). Auch weitere an einer Lehrtätigkeit interessierte Gymnasiast\*innen äußern eine stärkere disziplinär-monofachliche Orientierung – teilweise verknüpft mit wissenschaftlich-forschenden Interessen:

Moi, j'aimerais bien faire un métier dans la psychologie [...] **j'aimerais vraiment faire de la recherche** et puis être/ enfin **moitié chercheur** et puis après être **moitié par exemple prof universitaire**, ou un truc du style»<sup>73</sup> (Schüler\*innen Gymnasium, CI6).

Bei den Gymnasiast\*innen lässt sich also zusammenfassend nachweisen, dass wenn Interesse an einer Lehrtätigkeit besteht, dieses stärker auf fachlich-disziplinären als auf pädagogisch-sozialen Interessen beruht. Im Fokus steht nicht eine Ausbildung an der PH, sondern ein universitäres Fachstudium als Ausdruck einer monofachlich-disziplinären Orientierung.

### 7.5.2.3 Leistungsfähigkeit und -bereitschaft

Im Weiteren erweist sich bei der Bewertung von Gymnasiast\*innen der industrielle Bewertungsmaßstab der schulisch-intellektuellen Leistungsfähigkeit im Sinne kognitiver Performanz als zentral. Auf seiner Grundlage sprechen die befragten Lehrpersonen und Schulleitungen den Gymnasiast\*innen viel Größe zu. In den Fällen B und C, wo Gymnasium und Fachmittelschule organisatorisch

---

*was mich eigentlich dazu gebracht hat, dass ich, wenn ich Lehrerin mache, sicher Oberstufe mache» (AI3, Herv. S.H.).*

<sup>72</sup> «Ich würde gerne Englischlehrperson werden. Das wäre dann eher mit Gymnasialschüler\*innen, oder an der Universität, aber nicht darunter. [...] Weil [...] ich möchte in einem ernsthaften Rahmen arbeiten, ich könnte keine Jüngeren unterrichten, ich hätte nicht die Geduld und die Schultern [i.S.v. Ausdauer/Kraft] um/da würde ich mich irgendwann kaputt-machen, daher ziehe ich es vor, etwas mit Leuten zu machen, die schon ein bisschen reifer sind», Übers. S.H.

<sup>73</sup> «Ich würde gerne einen Beruf im Bereich Psychologie machen [...] ich würde gerne forschen und dann/im Endeffekt zur Hälfte Forschung und zur Hälfte Dozent\*in sein zum Beispiel, oder sowas in der Art», Übers. S.H.

gemeinsam geführt werden, geschieht dies zusätzlich mit Verweis auf Fachmittelschüler\*innen, denen auf dem industriellen Wertigkeitsmaßstab der schulischen Leistung weniger Größe zuerkannt wird.

Im Fall A werden die Gymnasiast\*innen als *«Premium Product»* (AI1) valorisiert und ihnen hohe kognitive Leistungsfähigkeit zugeschrieben. Allerdings kommt gerade im Schwerpunktfach Musik auch ein Spannungsfeld zwischen denjenigen Schüler\*innen zum Ausdruck, die häusliche Wertigkeiten des gemeinsamen, praktischen Musizierens valorisieren, und den stärker intellektuell orientierten Jugendlichen (*«die von Anfang an sagen sie möchten studieren»*) (AI3)). Dass das Schwerpunktfach Musik eher auf Letztere ausgerichtet ist, darauf verweist die Bemerkung der Ersteren, dass sie das Schwerpunktfach Musik retrospektiv nicht noch einmal wählen würden.

Auch im Fall B lässt sich eine ausgeprägte Leistungslogik rekonstruieren, welche von allen schulischen Akteur\*innen valorisiert wird und sich materiell auf der Website (*«Leistungsschule»*) (BD18)), in Medienartikeln und im Schulhaus aufgehängten Ehrenmedaillen und -Preisen sowie handlungspraktisch in der Teilnahme an Leistungswettbewerben und der öffentlichkeitswirksamen Ehrung von Preisträger\*innen von Leistungswettbewerben äußert. Wurden die Gymnasiast\*innen im Fall A als *«Premium Product»* charakterisiert, wird ihnen im Fall B eine *«übermenschliche Leistung»* (BI3) konstatiert:

Da bin ich **hin und weg**, wirklich. **Übermenschliche Leistung**, bei der ich finde: **«Gott hey, wie kann man überhaupt!»**. (Lehrperson Psychologie/Pädagogik, BI3, Herv. S.H.)

Auch im Fall C valorisieren die Lehrpersonen die Gymnasiast\*innen aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit, dies bleibt allerdings marginal und es lässt sich keine so stark ausgeprägte Leistungslogik wie in den Fällen A und B nachweisen.

Das Erbringen dieser *«übermenschlichen Leistung»* (BI3) erfordert eine entsprechende *Leistungsbereitschaft*. Im Fall A wird den Gymnasiast\*innen diese Leistungsbereitschaft zugesprochen und etwa von Schüler\*innen des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten selbst zum Ausdruck gebracht, etwa mit Verweis auf das alljährliche benotete Instrumentalvorspiel: *«du willst halt mega gut sein. Und wenn du kritisiert wirst, dann bist du halt einfach voll enttäuscht»* (AI3).

Im Fall B manifestiert sich die hohe Bedeutung der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit bereits im Format des Informationsflyers des Gymnasiums und den Beschreibungen der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer. Diese fordern von den Schüler\*innen beispielsweise *«Begeisterung und überdurchschnittliches*

Engagement für die Musik» oder im Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten Freude am «konzentrierten Arbeiten» (BD16). Gemäß dem Informationsflyer fürs Gymnasium ist der/die ideale zukünftige Gymnasiast\*in, ein «wissbegieriger Mensch, der gerne lernt und gerne Kopfarbeit leistet» (BD20)).

Im Fall B valorisieren die Gymnasiast\*innen des musisch-pädagogischen Profils am ausgeprägtesten aller drei Fälle schulische Leistungsbereitschaft, womit sie die grundlegende Leistungsorientierung des Gymnasiums B sowohl handlungspraktisch als auch diskursiv mitkonstruieren. Auch ihre Mitschüler\*innen anderer Schwerpunktfächer valorisieren sie auf der industriellen Bewertungsgrundlage der Leistungsfähigkeit: «*Wir haben auch SEHR Respekt vor den anderen Schwerpunktfächern, weil wir auch sehen, was sie auch leisten müssen. Und die haben wahrscheinlich genauso eine harte Arbeit wie wir, auch, ja*» (BI6).

Es lassen sich zwei Aspekte rekonstruieren, welche die große schulische Leistungsbereitschaft der Gymnasiast\*innen im Fall B speisen: Dies sind einerseits Wertigkeiten der inspirierten Konvention wie Begeisterung, Faszination und Neugier bezüglich komplexer Fachinhalte. So beschreibt ein\*e Schüler\*in beispielsweise psychologische Zusammenhänge als «*komplex, aber faszinierend*» (BI6). Das Gefühl der Faszination verursacht eine Art Wissensdurst: «*ich habe dann irgendwie plötzlich ALLES wissen wollen, über jedes/ über jede Kleinigkeit*» (ebd.). Dass ein Wissensbereich niemals ganz abschließend erschlossen werde und sich immer wieder neue Fragen auftun würden, «*das weckt meine Neugier*» (ebd.).

Andererseits wird die als «übermenschlich» bezeichnete Leistungsfähigkeit der Gymnasiast\*innen durch eine Konstruktion und Valorisierung von Anstrengung als Genuss und Notwendigkeit ermöglicht. So erachten die Gymnasiast\*innen des Falls B etwa das Lernen über Mittag als Selbstverständlichkeit (BI7) und valorisieren anstrengende und lernintensive Unterrichtseinheiten: «*wo man hinausgeht und man sagt: 'Ja, ich habe jetzt extrem viel gelernt, oder mein Kopf ist voll, ich bin mega kaputt'*» (BI6). Unterrichtslektionen, in denen dies nicht gewährleistet ist, werden hingegen kritisiert als «*ich will nicht sagen Zeitverschwendung, weil das klingt hart, aber zum Teil schon recht (...) so ein bisschen frustrierend auch*» (ebd.). Die Schüler\*innen valorisieren kognitive Anstrengung und empfinden diese als notwendig:

Beim Einstieg in ein neues Thema ist natürlich immer wichtig, dass zuerst der Lehrer [...] die Grundlagen erzählt und theoretisch einweist. Und das ist halt schon für die Schüler **nicht gerade angenehm**, weil es halt trocken ist. Aber **es ist nötig**. Und ja, **man muss sich halt zusammenreißen**, auch wenn man es **nicht gerne** hat. Und wenn es **mühsam** ist, sich zu konzentrieren. Aber es ist **nötig**. (Schüler\*innen Gymnasium, BI6)

Diese Aussage bringt eine Haltung der «Askese» (Derouet 1989, S. 21) zum Ausdruck, welche als Wertigkeit der staatsbürgerlichen Konvention gedeutet werden kann. Es kommt Individuen in dem Ausmaß Größe zu, in welchem sie die nötigen Opfer in Form geistiger Anstrengung und des Ertragens kognitiver Bemühungen erbringen. Dadurch gelangen sie zu einer höheren Ebene des Verstehens, welche sich im «Gewinn» eines intellektuellen Erlebens äußert:

Accéder à cet univers requiert une **ascèse**, ou **la vertu se traduit par le travail** [...] La grandeur des individus cesse de croître lorsqu'ils cessent de **faire les sacrifices qui sont nécessaires** [...] <sup>74</sup> (Derouet 1989, S. 21). Le mérite scolaire repose sur un **sacrifice**, le renoncement aux jouissances immédiates, charnelles et particulières **qui permet d'accéder à une conscience humaine d'un niveau plus élevé.** <sup>75</sup> (Derouet 1992, S. 88 f.)

Aussagen der Lehrpersonen bezüglich der Leistungsfähigkeit der Gymnasiast\*innen lassen darauf schließen, dass diese tatsächlich in der Lage sind, die an sie gestellten Leistungsanforderungen zu erfüllen. Die befragten Lehrpersonen schreiben ihnen sowohl auf Basis der industriellen (schulische Leistungsfähigkeit) als auch der inspirierten (intrinsische Motivation, Leidenschaft) Konvention Größe zu.

#### 7.5.2.4 Abwertungen und Vorurteile gegenüber der Pädagogischen Hochschule

Wie in Abschn. 7.5.2.2 gezeigt, gibt es durchaus Gymnasiast\*innen, welche an Lehrtätigkeiten interessiert sind – wenn auch nur in einem Fall am Primarlehrberuf. Beim Sprechen über die Pädagogische Hochschule allerdings bringen die befragten Gymnasiast\*innen klare Abwertungen gegenüber einer PH-Ausbildung zum Ausdruck. Auf der Basis des industriellen Maßstabs der schulischen Leistungsfähigkeit und Performanz – der für die Gymnasiast\*innen handlungsleitend ist – devalorisieren sie eine Ausbildung an der PH als kognitiv zu wenig anspruchsvoll. Angesprochen auf die PH, erklären Gymnasiast\*innen des Falls A:

<sup>74</sup> «Zugang zu diesem Universum zu erhalten verlangt eine Askese, deren Wirksamkeit sich durch die Arbeit entfaltet [...] Die Größe der Individuen hört auf zu wachsen sobald sie aufhören die Opfer zu erbringen, die nötig sind», Übers. S.H.

<sup>75</sup> «Der schulische Verdienst beruht auf einem Opfer, der Entsagung von unmittelbaren, fleischlichen und partikulären Genüssen, die erlaubt eine höhere Ebene des menschlichen Bewusstseins zu betreten.

Bei uns gibt es so ein Vorurteil an der PH [Name]. [B4: **Mandala malen.**] Malt man nur Mandala und **tanz seinen Namen** (*alle lachen*). [B1: Das habe ich auch schon gehört.] Und von daher ist es so ein bisschen [...] man sagt, ja, **wenn man WIRKLICH gut ist in der Schule, sollte man doch etwas Richtiges studieren gehen, und nicht an die PH gehen.** (Gymnasiast\*innen, AI3, Herv. S.H.)

Auch bei den Gymnasiast\*innen des Falls B äußert sich die devalorisierende Haltung gegenüber einer PH-Ausbildung in der Figur des «Mandala-malens»:

**Mandala ausmalen.** Das ist immer noch. [B2: Ja das ist immer noch.] Das ist sehr stark. Das gibt es alles so ein bisschen, bei Prüfungen fragen die **Schüler** «müssen wir den Text auch lernen oder **nur die Bildchen?**» (Schüler\*innen Gymnasium, BI6, Herv. S.H.)

PH-Studierende werden als «*Schüler*» bezeichnet, die «*Mandala ausmalen*» und die Lehr-Lernformen werden als durch «*Bildchen*» vermittelt typisiert. Eine körperlich involvierte (malen) und bildhafte (Bildchen) Wissensvermittlung entspricht eher dem Unterricht von Kindern auf der Primarstufe. Die Gymnasiast\*innen scheinen an dieser Stelle die PH-Ausbildung zur Primarlehrperson bzw. die dort praktizierten Formen der Wissensvermittlung mit denjenigen auf der Primarstufe gleichzusetzen. Eine Gymnasiastin, welche selbst eine Ausbildung zur Primarlehrperson an der lokalen PH anstrebt, reflektiert diese Stereotype:

Das sind alles Klischees, und die meisten Leute wissen auch, dass das Klischees sind. **Und dass es, ja, nicht ganz so einfach** ist. Es ist natürlich nicht so einfach, **sich zu verteidigen**, wenn dann plötzlich andere kommen, die dann irgendwie an der PH etwas gemacht haben, und dann mussten sie irgendwie die Spinde aufmachen, und dann fallen dort **Bastelsachen** heraus. Das ist dann natürlich **nicht mehr so einfach, sich dort zu verteidigen**. Aber, ja ich glaube/ die meisten, denen ist es auch bewusst, dass es **kein Zuckerschlecken** ist. Und das recht viele auch die **Prüfungen nicht bestehen** beim ersten Mal. (Gymnasiast\*innen, BI6)

«*Bastelsachen*», «*Mandala ausmalen*» oder «*Bildchen lernen*» als handwerklich-konkrete, häusliche Aspekte des (Primar-)lehrberufs sind für die Gymnasiast\*innen negativ konnotiert und werden devalorisiert. Mit Wertigkeit versehen wird hingegen eine Ausbildung, die «*kein Zuckerschlecken*» sei, eine gewisse kognitive Anstrengung verlangt («*nicht ganz so einfach ist*»), oder wo man eine Prüfung aufgrund ihres Schwierigkeitsgrads nicht direkt beim ersten Versuch besteht. Dies verweist erneut auf die Valorisierung einer industriellen Leistungs- und Selektionslogik, welche die Gymnasiast\*innen hier zum Ausdruck bringen und der PH-Ausbildung auf Grundlage des industriellen Bewertungsprinzips Größe aberkennen.

Die Gymnasiast\*innen des Falls B beschreiben die PH zudem als «*nicht wirklich eine große Option, jetzt an der Kanti*» – sondern «*von der FMS aus halt eher, die gehen viel an die PH*» (BI7). Es kann die Hypothese formuliert werden, dass an einer organisatorisch-administrativ gemeinsam geführten Schule die Gymnasiast\*innen eine Ausbildung an der PH eher als Anschlussoption für Fachmittelschüler\*innen wahrnehmen. Dass Fachmittelschüler\*innen als weniger leistungsfähig und die FMS als weniger anforderungsreicher Bildungsgang der Sekundarstufe II wahrgenommen wird, könnte in diesem Kontext die Devalorisierung der PH-Ausbildung (als 'typische' Anschlussoption für Fachmittelschüler\*innen) verstärken.

Eine interessante Dynamik bezüglich Leistungsorientierung und PH-Image ließ sich im französischsprachigen Fall C beobachten. Obwohl ihnen Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird, äußern die Gymnasiast\*innen nur dann Bereitschaft zu schulischer Leistung, wenn sie sich bezüglich des gewählten Fachbereichs interessiert und motiviert fühlen: «*En fait, vu que ça ne m'intéressait pas trop, je n'étais pas bon dans les notes, du coup ça ne me motivait pas trop, et puis oui, ça devenait long*»<sup>76</sup> (CI6). Dies wiederum ist nur der Fall, wenn sie dessen Bildungsinhalte mit ihrem eigenen Leben verknüpfen können und sie als lebensweltlich relevant empfinden. Diese häusliche Logik der Lebensweltrelevanz bzw. der Kontinuität zwischen Schule und Privatleben konnte ansonsten nur für die FMS rekonstruiert werden.

Die Gymnasiast\*innen des Falls C valorisieren häusliche Wertigkeiten der Lebens- und Alltagsrelevanz von Wissen, distanzieren sich von einer schulischen Leistungslogik und möchten dieser im Anschluss an die gymnasiale Maturität so schnell wie möglich entfliehen: «*en tout cas je sais que je n'ai pas envie d'aller à l'uni non plus, parce que je n'aime pas étudier. [...] avoir fini déjà le gymnase, je me réjouis*»<sup>77</sup> (CI6).

Da die Berufswünsche der befragten Gymnasiast\*innen im Fall C entweder nicht einer pädagogischen Tätigkeit entsprechen oder sich bei Interesse am Lehrberuf auf höhere Schulstufen als die Primarstufe beziehen, stellt die Ausbildung zur Primarlehrperson an der PH für sie keine bedeutende Ausbildungsoption dar. Dies beruht aber nicht auf einer Devalorisierung der PH-Ausbildung als kognitiv zu wenig herausfordernd, sondern im Gegenteil wird der kritische Eindruck geäußert, dass die Wissensvermittlung an der PH sehr theoretisch sei.

<sup>76</sup> «Weil es mich nicht allzu sehr interessiert hat, hatte ich auch keine guten Noten, und das hat mich nicht wirklich motiviert, und dann ja, zieht es sich hin/wird zäh», Übers. S.H.

<sup>77</sup> «Auf jeden Fall weiß ich, dass ich keine Lust habe an die Uni zu gehen, denn ich mag es nicht zu lernen. [...] ich bin schon froh darüber, wenn ich das Gymnasium abgeschlossen habe», Übers. S.H.



Während die Gymnasiast\*innen in den Fällen A und B also der PH ein häuslich-praktisches «Mandala malen» zuschreiben und sie deshalb devalorisieren, kritisieren die Gymnasiast\*innen im Fall C eine allzu abstrakt-theoretische, der staatsbürgerlichen Logik entsprechende Wissensvermittlung und schreiben diese der PH-Ausbildung zu.

---

## **7.6 Zur Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung: fallübergreifende Interpretation und Schlussfolgerung**

Auf Basis des fallübergreifenden Vergleichs der zentralen Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils stellt sich die Frage, wie die unterschiedliche quantitative Bedeutung dieser beiden Schultypen für die Primarlehrpersonenbildung aus einer qualitativen Perspektive erklärt werden kann. Dafür fokussiert das folgende Kapitel zusammenfassend auf zentrale Mechanismen, die entsprechendes Erklärungspotenzial bieten.

Hierbei muss an erster Stelle festgehalten werden, dass die Abschlusszertifikate der beiden untersuchten Profile – die Fachmaturität Pädagogik und die gymnasiale Maturität – mit ihren unterschiedlichen hochschulischen Zugangsberechtigungen einen Teil zur Erklärung ihrer unterschiedlichen Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen beitragen. Während die gymnasiale Maturität ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis ist und den Übertritt in verschiedenste Studiengänge an Universitäten, ETH und Pädagogischen Hochschulen (PH) erlaubt, bietet die Fachmaturität Pädagogik einzig zum Bachelorstudengang Primarstufe an PH direkten, prüfungsfreien Zugang. In der vorliegenden Arbeit wird allerdings die These vertreten, dass die quantitativ unterschiedliche Bedeutung der beiden Profile (siehe Kap. 6) auch auf spezifische Charakteristika der beiden Profile zurückzuführen ist, wie sie in den Fallstudien in Kap. 7 rekonstruiert wurden.

Als Folge der formal unterschiedlichen Hochschulzulassungsberechtigungen unterscheiden sich die Bildungsziele der beiden untersuchten Profile und verweisen grundlegend auf deren unterschiedliche Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen. Die Bildungsziele der FMS Pädagogik sind die funktionale Vorbereitung auf eine Ausbildung an der PH und auf den Primarlehrberuf.

Diese Bildungsziele sind dort – nämlich im Fall A – am stärksten ausgeprägt, wo eine ausgeprägte seminaristische Tradition in der Lehrpersonenbildung

besteht und die Beziehung zur PH sich als eng erweist («*Verzahnung*»). Umgekehrt ist das Bildungsziel der Vorbereitung auf PH und Primarlehrberuf im Fall C am schwächsten ausgeprägt, wo die Lehrpersonenbildung bereits früh hochschulisch organisiert wurde und bezüglich der FMS Pädagogik keine (institutionelle oder personelle) Beziehung zur PH nachgewiesen werden kann. Daher kann die Hypothese formuliert werden, dass je ausgeprägter sich die seminaristische Tradition und je enger sich die Beziehung zur PH erweist, desto stärker sich die FMS Pädagogik als spezifische Vorbereitung für die PH und den Lehrberuf profiliert.

Trotz der unterschiedlich starken Ausrichtung auf die PH als Abnehmerinstitution konnten in der Gesamtschau für die FMS Pädagogik die *industrielle* (effiziente, funktionale, Fachkompetenz garantierende Vorbereitung auf die PH und den Lehrberuf) und die *häusliche* Konvention (pädagogisch-soziale Interessen und Fähigkeiten für die konkrete Berufspraxis als Primarlehrperson) als zentrale Handlungs- und Bewertungsprinzipien rekonstruiert werden. Damit ist für dieses schulische Profil ein ähnliches Arrangement von Konventionen von Bedeutung, wie es gemäß Literatur früher die seminaristische Ausbildung von Lehrpersonen auf Sekundarstufe II fundierte. Auch die ehemaligen Lehrer\*innenseminare betonten häusliche Wertigkeiten der Persönlichkeitsbildung, Berufspraxis, musisch-gestalterische Fähigkeiten als pädagogische Instrumente sowie industrielle Wertigkeiten der langfristigen Sicherung von Lehrkräftenachwuchs (Criblez 2000; Müller 1975).

So lässt sich erklären, dass die FMS – zumindest in den Fällen A und B – auch als Ersatz oder Nachfolge der ehemaligen Lehrer\*innenseminare valorisiert wird. Dabei wird ihr insbesondere die Funktion der Sicherung des Lehrpersonennachwuchses zugeschrieben. Diese industrielle Logik manifestiert sich in der jeweiligen Beziehung zur PH, welche wie gezeigt wurde als unterschiedlich eng charakterisiert werden kann. Sie beruht aber dennoch ausgeprägt auf Wertigkeiten der industriellen Konvention («*Verzahnung*», «*Schnittstelle*», «*Optimierung*») und stützt dadurch eine funktionale Wahrnehmung als Zubringer und Abnehmer («*kommunizierende Röhren*»). Auf dieser Basis wird die FMS Pädagogik in den Fällen A und B als wichtige PH-Zubringerin valorisiert.

Im Fall C wird eine funktionale Vorbereitungslogik auf die PH zwar bisweilen abgelehnt und – ganz der Tradition der französischsprachigen Schweiz entsprechend (Cortesi 2017) – primär staatsbürgerliche Wertigkeiten der zweckfreien Allgemeinbildung und der Ausrichtung auf *verschiedenste* hochschulische Anschlüsse (Durchlässigkeit) valorisiert. Dennoch kann für die FMS Pädagogik auf Basis der empirischen Daten im Vergleich zum Gymnasium auch im Fall C eine höhere Bedeutung für die PH als Abnehmerinstitution rekonstruiert werden.

So kann bereits die Benennung des Profils als (*sozial-)*pädagogisch (wie auch in den anderen Fällen «Pädagogik» oder «Pädagogik/Kunst») als Forminvestition bezeichnet werden, die auf das Bildungsziel einer Vorbereitung auf – unter anderem – pädagogische Berufe oder Berufsausbildungen verweist. Und obwohl manche Akteur\*innen im Fall C eine gezielte PH- oder Berufsvorbereitungslogik kritisieren, zeigen die Daten, dass gewisse Lehrpersonen sich ausgeprägt und explizit dem industriellen Ziel der funktionalen PH- oder Berufsvorbereitung widmen. Damit schreiben sie der PH als Abnehmerinstitution mehr Wertigkeit zu als es im Gymnasium der Fall ist, und strukturieren durch die explizite Bezugnahme auf den Lehrberuf entsprechende Interessen der Schüler\*innen über die Fachmittelschulzeit mit.

Eine bedeutende Rolle in dieser PH- und Berufsvorbereitungslogik spielt die Fachmaturität Pädagogik. Im Fall A konnte für die dreijährige FMS-Ausbildung bis zum Fachmittelschul*ausweis* eine ausgeprägte Orientierung an der PH-Ausbildung sowie am Primarlehrberuf rekonstruiert werden. Die Fachmaturität hingegen weicht abgesehen von der Integration des Fachs Sport nicht von den gesamtschweizerischen EDK-Richtlinien ab und präsentiert sich daher eher als «ergänzte Allgemeinbildung», als welche sie nach dem Jahrtausendwechsel gesamtschweizerisch institutionalisiert wurde (siehe Kap. 5).

Wie gezeigt wurde, ist in den Fällen B und C eine explizite PH- und Berufsvorbereitungslogik in der dreijährigen FMS-Ausbildung bis zum Fachmittelschul*ausweis* wesentlich weniger ausgeprägt als im Fall A. Mit Blick auf die Fachmaturität Pädagogik kann allerdings die Hypothese formuliert werden, dass eine spezifische «pädagogische» Profilierung in den Fällen B und C hohem Masse erst mit der Fachmaturität Pädagogik erfolgt. Im Fall B basiert diese Profilierung primär entlang häuslicher Wertigkeiten. Die Fachmaturität Pädagogik orientiert sich hier nicht lediglich an den EDK-Richtlinien (EDK 2018), sondern integriert darüber hinaus auch die Fächer Musik, Gestalten und Sport in den Fachmaturitätslehrgang. Damit werden einerseits die als «das Pädagogische» rekonstruierten, musisch-gestalterischen Fächer valorisiert und in die Fachmaturität Pädagogik integriert. Zudem erweist sich der Lehrplan der Fachmaturität Pädagogik in den zusätzlich integrierten Fächern Musik und Sport als in außerordentlich hohem Masse und explizit am Primarlehrberuf ausgerichtet («*einfache Lieder in einer Gruppe anleiten*»; «*Hand-Tuch-Spiele*»; «*Wie laufen Tiere?*» (BD9)).

Im Fall C beruht die 'pädagogische' Profilierung der Fachmaturität Pädagogik – in starkem Kontrast zum allgemeinbildend orientierten (*sozial-*) pädagogischen FMS-Profil – vor allem auf industriellen Wertigkeiten der funktionalen PH-Vorbereitung. Die Fachmaturität Pädagogik integriert PH-Anforderungen wie einen obligatorischen Sprachaufenthalt in ihre eigenen

Zulassungsbedingungen und übernimmt für die PH-Ausbildung erforderliche Pflichtfächer in ihr Ausbildungsprogramm.

Mit Blick auf diese fallspezifisch unterschiedliche Ausprägung der Fachmaturität Pädagogik liegt die Schlussfolgerung nahe, dass in den Fällen B und C das pädagogische FMS-Profil (Fachmittelschulausweis) ein schulisches Dispositiv für Schüler\*innen mit *verschiedenen* Interessen und Bedürfnissen darstellt, und eine tatsächliche Profilierung in Richtung Primarlehrberuf und eine entsprechende Berufs- bzw. Studienwahl der Jugendlichen erst mit der Fachmaturität Pädagogik erfolgt.

Im Gegensatz dazu kann für den Fall A vermutet werden, dass die Entscheidung für den Lehrberuf stärker schon mit Eintritt in die FMS und mit der Wahl des stark auf die PH und den Primarlehrberuf ausgerichteten Profils Pädagogik fällt, so dass es keiner zusätzlichen Profilierung durch die Fachmaturität Pädagogik mehr bedarf.

Unbestritten und fallübergreifend ist jedoch die Fachmaturität Pädagogik als Zulassungsberechtigung für den PH-Studiengang Primarstufe eine bedeutende Forminvestition. Sie formatiert insbesondere industrielle Wertigkeiten der funktional-effizienten Vorbereitung auf das PH-Studium durch die Vermittlung entsprechender Kompetenzen. Damit wird die FMS Pädagogik als Zubringerin zur Lehrpersonenbildung positioniert und valorisiert.

Im Kontrast zur industriell-häuslichen Vorbereitungslogik an der FMS Pädagogik kann bei den Bildungszielen des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils eine ausgeprägte Vorrangstellung staatsbürgerlicher (Entkopplung Schwerpunktfach & Studienwahl als Ausdruck zweckfreier, am disziplinarischen Wissenskanon ausgerichteter Allgemeinbildung) und inspirierter Wertigkeiten (Begabungsförderung, musisch-gestalterische Kreativität) rekonstruiert werden.

Das staatsbürgerliche Bildungsziel der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung in Form eines extensiven, vernetzten Überblicks über den jeweiligen disziplinarischen Wissenskanon des Schwerpunktfachs fördert – so die Hypothese – bei den Gymnasiast\*innen eine *monofachliche*, disziplinäre Perspektive, welche die Fortsetzung der eigenen Bildungskarriere im Rahmen eines disziplinarischen Fachstudiums an der Universität nahelegen oder ‘formatieren’.

Die Primarlehrpersonenbildung in der Schweiz ist allerdings generalistisch ausgerichtet. Das bedeutet, dass Primarlehrpersonen nicht als Fachlehrperson, sondern in sechs oder mehr Fächern ausgebildet werden und diese anschließend auf Primarstufe unterrichten. Diese generalistische Ausbildung zur Primarlehrperson steht nicht nur einer monofachlichen Vertiefung wie derjenigen des gymnasialen Schwerpunktfachs diametral entgegen, die PH bereitet als Professionshochschule auch industriell-zweckfunktional und gezielt auf einen konkreten

Beruf vor. Dies erscheint zur gymnasialen Logik der zweckfreien, allgemeinbildenden Ausrichtung weniger anschlussfähig.

Selbst in denjenigen Bereichen, wo eine industriell-zweckfunktionale Vorbereitungslogik im Rahmen der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer Wertigkeit erhält (z. B. Erlernen von Grundagentechiken), bezieht sie sich im Fall der Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten auf die Vorbereitung für Aufnahmeprüfungen an Musik- und Kunsthochschulen sowie im Fach Philosophie/Pädagogik/Psychologie auf das Erlernen der je *disziplinen*spezifischen wissenschaftlichen Methoden und Techniken. Auch damit wird wiederum der Fokus auf *eine* bestimmte Fachdisziplin valorisiert, was zu einer generalistischen Ausbildung zur Primarlehrperson weniger anschlussfähig erscheint.

Eine weitere Erklärung der unterschiedlichen Bedeutung beider Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen ergibt sich mit Blick auf deren inhaltliche Ausgestaltung. Das FMS-Profil Pädagogik konstituiert sich aus *mehreren* profilspezifischen Fächern welche für die zukünftige Berufstätigkeit auf Primarstufe (als Generalist\*in) als relevant erachtet werden. In den Fällen A und B konstituiert sich «das Pädagogische», welches als Kernelement der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit als Primarlehrperson valorisiert wird, vor allem aus musisch-gestalterischen Fächern. Sie werden an der FMS aber nicht als «Musisches» per se valorisiert. «Das Pädagogische» als Komplex musisch-gestalterischer Fächer integriert sowohl funktional-industrielle Wertigkeiten der Vorbereitung auf den Primarlehrberuf als auch häusliche Wertigkeiten der Erziehung, Anleitung und pädagogischen Begleitung von Kindern.

Damit setzen sich die bereits für die Bildungsziele als grundlegend rekonstruierten Wertigkeiten der industriellen und der häuslichen Konvention fort, und stützen – sowohl diskursiv durch die Lehrpersonen als auch materiell in Rahmenstundentafel und Lehrplan – die Vorstellung bzw. das kognitive Format, dass musisch-gestalterische Fächer besonders geeignet für die Vorbereitung auf den Lehrberuf seien.

Auch im Fall C konstruieren und valorisieren die Akteur\*innen die profilspezifischen Fächer als «das Pädagogische» – auch wenn dies hier eine breitere Palette allgemeinbildender Fächer umfasst und nicht auf musisch-gestalterische Aspekte fokussiert ist. Dies kann als Ausdruck der hohen Wertigkeit der Allgemeinbildung in der französischsprachigen Schweiz interpretiert werden (Cortesi 2017). Gleichzeitig erlaubt die Konstruktion der allgemeinbildenden Fächer als «das Pädagogische» auch eine Integration der funktionalen Logik der PH- und Berufsvorbereitung. Damit wird die Bedeutung des pädagogischen Profils auch hier durch die Konstruktion der profilspezifischen Fächer als «das Pädagogische» gestärkt.

Wie sich zeigte, wird zudem die Auswahl der zu vermittelnden Bildungsinhalte besonders im Fall A ausgeprägt an der (zukünftigen) Lebenswelt der Fachmittelschüler\*innen orientiert getroffen. Die Bildungsinhalte der FMS A weisen oft einen expliziten und ausgeprägten Bezug zum (Primar-)lehrberuf auf. Dieser Bezug wird sowohl durch den Lehrplan formatiert als auch durch die Lehrpersonen handlungspraktisch in der Auswahl der Bildungsinhalte und deren Vermittlung umgesetzt. Es lässt sich vermuten, dass dadurch entsprechende lehrberufsspezifische und pädagogische Interessen bei den Schüler\*innen des Profils Pädagogik über die Fachmittelschulzeit entsprechend geprägt werden, der Primarlehrberuf nicht nur zu einem zukünftigen, sondern aktuellen Bezugshorizont wird (Selbstwahrnehmung als «wir Pädagog\*innen») und die Wahl des Primarlehrberufs als «imagined future» (Beckert 2016) wahrscheinlicher wird.

Eine solche inhaltliche Ausrichtung am Primarlehrberuf ließ sich in den Fällen B und C nicht rekonstruieren. Die dort im Rahmen des pädagogischen Profils vermittelten Bildungsinhalte weisen eher Merkmale des staatsbürgerlichen *savoir* (abstrakt-theoretisches, zwecklosgelöstes Wissen, Theorien und Modelle) auf, welches im Vergleich zum gymnasialen Lehrplan aber als ‘reduziert gymnasial’ bzw. staatsbürgerlich mit geringerer Größe charakterisiert werden kann.

Aus konventionentheoretischer Perspektive kann an dieser Stelle die Hypothese formuliert werden, dass die weniger ausgeprägte Ausrichtung auf die Pädagogische Hochschule als einzige Abnehmerinstitution in den Fällen B und C sich materiell in den Lehrplänen in einer weitgehenden Abwesenheit eines Bezugs zur Tätigkeit der Primarlehrperson ausdrückt. Dadurch kann der Bezug zum Primarlehrberuf als weniger stark *formatiert* bezeichnet werden, was – so die Hypothese – wiederum die Handlungspraxis der Lehrpersonen und die Kognitionen aller Akteur\*innen strukturiert. Bezugnahmen zum Berufsfeld der (Primar-)lehrperson werden so zwar nicht verunmöglicht, aber durch die weniger ausgeprägte Formatierung des Berufsfeldbezugs im Lehrplan eröffnet sich für sie handlungspraktisch das ganze Spektrum von «gar kein Berufsbezug» über «impliziter Berufsbezug» bis zu konkreten lehrberufsspezifischen Beispielen wie im Fall A.

Damit sind in den Fällen B und C Lehrpersonen und Schüler\*innen gleichermaßen eigenverantwortlich für das Herstellen eines Berufsbezugs – während dies etwa im Fall A in höherem Masse bereits materiell durch den Lehrplan und in der Folge handlungspraktisch durch die Lehrpersonen erfolgt. Dennoch entspricht die Ausbildung im FMS-Profil Pädagogik in allen drei Fällen ähnlich wie die generalistische Ausbildung von Primarlehrpersonen einem Bündel *mehrerer* Fächer. Damit ergibt sich nicht nur eine inhaltlich-strukturelle Ähnlichkeit zwischen einer Ausbildung an der FMS und an der Pädagogischen Hochschule,

sondern die profilspezifischen Fächer der FMS werden zudem auch als für die zukünftige Berufstätigkeit auf Primarstufe als relevant valorisiert. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die FMS-Ausbildung statt einem *monofachlichen* von den Schüler\*innen ein *multi-disziplinäres Interesse* verlangt und dieses im Verlauf der Ausbildung fördert, wodurch eine Ausbildung an der PH in der Folge anschlussfähiger erscheint.

Diese Interpretation kann analog auch für das musisch-pädagogische Gymnasialprofil übernommen werden. Hier werden die Interessen der Gymnasiast\*innen bereits durch die obligatorische Wahl *eines* *Schwerpunktfachs* statt eines Bündels profilspezifischer Fächer in eine monofachlich-disziplinäre Richtung geformt. Dieses monofachliche Interesse stellt also bereits die Voraussetzung zur Schwerpunktfachwahl dar und wird, wie sich zeigte, im Verlauf der gymnasialen Ausbildung verstärkt. Dies beispielsweise dadurch, dass sich die Bildungsinhalte der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer primär als staatsbürgerliches *savoir* darstellen, welches einen extensiven Überblick über den jeweiligen disziplinären Wissenskanon umfasst.

Hervorzuheben ist hierbei für das Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie, dass der Fachbereich Pädagogik im Fall B nur marginal und mit Fokus auf pädagogische Theorien und Grundbegriffe sowie die Lektüre von pädagogischen Klassikern behandelt wird, im Fall C mit der Formatierung des Fachs als PP (Philosophie und Psychologie) ganz entfällt. Obwohl dieses Schwerpunktfach also insbesondere als funktionaler 'Ersatz' der ehemaligen Lehrer\*innenseminare institutionalisiert wurde (siehe Einleitung und Forschungsüberblick), verweist es – wenn überhaupt – weniger auf eine aktive erzieherisch-pädagogische Tätigkeit als auf ein universitäres Hochschulstudium in Psychologie, Philosophie oder Erziehungswissenschaft.

Im Weiteren wird das eigenständige kreativ-künstlerische Schaffen der Gymnasiast\*innen als Ausdruck inspirierter Wertigkeiten valorisiert, was als Folge oder Ausdruck des (inspirierten) Bildungsziels der Begabungsförderung interpretiert werden kann. Mit den skizzierten staatsbürgerlichen und inspirierten Wertigkeiten rückt – so die Hypothese – eher eine disziplinär-wissenschaftliche oder künstlerische Laufbahn ins Blickfeld, und aufgrund der Wahrnehmung der fachdisziplinären Inhalte als zweckfreie, musische Allgemeinbildung rückt eine 'zweckfunktionale' Berufsausbildung wie diejenige an der PH in die Ferne. Während die am Gymnasium präferierte Wissensform des *savoir* zudem eher dem an Universitäten vermittelten Wissenskanon entspricht, können die an der FMS präferierten Wissensformen des *savoir-être* (soziale Fähigkeiten, Charakterbildung)

und *savoir-faire* (technisches, in Arbeitsschritte heruntergebrochenes Anwendungswissen) als Wissensformen interpretiert werden, die auch beim Unterrichten von Kindern auf Primarstufe relevant sind.

Dies kann in ähnlicher Weise für die Wissensvermittlung geschlussfolgert werden. Sie geschieht an der FMS Pädagogik anschaulich-illustrativ, anwendungs- und problemlösungsbezogen, objekt- und körpergestützt sowie mit Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen im Allgemeinen und (in fallspezifisch unterschiedlichem Ausmaß) zum Lehrberuf im Besonderen. Damit wird nicht nur Interesse am Primarlehrberuf gefördert, sondern (selbst ohne expliziten Bezug zum Lehrberuf) auch häusliche und industrielle Bildungsstrategien valorisiert, welche beim Unterricht auf Primarstufe als relevant bezeichnet werden können.

Gestützt wird diese häusliche, der Wissensvermittlung auf Primarstufe nahestehende häusliche Vermittlungslogik im Fall A zusätzlich durch soziales Lernen in der Gruppe sowie am Modell der Lehrperson. Es kann die Hypothese formuliert werden, dass diese Formen sozialen Lernens (Gruppenlernen, Beobachtungslernen) pädagogische und soziale Interessen und Fähigkeiten befördern, wie sie die Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik zum Ausdruck bringen und welche gemäß Literatur ein wichtiger Faktor für die Berufswahl Lehrperson sind (siehe etwa Denzler et al. 2005; Denzler und Wolter 2008a; Brühwiler 2001; Keck Frei et al. 2012; Herzog et al. 2007; Affolter et al. 2015, u. a.).

Der Unterricht am Gymnasium kann als primär kognitionsbasiert charakterisiert werden und vermittelt Bildungsinhalte in Formaten wie dem Lehrvortrag, Melodiediktaten oder über präzise, theoriegeleitete Analyse und Deskription. Dabei kommen kognitive Formate wie das disziplinäre Fachvokabular und materielle Objekte wie der (wissenschaftliche) Text zum Einsatz. Diese abstrakt-theoretischen Formen der Wissensvermittlung können als Bildungsstrategien der staatsbürgerlichen Konvention gedeutet werden, welche eher der Lehrpraxis an Universitäten entsprechen und auch daher ein Universitätsstudium für Gymnasiast\*innen möglicherweise als anschlussfähiger erscheint.

Auch die Rolle und Funktion der Lehrperson am Gymnasium ließ sich als auf staatsbürgerlichen (Fachverkörperung) und inspirierten Wertigkeiten (Leidenschaft, Begeisterung) basierend rekonstruieren. Diese Wahrnehmung und Valorisierung einer Lehrperson als 'Meisterin' ihrer Fachdisziplin (und nicht etwa mütterlicher Freundin oder Fachdidaktikerin) fördert möglicherweise bei den Gymnasiast\*innen eher fachlich-disziplinäre Motive, selbst wenn sie sich für pädagogische Tätigkeiten bzw. Lehrberufe interessieren. Die Berufsvorstellungen der befragten Gymnasiast\*innen stehen im Einklang mit bestehender Forschung,



wonach diese fachlichen Interessen eher zu einer Studienwahl von Lehramtsausbildungen für höhere Schulstufen als derjenigen der Primarstufe führen (siehe Brühwiler und Spychiger 1997; Keck Frei et al. 2012; Affolter et al. 2015).

Anders stellt sich dies in der FMS Pädagogik dar, wo die hohe Bedeutung häuslicher Wertigkeiten in der Wissensvermittlung sich auch in den schulischen Beziehungslogiken widerspiegelt. Die Rolle der Lehrperson an den untersuchten FMS lässt sich zusammenfassend als väterliche oder mütterliche Erziehungsinstanz mit pädagogischen Interessen an der Unterstützung und Begleitung Jugendlicher rekonstruieren. Die Lehrperson bringt Autorität, aber auch eine Beziehungslogik der gegenseitigen Wertschätzung, des Wohlwollens, des zwischenmenschlichen Interesses, der persönlichen Nähe und des Vertrauens zum Ausdruck. Diese Beziehungslogik valorisiert das häusliche Gemeinwohl der schulisch-familiären Gemeinschaft. Es ist vorstellbar, dass diese Erfahrungen bei den Fachmittelschüler\*innen soziale Interessen im Allgemeinen und pädagogische Interessen im Besonderen handlungspraktisch befördern.

Die beiden untersuchten Profile der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils können mit Blick auf diese Ergebnisse als schulisches Dispositiv interpretiert werden, welches aufgrund bereits vorhandener Interessen der Schüler\*innen gewählt wird – diese Interessen im Verlauf der schulischen Sozialisation aber auch fördert und ausprägt.

Im Gymnasium sind dies stärker monofachlich-disziplinäre Interessen, welche durch die skizzierten Mechanismen und zugrundeliegenden Wertigkeiten, Formate und Praktiken der hauptsächlich staatsbürgerlichen und inspirierten Konvention valorisiert und verstärkt werden, und eine Laufbahn in Kunst oder Wissenschaft wahrscheinlich werden lassen. In der FMS Pädagogik sind es ausgeprägte pädagogisch-soziale Interessen und der Berufswunsch Lehrperson, welche etwa durch vorangehende pädagogische Praxiserfahrungen bereits gefestigt und im Verlauf der FMS-Ausbildung durch die genannten Mechanismen und industriellen sowie häuslichen Wertigkeiten, Formate und Praktiken sowie durch das häusliche Bildungsformat des pädagogischen Praktikums erheblich gestärkt werden. Hier ist die empirische Erkenntnis relevant, wonach pädagogische Praxiserfahrungen ein relevanter Faktor für die Berufswahl Lehrperson sind (Cramer 2012; Nieskens 2009; Herzog 2007).

So beeinflussen die schon bestehenden pädagogischen Praxiserfahrungen der Fachmittelschüler\*innen möglicherweise bereits in einem ersten Schritt die Wahl der FMS Pädagogik bzw. die Ausprägung der pädagogischen Interessen, die zu dieser Profilwahl führen. Im Verlauf der schulischen Sozialisation – so lässt sich auf Basis der Daten schlussfolgern – werden diese Interessen selbst in den Fällen B und C ohne explizite Bezugnahme zum Primarlehrberuf durch

das obligatorische Praktikum im Berufsfeld weiter gestärkt, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit der Berufswahl Lehrperson erhöht.

Die Deutung des FMS-Profiles als schulisches Dispositiv, das den Schüler\*innen die Verwirklichung entsprechender Interessen erlaubt, kann auch für den französischsprachigen Fall C mit seiner stark allgemeinbildenden Ausrichtung als zutreffend interpretiert werden. Denn mit der Konstruktion der Allgemeinbildung als «das Pädagogische» bietet dieses FMS-Profil nicht nur beruflich noch unentschiedenen, sondern auch pädagogisch-sozial interessierten Jugendlichen mit Berufswunsch Lehrperson einen Weg zur generalistisch ausgebildeten Primarlehrperson respektive zur entsprechenden Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Hier können basierend auf staatsbürgerlichen Wertigkeiten der zweckfreien Allgemeinbildung Kompromisse mit der inspirierten (Berufung zur Lehrperson), häuslichen (pädagogisch-soziale Interessen) und industriellen (funktionale Vorbereitung auf den Lehrberuf, effizienter Weg) Konvention geschlossen werden, ohne dass Konflikte entstehen würden.

Für die Fälle A und B kann im Rahmen der vorliegenden Studie zudem die Hypothese formuliert, dass die rekonstruierte Orientierung an und Valorisierung von schulisch-kognitiver Leistungsfähigkeit und -bereitschaft am Gymnasium dazu führt, dass die Gymnasiast\*innen eher ein Studium an einer Universität als eine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule anstreben. Denn wie gezeigt wurde, devalorisieren die Gymnasiast\*innen eine PH-Ausbildung auf Basis ihrer ausgeprägten Leistungsorientierung als zu wenig anspruchsvoll und kognitiv zu wenig herausfordernd.

Der PH-Ausbildung schreiben die Gymnasiast\*innen stärker praktisch-handwerkliche und bildhafte Vermittlungspraktiken der häuslichen Konvention («*Bastelsachen*», «*Mandala malen*» (BI6)) zu und devalorisieren diese und auf dem industriellen Wertigkeitsmaßstab der schulisch-kognitiven Leistung. Für den Fall B kann zudem die Hypothese formuliert werden, dass eine Ausbildung an der PH als Anschlussoption spezifisch für Fachmittelschüler\*innen wahrgenommen wird und durch deren Kategorisierung als kognitiv weniger leistungsfähig die Devalorisierung der PH-Ausbildung auf dem industriellen Bewertungsprinzip verstärkt wird.

In der Folge streben die Gymnasiast\*innen der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer auch bei vorhandenen pädagogisch-sozialen Interessen entsprechende universitäre Studiengänge etwa in Psychologie an. Diese erlauben ihnen – so kann vermutet werden – eine Weiterführung und Verwirklichung ihrer disziplinär-monofachlichen Orientierung, ihres durch Leidenschaft und Faszination (inspirierte Konvention) begründeten Wissensdursts, eine Fortsetzung der als relevant rekonstruierten staatsbürgerlichen (disziplinärer Wissenskanon, *savoir*)

und industriellen (wissenschaftliche Methoden, savoir-faire) Bildungsinhalte und Wissensformen, sowie der kognitionsbasierten, abstrakt-theoretischen Formen der Wissensvermittlung. Selbst beim Berufsziel Lehrperson werden eher höhere Zielstufen wie etwa diejenige der Sekundarstufe I, II oder der Tertiärstufe angestrebt und diese eher mit fachlichen als pädagogischen Motiven begründet.

Zusammenfassend lässt sich die unterschiedliche Bedeutung der beiden untersuchten Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Gesamtschau auf verschiedenen Ebenen erklären. Beide Profile können jeweils als schulisches Dispositiv aus Bildungszielen, Bildungsinhalten, Wissensformen, Strategien der Wissensvermittlung und pädagogischen Beziehungen sowie materiellen und immateriellen Komponenten (Rahmenstudentafeln, Lehrpläne, Broschüren, Objekte) bezeichnet werden. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die hohe Bedeutung der FMS Pädagogik für die Ausbildung von Primarlehrpersonen u. a. auch darauf zurückgeführt werden kann, dass dieses Dispositiv und die dort mit Wertigkeit versehenen Bildungsziele, Wissensformen und Vermittlungspraktiken den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren auf Sekundarstufe II ähneln und in höherem Maße zu einer PH-Ausbildung und zur Tätigkeit der Primarlehrperson anschlussfähig sind als diejenigen des Gymnasiums.

Ebenso zeigt sich, dass das schulische Profil der FMS Pädagogik durch seine Charakteristika lehrberufsspezifische Interessen und Motivationen im Verlauf der Ausbildung eher befördert als das Gymnasium und dadurch – so kann vermutet werden – eine entsprechende Studien- und Berufswahl wahrscheinlicher werden lässt.

Ebenso zeigten die Analysen, dass die unterschiedlichen Gemeinwohlorientierungen sich weder rein diskursiv, noch rein materiell, noch rein von einer einzigen Gruppe schulischer Akteur\*innen geäußert manifestieren. So wird in beiden untersuchten Profilen das jeweilige schulische Dispositiv von allen schulischen Akteur\*innen unter Abstützung auf kognitive und materielle Formate konstruiert und schlägt sich wiederum in Objekten und Formaten wie Broschüren, Lehrplänen, im Bündel profilspezifischer Fächer und ähnlichem nieder.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Angesichts des seit Längerem erhöhten Lehrpersonenbedarfs bzw. Lehrpersonenmangels auf der Primarstufe<sup>1</sup> (SKBF 2018) ist neben der Untersuchung von Quereinstiegsprogrammen auch ein Blick auf die reguläre Rekrutierungsbasis der Primarlehrpersonenbildung von zentraler Bedeutung. Hierbei besteht in der Schweiz die spezielle Situation, dass auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II nicht nur die *gymnasiale Maturität* als allgemeiner Hochschulzulassungsausweis formal prüfungsfreien Zugang zum Bachelorstudiengang Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen (PH) ermöglicht, sondern auch die von der Fachmittelschule (FMS) verliehene *Fachmaturität Pädagogik* als fachgebundene Fachhochschulreife.

Das *Gymnasium* und insbesondere der Weg über die Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (*musisch-pädagogisches Gymnasialprofil*) galt lange als «Königsweg» (EDK 2005) in die Primarlehrpersonenbildung. Diese Fächer wurden als funktionaler Ersatz der ehemaligen Lehrer\*innenseminare auf Sekundarstufe II eingeführt, und noch heute treten aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil im Vergleich zu anderen Schwerpunktfächern am meisten Jugendliche in eine PH über. Aus diesem Grund lag der Fokus der vorliegenden Studie auf diesem Profil. Trotz dessen historischer Bedeutung für die Lehrpersonenbildung trägt das Gymnasium aktuell *nicht* mehr zum Wachstum der PH-Studierendenzahlen bei (Denzler 2018).

Die *Fachmittelschule (FMS) mit Fachmaturität Pädagogik* als zweiter allgemeinbildender Schultyp der nachobligatorischen Sekundarstufe II in der Schweiz

---

<sup>1</sup> Schuljahre 1 bis 8 einschließlich Vorschulstufe respektive Kindergarten (ISCED 2011, Level 02 & 1).

tut dies in hohem Masse (ebd.) und ist nicht nur zu einer beliebten Ausbildungsoption für am Lehrberuf interessierte Jugendliche, sondern auch zu einer gesamtschweizerisch institutionalisierten und bedeutsamen Zubringerin für das Studium der Primarstufe an PH geworden. Dies ist insbesondere deshalb erstaunlich, weil die FMS Pädagogik während ihres Institutionalisierungsprozesses im Kontext der Tertiärisierungsreform der Lehrpersonenbildung in den 1990-er Jahren als Zubringerin zur Primarlehrpersonen höchst umstritten war.

In der vorliegenden Studie wurde dieser unterschiedlichen, sich historisch verändernden Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen entlang folgender Fragestellungen nachgegangen:

1. *Wie konnte sich die FMS Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren?*
2. *Welche Übertrittsquoten in den Studiengang Primarstufe weisen die beiden untersuchten Profile auf und in welche Studiengänge auf Tertiärstufe treten ihre Absolvierenden über?*
3. *Durch welche Charakteristika und Spezifika konstituieren sich die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil? Wie kann auf dieser Basis ihre unterschiedliche Bedeutung für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden?*

Die Untersuchung stützte sich auf das theoretische Instrumentarium der Soziologie der Konventionen bzw. die «Économie des Conventions» (EC) (Boltanski und Thévenot 2007; Diaz-Bone 2018). Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte über eine multimethodische Herangehensweise. Sie umfasst historische Dokumentenanalysen, Expert\*inneninterviews, deskriptiv-quantitative Bildungsverlaufsanalysen sowie eine multiple Fallstudie (Case Study Design) in zwei deutschsprachigen und einem französischsprachigen Kanton der Schweiz. Hierfür wurden neben Dokumentenanalysen problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen, Schüler\*innen und Schulleitungen der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils geführt sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Datenanalyse erfolgte vor dem erkenntnistheoretischen Hintergrund der Soziologie der Konventionen in Anlehnung an das Kodiervorgehen der Grounded Theory.

Die vorliegende Studie<sup>2</sup> liefert Antworten auf die Frage, wie die unterschiedliche und sich historisch verändernde Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung erklärt werden kann.

Im Folgenden wird erstens die *historische Bedeutung* der beiden Profile (Abschn. 8.1.1), zweitens ihre aktuelle *quantitative Bedeutung* (Abschn. 8.1.2) sowie drittens ihre *Bedeutung aus einer qualitativen Perspektive* im Rahmen der drei kantonalen Fallstudien (Abschn. 8.1.3) zusammenfassend und mit Blick auf die formulierten Arbeitshypothesen präsentiert. Im Anschluss werden die Ergebnisse in bestehende empirische Forschung eingeordnet (Abschn. 8.2.1) und der konventionentheoretische Rahmen der Studie reflektiert (Abschn. 8.2.2). Ebenso werden die Grenzen der Studie (Abschn. 8.2.3) sowie ihre wissenschaftliche und praktische Relevanz diskutiert (Abschn. 8.3). Abschließend erfolgt ein Ausblick und die Formulierung weiterer Forschungsdesiderata.

---

## 8.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

### 8.1.1 Die Institutionalisierung der FMS Pädagogik – ein umkämpfter Prozess

In vielen Kantonen der Schweiz war die Lehrpersonenbildung lange Zeit seminaristisch auf Sekundarstufe II organisiert. Im Rahmen der Tertiarisierung<sup>3</sup> der Lehrpersonenbildung in den 1990-er Jahren sollten die an den Gymnasien neu eingeführten, musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) die in Auflösung befindlichen Lehrer\*innenseminare funktional ersetzen. In der Folge wurde das

---

<sup>2</sup> Die Studie entstand im Rahmen des vom SNF geförderten Forschungsprojekts «Die Fachmittel- /Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung». SNF-Projekt Nr. 100019\_162987/1, Laufzeit: 01.03.2016–31.08.2019. Hauptgesuchstellerin: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel-Muttenz. Mitgesuchsteller: Prof Dr. Christian Imdorf, Universität Hannover. [www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen](http://www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen).

<sup>3</sup> Tertiarisierung meint die Anhebung von Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II auf Tertiär- bzw. Hochschulstufe, welche einen Abschluss der Sekundarstufe II zur Voraussetzung hat. Davon abzugrenzen sind Prozesse der Akademisierung und Verwissenschaftlichung (Criblez 2010, S. 28).

Gymnasium der Tradition der meisten Kantone entsprechend als «Königsweg» in die tertiarierte Lehrpersonenbildung positioniert.

Ausgangslage der vorliegenden Studie war die Feststellung, dass sich heute trotz des gymnasialen «Königswegs» erstaunlicherweise die Fachmittelschule (FMS) mit Profil und Fachmaturität Pädagogik als dem Gymnasium funktional äquivalente Zubringerin zum Bachelorstudium Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen institutionalisiert hat. Ebenso erstaunlicherweise sind die Pädagogischen Hochschulen seit 2015 bundesrechtlich dazu verpflichtet, Absolvierende der Fachmaturität Pädagogik zum Studium der Primarstufe zuzulassen.

Historisch betrachtet hatte die FMS bzw. ihre Vorgängerinstitution DMS<sup>4</sup> zwar traditionell auf erzieherisch-pädagogische Berufe vorbereitet und bot vielerorts Zugang zur Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Hausarbeit und der Landwirtschaft. Dieser Zugang wurde aber im Kontext der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung wiederholt kritisiert (Kiener 2004, S. 31; Capaul und Keller 2014, S. 29), erheblich in Frage gestellt, und die Position und Zugangsbeziehung der FMS in die neu tertiarierte Lehrpersonenbildung bedurfte einer Klärung (Criblez 2010, S. 44).

Diesem Prozess der Infragestellung und der anschließenden umkämpften Institutionalisierung der FMS Pädagogik, der schließlich zur heutigen funktionalen Gleichwertigkeit gegenüber dem gymnasialen Bildungsweg beim Zugang zur Ausbildung von Primarlehrpersonen führte, widmete sich der erste Teil der vorliegenden Studie (Kap. 5). Es wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Fachmittelschule mit Profil und Fachmaturität Pädagogik trotz wiederholter Kritik und in Anbetracht des gymnasialen «Königswegs» als Zugangsweg in die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH institutionalisieren konnte, und welche Prozesse und Dynamiken im bildungspolitischen Koordinationsprozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik ausschlaggebend waren.

Für die Analyse wurden drei historisch «kritische Momente» (Boltanski und Thévenot 2011, S. 43) ausgewählt, in denen der Zugang von der FMS in die tertiarierte Lehrpersonenbildung zur Debatte stand und aufgelöst hätte werden können. Anhand dieser drei Momente als historische Situationen der (interkantonalen) Handlungskoordination wurde aufgezeigt und erklärt, wie sich die FMS Pädagogik trotz Kritik als Zubringerin zur hochschulischen Ausbildung von Primarlehrpersonen institutionalisieren konnte.

Es bestätigte sich die Arbeitshypothese, dass dafür in der interkantonalen Handlungskoordination und Steuerung der Lehrpersonenbildung Kompromisse

---

<sup>4</sup> Aus Gründen der Verständlichkeit wird in diesem Kapitel der Begriff FMS benutzt, auch dort wo die Vorgängerinstitution DMS gemeint ist.



zwischen verschiedenen Gemeinwohlorientierungen gefunden werden mussten, welche die der FMS entgegengebrachte Kritik einzuschließen vermochten. Dabei erwiesen sich die *häuslich-regionalistische* (kantonale Autonomie und traditionell-regional gepflegte Zugänge in die Lehrpersonenbildung), die *industrielle* (Harmonisierung, Standardisierung, Nachwuchssicherung, Professionalisierung, Fachkompetenz Wissenschaftlichkeit) und punktuell auch die *staatsbürgerliche Konvention* (Partizipation, Chancengleichheit, Bildungsaufstieg, rechtliche Gültigkeit) als zentral.

Die Analyse legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Situationen der Handlungskoordination jeweils Wertigkeiten aller drei Gemeinwohlorientierungen integrieren musste, um zu einer Übereinkunft zu kommen und beschlussfähige Kompromisse zu finden. Es zeigte sich allerdings auch, wie die gefundenen Kompromisse immer nur eine vorübergehende Lösung darstellten, welche im Nachgang zu Folgeproblemen und -konflikten führten. Dies erforderte eine erneute Koordination der beteiligten Akteur\*innen und setzte die Zulassung von Absolvierenden der FMS in die Ausbildung von Primarlehrpersonen neuen Infragestellungen aus.<sup>5</sup> Trotzdem lassen sich im Rahmen der Analysen der vorliegenden Studie einige zentrale Mechanismen identifizieren, welche den (erfolgreichen) Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik zu erklären vermögen.

Aufgrund des föderalistischen Prinzips der Bildungssteuerung in der Lehrpersonenbildung musste im Rahmen der interkantonalen Koordination *erstens* immer wieder ein *Minimalkonsens* zwischen den verschiedenen kantonalen Forderungen und Ansprüchen hergestellt und *Kompromisse* zwischen der häuslich-regionalistischen (regionale Traditionen der Lehrpersonenbildung), der industriellen (Standardisierung, Professionalisierung) und der staatsbürgerlichen (Kohärenz mit (quasi-)rechtlichen Grundlagen; Durchlässigkeit und gleiche Bildungschancen) Konvention geschlossen werden. Obwohl der EDK-Vorstand und das EDK-Generalsekretariat sich mit seinen Bestrebungen zur Harmonisierung, Standardisierung und Professionalisierung der Lehrpersonenbildung ausgeprägt an Wertigkeiten der industriellen Konvention orientierte, erschien aufgrund der traditionell kantonalen Hoheit über die Lehrpersonenbildung (häuslich-regionalistische Konvention) eine zentralstaatliche, einheitliche Regelung der Zulassungsbestimmungen zur Lehrpersonenbildung als Schreckgespenst, das es um jeden Preis zu vermeiden galt.

---

<sup>5</sup> Zum unabschließbaren Prozess von Kompromiss und Konflikt siehe auch Leemann und Imdorf (2015).

So führte die ausgeprägte Valorisierung kantonaler Autonomie in der Lehrpersonenbildung dazu, dass selbst bei grundlegenden Disputen innerhalb der EDK das 'kleinere Übel' eines Kompromisses einer zentralstaatlichen top-down-Regelung vorgezogen wurde. Wie gezeigt wurde, ermöglichten diese Kompromisse letztendlich die Etablierung der Fachmittelschule als Zubringerin zu tertiarisierter Lehrpersonenbildung. Dabei bestätigte sich die Arbeitshypothese, dass diese Kompromisse genug vage im Sinne einer «deliberate vagueness» (Thévenot 1984) formuliert werden mussten, so dass die höchst unterschiedlichen kantonalen Interessen integriert werden konnten.

In diesem Zusammenhang erwies sich *zweitens* die sogenannte «*kann-Formulierung*» als eine bedeutende Kompromissformel, welche als kognitives Format der häuslich-regionalistischen Konvention interpretiert werden kann. Diese «*kann-Formulierung*» ermöglichte als Kompromissformel sowohl bei der Ausarbeitung des PH-Anerkennungsreglements von 1999 (kritischer Moment I, Abschn. 5.2) als auch bei seiner Revision 2005 (kritischer Moment III, Abschn. 5.4) das Aufrechterhalten unterschiedlicher kantonaler Zulassungslogiken. Dies erlaubte Kritiker\*innen der FMS zwar, den Zugang zur Primarlehrpersonenbildung nur auf Inhaber\*innen einer gymnasialen Maturität zu beschränken – ebenso ermöglichte es aber den Befürworter\*innen eines Zugangs von Absolvierenden der FMS in die Primarlehrpersonenbildung ein Aufrechterhalten dieser Tradition. Dadurch blieb die FMS Pädagogik als kantonal gepflegter Zugangsweg in die Lehrpersonenbildung jeweils erhalten.

Hierbei können *drittens* auch *unintendierte Effekte* der Handlungskoordination als ausschlaggebend interpretiert werden, wie sie als Arbeitshypothese formuliert wurden. Bei der Ausarbeitung des PH-Anerkennungsreglements 1999 setzten sich im erbitterten Kampf um die seminaristische Ausbildungstradition deren Vertreter\*innen für kantonale Autonomie in der Lehrpersonenbildung ein, um die Lehrer\*innenseminare zu retten. Damit valorisierten sie – unabsichtlich – genau die gleichen häuslich-regionalistischen Wertigkeiten wie die FMS-Akteur\*innen. Sie unterstützten dieselbe Gemeinwohlorientierung der kantonalen Autonomie und verliehen dieser Logik in der interkantonalen Handlungskoordination erhebliches Gewicht. Die Analysen legen nahe, dass dies ein wichtiger Beitrag zur für die FMS Pädagogik bedeutsamen Kompromiss-schließung (siehe oben) war. Ebenso war die Einführung der Fachmaturität Pädagogik (kritischer Moment II, Abschn. 5.3) ein von EDK-Akteuren unerwartetes Ereignis, welches sie im Rahmen der Überarbeitung des PH-Anerkennungsreglements im Jahr 2005 vor Koordinationsherausforderungen stellte.

Die Fachmaturität Pädagogik verwirklichte zudem Vorstellungen (*imagined futures*, Beckert 2016) einer «ergänzten Allgemeinbildung», wie sie bereits 1993

im Rahmen der *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (EDK 1993a) für Absolvierende der FMS als Voraussetzung für den Zugang zur Primarlehrpersonenbildung gefordert worden war. Heute umfasst die Fachmaturität Pädagogik gemäß EDK-Richtlinien die Fächer Erstsprache, eine zweite Landessprache oder Englisch, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, das Verfassen einer Fachmaturitätsarbeit zu einem frei gewählten Thema sowie ein Examen in den genannten Fächern (EDK 2018). Diese Inhalte werden explizit als diejenigen Fachbereiche valorisiert, «die für die weiterführende pädagogische Ausbildung relevant sind» (ebd., S. 18).

Mit dieser inhaltlichen Ausgestaltung kann die Fachmaturität Pädagogik *viertens* letztlich als Kompromiss und wichtige Forminvestition interpretiert werden. Durch den inhaltlichen Fokus auf Fächer, welche in funktionaler Weise die PH-Studierfähigkeit im Sinne von für die Ausbildung nötigen und als «relevant» erachteten Fachkompetenzen sicherstellen soll, werden einerseits Wertigkeiten der industriellen Konvention verwirklicht. Mit dem Aufrechterhalten eines traditionellen, kantonal oder regional gepflegten und wertgeschätzten Zugangs integriert dieser Kompromiss aber auch Wertigkeiten der häuslich-regionalistischen Konvention.

An dieser Stelle kann die Arbeitshypothese bestätigt werden, dass aufgrund der traditionell kantonalen Hoheit in der Lehrpersonenbildung der häuslich-regionalistischen Konvention eine hohe Bedeutung im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik zukam. Ebenso erwies sich wie vermutet die industrielle Konvention als wichtiges Handlungs- und Bewertungsprinzip, auch wenn eher mit Fokus auf die für die Lehrpersonenbildung nötigen Fachkompetenzen als in der Form des Arguments der langfristigen Sicherung von Lehrkräftenachwuchs. Letzteres erwies sich dennoch immer wieder als Argument in der interkantonalen Handlungskoordination.

Die Bedeutung der Fachmaturität Pädagogik verweist *fünftens* auf einen weiteren, als zentral identifizierten Mechanismus im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik: die bildungspolitische Bedeutung von *Forminvestitionen* im Sinne der Pfadabhängigkeit. Die Analyse bestätigte die Arbeitshypothese, dass in der Vergangenheit getätigte Investitionen in materielle und immaterielle (bildungspolitische) Formen immer wieder für zukünftige Entwicklungen von Relevanz sein würden (Thévenot 1984). So stellten die – teilweise rechtlich nicht (!) bindenden – *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen 1993*, die *Empfehlungen zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen 1995*, das *PH-Anerkennungsreglement für Lehrkräfte der Vorschul- und Primarstufe 1999* sowie das *FMS-Anerkennungsreglement FMS* wichtige Forminvestitionen und bildungspolitische Objekte dar, auf welche sich sowohl Kritiker\*innen als auch

Befürworter\*innen der FMS Pädagogik in ihrer Argumentation im Sinne eines ‘Sachzwangs’ immer wieder argumentierend beriefen.

Wie die Analyse zeigte, stützten sie sich dabei teilweise auf *unterschiedliche* Konventionen zur Interpretation dieser (quasi-)rechtlichen Grundlagen. Damit bestätigte sich die konventionentheoretische Annahme, dass Institutionen im Sinne von Regeln einer (konventionenbasierten) Interpretation durch die Akteur\*innen bedürfen.

Die situative und handlungspraktische *Relevanz von Objekten in der Handlungskoordination* zeigte sich eindrücklich in der unerwarteten (Wieder-)einführung der Fachmaturität (kritischer Moment II). Die initiiierende Erziehungsdirektion, welche für diese (Wieder-)einführung plädierte, integrierte sowohl häuslich-regionalistische, industrielle als auch staatsbürgerliche Begründungen in ihr Argumentarium. Damit konnte sie potenzieller, auf diesen drei für die Handlungskoordination der EDK als zentral rekonstruierten Gemeinwohlorientierungen beruhender Kritik begegnen. Dadurch, dass sie ihr Plädoyer nicht nur vorab in schriftlich-materialisierter Form an die übrigen Erziehungsdirektionen versandte, sondern das Plädoyer als Objekt auch physisch in der Plenarversammlung anwesend war, erwies sich – so die Interpretation – die Koordinationssituation der EDK-Plenarversammlung als kognitiv vorformatiert und ermöglichte die Wiedereinführung der Fachmaturität nach deren initialer Ablehnung.

Abgesehen von diesem kritischen Moment der (Wieder-)einführung der Fachmaturität erwiesen sich staatsbürgerliche Wertigkeiten der Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Fairness als nicht so bedeutende Wertigkeiten, wie dies im Rahmen der Arbeitshypothesen vermutet worden war. Mit der Argumentation des ‘Sachzwangs’ bereits getätigter Forminvestitionen und damit der Berufung auf quasi-rechtliche Grundlagen (EDK-Empfehlungen, Konkordate, Reglemente) erweist sich zwar das staatsbürgerliche Gemeinwohl als bedeutend. Argumente der Chancengleichheit – wie etwa, dass die FMS eine Möglichkeit des Bildungsaufstiegs für junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund darstelle – erwiesen sich in den analysierten Situationen der Handlungskoordination abgesehen vom kritischen Moment II aber nur selten als vorgebrachte Begründungsmuster.

Die Analysen lassen zusammenfassend schlussfolgern, dass sowohl a) die jeweils situative Kompromissfindung zwischen Wertigkeiten der drei für die interkantonale Koordination der EDK als bedeutend rekonstruierten Konventionen als auch b) die Verknüpfung mit bereits existierenden Form(investition)en die Institutionalisierung der FMS Pädagogik ermöglichten. Insbesondere die Bedeutung der häuslich-regionalistischen Konvention behinderte bis 2015 aber auch eine

*gesamtschweizerisch einheitlich* geregelte und für alle Pädagogischen Hochschulen verpflichtende Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik zum Bachelorstudiengang Primarstufe. Dafür spricht auch ein Blick auf das bildungspolitische Argumentarium im Kontext des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG 2011). Erst das auf Bundesebene anders gelagerte und gewichtete Arrangement von Konventionen und ihren Wertigkeiten ermöglichte eine gesamtschweizerisch rechtlich verpflichtende Zulassung von Inhaber\*innen einer Fachmaturität Pädagogik zum PH-Studiengang Primarstufe.

### **8.1.2 Die Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung aus quantitativer Perspektive**

Im Anschluss an die Rekonstruktion des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik aus historischer Perspektive beschäftigte sich die zweite in der vorliegenden Studie adressierte Forschungsfrage mit der aktuellen, *quantitativen* Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils (Kap. 6).

Auf Basis aktueller Studierendendaten des BFS wurde gezeigt, dass der Anteil PH-Studierender mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis im Studiengang Primarstufe (inklusive Vorschulstufe) seit Einführung der Fachmaturität Pädagogik im Jahr 2007 kontinuierlich auf 28 %<sup>6</sup> zugenommen hat (Abschn. 6.1). Der Anteil Studierender mit gymnasialer Maturität hingegen ist im gesamtschweizerischen Durchschnitt von 58 % im Jahr 2010 auf 40 % im Jahr 2019 gesunken. Diese Entwicklungen können als Folge und Ausdruck des erfolgreichen Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik interpretiert werden. Denn in absoluten Zahlen ist die Anzahl Studierender mit gymnasialer Maturität zwar nur leicht gesunken (da sie nicht unmittelbar von der Institutionalisierung der FMS Pädagogik tangiert wird), die Anzahl Absolvierender mit einer Fachmaturität<sup>7</sup> haben an PH aber stark zugenommen und tragen wesentlich zum Wachstum der PH-Studierendenzahlen bei.

Ebenso zeigten sich ausgeprägte kantonale respektive PH-spezifische Unterschiede in den jeweiligen Anteilen Studierender des Studiengangs Primarstufe

---

<sup>6</sup> Studienjahr 2019/2020.

<sup>7</sup> Und in etwas geringerem Ausmaß diejenigen mit einer Berufsmaturität. Betrifft alle Fachmaturitäten, nicht nur die pädagogische.

mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen. Diese kantonalen Unterschiede können als Ausdruck der in Kap. 5 rekonstruierten, sehr unterschiedlichen Haltungen der Kantone gegenüber der Zulassung von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik in die Ausbildung von Primarlehrpersonen gedeutet werden.

Die größten Anteile Studierender des Studiengangs Primarstufe mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis verzeichnen u. a. diejenigen PH, deren Trägerkantone eine längere Tradition der Zulassung von FMS-Absolvierenden in die (Primar-)lehrpersonenbildung aufweisen. So beträgt der Anteil Fachmaturand\*innen an der PH der FHNW über 50 %, der PH Waadt fast 40 %. Die geringsten Anteile an Fachmaturand\*innen – welche dennoch jeweils über zehn Prozent liegen – lassen sich an denjenigen PH nachweisen, die den Zugang zum Studium Primarstufe erst auf bundesrechtliche Verpflichtung durch das Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG 2011) hin geöffnet haben (PH Bern, PH Zürich) oder in deren Kantone eine Zulassungsbeschränkung in Form eines Numerus Clausus für die Fachmaturität Pädagogik eingeführt wurde (Wallis, Thurgau). Trotz ausgeprägter kantonaler Unterschiede verzeichnen jedoch fast alle PH in den letzten Jahren eine Zunahme an Studierenden mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis, was auf deren hohe Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen verweist.

Die quantitative Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils zeigte sich insbesondere in den Bildungsverläufen der betreffenden Jugendlichen und deren Übertrittsquoten in die Tertiärstufe, welche auf der Basis von Längsschnittdaten des BFS berechnet wurden (Abschn. 6.2).<sup>8</sup>

Es wurde gezeigt, dass in der Schweiz innerhalb von 54 Monaten nach Erstabchluss der Sekundarstufe II 20 % aller Absolvierenden einer Fachmittelschule in die Primarlehrpersonenbildung eintraten, wobei die Quote nach einem anschließenden Erwerb einer Fachmaturität noch höher lag, nämlich bei 25 %. Bei den Absolvierenden einer gymnasialen Maturität beträgt die Übertrittsquote in die Primarlehrpersonenbildung lediglich 8 % – wovon fast ein Fünftel zuerst eine andere Ausbildung auf Tertiärstufe begann und ggf. abbrach, bevor der Einstieg in die Primarlehrpersonenbildung erfolgte. Dennoch stellen Gymnasiast\*innen mehr als die Hälfte aller im Beobachtungszeitraum (2012–2016) in die Primarlehrpersonenbildung eingetretenen Personen, FMS-Absolvierende (mit oder ohne Fachmaturität) rund ein Viertel (siehe auch Tab. 6.2).

Nach der allgemeinen Betrachtung der FMS und des Gymnasiums als Zubringer zur Primarlehrpersonenbildung erfolgte ein Fokus spezifisch auf die

---

<sup>8</sup> Berechnungen durch Andrea Pfeifer Brändli.

FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil. Die Übertrittsquote von Absolvierenden eines Fachmittelschulausweises im *Profil Pädagogik* der Kohorte 2012 in den PH-Studiengang Primarstufe betrug im Beobachtungszeitraum im gesamtschweizerischen Durchschnitt 37 %, diejenige aus der *Fachmaturität Pädagogik* gar 88 %. Aus dem *musisch-pädagogischen Gymnasialprofil* traten im Beobachtungszeitraum 15 % der Absolvierenden in den PH-Studiengang Primarstufe über (siehe auch Tab. 6.4).

Bei der der FMS Pädagogik ließen sich hierbei große sprachregionale Unterschiede nachweisen. In der deutschsprachigen Schweiz traten im Beobachtungszeitraum 63 % aller Absolvierenden mit Fachmittelschulausweis Pädagogik in die *Fachmaturität Pädagogik* über und insgesamt 70 % der Absolvierenden in das PH-Studium Primarstufe. In der französischsprachigen Schweiz traten nur 17 % der Absolvierenden eines pädagogischen FMS-Profiles in die *Fachmaturität Pädagogik* über und insgesamt lediglich 18 % in die Primarlehrpersonenbildung.

Die beiden untersuchten Sprachregionen unterscheiden sich also ganz wesentlich im Anteil der Absolvierenden des pädagogischen Fachmittelschulausweises, der sich für die *Fachmaturität Pädagogik* entscheidet. Nach Abschluss der *Fachmaturität Pädagogik* trat in beiden Sprachregionen der Großteil (88 %) der Absolvierenden in die PH über. Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass die sprachregional unterschiedlichen Übertrittsquoten in die PH bei der Entscheidung für die *Fachmaturität Pädagogik* vorstrukturiert werden. Damit kann geschlossen werden, dass sich die *Fachmaturität Pädagogik* gesamtschweizerisch als bedeutender Zulassungsausweis für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erweist. Für den Fachmittelschulausweis in einem pädagogischen Profil scheint dies aber nur in der deutschsprachigen Schweiz der Fall zu sein. Es kann folglich die Hypothese formuliert werden, dass die Entscheidung für eine Ausbildung zur Primarlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz tendenziell bereits mit der Wahl des Fachmittelschulprofils, in der französischsprachigen Schweiz erst mit der Wahl der *Fachmaturität Pädagogik* fällt.

Diese ausgeprägten sprachregionalen Unterschiede lassen sich einerseits vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Cortesi (2017) sowie Cattaneo und Wolter (2016) verstehen, wonach beruflicher Bildung in der französischsprachigen Schweiz weniger Wertigkeit zugesprochen wird als einer allgemeinbildenden Ausrichtung. Damit kann angenommen werden, dass auch das pädagogische FMS-Profil weniger als Berufs- und PH-Vorbereitung denn als allgemeinbildender Bildungsgang der Sekundarstufe II wahrgenommen und valorisiert wird.

Dies ließ sich im Rahmen der kantonalen Fallstudien (Kap. 7) bestätigen. Dort zeigte sich, dass in der untersuchten FMS der französischsprachigen Schweiz eine

breite Allgemeinbildung einerseits als «das Pädagogische» konstruiert wird, welches der Vorbereitung auf ein PH-Studium und die Tätigkeit der Primarlehrperson als Generalistin dient. Gleichzeitig erlaubt es mit seiner allgemeinbildenden, beruflich unspezifischen Ausrichtung auch die Integration staatsbürgerlicher Wertigkeiten der zweckfreien Allgemeinbildung und bietet auch solchen Jugendlichen einen Bildungsweg, welche sich allgemein bilden und beruflich noch nicht festlegen möchten. Ebenso wurde das Bildungsziel einer expliziten Vorbereitung auf die PH und den Primarlehrberuf bisweilen sogar kritisiert und die PH lediglich als *eine* Abnehmerinstitution unter vielen positioniert. Folglich ließ sich auch eine inhaltliche pädagogische Profilierung bzw. spezifische Ausrichtung auf die PH im Fall C erst in der Fachmaturität Pädagogik nachweisen (siehe Abschn. 7.3.2.2).

Auch in der gymnasialen Ausbildung erwiesen sich im Beobachtungszeitraum das musisch-pädagogische Gymnasialprofil in der deutschsprachigen Schweiz als quantitativ bedeutsameres Zubringerprofil für die Ausbildung von Primarlehrpersonen als in der französischsprachigen Schweiz. Traten in der deutschsprachigen Schweiz 16 % aller Absolvierenden dieses Profils in die Ausbildung zur Primarlehrperson über, waren es in der französischsprachigen Schweiz mit 11 % ein noch geringerer Anteil.

Für die Erklärung dieser sprachregionalen Unterschiede in den Übertrittsquoten vom musisch-pädagogischen Gymnasialprofil in die Primarlehrpersonenbildung liefern die kantonalen Fallstudien der vorliegenden Studie weniger Hinweise als im Falle der FMS Pädagogik. Auch hier könnte ausschlaggebend sein, dass beruflicher Bildung in der französischsprachigen Schweiz weniger Wertigkeit zugesprochen wird als einer allgemeinbildenden Ausbildung (Cortesi 2017; Cattaneo und Wolter 2016). Damit ließe sich erklären, warum der PH als Professionshochschule in der französischsprachigen Schweiz weniger Bedeutung als Ausbildungsoption für Gymnasiast\*innen zukommt als in der deutschsprachigen Schweiz.

Als Ausdruck dieser allgemeinbildenden Ausrichtung kann auch das fehlende dritte «P» (Pädagogik) im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie des französischsprachigen Falls C gewertet werden. Auf dieser Basis lässt sich die Vermutung anstellen, dass die Abwesenheit des Fachbereichs «Pädagogik» im Schwerpunktfach PPP die Entwicklung lehrberufsspezifischer Interessen bzw. Interesse an einer Berufsausbildung zur Primarlehrperson zusätzlich unwahrscheinlicher macht als in der deutschsprachigen Schweiz.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Ein zweiter Kanton der französischsprachigen Schweiz bietet dieses Schwerpunktfach gar nur in der Form von «Philosophie» ohne Psychologie und Pädagogik an, und die weiteren französischsprachigen Kantone verzichten gänzlich auf dieses Schwerpunktfach (CD21).



Unabhängig von den sprachregionalen Unterschieden erweist sich die quantitative Bedeutung der FMS Pädagogik für die Primarlehrpersonenbildung aber dennoch als bemerkenswert im Vergleich zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil.

So traten im Beobachtungszeitraum (2012–2106) aus der *FMS Pädagogik* in absoluten Zahlen *mehr* Personen (N = 511) in den Studiengang Primarstufe über als aus dem *musisch-pädagogischen Gymnasialprofil* (N = 433). Dies ist insbesondere angesichts der durchschnittlichen gymnasialen Maturitätsquote von 20,3 % und der Fachmaturitätsquote von 2,6 % im Beobachtungszeitraum (BFS 2020b) eindrucklich.<sup>10</sup>

Wie eingangs erläutert, lässt sich dies auch damit begründen, dass die gymnasiale Maturität ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis und die Fachmaturität Pädagogik eine fachgebundene Fachhochschulreife darstellt, welche lediglich den prüfungsfreien Übergang den Studiengang Primarstufe an PH erlaubt. Mit Blick auf die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Fallstudien wird aber die These vertreten, dass sich diese Unterschiede auch ganz wesentlich auf Charakteristika und Spezifika der der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils zurückführen lassen. Die qualitativen Fallstudien (siehe nächstes Kapitel) bieten Erklärungen dafür, warum sich die quantitative Bedeutung der FMS Pädagogik für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH im Vergleich zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil als bemerkenswert hoch erweist, aber in der französischsprachigen Schweiz geringer ist als in der deutschsprachigen Schweiz.

### **8.1.3 Die Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils aus qualitativer Perspektive: kantonale Fallstudien**

Der dritten in der vorliegenden Studie adressierten Forschungsfrage nach den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils sowie der darauf basierenden (unterschiedlichen) Bedeutung der beiden Profile für die Ausbildung von Primarlehrpersonen wurde im Rahmen der kantonalen Fallstudien nachgegangen (Kap. 7). Ein fallübergreifender Vergleich der Ergebnisse und deren Interpretation wurde in Abschn. 7.6 vorgenommen. Im Folgenden wird eine kondensierte Zusammenfassung der

---

<sup>10</sup> Maturitätsquote: Anteil der jungen Erwachsenen Schweizer\*innen, die im Besitz einer gymnasialen resp. einer Fachmaturität sind.

Ergebnisse und ihrer Interpretation mit Rückbezug auf die in Abschn. 3.4 formulierten Arbeitshypothesen präsentiert.

Auf den ersten Blick handelt es sich bei der FMS Pädagogik und beim musisch-pädagogischen Gymnasialprofil um durchaus ähnliche Profile. Sie sind allgemeinbildende, vollzeitschulische Bildungsangebote der Sekundarstufe II und ähneln sich in ihrem Fokus auf musisch-pädagogische Inhalte.

Die Ergebnisse der Fallstudien machen jedoch deutlich, dass sie sich in den mit Wertigkeit versehenen Bildungszielen und -inhalten, Wissensformen und Strategien der Wissensvermittlung sowie in den pädagogischen Beziehungen zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen wesentlich unterscheiden. Die FMS Pädagogik zeichnet sich durch eine funktionale Logik der Vorbereitung auf den (Primar-)lehrberuf sowie das gezielte Herstellen von PH-Studierfähigkeit aus, was mit dem Fokus auf Funktionalität und Effizienz auf das zugrundeliegende Handlungs- und Bewertungsprinzip der industriellen Konvention verweist.

Die PH-Vorbereitung umfasst vor allem Kompetenzen und Fähigkeiten im Bereich Erst- und Fremdsprache, Allgemeinbildung sowie in der Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens, welche die schulischen Akteur\*innen im Hinblick auf deren Funktionalität für die PH-Ausbildung valorisieren. Durch diese funktionale Vorbereitungslogik wird die PH über die gesamte Mittelschulzeit als selbstverständliche Abnehmerin positioniert und valorisiert, was ihre Bedeutung für dieses Profil stärkt und dadurch – so die Hypothese – eine entsprechende Studienwahl der Fachmittelschüler\*innen wahrscheinlicher macht.

Wie stark dieses Bildungsziel der Vorbereitung auf die PH und den Primarlehrberuf jedoch ausgeprägt ist, unterscheidet sich in den drei untersuchten Fällen. Die geringste Ausrichtung auf die PH als Abnehmerinstitution lässt sich im französischsprachigen Fall C nachweisen und als Erklärung dafür heranziehen, warum dort die Übertrittsquoten aus dem pädagogischen FMS-Profil in die PH geringer sind als in der deutschsprachigen Schweiz. Auch im Fall B wird durch die Kombination der Profile Pädagogik und Kunst die PH von der einzigen (wie im Fall A) zu einer *möglichen* Abnehmerin im Anschluss an das pädagogische FMS-Profil.

Insbesondere in den Fällen B und C erweist sich die Fachmaturität Pädagogik daher als zentrales Bildungsformat, da sie die Ausrichtung auf die PH in hohem Masse formatiert. Ihr Ziel ist einerseits das Herstellen von Studierfähigkeit in allgemeinbildenden Fächern, wie es bereits im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik (siehe Kap. 5) anvisiert worden war. Andererseits integriert die Fachmaturität Pädagogik auch in funktionaler Weise direkt Anforderungen der PH in ihr Format, so etwa im Fall C obligatorische Sprachaufenthalte oder Fachbereiche, welche an der PH und den Primarschulen des Kantons unterrichtet werden.

Im Fall B formatiert die Fachmaturität Pädagogik im Lehrplan explizit die Vorbereitung auf den Primarlehrberuf, indem sie die als Teil des «Pädagogischen» wahrgenommenen Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Sport integriert, und dort explizite Bezüge zum Primarlehrberuf herstellt. In der FMS A, wo diese spezifisch auf die PH oder den Primarlehrberuf verweisenden Elemente bereits im pädagogischen FMS-Profil in den drei Jahren bis zum Fachmittelschul*ausweis* rekonstruiert werden konnten, fällt die Fachmaturität Pädagogik weitgehend allgemeinbildend entsprechend den EDK-Richtlinien (EDK 2018) aus.

Im Anschluss an diese Ergebnisse wird die These vertreten, dass dort wo das Profil Pädagogik bis zum Fachmittelschul*ausweis* weniger stark auf die PH und den Primarlehrberuf ausgerichtet ist, die Fachmaturität Pädagogik diese Funktion in hohem Masse übernimmt und sie somit – wie auch die gesamtschweizerischen Übertrittszahlen von der Fachmaturität Pädagogik in die PH zeigen – eine ausgesprochen hohe Bedeutung für die Ausbildung zur Primarlehrperson erhält.

Neben der Vorbereitung auf die PH ließ sich an der FMS Pädagogik auch die Vorbereitung auf den (Primar-)lehrberuf als zentrales Bildungsziel rekonstruieren. Mit Blick auf das Ziel der funktionalen Vorbereitung sind hier einerseits erneut industrielle Wertigkeiten von Bedeutung. Mit der Ausrichtung auf den zukünftigen Beruf als Primarlehrperson konstituiert sich diese Vorbereitungslogik inhaltlich aber vor allem durch Aspekte der häuslichen Konvention wie Erziehung und Sozialisation, pädagogisch-soziale Werte, Charakter- und Persönlichkeitsbildung sowie praktisch-handwerkliche und musisch-kreative Tätigkeiten.

Es lässt sich daher die Arbeitshypothese bestätigen, dass sowohl die industrielle als auch die häusliche Konvention für die FMS Pädagogik von Bedeutung sind. Mit der Valorisierung industrieller und häuslicher Wertigkeiten weist die FMS Pädagogik in ihrem zugrundeliegenden Arrangement von Konventionen Ähnlichkeit zu den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren auf, als deren Ersatz sie in den Fällen A und B explizit wahrgenommen und valorisiert wird. Zurückzuführen ist dies sowohl auf ihre (industrielle) Funktion der Sicherung von Lehrkräftenachwuchs als auch die hohe Bedeutung häuslicher Wertigkeiten wie pädagogisch-sozialen Interessen, Persönlichkeitsbildung, familiärer Gemeinschaft, Berufssozialisation und -praxis in der Ausbildung – wie sie den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren zugeschrieben werden (Criblez und Hofstetter 2000; Criblez 2010, S. 37; Diebold 2000, S. 231 f.). Diese Wahrnehmung und Valorisierung der FMS als ‘Seminarersatz’ durch die schulischen Akteur\*innen kann als weiterer Aspekt interpretiert werden, der die höhere Bedeutung der FMS Pädagogik für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erklärt.

Auch die Arbeitshypothese, dass die Wahrnehmung der FMS Pädagogik als ‘Seminarersatz’ ausgeprägter und unter Vorrangstellung häuslicher Wertigkeiten dort eher der Fall ist, wo eine ausgeprägte seminaristische Tradition herrscht, lässt sich mit Blick auf die Fallstudien und die hohe Bedeutung der häuslichen Konvention im Fall A bestätigen. Dies zeigt sich u. a. in einer besonders engen, sowohl auf industriellen («Verzahnung»; «kommunizierende Röhren») als auch häuslichen Wertigkeiten beruhenden Beziehung zwischen der FMS Pädagogik und der kantonalen PH. In den Fällen B und C wurden die Lehrer\*innenseminare bereits *vor* der gesamtschweizerischen Tertiarisierungsreform aufgelöst und die Lehrpersonenbildung auf Hochschulstufe angehoben. Dies wurde in Abschn. 4.2.3.1 als Hinweis auf eine geringe Bedeutung der seminaristischen Tradition gedeutet. Einhergehend mit der formulierten Annahme lässt sich in den Fällen B und C eine weniger (oder im Fall C gar kaum) ausgeprägte Beziehung zur kantonalen oder regionalen PH rekonstruieren. Ebenso erhalten Wertigkeiten der häuslichen Konvention in den FMS der Fälle B und C wesentlich weniger Bedeutung als im Fall A, wo der Kanton eine ausgeprägte seminaristische Tradition besitzt.

Im Weiteren wurde die Annahme formuliert, dass das Vorhandensein oder das Fehlen eines Angebots des Schwerpunktfachs PPP die Bedeutung der FMS Pädagogik beeinflusst. Auch wenn – wie gezeigt wurde – aktuell eine berufspropädeutische Funktion dieses Schwerpunktfachs abgelehnt wird, liegen seine Wurzeln in der (Auflösung der) seminaristischen Lehrpersonenbildung (siehe Abschn. 2.2.1). Mit Blick auf die Ergebnisse und im Anschluss an die obigen Ausführungen kann die Hypothese bestätigt werden, dass der FMS Pädagogik in Kantonen, welche das Schwerpunktfach PPP *nicht* anbieten (wie der Fall A), ausgeprägter eine ‘Ersatzfunktion’ der Lehrer\*innenseminare zugesprochen wird als in Kantonen mit Schwerpunktfach PPP (Fälle B und C).

Als weiterer Teilaspekt der hohen Bedeutung der FMS Pädagogik für die Ausbildung von Primarlehrpersonen lässt sich die inhaltliche ‘Formatierung’ dieses Profils bezeichnen. Die Fachmittelschüler\*innen entscheiden sich nicht für *ein* bestimmtes Schwerpunktfach, sondern für ein Profil mit *mehreren* profilspezifischen Fächern. Dies entspricht im Gegensatz zu einer rein monofachlichen Orientierung im gymnasialen Schwerpunktfach stärker der multi-disziplinären PH-Ausbildung und der Berufstätigkeit der Primarlehrperson als Generalist\*in.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Die generalistische Ausbildung von Primarlehrpersonen in der Schweiz bedeutet, dass PH-Studierende nicht als Fachlehrperson, sondern in sechs oder mehr Fächern ausgebildet werden und diese auf Primarstufe unterrichten.

Eine PH-Ausbildung kann daher von ihrer inhaltlichen Struktur her als eher anschlussfähig zum pädagogischen FMS-Profil charakterisiert werden.

Dabei zeigen die Fallstudien, dass die profilspezifischen Fächer der FMS Pädagogik jeweils Ausdruck «des Pädagogischen» sind, mit dem sich die FMS Pädagogik laut Akteur\*innen von den anderen FMS-Profilen sowie der gymnasialen Ausbildung abgrenzt und profiliert. «Das Pädagogische» stellt nicht nur ein rein kognitives Format dar, sondern ist auch in der Rahmenstundentafel der jeweiligen FMS in Form der profilspezifischen Fächer formatiert.

«Das Pädagogische» an der FMS Pädagogik umfasst in den beiden deutschsprachigen Fällen A und B musisch-gestalterische Fächer wie Musik, Gestalten, Werken und Instrumentalunterricht, welche als für den Primarlehrberuf konstitutiver Komplex von Fähigkeiten und Wertigkeiten sowie als profilierendes Element des pädagogischen FMS-Profiles wahrgenommen und valorisiert werden. «Das Pädagogische» integriert in den deutschsprachigen Fällen sowohl industrielle Wertigkeiten der funktionalen Vorbereitung auf den Primarlehrberuf als auch häusliche Wertigkeiten der Erziehung, Anleitung und pädagogischen Begleitung von Kindern durch musisch-gestalterische Tätigkeiten. Auch hier erweisen sich wiederum häusliche und industrielle, dem ehemaligen Lehrer\*innenseminar zugeschriebene Handlungs- und Bewertungsprinzipien als bedeutsam.

Anders stellt sich dies im französischsprachigen Fall C dar, wo sich «das Pädagogische» ebenfalls im Format der profilspezifischen Fächer materiell niederschlägt – sich dort aber aus einer breiten Palette allgemeinbildender Fächer konstituiert. Diese profilspezifischen Fächer werden einerseits auf der Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention als funktional und nützlich für die generalistisch unterrichtende Primarlehrperson valorisiert, andererseits schreiben die Akteur\*innen des Falls C der breiten Palette profilspezifischer Fächer auch aus einer staatsbürgerlichen Perspektive der breiten, zweckfreien Allgemeinbildung Wertigkeit zu. Dies mit der Begründung, dass das (sozial-)pädagogische Profil durch seine inhaltliche Breite den Fachmittelschüler\*innen alle möglichen hochschulischen Anschlusslösungen eröffnet.

Damit integriert «das Pädagogische» im Fall C nicht wie in der deutschsprachigen Schweiz Wertigkeiten der industriellen (funktionale Vorbereitung auf den Lehrberuf) und häuslichen (erzieherisch-pädagogische Funktion musisch-gestalterischer Fächer), sondern der industriellen und der staatsbürgerlichen (breite, zweckfreie Allgemeinbildung) Konvention. Somit bestätigt sich – auch mit Blick auf andere untersuchte Dimensionen der Fallstudien – die Arbeitshypothese, dass der FMS Pädagogik in der französischsprachigen Schweiz eine eher allgemeinbildende Funktion zugesprochen wird als in der deutschsprachigen Schweiz, wo berufsvorbereitende Aspekte stärker valorisiert werden.

Nicht nur eine multi-disziplinäre Ausbildung in mehreren, profilspezifischen Fächern weist Nähe zur PH-Ausbildung und zur Tätigkeit der Primarlehrperson als Generalist\*in auf. Auch die an der FMS präferierten Wissensformen des *savoir-être* (soziale Fähigkeiten, Charakterbildung) und *savoir-faire* (technisches, in Arbeitsschritte heruntergebrochenes Anwendungswissen) können als Wissensformen interpretiert werden, die beim Unterrichten von Kindern auf Primarstufe relevant sind.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Strategien der Wissensvermittlung. Die Vermittlung von Bildungsinhalten geschieht an der FMS Pädagogik anschaulich-illustrativ, anwendungs- und problemlösungsbezogen, objekt- und körpergestützt sowie mit Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen im Allgemeinen und – in fall-spezifisch unterschiedlichem Ausmaß – zum (Primar-)lehrberuf im Besonderen. Es wird die Hypothese formuliert, dass damit bei den Fachmittelschüler\*innen ggf. pädagogische Interessen geweckt oder ausgeprägt werden und – selbst ohne expliziten Bezug zum Lehrberuf – häusliche sowie industrielle Bildungsstrategien Wertigkeit erhalten, welche zu einer Unterrichtstätigkeit auf Primarstufe anschlussfähig sind.

Die hohe Bedeutung häuslicher Wertigkeiten in der Wissensvermittlung widerspiegelt sich auch in den schulischen Beziehungslogiken. Die Rolle der Lehrperson an den untersuchten FMS lässt sich zusammenfassend als väterliche oder mütterliche Erziehungsinstanz mit pädagogischen Interessen an der Unterstützung und Begleitung Jugendlicher rekonstruieren. Sie drückt Autorität, aber auch eine Beziehungslogik der gegenseitigen Wertschätzung, des Wohlwollens, des zwischenmenschlichen Interesses, der persönlichen Nähe und des Vertrauens aus. Sie verweist auf das häusliche Gemeinwohl der schulisch-familiären Gemeinschaft und entspricht im Gegensatz zu den gymnasialen Beziehungslogiken eher denjenigen zwischen Lehrperson und Schüler\*innen auf Primarstufe. Dies kann daher ebenfalls als Aspekt interpretiert werden, der bei den Fachmittelschüler\*innen möglicherweise pädagogische Interessen und Interesse am (Primar-)lehrberuf handlungspraktisch befördert. Auf diesen Zusammenhang verweist insbesondere die Erkenntnis, dass die Fachmittelschüler\*innen der Fälle A und C ihre Lehrpersonen tendenziell als Modelle oder Rollenvorbilder für ihre eigene spätere Unterrichtstätigkeit wahrnehmen und valorisieren.

Die FMS Pädagogik kann in der Gesamtschau als schulisches Dispositiv aus Bildungszielen, Wissensformen und -inhalten, Vermittlungslogiken und Beziehungen bezeichnet werden, welches den Fachmittelschüler\*innen die Verwirklichung ihrer pädagogisch-sozialen Interessen und des Berufswunschs Lehrperson ermöglicht, und diese Orientierung dabei weiter stärkt und ausprägt. Hierbei

erweist sich das häusliche Bildungsformat des obligatorischen Berufsfeldpraktikums als zentral. Es verstärkt bei den befragten Fachmittelschüler\*innen den meist bereits vorhandenen Berufswunsch Lehrperson und führt teilweise sogar zur Klärung der Zielstufe, auf der sie später unterrichten möchten (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I).

Die FMS Pädagogik erhält zusätzlich dadurch an Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen, dass das Arrangement der ihr zugrundeliegenden Konventionen mit Wertigkeiten der industriellen und häuslichen Konvention einerseits deutliche Nähe sowohl zur PH-Ausbildung als auch zur Tätigkeit der Primarlehrperson aufweist, darin andererseits auch den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren ähnelt, als deren Ersatz sie wahrgenommen und valorisiert wird.

Die Interpretation der FMS Pädagogik als schulisches Dispositiv, das den Schüler\*innen die Verwirklichung entsprechender Interessen und Berufsziele erlaubt, kann auch für den französischsprachigen Fall C mit seiner stark allgemeinbildenden Ausrichtung als zutreffend bezeichnet werden. Denn mit der Konstruktion der Allgemeinbildung als «das Pädagogische» bietet dieses FMS-Profil nicht nur beruflich noch unentschlossenen, sondern auch pädagogisch-sozial interessierten Jugendlichen mit Berufswunsch Lehrperson einen Weg zur generalistisch ausgebildeten Primarlehrperson respektive zur entsprechenden Ausbildung an der PH.

Das musisch-pädagogische Gymnasialprofil unterscheidet sich in seinem Arrangement der zugrundeliegenden Konventionen wesentlich von der FMS Pädagogik. Statt einer funktional-industriellen Vorbereitung wird eine staatsbürgerliche Logik der inhaltlichen Entkopplung von Schwerpunktfach und Studien- oder Berufswahl valorisiert. Dies kann unter anderem als Erklärung für die hohen Übertrittsquoten in Studiengänge auf Tertiärstufe herangezogen werden, die dem Schwerpunktfach inhaltlich 'fachfremd' sind (Abschn. 6.2.3).

Selbst dort wo eine industriell-zweckfunktionale Vorbereitungslogik im Rahmen der Schwerpunktfächer Wertigkeit erhält, bezieht sie sich im Fall der Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten auf die Vorbereitung für Aufnahmeprüfungen an Musik- und Kunsthochschulen sowie im Fach PPP auf das Erlernen der jeweils disziplinspezifischen wissenschaftlichen Methoden und Techniken der Philosophie oder Psychologie – nicht aber auf eine Ausbildung an der PH.

Ebenso wird eine zweckfreie, extensive, abstrakt-analytische (musische) Allgemeinbildung als Wertigkeit der staatsbürgerlichen Konvention sowie die dafür erforderliche schulisch-kognitive Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbe-reitschaft valorisiert. Hohe Bedeutung wird in der gymnasialen Ausbildung

auch Wertigkeiten der inspirierten Konvention wie Kreativität, Neugier und Leidenschaft zugeschrieben.

Diese Aspekte lassen eine Berufsausbildung zur Primarlehrperson in verschiedener Hinsicht als weniger anschlussfähig erscheinen. Die Wahl eines Schwerpunktfachs erfordert und fördert Interesse und Leidenschaft für *eine* ganz spezifische Fachdisziplin, was der multi-disziplinären Ausbildung zur Primarlehrperson als Generalist\*in entgegensteht. Im Schwerpunktfach werden die Interessen der Gymnasiast\*innen bereits durch die obligatorische Wahl *eines* Schwerpunktfachs statt eines Bündels profilspezifischer Fächer in eine monofachlich-disziplinäre Richtung gelenkt bzw. eine monofachliche Orientierung gestärkt.

Die Arbeitshypothese, wonach eine monofachlich-disziplinäre Ausrichtung als Wertigkeit der staatsbürgerlichen Konvention (extensiver Überblick über den disziplinären Wissenskanon, *savoir*) nicht nur valorisiert, sondern im Verlauf der gymnasialen Ausbildung bei den Gymnasiast\*innen verstärkt wird und entsprechende fachliche Interessen befördert, konnte auf Basis der erhobenen Daten bestätigt werden. Die Fallanalysen legen nahe, dass diese monofachlich-disziplinäre Orientierung als Grund dafür interpretiert werden kann, dass selbst am Lehrberuf interessierte Gymnasiast\*innen *nicht* den Primarlehrberuf, sondern eher eine Unterrichtstätigkeit auf Sekundarstufe I, II oder gar auf Tertiärstufe im Anschluss an ein universitäres Fachstudium in Betracht ziehen.

Im Weiteren konnte gezeigt und die Arbeitshypothese bestätigt werden, dass mit der Entkopplung von Schwerpunkt- und Studienfachwahl und dem Fokus auf zweckfreie Allgemeinbildung als Ausdruck staatsbürgerlicher Handlungs- und Bewertungslogiken die konkrete Berufswahl und Berufspropädeutik in den Hintergrund tritt. Dadurch erscheint – so kann vermutet werden – die PH als Professionshochschule mit Vorbereitung auf einen klar umrissenen Beruf weniger anschlussfähig als universitäre Studiengänge mit offeneren Berufsoptionen.

Im Weiteren entspricht der primär kognitionsbasierte Unterricht am Gymnasium im Format des Lehrvortrags, über Melodiediktate, qua präziser Analyse und Deskription oder unter Rückgriff auf wissenschaftliche Texte und disziplinäres Fachvokabular eher Lehr-Lernformen, wie sie an Universitäten praktiziert werden und kann daher auch dort als anschlussfähiger interpretiert werden.

Diese als staatsbürgerlich interpretierten Strategien der Wissensvermittlung widerspiegeln sich auch in der rekonstruierten Rolle und Funktion der Lehrperson im Gymnasium. Sie integriert sowohl staatsbürgerliche (disziplinäre Fachverkörperung) als auch inspirierte Wertigkeiten (Leidenschaft, Begeisterung). Trotz einer gewissen «Wärme» durch die Bewunderung der Lehrperson als Meister\*in ihrer Disziplin erweist sich die Beziehungslogik zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen als eher distanziert-neutral.



Es kann die Hypothese formuliert werden, dass die Wahrnehmung und Valorisierung einer Lehrperson auf Basis staatsbürgerlicher Wertigkeiten (Fachverkörperung, Neutralität, emotionale Distanz) auch bei vorhandenen pädagogischen Interessen der Gymnasiast\*innen stärker fachlich-disziplinäre, auf staatsbürgerlichen Wertigkeiten beruhende Motive befördern, welche eher Interessen an einer Lehrtätigkeit auf höheren Schulstufen als der Primarstufe befördern.

Nicht nur die praktizierten Modi der Wissensvermittlung und die pädagogischen Beziehungen entsprechen eher denjenigen einer Universität, sondern diese wird durch explizite Verweise auf universitär-wissenschaftliche Logiken und Arbeitsweisen (wissenschaftliche Publikationen, wissenschaftliche Quellenangaben, Analyse und Gegenüberstellung von Theorien und Modellen, wissenschaftliche Experimente als Beispiele zur Illustration von Inhalten) während der gesamten gymnasialen Ausbildungszeit als selbstverständliche Abnehmerin präsentiert und valorisiert.

Es kann geschlussfolgert werden, dass Gymnasiast\*innen die Universität dadurch eher als mit Wertigkeit versehene Anschlusslösung wahrnehmen. Für die Fälle A und B konnte im Rahmen der vorliegenden Studie zudem gezeigt werden, dass die ausgeprägte Valorisierung schulisch-kognitiver Leistungsfähigkeit und -bereitschaft am Gymnasium dazu führt, dass Gymnasiast\*innen eher ein Studium an einer Universität als eine Ausbildung an der PH anstreben. Denn wie gezeigt wurde, devalorisieren Gymnasiast\*innen eine PH-Ausbildung auf Basis des industriellen Bewertungskriteriums der schulischen Leistung als zu wenig anspruchsvoll und kognitiv zu wenig herausfordernd.

Die Gymnasiast\*innen schreiben der PH-Ausbildung praktisch-handwerkliche und bildhafte Vermittlungspraktiken der häuslichen Konvention («Bastelsachen», «Mandala malen») zu und devalorisieren diese auf dem industriellen Wertigkeitsmaßstab der schulisch-kognitiven Leistung. Dies kann als Grund dafür gedeutet werden, dass Gymnasiast\*innen auch bei vorhandenen pädagogisch-sozialen Interessen eher entsprechende universitäre Studiengänge wie etwa Psychologie anstreben. Dies erlaubt ihnen – so die Vermutung – ihre disziplinär-monofachliche Orientierung und ihren durch Leidenschaft und Faszination (inspirierte Konvention) begründeten Wissensdurst in einem universitären Fachstudium fortzusetzen.

Zusammenfassend lassen sich die beiden untersuchten Profile der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils aus konventionentheoretischer Perspektive jeweils als 'Situation' in Form eines schulischen Dispositivs aus Bildungszielen, Bildungsinhalten, Wissensformen, Strategien der Wissensvermittlung und pädagogischen Beziehungen sowie kognitiven sowie materiellen Formen wie etwa Rahmenstudentafeln, Lehrplänen, Broschüren und Objekten

interpretieren. Dieses Dispositiv wird von Schüler\*innen aufgrund bereits vorhandener Interessen gewählt, es verstärkt und prägt diese Interessen im Verlauf der schulischen Sozialisation aber auch weiter.

Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass die hohe Bedeutung der FMS Pädagogik für die Ausbildung von Primarlehrpersonen unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass sie mit ihrem stark auf Wertigkeiten der häuslichen und industriellen Konvention beruhenden Profil in hohem Masse demjenigen der PH als Ausbildungsinstitution für den konkreten, pädagogisch-soziale Interessen erfordernden Beruf der Primarlehrperson als Generalistin entspricht. Es lässt sich vermuten, dass sich dadurch eine Ausbildung an der PH für Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik anschlussfähiger darstellt als für Gymnasiast\*innen.

Ebenso fällt die Ähnlichkeit des zugrundeliegenden Arrangements von Konventionen der FMS Pädagogik zu demjenigen der ehemaligen Lehrer\*innenseminare auf, wie es in der Literatur charakterisiert wird (Criblez 2010, S. 37; Diebold 2000, S. 231 f.). Wurde das musisch-pädagogische Gymnasialprofil ursprünglich als *funktionales* Äquivalent zu den ehemaligen Lehrer\*innenseminaren institutionalisiert (Criblez und Lehmann 2016, S. 55) und deshalb als «Königsweg» positioniert (Lehmann 2013, S. 123; EDK 2005), lässt sich auf Basis der vorliegenden Studie schlussfolgern, dass mit der FMS Pädagogik ein stärker *inhaltliches* Äquivalent zu den Lehrer\*innenseminaren auf Sekundarstufe II entstand.

Die gymnasiale Schwerpunktfachausbildung valorisiert hingegen mit zweckfreier Bildung und der Leidenschaft für *ein* ganz spezifisches Fach primär Wertigkeiten, Wissensformen und Beziehungslogiken der staatsbürgerlichen und der inspirierten Konvention, welche die Ausbildung zur Primarlehrperson als multi-fachliche und praxisbezogene Berufsausbildung weniger anschlussfähig als ein Universitätsstudium erscheinen lassen.

Ebenso konnte nachgewiesen werden, wie in der FMS valorisierte häuslich-praktische Vermittlungslogiken von den Gymnasiast\*innen devalorisiert und der PH zugeschrieben werden und sie die PH-Ausbildung auf dem industriellen Wertigkeitsmaßstab der schulisch-kognitiven Leistung als zu wenig anspruchsvoll kritisieren. Damit lässt sich in der Zusammenschau die quantitativ festgestellte Zunahme von Studierenden mit einer Fachmaturität und der Rückgang an Studierenden mit einer gymnasialen Maturität im PH-Studiengang Primarstufe ebenso wie die unterschiedlich hohen Übertrittsquoten nicht nur mit einer unterschiedlichen Hochschulzulassungsberechtigung, sondern auch den rekonstruierten Charakteristika und Spezifika der beiden untersuchten Profile erklären.

## 8.2 Einordnung und Bewertung der Ergebnisse

### 8.2.1 Empirische Reflexion: Einordnung in die Studienlage

Wie der Forschungsüberblick in Kap. 2 zeigte, fehlte bislang empirische Forschung zum historischen Prozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik als Zubringerin zu den Pädagogischen Hochschulen. Bisherige Forschung zeigte insbesondere, inwiefern die Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils 1995 mit der Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung zusammenhing und die Überführung materieller und personeller Ressourcen ehemaliger Lehrer\*innenseminare in Gymnasien mit musisch-pädagogischen Schwerpunktfächern erlaubte (Criblez 2010; Criblez und Lehmann 2016; Mombelli-Matthys 2011). Vor diesem Hintergrund ließ sich die Positionierung des Gymnasiums als «Königsweg» in die Lehrpersonenbildung im Kontext der Tertiarisierungsreform in der Lehrpersonenbildung verstehen (Criblez und Lehmann 2016; Lehmann 2013).

Ebenso existieren empirische Hinweise auf die ehemalige Funktion der FMS<sup>12</sup> als Zubringerin zur Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens, der Handarbeit und Hauswirtschaft (Badertscher 1993; Criblez und Lehmann 2016) und ihrer Infragestellung und Kritik als Zubringerin zur Primarlehrpersonenbildung im Prozess deren Tertiarisierung Ende der 1990-er Jahre (Kiener 2004, S. 31; Capaul und Keller 2014, S. 29; Criblez und Lehmann 2016, S. 57).

Die vorliegende Studie ergänzt diese historische Forschung um einerseits die Rekonstruktion des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik an sich, und bietet zusätzlich eine Erklärung für den – angesichts der Kritik – unerwartet erfolgreichen Verlauf dieses Prozesses. So kann die historische Forschung zur Auflösung der seminaristischen Lehrpersonenbildung und die dadurch ausgelöste Transformation der gymnasialen Bildung auf Sekundarstufe II um die Entwicklung der FMS Pädagogik in diesem Kontext ergänzt werden.

Es wird eine Erklärung dafür präsentiert, wie und warum sich die Fachmittelschule trotz Kritik und Infragestellung, trotz der Wahrnehmung des Gymnasiums als «Königsweg» in die Lehrpersonenbildung und trotz der Einführung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als funktionaler Ersatz der Lehrer\*innenseminare als Zubringerin zur PH institutionalisieren und zu einer heute anerkannten, bedeutenden, und zum Gymnasium funktional äquivalenten Zubringerin für die Ausbildung von Primarlehrpersonen entwickeln konnte.

---

<sup>12</sup> Respektive ihrer Vorgängerinstitution, der Diplommittelschule (DMS).

Als zweites leistet die vorliegende Studie auch einen Beitrag zur Klärung der Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Primarlehrpersonenbildung aus quantitativer Perspektive. Hier war bisher bekannt, dass der Anteil Fachmaturand\*innen im PH-Studiengang Primarstufe zwischen 2008 und 2016 auf ca. 30 % zugenommen hat, der Anteil Studierender mit gymnasialer Maturität von 60 % auf rund 40 % gesunken ist, sowie dass bezüglich dieser Anteile große kantonale Unterschiede herrschen (SKBF 2018, S. 259). Diese Ergebnisse konnten im Rahmen der vorliegenden Studie in verschiedener Hinsicht bestätigt, ergänzt und vertieft werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die Anzahl Studierender mit gymnasialer Maturität nur leicht sinkt und ihr Rückgang in absoluten Zahlen nicht derart dramatisch erscheint, wie es die vom SKBF (ebd.) veröffentlichten prozentualen Anteile implizieren. Ebenso konnte die Entwicklung der Anzahl PH-Studierender mit Fachmaturität oder gymnasialer Maturität im Zeitverlauf dargestellt und der kontinuierliche Anstieg an Absolvierenden einer Fachmaturität an Pädagogischen Hochschulen aufgezeigt werden. Im Weiteren konnten die kantonalen bzw. PH-spezifischen Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierendenpopulation bezüglich Zulassungsausweis nicht nur auf Basis aktueller Daten dargestellt, sondern auch hier deren Entwicklung im Zeitverlauf aufgezeigt werden. So konnte nachgewiesen werden, dass fast alle Pädagogischen Hochschulen seit Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 eine Zunahme an Studierenden mit einer Fachmaturität als Zulassungsausweis verzeichnen. Dies verweist ebenfalls auf deren gestiegene und immer noch steigende Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH.

Eine weitere adressierte Forschungslücke betrifft die Übertrittsquoten von der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils in die Primarlehrpersonenbildung. Hier war bisher lediglich bekannt, dass 21 % aller Absolvierenden einer FMS (alle Richtungen) innerhalb von 54 Monaten in eine PH eintreten (Kriesi und Leemann 2020, S. 15), dass 70 % aller Absolvierenden des FMS-Profiles Pädagogik eine Fachmaturität (alle Richtungen) absolvieren (Babel et al. 2018, S. 23) und dass 85 % aller Absolvierenden einer Fachmaturität Pädagogik innerhalb von 42 Monaten in eine PH übertreten (ebd., S. 29). Diese Zahlen konnten bisher aber nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden bzw. es war nicht bekannt, welcher Anteil Absolvierender des FMS-Profiles Pädagogik a) auch eine Fachmaturität Pädagogik absolviert und b) sowohl mit als auch ohne Fachmaturität Pädagogik in die Primarlehrpersonenbildung übertritt.

Für das Gymnasium ist empirisch erwiesen, dass in den 42 Monaten nach Erhalt eines gymnasialen Maturitätszeugnisses im Jahr 2012 19 % der Schüler\*innen aus dem Schwerpunktfach Musik, 18 % der Schüler\*innen aus dem

Schwerpunktfach PPP und 13 % der Schüler\*innen des Schwerpunktfachs Bildnerisches Gestalten in eine PH übertraten (Babel et al. 2018, S. 28) – wie viele davon in den Studiengang Primarstufe, war allerdings bisher unklar.

Angesichts dieser Forschungslücken kann die vorliegende Studie auf Basis von Längsschnittdaten des BFS<sup>13</sup> zur wesentlich differenzierteren Betrachtung der Übertrittsquoten beider untersuchter Profile in die Tertiärstufe im Allgemeinen und in den Bachelorstudiengang Primarstufe im Besonderen beitragen und die beiden Profile direkt ins Verhältnis zueinander setzen. So konnte gezeigt werden, dass nicht nur die Übertrittsquoten aus der Fachmaturität Pädagogik in die Primarlehrpersonenbildung wesentlich höher sind als aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil. Es konnte auch nachgewiesen werden, dass in absoluten Zahlen im Beobachtungszeitraum aus dem pädagogischen FMS-Profil sogar *mehr* Schüler\*innen in eine Ausbildung zur Primarlehrperson übertraten als aus dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil. Dennoch wurde auch sichtbar, dass Gymnasiast\*innen immer noch über die Hälfte aller Studierenden ausmachen, die in den Studiengang Primarstufe eintreten.

Ebenso konnten differenzierte Aussagen dazu getroffen werden, wie viele Absolvierende eines pädagogischen FMS-Profiles *ohne* Fachmaturität Pädagogik in die PH eintreten, und ob Gymnasiast\*innen des musisch-pädagogischen Profils sich an Universitäten eher für dem Schwerpunktfach fachlich verwandte oder ‘fachfremde’ Studiengänge entscheiden.

Eine bedeutende Forschungslücke konnte auch mit dem sprachregionalen Vergleich dieser Übertrittsquoten adressiert werden. So zeigte sich insbesondere für die FMS Pädagogik, dass gesamtschweizerische Übertrittsquoten in die PH wenig aussagekräftig erscheinen und bei genauerer Betrachtung die hohe Bedeutung des pädagogischen FMS-Profiles für die PH-Ausbildung zwar für die deutschsprachige, nicht aber für die französischsprachige Schweiz behauptet werden kann. Lediglich die Fachmaturität Pädagogik weist in *beiden* Sprachregionen eine außerordentlich hohe Übertrittsquote in die Primarlehrpersonenbildung auf. Dies verweist umso stärker auf ihre nicht nur historische, sondern auch aktuell hohe Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen.

Als Letztes konnten mit den drei kantonalen Fallstudien einige bedeutende Forschungslücken adressiert werden. Erstens existierten spezifisch zur FMS Pädagogik bisher abgesehen von Erwähnungen in der FMS-Evaluationsstudie von Capaul und Keller (2014) sowie der Evaluation der Fachmaturität Pädagogik von Quesel et al. (2010) keine empirischen Studien. Zum musisch-pädagogischen

---

<sup>13</sup> Aufgearbeitet und analysiert von Andrea Pfeifer Brändli.

Gymnasialprofil existierten lediglich die Studien von Mombelli-Matthys (2011) und Robin (2002) zum Schwerpunktfach PPP.

Hier konnte der explorative Anspruch der vorliegenden Studie erfüllt werden, erstes empirisch gestütztes Wissen spezifisch zur FMS Pädagogik zu generieren sowie auch das musisch-pädagogische Gymnasialprofil fernab von Evaluations- und Leistungsstudien aus qualitativer Perspektive zu beforschen.

Zweitens wurde in bisherigen Studien zu lehrberufsspezifischen Interessen und zu Berufswahlmotiven für den Lehrberuf mehrfach darauf verwiesen, dass die Vorbildung und die schulische Sozialisation in der Jugendzeit ein bedeutender Faktor für die Formung lehrberufsspezifischer Interessen ist (Denzler und Wolter 2008a, b; Brühwiler und Spychiger 1997; Brühwiler 2001; Treptow 2006; Ingriani 2014; Affolter et al. 2015). Welche schulischen Spezifika und Mechanismen aber hierbei ausschlaggebend sein könnten, wurde bisher nicht erforscht. Dazu leistet die vorliegende Studie einen empirischen Beitrag.

Hierbei stehen nicht nur individuelle Faktoren wie Motivationen und Interessen der Schüler\*innen und deren Ausbildung während der schulischen Laufbahn im Zentrum, sondern es wurden auch institutionelle Faktoren und Charakteristika herausgearbeitet, welche die unterschiedliche Bedeutung der beiden untersuchten Profile für die Primarlehrpersonenbildung erklären können. Die vorliegende Studie versteht sich hierbei nicht als umfassende Antwort auf die formulierte Forschungslücke, bietet aber eine erste explorative Untersuchung möglicher Faktoren und Charakteristika, die weiterführende Forschung in diesem Bereich anregen kann.

Im Rahmen der drei kantonalen Fallstudien konnten verschiedene Ergebnisse bisheriger empirischer Forschung belegt und erweitert werden. So zeigte die Evaluation der FMS im Kanton St. Gallen aus 2014, dass Lehrpersonen einen Berufsbezug im FMS-Unterricht sowohl durch profilgemischte Klassen als auch die Tatsache erschwert erachten, dass keine anwendungsorientierten Lehrmittel wie etwa «Mathematik für Pädagogen» existieren würden (Capaul und Keller 2014, S. 31). Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass berufsbezogener Unterricht nicht nur in hohem Masse unterschiedlich bewertet und valorisiert, sondern von Lehrpersonen auch handlungspraktisch unterschiedlich umgesetzt wird.

Dabei ist je nach Fall und Lehrperson das ganze Spektrum von sehr ausgeprägtem Berufsbezug zur Tätigkeit der Primarlehrperson bis gar kein Berufsfeldbezug auszumachen. Auch hierbei führen Lehrpersonen profilgemischte Klassen teilweise als Begründung für den Verzicht auf einen expliziten Berufsfeldbezug an. Ebenso lassen sich Ergebnisse bestätigen, wonach die Fachmaturität Pädagogik als spezifische PH-Vorbereitung wahrgenommen wird (ebd., S. 34 f.). Zudem

konnte diese Vorbereitungsfunktion auf Basis der fallspezifischen Lehrplananalysen konkret an den zu unterrichtenden Fächern und Fachinhalten empirisch festgemacht werden.

Ebenso konnte gezeigt werden, dass in der deutschsprachigen Schweiz musisch-gestalterische Fächer und Fähigkeiten «das Pädagogische» konstituieren, was die von Quesel et al. (2010, S. 14) berichtete Kritik am Fehlen musischer Fächer in der Fachmaturität Pädagogik versteh- und interpretierbar macht.

Die unterschiedlichen kognitiven Leistungen der Schüler\*innen beider untersuchter Profile (SKBF 2018, S. 109) wurden in der vorliegenden Studie nicht gemessen. Vielmehr konnte rekonstruiert werden, inwiefern schulisch-kognitive Leistungen durch eine ganz bestimmte – die industrielle – Gemeinwohlorientierung als bedeutungsvoll konstruiert werden. Darauf basierend konnte gezeigt werden, inwiefern sowohl Fachmittelschüler\*innen als auch Gymnasiast\*innen am Maßstab der schulisch-kognitiven Leistungsfähigkeit gemessen und (de-)valorisiert werden. Dass die Fachmittelschüler\*innen hierbei von den Lehrpersonen als schwächer beurteilt werden (Capaul und Keller 2014, S. 27), zeigte sich auch im Rahmen der kantonalen Fallstudien. Ebenso kamen die damit zusammenhängenden Abwertungsprozesse gegenüber Fachmittelschüler\*innen an institutionell gemeinsam geführten Schulen zum Ausdruck (ebd.).

Mit den kantonalen Fallstudien und dem integrierten sprachregionalen Vergleich konnten auch die Ergebnisse Cortesis (2017) bezüglich der FMS als Schultyp nicht nur bestätigt und erweitert, sondern auch für das pädagogische Profil spezifiziert werden. Beispielsweise zeigte sich für den französischsprachigen Fall C, dass der breiten und berufs-unspezifischen Allgemeinbildung, wie sie in den profilspezifischen Fächern als «das Pädagogische» formatiert ist, zusätzlich zur industriellen Vorbereitungsfunktion auf den Primarlehrberuf (Generalist\*in) von den Akteur\*innen auch eine eigene, von der PH und vom Primarlehrberuf völlig unabhängige Wertigkeit auf Basis der staatsbürgerlichen Konvention zugesprochen wird. Dies deckt sich mit den Ergebnissen Cortesis (2017), wonach sich die FMS als Schultyp in der lateinischsprachigen Schweiz aufgrund der hohen Wertschätzung der Allgemeinbildung nicht wie in der deutschsprachigen Schweiz über eine beruflich-professionelle Komponente legitimieren muss, sondern die Orientierung an der Allgemeinbildung als Existenzberechtigung ausreicht. Durch die Konstruktion einer breiten Allgemeinbildung als «das Pädagogische» erfüllt die FMS Pädagogik im untersuchten französischsprachigen Fall sogar beide Ansprüche (berufsvorbereitend und allgemeinbildend).

Dennoch erwies sich die Schlussfolgerung Cortesis (2017), dass sich die berufliche Komponente an der FMS in der lateinischsprachigen Schweiz lediglich im Hinweis auf die tertiäre Berufsausbildung ausdrücke (ebd., S. 239), mit Blick

auf die im Rahmen der Fallstudien erhobenen Daten nicht als vollständig zutreffend. So äußerten manche der interviewten Lehrpersonen durchaus das Ziel einer gezielten PH- und Berufsvorbereitung und setzten dies gemäß eigener Aussage auch handlungspraktisch im Unterricht um.

Ebenso muss im Falle der FMS Pädagogik das Ergebnis Cortesis (2017) relativiert werden, wonach sich die FMS in der deutschsprachigen Schweiz gegenüber der Gymnasialausbildung stärker durch eine berufsvorbereitende Ausprägung profiliert (ebd., S. 239, 244). Da im Gegensatz zu anderen Fachmaturitäten in der Fachmaturität Pädagogik kein Praktikum, sondern lediglich ein Lehrgang in allgemeinbildenden Fächern vorgesehen ist, fällt diese «praktische» Komponente der Profilierung abgesehen vom zweiwöchigen obligatorischen Berufsfeldpraktikum weg. Vielmehr zeigte sich, dass sich die FMS Pädagogik gegenüber dem Gymnasium erstens mit «dem Pädagogischen» als Komplex musisch-gestalterischer Fächer und zweitens auf Basis häuslicher und staatsbürgerlicher Wertigkeiten als Schultyp für Jugendliche positioniert, welche sich an anderen Dingen als der gymnasialen Leistungslogik orientieren. Ihnen ermöglicht die FMS Pädagogik trotzdem die Verwirklichung ihres Berufswunschs, das Erreichen eines Maturitätszeugnisses sowie einen geschützteren Raum zur Persönlichkeitsentwicklung.

Mit Blick auf Forschung zur gymnasialen Ausbildung lassen sich die Ergebnisse Mombelli-Matthys (2011) bestätigen, wonach dem Fachbereich Pädagogik im Rahmen des Schwerpunktfachs PPP nur wenig Gewicht und Bedeutung zukommt. Dies zeigte sich insbesondere in den analysierten Lehrplänen und kann als Erklärung dafür herangezogen werden, dass sich das Schwerpunktfach PPP inhaltlich weniger als Vorbereitung auf eine PH-Ausbildung denn als Vorbildung für ein Universitätsstudium in Psychologie, Erziehungswissenschaft oder Philosophie erweist.

Ebenso konnten Ergebnisse der ersten Maturitätsevaluation EVAMAR I (Ramseier et al. 2005) sowie von Mombelli-Matthys (2011, S. 207) bestätigt werden, wonach das Interesse am gewählten Fach für die Schwerpunktfachwahl von hoher Bedeutung ist (ebd., S. 82 f.). Zusätzlich konnten im Rahmen der Fallstudien auch inspirierte Wertigkeiten der Faszination, Begeisterung oder Liebe als ausschlaggebend identifiziert werden – welche in den erwähnten Studien aber mit hoher Wahrscheinlichkeit als «Interesse» operationalisiert wurden.

Ebenso bestätigten sich die von Ramseier et al. (2005) auf quantitativer Methodik beruhenden Ergebnisse, wonach sich bei der Wahl der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer deren Nützlichkeit für die spätere Karriere und für spätere Ausbildungsmöglichkeiten als wenig relevante Motive erwiesen (ebd., S. 85). Dies wurde im Rahmen der vorliegenden Studie als Ausdruck einer Valorisierung staatsbürgerlicher Wertigkeiten wie einer zweckfreien Allgemeinbildung und der



Entkopplung von Schwerpunktfach- und Studienwahl gedeutet. Auch die Feststellung, dass das fachliche Interesse im gewählten Schwerpunktfach im Verlauf der schulischen Sozialisation zunimmt (Mombelli-Matthys 2011, S. 207) konnte in der vorliegenden Studie auf qualitativer Basis zumindest für den Fall C bestätigt werden.

Ebenso bestätigten sich die bisher von der empirischen Forschung herausgearbeiteten Motive für die Ausbildung zur Lehrperson. Bei der Begründung ihres Berufswunschs Lehrperson äußerten die Fachmittelschüler\*innen vor allem pädagogisch-soziale Interessen und das Berufsziel Primarlehrperson, die Gymnasiast\*innen vorwiegend fachlich-inhaltliche Interessen und das Ziel der Unterrichtstätigkeit auf Sekundarstufe I, II oder Tertiärstufe. Damit lassen sich Befunde bestätigen, wonach mit ansteigender Unterrichtsstufe pädagogische Motive abnehmen und fachliche Motive bedeutsamer werden (Brühwiler und Spychiger 1997; Keck Frei et al. 2012; Affolter et al. 2015). Diese Differenzierung scheint sich hier zwischen dem musisch-pädagogischen Gymnasialprofil und der FMS Pädagogik zu reproduzieren.

Auf Basis der Fallstudien kann zudem geschlussfolgert werden, dass durch die Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik die bisher von der empirischen Forschung herausgearbeiteten Faktoren wie soziale und pädagogische Interessen und Interessen an der Zusammenarbeit mit Kindern (siehe Forschungsüberblick Abschn. 2.4) auf verschiedenen Ebenen valorisiert und verstärkt werden. Ebenso ist aus der empirischen Forschung die Relevanz pädagogischer Praxiserfahrungen für die Berufswahl Lehrperson bekannt (Kersten 2001; Cramer 2012; Nieskens 2009). Nieskens spricht hier gar von einer «Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt» (2009, S. 169). Diese Ergebnisse konnten in der vorliegenden Studie bestätigt werden – wobei die pädagogischen Praktika teilweise darüberhinausgehend auch noch zur Klärung der angestrebten Zielstufe führten. Da Praktika im Berufsfeld ein obligatorischer Teil der FMS-Ausbildung sind, kann auch dieses Charakteristikum der FMS-Ausbildung als bedeutender Aspekt der Erklärung der hohen Bedeutung der FMS Pädagogik für die Primarlehrpersonenbildung interpretiert werden.

Als Letztes sei das empirische Ergebnis von Ingrisani (2014) genannt, wonach PH-Studierende mit einer gymnasialen Maturität den «erwarteten Gewinn durch Studium und Beruf» im Vergleich zu Personen mit alternativer Zugangsberechtigung signifikant geringer einschätzen (Ingrisani 2014, S. 307). Dieser «erwartete Gewinn» umfasst das Erhoffen einer guten Allgemein- und Fachausbildung, eines guten gesellschaftlichen Status als Lehrperson sowie guter Entlohnung (Ingrisani 2014, S. 413). Dies bedeutet, dass Gymnasiast\*innen eine Ausbildung an der PH als fachlich und allgemeinbildend zu wenig gewinnbringend und den Lehrberuf

als weniger attraktiv einschätzen. Ergänzend zu diesen Ergebnissen konnte in der vorliegenden Studie auf Basis qualitativer Daten gezeigt werden, warum Gymnasiast\*innen – selbst wenn sie gegebenenfalls an einer Lehrtätigkeit interessiert sind – sich nicht für eine Ausbildung an der PH entscheiden.

### **8.2.2 Theoretische Reflexionen: Eine konventionentheoretische Perspektive auf bildungspolitische Handlungskoordination und Schulkultur**

In der vorliegenden Studie wurde mit der Frage nach dem Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik ein Transformationsprozess im Bildungssystem untersucht, wie er üblicherweise Gegenstand der Educational Governance-Forschung ist (Altrichter 2015; Maag Merki und Altrichter 2015; Altrichter und Maag Merki 2016). Ebenso ging es mit der Forschungsfrage nach den schulischen Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils um eine qualitativ-empirische Erforschung schulischer Charakteristika als Teil eines Gesamtzusammenhangs respektive einer Gesamteinheit aus verschiedenen Elementen wie etwa der «Art des Lernens, Erziehens und der Organisation der unterschiedlichen Akteur\*innen einer Schule und diversen Umwelteinflüssen» (Holtappels 1995, S. 12 f., zit. nach Fernandez, Janschitz und Schirgi 2019, S. 485), wie sie im deutschen Sprachraum häufig von der Schulkulturforschung (Helsper et al. 2001; Kramer 2015; Helsper 2008; Böhme et al. 2015) untersucht wird.

Sowohl an der Educational Governance-Perspektive als auch am Schulkulturansatz wurden in der Vergangenheit Lücken und Desiderata formuliert, welche das Heranziehen einer ergänzenden oder alternativen Theorieperspektive nahelegen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, beide Fragestellungen unter einer gemeinsamen Theorieperspektive zu untersuchen – derjenigen der *Économie des Conventions* (EC).

Mit der Konzeption von *Konventionen als Handlungs- und Koordinationslogiken* diene sie einerseits der Untersuchung eines Institutionalisierungsprozesses sowie den damit zusammenhängenden Prozessen von Wandel und Steuerung im Bildungssystem (Leemann und Imdorf 2019a). Mit der Konzeption von *Konventionen als Wertigkeitsordnungen* wurde die Analyse der sozialen Konstruktion von Wertigkeiten und Bewertungen (ebd.) in der FMS Pädagogik und

im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil möglich. In diesen beiden Varianten wurden die Forschungsfragen der vorliegenden Studie unter der gleichen theoretisch-konzeptionellen Perspektive der EC beantwortet.

Die EC-Perspektive erlaubte, den Defiziten und Desiderata der Educational Governance-Forschung sowie dem Schulkulturansatz zu begegnen. So wird am Educational Governance-Ansatz etwa kritisiert, dass er sich zwar von der Vorstellung einer staatlichen top-down-Steuerung abgrenze, aber dafür blind sei für Fragen der Macht (Blumenthal 2014, S. 101). Hier erwies sich die konventionentheoretische Perspektive als fruchtbar, da beispielsweise aufgezeigt werden konnte, wie im Prozess der Institutionalisierung der FMS Pädagogik das EDK-Generalsekretariat durch gezielte Forminvestitionen in Studien, Berichte, Arbeitsgruppen oder Projekte (zum Beispiel Thesen zur Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung, Studien zur Basis- oder Eingangsstufe, Projekt zur Regelung der Zulassung von Personen ohne gymnasiale Maturität zur PH und weitere) gewisse Fragestellungen oder Problematisierungen ins Zentrum rücken, gewisse Handlungs- oder Bewertungsprinzipien mit Wertigkeit versehen und bestimmte Entwicklungen zwar nicht steuern, aber zumindest vorantreiben und nahelegen konnte. Hierbei erwies sich das theoretische Konzept der Forminvestition (Thévenot 1984) als wertvoll, da es ohne direkt Machtmechanismen zu unterstellen die Beobachtung verschiedener Interessen der beteiligten Akteur\*innen, der investierten Arbeit sowie der sich jeweils durchsetzenden Handlungs- und Bewertungslogiken erlaubt.

Ebenso konnte mit der EC-Perspektive gezeigt werden, dass bestimmte Akteur\*innen im Bildungssystem *nicht* wie aus systemtheoretischer Betrachtungsweise gewissen «Sinnlogiken verpflichtet» sind (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 33). Denn die EC schreibt ein und denselben Akteur\*innen die Kompetenz zu, zwischen verschiedenen Handlungs- oder Sinnlogiken (Konventionen) zu wechseln und ihre situative Angemessenheit zu prüfen.

So zeigte sich in den interkantonalen Verhandlungen der EDK beim Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik, dass die Erziehungsdirektionen der einzelnen Kantone sich nicht nur sehr *unterschiedlichen* Sinn- und Handlungslogiken verschrieben. Der kritische Moment II der Wiedereinführung der Fachmaturität nach deren initialer Ablehnung zeigte auch eindrucklich, wie *dieselben* Akteur\*innen sich durch eine entsprechend vorstrukturierte Situation (Plädoyer der Erziehungsdirektion schriftlich vorab versandt und physisch vorliegend) von anderen Handlungslogiken überzeugen ließen als noch in der Plenarversammlung ein paar Monate zuvor.

Ebenso konnte durch die Anwendung der EC als theoretischer Rahmen der Untersuchung gezeigt werden, dass Akteur\*innen sich nicht wie in der Educational Governance-Forschung angenommen sich in ihrem Handeln auf Institutionen und «institutionalisierte Regelsysteme» stützen, welche ihnen «Erwartungs- und Entscheidungssicherheit» bieten (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 400; Altrichter 2015, S. 28 f.) und lediglich einen «Handlungskontext» darstellen (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 400). Mit der EC-Perspektive wurde deutlich, dass Institutionen im Sinne von Regeln durchaus unterschiedlich ausgelegt und umgesetzt werden können, bzw. dass sie jeweils einer konventionenbasierten Interpretation durch die Akteur\*innen bedürfen.

Dies zeigte sich etwa bei der unterschiedlichen Auslegung der im PH-Anerkennungsreglement von 1999 festgehaltenen Zulassungsrichtlinien und der Interpretation der «kann-Formulierung» der im Aufbau befindlichen PH. Auch dass kantonale Erziehungsdirektionen jeweils auf Basis des *gleichen* Reglements bisweilen völlig *unterschiedlich* orientierte Forderungen äußerten, verweist auf die Interpretationsoffenheit von Regeln, wie sie sich aus einer EC-Perspektive darstellt.

Wie die Analyse des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik zeigte, bietet die EC mit ihrem Fokus auf Situationen und Prozesse der Handlungskoordination, mit der Pluralität von Konventionen als *mögliche* Handlungslogiken sowie mit dem Konzept der Forminvestition fruchtbare theoretisch-konzeptionelle Instrumente für Analyse von Transformationsprozessen im Bildungssystem.

So ließen sich zum Beispiel auch unintendierte Effekte der Handlungskoordination besser erfassen und im Falle des kritischen Moments I (PH-Anerkennungsreglement 1999) dadurch erklären, dass sich *verschiedene* Interessengruppen (Befürworter\*innen der seminaristischen Ausbildungstradition in der Lehrpersonenbildung, Vertreter\*innen eines Zugangs von FMS-Absolvierenden zur Primarlehrpersonenbildung) auf die *gleiche* Konvention beriefen und diese dadurch stärkten, ohne dass sie inhaltlich die gleichen Interesse vertreten hätten. Damit lassen sich auch unintendierte Effekte in bildungspolitischen Prozessen besser verstehen und analysieren.

Ebenso erlaubte die Perspektive der EC in der Analyse des Institutionalisierungsprozesses der FMS Pädagogik zu erfassen, dass im bildungspolitischen Koordinationsprozess der EDK immer wieder die gleichen Handlungs- und Bewertungsprinzipien (die häuslich-regionalistische, die industrielle und punktuell die staatsbürgerliche) berücksichtigt und gegebenenfalls in Kompromisse oder Kompromissformeln integriert werden müssen, um zu einer Übereinkunft zu kommen. Dies erlaubt – selbstverständlich in begrenztem Rahmen – auch

Vorhersagen über zukünftige Entwicklungen, Argumente und Kritiken in der bildungsföderalistischen Handlungskoordination der EDK zu treffen.

Die EC-Perspektive erwies sich aber auch als fruchtbare Theorieperspektive für die Analyse von schulischen Profilen als Alternative zum Schulkulturan-satz Helpers et al. (2001). Mit der EC wurden die schulischen Profile der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils jeweils als ‘Situation’ oder schulisches Dispositiv aus «Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen (Problemen), [...] Personen und Konzepten» (Diaz-Bone 2018, S. 328) konzeptualisiert. Es konnte aufgezeigt werden, wie die schulischen Akteur\*innen der beiden untersuchten Profile in handlungspraktischer Auseinandersetzung mit ihrer materiellen Umwelt jeweils unterschiedliche Gemeinwohlorientierungen aktivieren, mobilisieren und entsprechende Wertigkeiten konstruieren.

Besonders eindrücklich zeigte sich dies am Beispiel von Lehrpersonen, welche in beiden Schultypen die gleichen Inhalte unterrichten – sowohl diskursiv als auch handlungspraktisch jedoch unterschiedliche Strategien der Wissensvermittlung und unterschiedliche Beziehungslogiken valorisierten und verwirklichten. Dies verweist auf die Bedeutung des Akteurskonzepts der EC, welches den Individuen die Kompetenz und Fähigkeit zuschreibt, zwischen Konventionen und Handlungslogiken zu wechseln und ihre situative Angemessenheit zu beurteilen.

Es erwies sich aber nicht nur der Einbezug von Praktiken – insbesondere im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen – aus einer EC-Perspektive als wertvoll. Auch die Analyse der Materialitäten (räumliche Settings, kognitive und materielle Formate) in Form von Bildungsgefäßen (Praktika, Fachmaturität Pädagogik, Lehrpläne, Rahmenstundentafeln, Vorlesungsbestuhlung, Unterrichtsobjekte etc.) erwies sich als aufschlussreich für die Rekonstruktion der jeweils zugrundeliegenden Konventionen der beiden untersuchten Profile.

Die Analyse zeigte auch, dass die jeweils bedeutendsten, das schulische Profil fundierenden Konventionen wie die industrielle und häusliche in der FMS Pädagogik und die staatsbürgerliche und die inspirierte im musisch-pädagogischen Gymnasialprofil jeweils sämtliche von der Schulkulturforschung differenzierten Ebenen (reale, imaginäre, symbolische Ebene) durchziehen. Selbiges kann über die klassisch soziologische Aufteilung in Mikro- Meso- und Makroebene gesagt werden. Die jeweils als bedeutungsvoll rekonstruierten Konventionen kamen sowohl in den untersuchten Materialitäten als auch den Handlungspraktiken und diskursiven Wertigkeitszuschreibungen von den Schüler\*innen bis hin zur Schulleitung relativ kohärent zum Ausdruck. Auch dies legt den Verzicht auf ein soziologisches Ebenenkonzept zugunsten der Konzeption von Schulkultur als

‘Situation’ und schulisches Dispositiv nahe, wie es aus einer EC-Perspektive konzipiert wird.

An der Schulkulturforschung wurde zudem aus ihren eigenen Reihen kritisiert, dass aufgrund der Dominanz der strukturalistischen Perspektive und dem Fokus auf die prägende Wirkung von strukturellen Elementen den tatsächlichen schulischen Praktiken zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde (Kramer 2015, S. 38). Den «systematischen Einbezug einer Perspektive auf Praktiken» fordern sodann auch die Vertreter\*innen der Schulkulturforschung selbst, um «die bisher noch immer bestehende Lücke in Bezug auf den systematischen Einbezug der Ebene des Unterrichts im Schulkulturansatz» zu schließen (ebd., S. 43) und sich verstärkt auch einer «Analyse des Unterrichts als Vermittlungsgeschehen» hinzuwenden (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 63). Dafür sei «das Geschehen im Klassenzimmer stärker als gegenstandsbezogener Unterricht in seinen Arrangements» denn als bloße sozialisatorische, Inklusions- und Exklusionsprozesse produzierende Praxis in den Blick zu nehmen, und im Kontext eines erweiterten Kulturbegriffs auch «stärker körperliche Praktiken sowie Räume und Dinge in die Rekonstruktionen einzubeziehen», was laut Idel und Stelmaszyk (2015, S. 64) im Endeffekt zu einem stärker praxistheoretischen Verständnis von Schulkultur führen könnte.

Im Anschluss an die konventionentheoretischen Analysen der vorliegenden Studie und ihrem sich als aufschlussreich erweisenden Fokus auf Praktiken (Strategien der Wissensvermittlung, Beziehungslogiken), Materialitäten (Räume, Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne, Rahmenstundentafeln) und der Konzeption der schulischen ‘Kultur’ der beiden untersuchten Profile als ‘Situation’ oder schulisches Dispositiv kann an dieser Stelle die EC als alternativer und gewinnbringender Ansatz zur qualitativen Analyse von Schulkulturen als Schulsituationen vorgeschlagen werden. Es konnte gezeigt werden, wie sich die schulische Kultur als Situation jeweils in gemeinsamer Konstruktion durch die Akteur\*innen, Materialitäten und kognitiven Schemata konstituiert – diese schulische Kultur bzw. Situation die Kognitionen und Praktiken der entsprechenden Akteur\*innen aber wiederum auch prägt und mitstrukturiert.

Dieser Fokus der EC auf Praktiken der Schüler\*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen sowie der untersuchten Materialitäten und kognitiven Formate bedeutet allerdings auch eine Abkehr vom bisherigen Fokus der Schulkulturforschung auf Prozesse der Inklusion, Exklusion und Distinktion vor dem Hintergrund der Bourdieuschen Habitustheorie. Wenn man aus einer Bourdieuschen Perspektive die Akteur\*innen und ihr Handeln vorreflexiv durch gesellschaftliche Strukturen geprägt konzipiert sieht, steht dies im Widerspruch zum Ansatz der EC, auch Materialitäten und Räumlichkeiten in die Analyse mit

einzu beziehen. Denn wenn man diese mit einbezieht, muss auch deren Rolle und Funktion im Gesamtzusammenhang der Schulkultur geklärt werden, und inwiefern sie (und nicht nur der individuelle Habitus) das Handeln der Akteur\*innen mitstrukturieren.

Auch deshalb wird in der vorliegenden Studie vorgeschlagen, aus der Perspektive der *Économie des Conventions* (EC) die Kognition und das Handeln von Individuen nicht nur als Funktion ihres Habitus, sondern geknüpft an die jeweilige schulische Situation als Schulkultur und deren Ausstattung mit «Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen (Problemen), [...] Personen und Konzepten» (Diaz-Bone 2018, S. 328) zu konzeptualisieren.

Dieser Mehrwert soll an einem konkreten Beispiel aus der vorliegenden Studie aufgezeigt werden. Fachmittelschüler\*innen des Profils Pädagogik bewerten Bildungsinhalte mehr oder weniger ausgeprägt am Maßstab der Nützlichkeit und Funktionalität. Aus einer Bourdieuschen Perspektive würde dies die Interpretation nahelegen, dass Fachmittelschüler\*innen aus sozial weniger privilegierten respektive eher bildungsfernen Schichten stammen, weil die erforderlichen schulischen Leistungsanforderungen für den Eintritt in die FMS niedriger sind als diejenigen des Gymnasiums. Entsprechend könnte geschlossen werden, dass Fachmittelschüler\*innen eher einen Habitus aufweisen, welcher stärker die *Funktion* (Nützlichkeit) als die *Form* (Ästhetik, Genuss) fokussiert – wie es etwa Rahel Jünger (2010) für Primarschüler\*innen nachweisen konnte. Dadurch würde sich die Bewertung von Bildungsinhalten am Maßstab der Nützlichkeit und Funktionalität erklären und diese mit dem Habitus der Schüler\*innen begründen.

Aus einer EC-Perspektive kann diese Bewertung von Bildungsinhalten am Maßstab der Nützlichkeit als Hinweis auf die Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention gedeutet werden, die durch *verschiedenste* kognitive und materielle Formen der schulischen Situation mitstrukturiert wird, welche *nicht* im Habitus der Schüler\*innen zu suchen sind. So wird bereits durch die mit Wertigkeit versehenen Bildungsziele der PH- und Berufsvorbereitung eine funktionale Bewertungslogik der industriellen Konvention durch alle schulischen Akteur\*innen ebenso wie durch Broschüren und Reglemente gestützt. So heißt es auch im Rahmenlehrplan für die Fachmaturität Pädagogik, dass diejenigen Bildungsinhalte zu vermitteln seien «die für die weiterführende pädagogische Ausbildung relevant sind» (EDK 2018, S. 18) – was ebenfalls auf die funktionale Bewertungsgrundlage der industriellen Konvention verweist. Auch die Bezeichnung der profilspezifischen Fächer des Profils als «Berufsfachfächer» legt nahe, dass diese Fächer für die zukünftige Berufstätigkeit relevant sein sollen und nicht zum reinen Selbstzweck existieren. So lassen sich in vielen verschiedenen materiellen und immateriellen Aspekten der Schulkultur bzw. des schulischen

Dispositiv Elemente finden, welche die industrielle Konvention mit ihrem Fokus auf Effizienz und Funktionalität stützen. Diese Handlungs- und Bewertungslogik ist somit im schulischen Dispositiv verankert und entfaltet sich in der handlungspraktischen Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit diesem Dispositiv – ist aber aus einer EC-Perspektive keinesfalls (lediglich) in deren Habitus zu suchen.<sup>14</sup>

Einen wertvollen Beitrag zur Schulkulturforschung leistet die EC-Perspektive auch deshalb, da sie von den im Bildungswesen verbreitenden Evaluationen und Beurteilungen von «besser» oder «schlechter» Abstand nimmt und im Gegensatz dazu untersucht, *wie* Wertigkeiten und *welche* Wertigkeiten von den betreffenden Akteur\*innen sozial konstruiert werden.

In der Folge lautet eines der Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass aus konventionentheoretischer Perspektive die Fachmittelschüler\*innen von vielen Akteur\*innen auf Grundlage des industriellen Bewertungsprinzips der kognitiv-schulischen Leistungsfähigkeit devalorisiert werden und dieser Wertigkeitsmaßstab im Bildungssystem ein machtvolles Bewertungsprinzip darstellt – *nicht* aber, dass Fachmittelschüler\*innen weniger intelligent oder kognitiv weniger leistungsfähig *sind*.

In dieser Hinsicht bietet die EC eine wertvolle Perspektive für die Untersuchung schulischer Profilen oder Kulturen, ohne diese normativ als besser oder schlechter zu beurteilen – sondern mit wissenschaftlicher Distanz die soziale Konstruktion von Wertigkeiten, ihre materielle und kognitive Formatierung sowie die Bewertung von Bildungszielen, -inhalten, Wissensformen oder Vermittlungsstrategien zu untersuchen und die entsprechenden zugrundeliegenden normativen Orientierungen als Konventionen zu rekonstruieren.

### 8.2.3 Grenzen der Studie

Die vorliegende Studie leistete eine ausführliche Analyse der Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen aus historischer, quantitativer, qualitativer und

---

<sup>14</sup> Wobei die Bedeutung des Habitus deswegen aus Sicht der Autorin nicht generell zurückgewiesen werden soll. Es wäre vorstellbar, dass beispielsweise bestimmte Habitus die Bezugnahme auf bestimmte Konventionen im Sinne einer Präferenz nahelegen, oder sich die Art und Weise, *wie* auf Konventionen Bezug genommen wird, sich nach Position im sozialen Feld respektive Habitus unterscheidet. Ebenso ist denkbar, dass die Fähigkeit, zwischen Konventionen zu wechseln, ihre situative Angemessenheit zu prüfen oder Kritik zu äußern sich entlang verschiedener Ausprägungen des Habitus unterscheidet.



sprachregional vergleichender Perspektive. Sie bietet eine Erklärung dafür, wie sich die FMS Pädagogik trotz Kritik, trotz der Institutionalisierung des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils als funktionaler Ersatz des ehemaligen Lehrer\*innenseminars und trotz der Konstruktion des Gymnasiums als «Königsweg» in die Lehrpersonenbildung erfolgreich institutionalisieren konnte.

Ebenso konnte gezeigt werden, wie sich die quantitativ nachgewiesene höchst unterschiedliche Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen jenseits unterschiedlicher Hochschulzulassungsberechtigungen anhand verschiedener Charakteristika und Spezifika der beiden Profile erklären lässt.

Die Komplexität und der Umfang dieses Forschungsvorhabens bringen jedoch auch einige Einschränkungen mit sich. Aufgrund der großen Forschungslücke bezüglich der untersuchten Fragestellungen waren zu Beginn des Forschungsprozesses weder die «kritischen Momente» im Institutionalisierungsprozess der FMS Pädagogik noch die bedeutsamen Charakteristika und deren Dimensionen der FMS Pädagogik und des Gymnasiums bekannt. Ihre Identifikation erforderte viel Zeit, welche an anderen Stellen etwa für eine vertiefte Analyse oder theoretische Weiterentwicklungen fehlte.

Ebenfalls wäre es im Rahmen der Fallstudien aus konventionentheoretischer Perspektive gegebenenfalls sinnvoll gewesen, systematisch nach *Bewertenden* und *Bewertetem* zu trennen, um auf die zugrundeliegenden Gemeinwohlorientierungen zu schließen. Auch in welchem Verhältnis beispielsweise formulierte Bildungsziele, die dafür als sinnvoll erachteten Strategien und Inhalte, und die dann tatsächlich umgesetzten Handlungspraktiken stehen, blieb in der vorliegenden Studie unbeleuchtet. Ebenso blieb im Rahmen der Analyse weitgehend ungeklärt, wie und in welcher Weise sich Valorisierungen der Akteur\*innen, Konventionen, Forminvestitionen und kognitive Formate gegenseitig beeinflussen.

Außerdem konnten letztendlich zwar zentrale Spezifika und Charakteristika der beiden untersuchten Profile herausgearbeitet werden – inwiefern sie aber *tatsächlich* entsprechende Studien- und Berufswahlmotive der Schüler\*innen prägen und sich tatsächlich in unterschiedlichen Studien- und Hochschulwahlen ausdrücken, konnte mit dem für diese Studie umgesetzten Forschungsdesign empirisch nicht beantwortet und lediglich Vermutungen und Hypothesen geäußert werden.

In methodischer Hinsicht kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern der große Umfang und die Verschiedenartigkeit der auszuwertenden Daten die Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung beeinträchtigte. Aufgrund des hohen Datenvolumens und der verschiedenen Erhebungszugänge fiel die

Dokumentation und Reflexion sowohl des Datenerhebungs- als auch Datenanalyseprozesses nicht so ausführlich, transparent und konsistent aus, wie es für die qualitative Sozialforschung wünschenswert wäre (Flick 2018).

Dennoch wurden durch die methodologische Triangulation (verschiedene Erhebungszugänge), die Datentriangulation (Interviewdaten, Beobachtungsdaten, Dokumente, quantitative Erhebungen) sowie eine möglichst ausführliche Verfahrensdokumentation Strategien verfolgt, die zur Qualitätssicherung beitragen (ebd.). Vor dem Hintergrund der Datentriangulation hätten die Ergebnisse der vorliegenden Studie sicherlich von einer stärkeren Verknüpfung der historischen, quantitativen und qualitativen Ergebnisse und Analysen profitiert.

Trotz dieser kritischen Einwände ist es gelungen, die unterschiedliche Bedeutung der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils für die Ausbildung von Primarlehrpersonen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und zu erklären sowie einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung der großen Forschungslücke insbesondere zur FMS Pädagogik beizutragen.

---

### **8.3 Wissenschaftliche Relevanz, praktische Implikationen und Ausblick**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde untersucht und erklärt, wie sich die FMS Pädagogik als Zubringerin zur Ausbildung von Primarlehrpersonen an PH angesichts des gymnasialen «Königswegs» institutionalisieren konnte, durch welche Charakteristika und Spezifika sich die FMS Pädagogik und das musisch-pädagogische Gymnasialprofil auszeichnen und wie auf dieser Basis deren unterschiedliche Bedeutung für die PH-Ausbildung von Primarlehrpersonen erklärt werden kann.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen konnten wesentliche Forschungslücken adressiert (siehe Abschn. 8.2.1) und empirisch fundierte Erkenntnisse zur FMS Pädagogik, zum musisch-pädagogischen Gymnasialprofil und zu ihrer Bedeutung für die Primarlehrpersonenbildung generiert werden. Ebenso wurde aufgezeigt, inwiefern die *Économie des Conventions* (EC) eine fruchtbare Theorieperspektive sowohl für Transformationsprozesse im Bildungssystem als auch die Untersuchung schulischer Profile darstellt und wichtige theoretisch-konzeptionelle Desiderata der Educational Governance-Forschung als auch der Schulkulturforschung adressieren kann.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ergeben sich Erkenntnisse zur international zu beobachtenden Entwicklung einer 'Hybridisierung' (Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung) nachobligatorischer Bildungsangebote sowie zur

Entwicklung der Lehrpersonenbildung, ihrer Zugangswege und deren mögliche Bedeutung in Situationen des steigenden Lehrpersonenbedarfs. Ebenso trägt die Studie zur bestehenden Forschung zu Berufs- und Studienwahlmotiven im Lehrberuf bei. Hierbei existierten bisher keine Erkenntnisse zu Absolvierenden von Fachmittelschulen, ebenso wie bisherige Forschung zu Berufs- und Studienwahlmotiven vor allem auf individuelle Faktoren und Persönlichkeitsdispositionen fokussierte. Die vorliegende Studie ergänzt diese Forschung um institutionelle Charakteristika der jeweiligen untersuchten schulischen Profile, welche zu unterschiedlichen Studien- oder Berufswahlen führen können.

Die Ergebnisse sind auch für die Forschung zur Bedeutung der (Bildungs-)biografie für die Professionalisierung und Berufsausübung von Lehrpersonen bedeutsam. Bisherige empirische Forschung in diesem Feld verweist nämlich darauf, dass die Art und Ausgestaltung der Vorbildung – im vorliegenden Fall der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils – eine bedeutende Rolle für die Ausbildung von Lehrpersonen spielt.

So konstatierte bereits Andreas Dick (1997), dass in der Ausbildung von Lehrpersonen (bildungs-)biografischen Erfahrungen ein größerer Einflussfaktor als der rein formalen Lehrpersonenbildung zugesprochen werden muss: «Frühere Schuleindrücke, Lernorientierungen und Lehrerfahrungen korrigieren und transformieren die Ausbildungsbemühungen» (ebd., S. 29). Wenig später bestätigten auch Walter Herzog und Regula van Felten (2001), dass Studierende nicht als «unbeschriebenes Blatt» in die Ausbildung zur Lehrperson eintreten, sondern «Wissensbestände unterschiedlicher Art und Qualität» in die Ausbildung mitbringen (S. 19). Dazu gehört u. a. auch ein implizites, jedoch ausgeprägtes «Beobachtungswissen», welches sich Studierende durch die eigene langjährige Erfahrung mit und Beobachtung von Schule und Unterricht angeeignet haben und sich zu «schwer aufdeckbare[n] und nicht leicht beeinflussbare[n] Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster[n]» formieren (ebd., S. 20).

Die «Übervertrautheit» mit Schule habe zur Folge, dass neues, im Verlauf der Lehrpersonenausbildung erworbenes Wissen vom bestehenden Beobachtungswissen assimiliert werde. Es fungiere als eine Art Filter, durch welchen neue Lerninhalte in das System der bestehenden Überzeugungen integriert werde (ebd., S. 21). Auch gemäß Katharina Kunze (2011) prägen (bildungs-)biografische Erfahrungen als «sinnstiftende Wahrnehmungsfolien und Deutungsroutinen» die Ausbildung handlungsleitender professioneller Orientierungs- und Deutungsmuster (S. 347). Ebenso kam Cramer (2012) kam in einer Mixed-Methods-Studie

exemplarisch für das Bundesland Baden-Württemberg<sup>15</sup> zum Schluss, dass der «Prägung aus der eigenen Schulzeit» mit hoher Wahrscheinlichkeit eine große Bedeutung für die (berufs-)biografische Entwicklung und das professionelle Handeln als Lehrperson zukomme (ebd., S. 206).

Mit Blick auf diese Forschung sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie von hoher Relevanz für die Forschung zur Bedeutung der Bildungsbiografie und der Vorbildung für die Ausbildung von Lehrpersonen an PH. Sie können einen Beitrag dazu leisten, wesentliche Spezifika und Charakteristika zu erheben, die möglicherweise für die weitere Professionalisierungsforschung im Bereich Lehrpersonenbildung von Bedeutung sein könnten.

Die Ergebnisse zu den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik sind auch in praktischer Hinsicht für verschiedene Zielgruppen relevant. Dies sind erstens Pädagogische Hochschulen als Hauptabnehmerinnen von Absolvierenden der Fachmaturität Pädagogik. Für Ausbildungsverantwortliche, Studiengangsleitende und Dozierende können die vorliegenden Ergebnisse zur besseren Kenntnis der unterschiedlichen Studierendengruppen und der Einschätzung deren Bedürfnisse im PH-Studium beitragen. Ebenso können sie eine empirisch fundierte Grundlage etwa für die Gestaltung der Studieneingangsphase darstellen.

In Anbetracht der Tatsache, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe I seit Einführung des Deutschschweizer Lehrplans 21 Unterricht in «beruflicher Orientierung» erteilen<sup>16</sup>, können die Ergebnisse zu den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des Gymnasiums ebenso in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Zudem können sie auch bei bereits im Berufsfeld tätigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Aufklärung über die nachfolgenden Bildungsgänge der Sekundarstufe II beitragen und eine empirisch gestützte Grundlage für die Beratung von Sekundarschüler\*innen bezüglich weiterer Bildungslaufbahnen darstellen.

Ebenso zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass die FMS Pädagogik und der gymnasiale Bildungsweg sich in wesentlichen Punkten unterscheiden und die Schüler\*innen teilweise sehr unterschiedliche Orientierungen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. Diese Erkenntnisse können in die Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe II einfließen, welche später nicht nur in Gymnasien, sondern auch in Fachmittelschulen unterrichten.

---

<sup>15</sup> Da das Lehramtsstudium in Baden-Württemberg – für Deutschland untypisch – ebenfalls zwischen universitärer Ausbildung für das Gymnasiallehramt sowie einer PH-Ausbildung für das Grundschul-, Hauptschul-, Realschul- und Sonderpädagogiklehramt unterscheidet, ähnelt die Ausbildungssituation derjenigen der Schweiz.

<sup>16</sup> <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b11310&la=yes>

Dieser Punkt ist insbesondere deshalb von Relevanz, da aufgrund der entsprechenden Zulassungsrichtlinien weder Lehrpersonen der Sekundarstufe I noch der Sekundarstufe II in der Regel selbst eine Fachmittelschulbildung durchlaufen haben. Sie kennen diesen Schultyp nicht aus eigener Erfahrung und haben – wie es die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahelegen – möglicherweise entsprechende Vorbehalte gegenüber diesem Schultyp und seinen Absolvierenden, die sich in Abwertungsprozessen äußern.

Die Ergebnisse dieser Studie sind auch für die Vertretungen der Fachmittelschulen selbst von Interesse. Sie äußerten in Vorgesprächen zum SNF-Projekt, in dessen Rahmen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, einen eklatanten Mangel an Forschungsergebnissen zur FMS. Auch für Berufs- und Studienberatungsstellen können die gewonnenen Erkenntnisse für eine empirisch fundierte Beratung von Schüler\*innen in Schulwahlfragen von Relevanz sein.

In Zeiten des Lehrpersonenmangels können die Ergebnisse auch eine empirisch fundierte Grundlage zur Diskussion darüber bieten, wie mehr Gymnasiast\*innen für eine Ausbildung zur Primarlehrperson gewonnen werden können. Ebenso verweist die Studie darauf, dass es unter der Prämisse einer evidenzbasierten (Bildungs-)politik nicht zielführend ist, Ausbildungsplätze an der FMS oder im Fachmaturitätskurs zu beschränken, wie das manche Kantone derzeit noch tun. Ebenso wenig sinnvoll ist es angesichts der Ergebnisse, das Gymnasium länger als Königsweg in die Primarlehrpersonenbildung zu positionieren und zu valorisieren.

Im Anschluss an die vorliegende Forschung wäre zukünftig insbesondere von Interesse, inwiefern sich die in der vorliegenden Studie lediglich vermuteten Zusammenhänge zwischen Spezifika und Charakteristika der beiden untersuchten Schultypen empirisch tatsächlich in unterschiedlichen Studien- und Berufswahlen zeigen, bzw. die Studien- und Berufswahlmotive von Schüler\*innen der untersuchten Profile beeinflussen.

Hierfür wäre beispielsweise ein qualitativ-längsschnittliches Forschungsdesign mit einer längerfristigen Begleitung von Schüler\*innen beider Profile bis ins PH-Studium hinein eine gewinnbringende Herangehensweise. Ebenso bietet die Studie Anknüpfungspunkte für Forschung zur Bewältigung des PH-Studiums und zum Verbleib im (Primar-)lehrberuf für Studierendengruppen mit verschiedenen Zulassungsausweisen. In diesem Zusammenhang wäre die Erforschung des immer häufiger werdenden Zugangs über die Berufsmaturität (siehe Abschn. 6.1) eine wünschenswerte Ergänzung, die zum besseren Verständnis der drei hauptsächlichen Studierendengruppen in der (Primar-)lehrpersonenbildung beitragen könnte.

Insbesondere die erstaunlich ausgeprägt ausfallenden sprachregionalen Unterschiede bieten Anlass zu weiterer Forschung einerseits zu den Charakteristika und Spezifika der FMS Pädagogik und des musisch-pädagogischen Gymnasialprofils, als auch zu deren wesentlich geringerer Bedeutung für die Ausbildung von Primarlehrpersonen in der französischsprachigen Schweiz. Hier wäre beispielsweise von Interesse, ob die Ausbildung zur Primarlehrperson in diesem Teil der Schweiz generell weniger Anerkennung erfährt und worin dies begründet liegt. Zudem eröffnet sich die Frage, ob in der französischsprachigen Schweiz Absolvierende *anderer* Profile (gymnasiale Schwerpunktfächer oder FMS-Profile) der Sekundarstufe II bedeutendere Zubringer zum PH-Studium sind – deren Spezifika und Charakteristika dann wiederum empirisch zu beforschen wären.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

## Quellenverzeichnis zu Kapitel 5

P0	EDK-Kommission DMS. 1996. Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen (DMS). Bericht und Anträge an den EDK-Vorstand. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P1	EDK. 1997c. Erläuternder Kommentar zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe (Entwurf 20.8.1997). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P2	EDK. 1997a.: Bericht zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe (Reglementsentwurf vom 1.12.1997). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P3	EDK. 1998.: Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschulstufe und der Lehrdiplome für die Primarstufe. Auswertung der Vernehmlassung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P4	EDK. 1999c. Protokoll der Plenarversammlung vom 25.2.1999, 25.02.1999. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P5	EDK. 1999a. Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P6	EDK. 1999d. Protokoll der Plenarversammlung vom 10. Juni 1999. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P7	EDK-Generalsekretariat. 2002. Weiterentwicklung der Diplommittelschulen; überarbeitetes Dossier 11 und Anerkennungsreglement: Kenntnisnahme und Freigabe zur Vernehmlassung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P8	EDK. 2002. Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von DMS-2002. Entwurf vom 24. Januar 2002. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

P9	EDK. 2002. Anerkennungsreglement und Dossier DMS. Auswertung der Vernehmlassung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P10	EDK. 2003. Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen. Entwurf vom 9. Januar 2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P11	Hirschi, Andreas. 2002. Entwurf Anerkennungsreglement Abschlüsse von Fachmittelschulen (ehemals DMS) – erste Beurteilung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
P12	Brief. 2003, 17. Januar. Entwurf Anerkennungsreglement Abschlüsse von Fachmittelschulen (ehemals DMS). Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)
P13	Brief. 2002, 04. Februar. Nächste Regelung für die Diplommittelschulen. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)
P14	EDK. 2003, 06. Februar. Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen: erste Lesung. Traktandum 6a. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P15	EDK. 2003. Protokoll Plenarversammlung EDK vom 20.2.2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P16	Erziehungsdepartement Nordwestschweizer Kanton. 2003, 17. April. Antrag an die Plenarversammlung der EDK vom 12. Juni 2003 zur 2. Lesung des Fachmittelschulreglements betreffend den Zugang zu Fachhochschulen
P17	Erziehungsdepartement Nordwestschweizer Kanton. 2003, 09. April. Antrag an die Plenarkonferenz vom 24.4.2003: Stellungnahme der NWEDK zum „Reglement über die Anerkennung von Abschlüssen von Fachmittelschulen“
P18	Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten. 2003, 26. Mai. Plenarversammlung der EDK vom 12. Juni. 2. Lesung des Fachmittelschulreglements betreffend den Zugang zu Fachhochschulen.
P19	EDK. 2003. Protokoll Plenarversammlung EDK vom 12. Juni 2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P20	EDK. 2003. Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
P21	EDK. 2001. Jahresbericht 2001. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P22	Generalsekretariat EDK. 2003, 22. April. Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität. Diskussionspapier des Generalsekretariats EDK. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)



---

P23	EDK Generalsekretariat. 2003. Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität. Beschluss Vorstand 8. Mai 2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P24	EDK Generalsekretariat. 2003. Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität. Beschluss Vorstand 11. September 2003. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P25	EDK. 2003. Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität. Vernehmlassungsvorlage. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P26	EDK. 2004. Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität. Auswertung der Vernehmlassung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P27	EDK. 2005. Protokoll der Plenarversammlung EDK vom 3. März 2005. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P28	EDK. 2005, 16. Juni. Protokoll der Plenarversammlung EDK vom 16. Juni 2005. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
P29	Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSGF. 1998. Entwicklungsprojekt Diplommittelschule. Stellungnahme der SGL/SSGF zum Bericht und Antrag der EDK-Kommission DMS. Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (1), 151–156

---

---

# Anhang

## Anhang 1: Eintritt der Absolvierenden der Sekundarstufe II in die Lehrpersonenbildung

Siehe Tab. A.1.

## Anhang 2: Musterleitfaden

**Musterleitfaden für Lehrpersonen, die an institutionell gemeinsam geführten Schulen (Gymnasium & FMS) unterrichten**

### Vorstellung: Werdegang & Tätigkeiten

Sie sind Lehrperson für xx hier an der Schule x. Können Sie mir etwas zu sich selbst und zu Ihrem Werdegang erzählen?

Was für Aufgaben und Tätigkeiten haben Sie hier, bzw. was unterrichten Sie genau?

Haben sie früher schon einmal an einer FMS unterrichtet? Was machen Sie für Erfahrungen damit?

### Unterricht Fach xx an der Schule xx

*Hier an der Schule xx befinden sich Gymnasium und FMS unter einem Dach, das ist ja nicht überall so.*

**Tab. A.1** Eintritt der Absolvierenden der Sekundarstufe II (2012) innerhalb von 54 Monaten in die Lehrpersonenbildung (2016) nach Sprachregion (ohne Tessin)

	Absolvierende der Sekundarstufe II 2012	Eintritte in LB Primar	Übertrittsquote in LB Primar in %	Eintritte in LB Sek I	Übertrittsquote in LB Sek I in %	Eintritte in LB gesamt	Übertrittsquote in LB gesamt in %	Anteil an allen Eintritten in LB Primar in %
<b>Gymnasiale Maturität 2012</b>	Total	1321	8 %	463	3 %	1784	10 %	55 %
	D-CH	920	9 %	417	4 %	1337	12 %	
	F-CH	336	6 %	43	1 %	379	7 %	
<b>FMS mit Ausweis 2012</b>	Total	147	12 %	17	0,1 %	164	14 %	6 %
	D-CH	122	26 %	17	0,4 %	139	30 %	
	F-CH	25	3 %	0	–	25	0,3 %	
<b>FMS mit Ausweis 2012 plus Fachmaturität</b>	Total	2073	25 %	8	0,4 %	529	26 %	22 %
	D-CH	1039	35 %	8	1 %	374	36 %	
	F-CH	981	15 %	0	–	148	15 %	
<b>EFZ 2012 mit BM I</b>	Total	6181	3 %	24	0,4 %	181	3 %	0,6 %
	D-CH	4274	3 %	21	0,5 %	158	4 %	
	F-CH	1456	1 %	2	0,1 %	17	1 %	
<b>EFZ 2012</b>	Total	48134	1 %	30	0,1 %	308	1 %	11 %
	D-CH	38069	1 %	0	–	251	1 %	
	F-CH	8791	0,5 %	1	–	23	0,3 %	

(Fortsetzung)

Tab. A.1 (Fortsetzung)

	Absolvierende der Sekundarstufe II 2012	Eintritte in LB Primar	Übertrittsquote in LB Primar in %	Eintritte in LB Sek I	Übertrittsquote in LB Sek I in %	Eintritte in LB gesamt	Übertrittsquote in LB gesamt in %	Anteil an allen Eintritten in LB Primar in %
<b>Total 2012</b>	74867	2424	3 %	542	0,1 %	2966	4 %	
<i>D-CH</i>	54620	1796	3 %	492	0,1 %	2288	4 %	
<i>F-CH</i>	17435	546	3 %	46	0,02 %	592	3 %	

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB. Aufbereitung Andrea Pfeifer Brändli, eigene Berechnung und Darstellung. D-CH: deutschsprachige Schweiz (inkl. romanischsprachige Gebiete), F-CH: französischsprachige Schweiz. EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (Berufsabschluss), BM = Berufsmaturität, LB = Lehrpersonenbildung. (Die Zahlen für die Abschlüsse der beruflichen Grundbildung und für die italienischsprachige Schweiz sind nicht separat ausgewiesen, aber im Total enthalten)

- Wie beurteilen Sie das, dass beide Schultypen unter einem Dach sind?
- (Vor-Nachteile → warum?)
- Was für Erfahrungen machen Sie damit?
- Unterrichten alle LP an beiden Schultypen, oder wie ist das organisiert?

Wenn Sie an Ihren Unterrichtsalltag denken: was gefällt Ihnen besonders am Unterrichten, bzw. warum unterrichten Sie gerne?

Wenn wir ganz konkret Ihren Unterricht im Fach xx anschauen: Gibt es einen Unterschied, wenn Sie Ihr Fach an der FMS oder am Gymnasium unterrichten? Und falls ja, wie muss ich mir das vorstellen?

- Worin liegt dieser Unterschied begründet, wie kommt es dazu?
- Wo/wie zeigt sich das konkret?

Wenn Sie an das Gymnasium und das Schwerpunktfach xx denken: Was ist für Sie als Lehrperson das Ausbildungsziel? Was möchten Sie den jungen Menschen vermitteln und mitgeben?

- Was verstehen Sie darunter?
- Warum erachten Sie das als wichtig?
- Wie versuchen Sie das zu erreichen?

Und wenn wir uns nun der FMS und dem Profil Pädagogik zuwenden – wie sieht es dort aus: Was ist für Sie als Lehrperson das Ausbildungsziel? Was möchten Sie den jungen Menschen vermitteln und mitgeben?

- Was verstehen Sie darunter?
- Warum erachten Sie das als wichtig?
- Wie versuchen Sie das zu erreichen?

Die FMS zeichnet sich laut Rahmenlehrplan durch einen verstärkten Berufsfeldbezug aus. Mich interessiert insbesondere das Profil Pädagogik im Hinblick auf den Lehrberuf

- Inwiefern ist das für Sie von Bedeutung?
- Falls Sie das berücksichtigen, wie versuchen Sie in Ihrem Unterricht diesen Berufsfeldbezug herzustellen?
- Warum ist Ihnen das wichtig?

Das Fach xx wird ja sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch als profil-spezifisches Fach unterrichtet. Wie muss ich mir das vorstellen: wie sieht eine Lektion in xx als allgemeinbildendes, und wie eine Lektion als profilspezifischen Fach aus?

- Warum genau dieser Unterschied?

Wenn wir uns das Profil Pädagogik mit seinen Fächern anschauen: was ist für Sie „das Pädagogische“ an diesem Profil? Inwiefern denken Sie, wird man in diesem Berufsfeld spezifisch auf den Lehrberuf vorbereitet?

### **Schüler\*innen des Schwerpunktfachs xx und des Profils Pädagogik**

Wenn Sie an die Schüler\*innen im Schwerpunktfach xx und in der FMS Pädagogik denken, wie würden Sie jeweils die Schüler\*innen charakterisieren, die sich für diese Ausrichtung entscheiden?

Gibt es etwas «Typisches»?

- Wie erklären Sie sich das?
- Woran zeigt sich das dann?

Was schätzen Sie an den Schüler\*innen? Gibt es Unterschiede zwischen Gymnasium und FMS?

- Warum? → Wo/wie zeigt sich das?

Wo sehen/erleben Sie Schwierigkeiten und Herausforderungen mit den Schüler\*innen beider Ausrichtungen?

- Gründe?

Für wen ist Ihrer Meinung nach welcher Schultyp das Richtige → Nachfrage: warum?

Was müssen Schüler\*innen an Fähigkeiten oder Eigenschaften mitbringen, um in im Schwerpunktfach xx mithalten zu können?

- Warum sind diese Fähigkeiten/Eigenschaften wichtig?

- Wie werden diese getestet/überprüft?
- Woran merkt man, wenn jemand nicht geeignet ist, bzw. wie zeigt sich das?

Und wie ist das in der FMS Pädagogik?

Wie würden Sie Ihre Beziehung zu den Schüler\*innen im Gymnasium und an der FMS beschreiben, gibt es da Unterschiede? Wenn ja, welche?

Ich bin nun schon öfters darauf gestossen, dass die Schultypen ein gewisses «Image» haben. Die FMS (oder ihre Schüler\*innen) sei eher so und so, oder das Gymnasium so und so. Erleben Sie so etwas auch?

- Was ist das Image?
- Wie erklären Sie sich das?

### **Die Ausbildungsprogramme auf dem Weg zum Lehrberuf**

Ihrer Erfahrung nach, was sind die weiteren Bildungs- oder Berufswege der Schüler\*innen des Profils Pädagogik oder des Schwerpunktfachs xx?

Wenn Sie Berufsberater/in wären, und ich als Schüler/in mit Berufswunsch Primarlehrperson zu Ihnen kommen würde – weiss aber nicht ob ich ans Gymnasium und dort z. B. das Schwerpunktfach MU, BG oder PPP oder an die FMS das pädagogische Profil und die Fachmaturität Pädagogik machen soll: zu welchem Bildungstyp würden Sie mir raten?

- Warum?
- Warum nicht der andere Weg?
- Für wen ist welcher Weg geeignet, wem würden Sie von welchem abraten?

Was bietet mir das Berufsfeld Pädagogik, was mir das Schwerpunktfach xx nicht bietet und vice versa?

→ Je nach Antwort auf vorherige Frage: warum ist es denn trotzdem wichtig, dass es die FMS Pädagogik gibt? Oder ist sie eigentlich überflüssig?

### **Abschluss**

Gibt es etwas, das Sie noch als relevant erachten, wir aber noch nicht besprochen haben?

**Eventuelle Nachfragen falls Zeit:**

*Sowohl am Gymnasium als auch an der FMS liest man immer wieder, dass Persönlichkeitsbildung wichtig sei*

- Was verstehen Sie unter einer Persönlichkeit?
- Weshalb ist Persönlichkeitsbildung wichtig?
- Wie wird sie gefördert?
- Gibt es für Sie Unterschiede zwischen FMS und Gymnasium?

Wie erleben Sie das bildungspolitische Klima oder die Stimmung bezüglich FMS? Gibt es irgendwelche Spannungen oder Problematiken?

Die Fächerauswahl ist so kantonal vorgegeben: Wenn Sie hier frei Wünsche äussern könnten, was würden Sie verändern?

- Warum (finden Sie das wichtig)?

**Anhang 3: Kodiersystem**

Die folgende Übersicht (Tab. A.2) zeigt das Kodiersystem zur Forschungsfrage 2 (Fallstudien) zum Zeitpunkt September 2019. Zur besseren Verständlichkeit wurden Nummerierungen entfernt und Abkürzungen ausgeschrieben. Es sind lediglich zwei Dimensionen, bzw. Haupt- und Subkategorien dargestellt. Weiterführende Dimensionen der Subkategorien können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden.



**Tab. A.2** Kodiersystem Fallstudien Stand September 2019

BZ_Bildungsziele	
	BZ_Vorbereitung Hochschule
	BZ_Vorbereitung gesellschaftliche Funktion
	BZ_Persönlichkeitsbildung
	BZ_Berufsorientierung
	BZ_Allgemeinbildung
BI_Bildungsinhalte	
	BI_Auswahl/Begründung
	BI_Inhalte funktional nützlich
	BI_Inhalte zweckfrei
	BI_Lehrinhalte konkret
	BI_Orientierung an Bekanntem/Interessen/Lebenswelt
LP_Lehrperson	
	LP_Background: Vorbildung, Tätigkeitsprofil
	LP_Fachliche Interessen
	LP_Pädagogisch-soziale Interessen
	LP_Leidenschaft & Begeisterung
	LP_Organisatorische Fähigkeiten
	LP_Sozialkompetenzen, Charakter
	LP_Hat didaktische Fähigkeiten
	LP_Ist Erziehungsinstanz
	LP_Ist Fachverkörperung
	LP_Ist Modell/Vorbild
	LP_Geht auf Schüler*innen ein
	LP_Ist gerecht
	LP_Spannungsfelder & Antinomien
SB_Schulische Beziehungen	
	SB_Abwertung/Distinktion/Zweiklassengesellschaft
	SB_Interessengemeinschaft/im gleichen Boot
	SB_Distanzierte Beziehungen
	SB_Persönlich-emotionale Beziehungen

(Fortsetzung)

**Tab. A.2** (Fortsetzung)

	SB_Trennung zwischen LP und Fachinhalt
	SB_Schulkultur
	SB_Bezeichnung innerhalb Klasse
	SB_Bezeichnung innerhalb Schülerschaft FMS-Gym
SuS_Schüler*innen	
	SuS_Haltungen/Eigenschaften
	SuS_Interessen
	SuS_Leistungsbereitschaft
	SuS_Leistungsfähigkeit
	SuS_Gründe Profilwahl
	SuS_Soziale Herkunft, Bildungswege
	SuS>Weitere Wege mit Fachmaturität
	SuS>Weitere Wege mit gymnasialer Maturität
	SuS_Zusammensetzung Schülerschaft im Profil
V_Abnehmerinstitutionen	
	V_Institutionalisierte Zusammenarbeit UH PH
	V_Kunsthöher: enge Kopplung
	V_PH: Anerkennung, Abgrenzung, Anpassung
	V_Ansprüche PH
	V_Image PH
	V_Image Lehrberuf
	V_PH als selbstverständliche Abnehmerin
	V_UH als selbstverständliche Abnehmerin
	V_UH: Entkopplung, eröffnet Spektrum

Quelle: eigene Darstellung basierend auf der Kodeliste in atlas.ti

---

# Literatur- und Quellenverzeichnis

- Affolter, Benita/Brühwiler, Christian/Krattenmacher, Samuel. 2015. *Wer schliesst ein Lehramtsstudium ab? Demografische Merkmale und Berufsmotivation von angehenden Lehrerinnen und Lehrern der Deutschschweiz*. In: Oser, Fritz/Biedermann, Horst/Brühwiler, Christian/Steinmann, Sibylle (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 73–105.
- Altrichter, Herbert. 2015. *Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen*. In: Abs, Hermann Josef/Brüsemeyer, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–63.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina. 2016. *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens*. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* Wiesbaden: Springer, S. 1–27.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg 2008. *Schule und Lernkulturen*. In: Rendtorff, Barbara (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 268–281.
- Babel, Jacques. 2017. *BFS aktuell: Szenarien 2016–2025 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Babel, Jacques/Strubi, Pascal/Veselá, Jana. 2018. *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, Ausgabe 2018*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Badertscher, Hans. (Hrsg.) 1993. *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Badertscher, Hans. 1997. *Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968*. In: Badertscher, Hans (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung*. Bern: Haupt, S. 173–227.
- Bagnoud Périsset, Danièle. 2000. *Des Écoles normales à la Haute école pédagogique: projet politique, projet de société. L'exemple du Valais romand*. In: Criblez, Lucien/Hofstetter, Rita (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang, S. 57–74.

- Bailly, Franck. 2012. Vocational Training and the Demands of Work: a Convention based Analysis. *Economics & Sociology*, 5(1), S. 11–25.
- Bailly, Franck/Chatel, Élisabeth. 2006. *La construction de la qualité de l'éducation: l'exemple des baccalauréats professionnels tertiaries*. In: Eymard-Duvernay, François (Hrsg.), *L'économie des conventions. Méthodes et résultats*. Paris: La Découverte, S. 439–452.
- Banz Schubiger, Andrea/Stauffer, Martin. 2002. *Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Barthe, Yannic/Blic, Damien de/Heurtin, Jean-Philippe/Lagneau, Éric/Lemieux, Cyril/Linhardt, Dominique/Bellaing, Cédric Morau de/Rémy, Catherine/Trom, Danny. 2016. Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung. *Soziale Welt*, 67(2), S. 205–232.
- Bauer, Catherine Eve/Bieri Buschor, Christine/Safi, Netkey. (Hrsg.) 2017. *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Baxter, Pamela/Jack, Susan. 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), S. 544–559.
- Beckert, Jens. 2016. *Imagined Futures. Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*. Harvard: University Press.
- Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand. 1994. *Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen*. In: Mayr, Johannes (Hrsg.), *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, S. 47–63.
- Bernet, Walter. 2013. Mit der Fachmatur Primarlehrerin werden. Der Kantonsrat regelt die Zulassung zur Pädagogischen Hochschule Zürich neu. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 15.
- Bessy, Christian. 2011. *Représentation, Convention und Institution: Orientierungspunkte für die Économie des conventions*. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 167–202.
- Bundesamt für Statistik (BFS). 2015–2019. *Fachmaturitäten (inkl. Fachmittelschulabschlüsse): Basistabellen*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). 2017. *Sprachgebiete der Schweiz*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik. 2019a. *Fachmaturitäten (inkl. Fachmittelschulabschlüsse): Basistabellen*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik. 2019b. *Gymnasiale Maturitäten: Basistabellen*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). 2019c. *Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik. 2019d. *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt: Anhänge*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). 2020a. *Sekundarstufe II, allgemeinbildende Schulen: Bildungsabschlüsse nach Kanton*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). 2020b. *Maturitätsquote – Daten der Grafiken und detaillierte Daten*. Neuchâtel: BFS.
- Bieri Buschor, Christine/Denzler, Stefan/Keck, Andrea. 2008a. *Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen. Forschungsbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

- Bieri Buschor, Christine/Denzler, Stefan/Keck, Andrea. 2008b. Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. *Gymnasium Helveticum* (2), S. 14–19.
- Bischof, Andreas/Wohlrab-Sahr, Monika. 2018. *Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten!* In: Pentzold, Christian/Bischof/Andreas/Heise, Nele (Hrsg.), Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–101.
- Blumenthal, Julia. 2014. *Governance im und durch den Staat. Politikwissenschaftliche Perspektiven der Governance-Forschung*. In: Maag Merki/Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.), Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang. 2014. *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.) 2015. *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boisard, Pierre/Letablier, Marie-Thérèse. 1987. Le Camembert: normand ou normé. Deux modèles de production dans l'industrie fromagère. *Cahiers du Centre d'études de l'emploi* (30), S. 1–29.
- Böker, Arne. 2018. *Begabtenförderung als Krisenintervention*. In: Böker, Arne/Horvath, Ken (Hrsg.), Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–206.
- Boltanski, Luc. 2010. *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent. 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent. 1999. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 2(3), S. 359–377.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent. 2007. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent. 2011. *Die Soziologie der kritischen Kompetenzen*. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.), Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Campus, S. 43–68.
- Bonati, Peter. 2017. *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven*. Bern: hep.
- Bosse, Dorit. 2009. *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosshart, Susanne. 2008. *Zwei Kulturen nähern sich an: Das Studium zu einer Lehrberechtigung für den Kindergarten und die erste bis dritte Klasse der Primarschule*. In: Carle, Ursula/Daiber, Barbara (Hrsg.), Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 192–207.
- Breitler, Chantal/Stauffer, Martin. 2000. *Schwerpunktfächer und Ergänzungsfächer an Maturitätsschulen. Ergebnisse einer IDES-Umfrage in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Bern: EDK-IDES.

- Brühwiler, Christian. 2001. *Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, S. 343–391.
- Brühwiler, Christian. & Spychiger, Maria. 1997. Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), S. 49–58.
- Brüggenbrock, Christel/Eberle, Franz/Oelkers, Jürgen. 2016. Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz. In: Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–80.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. 2011. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG).
- Capaul, Roman. 2019. *Analyse von institutionellen Modellen für die Lehrpersonenbildung in Freiburg*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Capaul, Roman/Keller, Martin. 2014. *Evaluation des Lehrgangs Fachmittelschule im Kanton St. Gallen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Cattaneo, Maria A./Wolter, Stefan. C. 2016. *Die Berufsbildung in der Pole-Position. Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung. SKBF Staff Paper 18*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Corbin, Juliet. M./Strauss, Anselm. L. 2015. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 4th edition*. Los Angeles: SAGE.
- Cortesi, Sasha. 2017. *La formation en école à plein temps du secondaire II en Suisse. Hétérogénéité institutionnelle et traditions de formation*. Basel: Universität Basel.
- Cramer, Colin. 2012. *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, Colin. 2016. *Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum?* In: Rothland, Martin (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 261–276.
- Criblez, Lucien. 2003. *Die Reform der Lehrerbildung in der Schweiz*. In: Sertl, Michael/Falkinger, Barbara (Hrsg.), *LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien*. Wien: Schulhefte, S. 43–55.
- Criblez, Lucien. 2010. *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata*. In: Ambühl, Hans/Stadelmann, Willi (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bilanztagung. Studien & Berichte 30A. Bern: EDK, S. 22–58.
- Criblez, Lucien. 2015a. *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern im Kontext gesamtschweizerischer Entwicklungen. Vortrag an der PH Bern*. Bern: PH Bern.
- Criblez, Lucien. 2015b. *Die Schuleingangsstufe zwischen pädagogischer Vision und bildungspolitischer Realität – eine Policyanalyse*. In: Müller, Charlotte (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*. Münster: Waxmann, S. 61–82.
- Criblez, Lucien. 2017. *Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen*. In: Bauer, Catherine Eve/Bieri Buschor,

- Christine/Safi, Netkey (Hrsg.), Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep, S. 23–38.
- Criblez, Lucien. 2018. *Philosophie, Pädagogik und Psychologie als Mittelschulfach*. Referat an der Tagung für PPP-Fachdidaktik-Dozierende der Sekundarstufe II «Pädagogik, Psychologie und Philosophie unterrichten» am 30.8.2018. Zürich: Universität Zürich.
- Criblez, Lucien/Hofstetter, Rita. (Hrsg.) 2000. *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang.
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas. 2016. *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990. Ausgangslage und Kontexte der Reformen*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 33–66.
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.) 2016. *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin. 2011. *Harmonisierung der Volksschule*. In: Criblez, Lucien (Hrsg.), *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*. NZZ Libro. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, S. 111–123.
- Criblez, Lucien/Quiring, Nehemia. 2020. *Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz*. *journal für lehrerinnenbildung* 20(3), 34–43
- Denzler, Stefan. 2018. Die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten angehender Lehrpersonen. Ausführungen zum Bildungsbericht Schweiz 2018. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), S. 282–294.
- Denzler, Stefan/Fiechter, Ursula/Wolter, Stefan C. 2005. Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), S. 576–594.
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan. C. 2008a. Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), S. 112–141.
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan. C. 2008b. *Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule*. *Leading House Working Paper No. 12*. Zürich: Swiss Leading House Economics of Education.
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan. C. 2009. Sorting into teacher education. How the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), S. 423–441.
- Derouet, Jean-Louis. 1989. *L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires*. In: Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (Hrsg.), *Justesse et justice dans le travail*. Paris: Presses universitaires de France, S. 11–42.
- Derouet, Jean-Louis. 1992. *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- Derouet, Jean-Louis. 2019. *Die Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. Wissenschaft, Politik und Gesellschaftskritik in Frankreich am Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert*. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die 'Économie des Conventions' in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–90.

- Diaz-Bone, Rainer. 2009. Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der *Économie des conventions*. *Historical Social Research*, 34(2), S. 235–264.
- Diaz-Bone, Rainer. 2010. *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*, 2., erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, Rainer. 2015. *Qualitätskonventionen als Diskursordnungen in Märkten*. In: Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (Hrsg.), *Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektive auf Märkte und Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–337.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017. *Dispositive der Ökonomie*. In: Diaz-Bone, Rainer/Hartz, Roland (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–111.
- Diaz-Bone, Rainer. 2018. *Die „Economie des conventions“*. *Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*, (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, Rainer/Salais, Robert. 2011. Economics of Convention and the History of Economies: Towards a Transdisciplinary Approach in Economic History. *Historical Social Research*, 36(4), S. 7–39.
- Diaz-Bone, Rainer & Schneider, Werner. 2008. *Qualitative Datenanalyse-Software in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – Zwei Praxisbeispiele*. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse // Forschungspraxis*. Bd. 2: *Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 491–529.
- Dick, Andreas. 1997. „Lehrer-Werdung“ als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 84(9), S. 28–36.
- Diebold, Markus. 2000. *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz. Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis*. In: Criblez, Lucien/Hofstetter, Rita. (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang, S. 203–238.
- Dietrich, Fabian. 2019. *Governanceforschung und Schulkulturforschung. Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule*. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*, Bd. 43. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–69.
- Dodier, Nicolas. 2010. Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. *Trivium* (5).
- Dodier, Nicolas. 2011. Konventionen als Stützen der Handlung: Elemente der soziologischen Pragmatik. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 68–97.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (Hrsg.) 2015. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Eberle, Franz. 2016. Für PH-Studium vorausgesetzte Expertise und Einfluss der Maturaque. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16(4), S. 35–41.
- Eberle, Franz/Brüggenbrock, Christel. 2013. *Bildung am Gymnasium* (Studien & Berichte 35A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).



- Eberle, Franz/ Gehr, Karin/Jaggi, Beat/Kottonau, Johannes/Oepke, Maren/Pflüger, Michael. 2008. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR. Schlussbericht zur Phase II)*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- EDK. 1970. *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1972. *Mittelschule von morgen: Bericht*. Frauenfeld: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1978. *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1990. *Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 25./26. Oktober 1990*: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1993a. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1993b. *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1994a. *Dossier 24: Auswertungsbericht zu Thesen Pädagogische Hochschulen. Vorschläge für das weitere Vorgehen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1994b. *Kindergarten. Dossier 29*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1995a. *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1995b. *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1997. *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1999a. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen (DMS)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1999b. *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 1999c. *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999* (Stand 2005). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2003. *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2005. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hohe Anforderungen bei der Zulassung*. Zugriff am 14.11.2016. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/13535.php>
- EDK. 2007. *Richtlinien für die Umsetzung der Fachmaturität im Berufsfeld Pädagogik. Stand vom 30. April 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- EDK. 2017. *In der Schweiz tragen die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Als EDK koordinieren sie ihre Arbeit auf nationaler Ebene. Ein Porträt.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2018a. *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018 (Inkrafttreten am 1. August 2019).* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2018b. *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2019. *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. 2020. *Verzeichnis FMS-Ausweise. Version 17. Januar 2020.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK-IDES. 2017. *IDES-Dossier. Übertritt in allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II (gymnasiale Maturitätsschule, Fachmittelschule): rechtliche Grundlagen.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informations- und Dokumentationszentrum (EDK-IDES).
- Émile Durkheim. 1967 [1894]. *Les règles de la méthode sociologique.* Paris: Presses universitaires de France.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 2012. *Fachmittelschulbericht. Die Fachmittelschulen im Kanton Bern. Evaluationsergebnisse, Analyse und Handlungsempfehlungen.* Bern: ED.
- Esposito, Raffaella Simona/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Hafner, Sandra/Fischer, Andrea. 2018. *Fachmittelschule mit Berufsfeld Gesundheit. Eine Neu-Profilierung in Richtung Naturwissenschaften. Gymnasium Helveticum, (2), S. 22–24*
- Esposito, Raffaella Simona/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian. 2019. *Establishment of a School-Based Pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of Higher Education Access in Vocational and General Education. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 45(3), S. 337–358.*
- Esposito, Raffaella Simona/Leemann, Regula Julia/Pfeifer Brändli, Andrea/Imdorf, Christian. 2019. *Handlungskompetent oder studierfähig? Wege in die Tertiärbildung: Die Bedeutung der Lern- und Wissenskultur.* SGAB-Newsletter, 2(2019).
- Esposito, Raffaella Simona/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian. 2020. *Wie die Fachmittelschule um den Fachhochschulzugang rang.* SGAB-Newsletter, 2(2020).
- Esposito, Raffaella Simona. 2022. *Allgemein- versus Berufsbildung als Vorbereitung auf tertiäre Gesundheitsausbildungen – andersartig, aber gleichwertig? Eine konventionensoziologischer Vergleich zweier konkurrierender Bildungswege in der Schweiz.* Wiesbaden: Springer VS.
- Eymard-Duvernay, François. 1989. *Conventions de qualité et formes de coordination. Revue économique, 40(2), S. 329–360.*
- Eymard-Duvernay, François. 2012a. *Épreuves d'évaluation et chômage.* Toulouse: Octarès édition.
- Eymard-Duvernay, François. 2012b. *Le travail dans l'entreprise: pour une démocratisation des pouvoirs de valorisation.* In: Baudoin, Roger (Hrsg.), *L'entreprise, formes de la propriété et responsabilités sociales.* Paris: Lethielleux, S. 155–199.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/Niehaus, Ingo/Scholand Barbara. 2010. Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), S. 27–42.
- Fernandez, Karina/Janschitz, Gerlinde/Schirgi, Antonia. 2019. Vorwort. *Erziehung und Unterricht*, 169(5/6), S. 485–488.
- Fischer, Andrea/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra. 2017. Die Fachmittelschule als «Frauensschule»? – Chance und Herausforderung zugleich. *Gymnasium Helveticum*, (3), S. 8–10.
- Fischer, Andrea/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra. 2018. Die Fachmittelschule: Sozial selektiv in der deutschsprachigen, sozial integrativ in der lateinischsprachigen Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, (3), S. 14–16.
- Fischer, Natalie. 2002. *Studienwahlmotive und Geschlechtssegregation im Lehrberuf*. In: Hermes, Liesel/Hirschen, Andrea/Meißner, Iris (Hrsg.), Gender und Interkulturalität. Ausgewählte Beiträge der 3. Fachtagung Frauen-/Gender-Forschung in Rheinland-Pfalz. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Fischer, Philipp/Boughaba, Yassin/Gerhard Ortega, Sarah. 2017. *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Flick, Uwe. 2002. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe. 2018. *Gütekriterien*. In: Akremi, Leila/Traue, Boris/Knoblauch, Hubert/Baur, Nina (Hrsg.), Handbuch interpretativ forschen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 183–202.
- Friese, Susanne. 2018. *Computergestützte Analyse: Das Kodieren narrativer Interviews*. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.), Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–309.
- Garz, Detlef. 2007. Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18(2), S. 224–225.
- Gießmann, Sebastian/Röhl, Tobias. 2018. *Materialität der Kooperation zur Einleitung*. In: Gießmann, Sebastian/Röhl, Tobias/Trischler, Ronja (Hrsg.), Materialität der Kooperation. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–32.
- Gonon, Philipp. 2019. *Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz – Zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung*. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.), Bildung und Konventionen. Die 'Économie des Conventions' in der Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 371–399.
- Graß, Doris/Alke, Matthias. 2019. *Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung*. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.), Handbuch Educational Governance Theorien (Bd. 43). Wiesbaden: Springer VS, S. 219–246.
- Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas. 2015. *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt*. In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hrsg.), Orte der Lehrerinnen – und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern: hep, S. 25–96.
- Grunder, Hans-Ulrich. 1997. *Vom Wunsch nach Koordination zur Gründung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1897*. In: Badertscher,

- Hans (Hrsg.), Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung. Bern: Haupt, S. 13–29.
- Hafner, Sandra. 2019a. Fachmittelschule ‚Pädagogik‘ und Gymnasium. Zwei Schulkulturen als Vorbildung für Volksschullehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 169(5/6), S. 540–548.
- Hafner, Sandra. 2019b. *Fachmittelschule und Gymnasium als Zugangswege zu Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Zubringer zum Studiengang Primarstufe im Vergleich*. In: Safi, Netkey/Bauer, Catherine Eve/Kocher, Mirjam (Hrsg.), Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung. Bern: hep, S. 35–46.
- Hafner, Sandra. 2019c. Qualitätskonventionen in der Lehrer\*innenbildung. Quereinstiegsprogramme aus konventionensoziologischer Sicht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), S. 84–90.
- Hafner, Sandra. 2020. Berufswunsch Lehrperson: FMS und Gymi – zwei Wege an die PH. *Schulblatt Aargau/Solothurn*, (14), S. 32.
- Hafner, Sandra/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Esposito, Raffaella Simona/Fischer, Andrea. 2019. Die erfolgreiche Etablierung der Fachmittelschule als Zugangsweg zu den Pädagogischen Hochschulen – ein historischer Blick auf einen umkämpften Prozess. *Gymnasium Helveticum* (1), S. 17–19.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia. 2014. *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.
- Helsper, Werner. 1996. *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2008. Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 63–80.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika. 2001. *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareike. 2018. *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Kramer/Rolf-Torsten. 2013. *Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–135.
- Hertrampf, Herbert/Herrmann, Ulrich. 1999. „Lehrer“ – Eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozialkognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Carle, Ursula/Buchen, Sylvia (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim: Juventa, S. 49–71.
- Herzog, Walter. 2007. *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Herzog, Walter/von Felten, Regula. 2001. Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), S. 17–28.
- Huber, Christina. 2015. *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. Zürich: Universität Zürich.
- Huber, Christina. 2016a. *Dreifacher Integrationsprozess. Lehrerbildungspolitik im Kanton Aargau*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 93–118.
- Huber, Christina. 2016b. *(Unvollständiger) Regionalisierungs- und Verstaatlichungsprozess. Lehrerbildungspolitik im Kanton Zug*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 201–226.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten. 2018. „Qualitative Mehrebenenanalyse“ und *Triangulation – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung*. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 123–147.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard. 2015. „Cultural turn“ in der Schultheorie? *Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–69.
- Imdorf, Christian. 2008. *Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen*. In: Bommes, Michael/Krüger-Pongratz, Marianne (Hrsg.), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*. Frankfurt am Main: Campus, S. 113–158.
- Imdorf, Christian. 2010. *Forschungsprojekt ‚Lehrlingsselektion in KMU‘. Methodenbericht*. Basel: Institut für Soziologie der Universität Basel.
- Imdorf, Christian. 2011. *Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe I legitimieren*. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–245.
- Imdorf, Christian/Berner, Esther/Gonon, Philipp. 2016. *Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz. Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kantonaler vergleichender Perspektive*. In: Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Powell, Justin W./Sertl, Michael (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 186–207.
- Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia. 2012. New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1), S. 57–74.
- Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.) 2019. *Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Imlig, Flavian. 2016a. Kontinuierlicher Wandel neben sukzessiver Tertiärisierung. Lehrerbildungspolitik im Kanton Freiburg. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina

- (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 137–158.
- Imlig, Flavian. 2016b. *Pragmatischer Wandel zwischen stolzer Persistenz und interkantona-ler Anerkennung. Lehrerbildungspolitik im Kanton Genf*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 159–180.
- Ingrisani, Daniel. 2014. *Die neuen Lehrerinnen und Lehrer. Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung der deutschen Schweiz*. Bern: Haupt.
- Jünger, Rahel. 2010. *Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft*. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim: Juventa, S. 159–183.
- Kamm, Esther/Kappler, Christa. 2017. *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. Bern: hep.
- KDMS. 1993. *Die Diplommittelschulen im schweizerischen Bildungssystem. Standortbestimmung und Weiterentwicklung*. Bern: Konferenz der Rektoren schweizerischer Diplommittelschulen.
- Keck Frei, Andrea/Berweger, Simone/Denzler, Stefan/Bieri Buschor, Christine/Kappler, Christa. 2012. Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), S. 483–500.
- Kelle, Udo. 2007. *Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“*. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 32–49.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kersten, Bernd. 2001. *Befragung der Lehrerinnen und Lehrer*. In: Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, S. 399–435.
- Kiener, Urs. 2004. *Vier Fallstudien schweizerischer Berufsbildungspolitik. Kiener Sozialforschung*. Verlag: ksfw.ch
- Knoll, Lisa. 2012. *Über die Rechtfertigung wirtschaftlichen Handelns. CO 2-Handel in der kommunalen Energiewirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knoll, Lisa. 2013. *Resolving evaluative ambiguity: the ordering of orders of worth as an interactive achievement. Full paper for Explorations of French conventionalism in bringing society back into organizational analysis*. Innsbruck: Universität Innsbruck [unveröffentlicht].
- Knoll, Lisa. 2014. *Die Kontinuierung des Emissionshandels*. In: Langenohl, Andreas/Wetzel, Dietmar J. (Hrsg.), *Finanzmarktpublika: Moralität, Krisen und Teilhabe in der ökonomischen Moderne*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–73.
- Knoll, Lisa. 2015. *Einleitung. Organisationen und Konventionen*. In: Knoll, Lisa (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–34.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Darge, Kerstin/Lünnemann, Melanie/Tachtsoglou, Sarantis. 2013. *Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung*

- und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), S. 553–577.
- Kramer, Rolf-Torsten. 2015. *Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–47.
- Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) 2016. *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kriesi, Irene/Leemann, Regula Julia. 2020. *Tertiarisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich. 2005. *Neue Theorien Entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2018. *Grounded Theory als integrierte Folge von Einzelfallstudien. Besonderheiten eines Forschungsverfahrens*. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–72.
- Kruse, Jan. 2014. *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kruse, Jan. 2016. *Grounded Theory Methodology und Kybernetik 2. Ordnung (I): Eine Quer-Verbindung*. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–107.
- Kunze, Katharina. 2011. *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorfflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas. 2007. *Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule*. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–54.
- Lamker, Christian. 2014. *Fallstudien*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Langer, Roman. 2015. *Educational Governance und Theoriebildung*. In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–64.
- Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas. 2019. *Einleitung: Zum Verhältnis von Educational Governance und Theorien bzw. Theoriebildung. Ein Werkstattgespräch*. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Bd. 43). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.
- LCH. 1993. *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Bern: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- LCH. 2003. *Stellungnahme des LCH zur EDK-Vernehmlassung: Regelung der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen für Personen ohne gymnasiale Maturität*. Bern: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

- LCH. 2002. *Stellungnahme des LCH zur Vernehmlassung „Diplommittelschulen – DMS-2002*. Zürich: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. 2020. LCH sehr besorgt über Personalmangel an Schulen. Verfügbar unter <https://www.lch.ch/news/medienmitteilungen/dokument/lch-sehr-besorgt-ueber-personalmangel-an-schulen/>
- Leemann, Regula Julia. 2018. Free movement of people and capital and the standard of transnational academic mobility: Principles of governance in the European Research Area. *European Educational Research Journal*, 17(6), 857–876.
- Leemann, Regula Julia. 2019. *Educational Governance von Ausbildungsverbänden in der Berufsbildung – die Macht der Konventionen*. In: Langer, Roman/Brüsemeyer, Thomas (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Bd. 43). Wiesbaden: Springer VS, S. 265–287.
- Leemann, Regula Julia. 2019b. Aschenputtel im Bildungsschloss. *Panorama*, (1), 19–21.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian. 2015. *Ausbildungsverbände als Organisationsnetzwerke*. In: Knoll, Lisa (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–161.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian. 2019a. *Das Potential der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung*. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die 'Économie des Conventions' in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–45.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian. 2019b. *Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er Jahren*. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die 'Économie des Conventions' in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 427–459.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Fischer, Andrea/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra. 2016. Die Fachmittelschule – eine Schule der Chancengleichheit. *Gymnasium Helveticum*, (5), S. 16–19.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Fischer, Andrea/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra. 2019. *Die Fachmittelschule als «Mädchenschule»!? Eine Bildungsinstitution der Sekundarstufe II zwischen Reproduktion und Transformation der geschlechtertypischen Berufswahl*. In: Makarova Elena (Hrsg.), *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Bern: hep, S. 48–67.
- Leemann, Regula Julia/Hafner, Sandra. forthcoming. *Optimierung in der Organisation von Bildung als Aushandlungsprozess zwischen nationaler Harmonisierung und regionaler Diversität. Einblicke in die Governance der Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule (FMS) aus der Perspektive der Soziologie der Konventionen*. In: Alke, Matthias/Feld, Timm C. (Hrsg.), *Steuerung in Bildungseinrichtungen – Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, Lukas. 2013. *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep.
- Lehmann, Lukas. 2016. *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zentrum. Lehrerbildungspolitik im Kanton Zürich*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina



- (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 227–246.
- Lehmann, Lukas/Criblez, Lucien/Guldemann, Titus/Fuchs, Werner/Périsset Bagnoud, Danièle. 2007. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Lehmann, Lukas/Tanner, Luca. 2016. Kantonale Begehren, interkantonale Lösungen. Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Graubünden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), S. 243–253.
- Lindner, Doris. 2019. Theorien zu Schulkultur(en) im systematischen Vergleich. Ein Abriss. *Erziehung und Unterricht*, 169(5/6), S. 489–499.
- Lussi Borer, Valérie. 2017. *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Bern: Peter Lang.
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert. 2015. Educational Governance. *Die Deutsche Schule*, 107(4), S. 396–410.
- Mahoney, James. 2000. Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), S. 507–548.
- Mayntz, Renate. 2004. *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? MPIfG Working Paper, 1*. Köln: Max-Planck Institut für Gesellschaftsforschung.
- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. 1995. *Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus*. In: Mayntz Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main: Campus, S. 39–72.
- Meier, Frank/Peetz, Thorsten/Waibel, Désirée. 2016. Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3–4), S. 307–328.
- Metz, Peter. 2000. Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In: Criblez, Lucien/Hofstetter, Rita. (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang, S. 75–102.
- Metz, Peter. 2001. *200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau. Ein Überblick in Text und Bild*. Zofingen: Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike. 2009. *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. In: Pickel, Susanne/Jahn, Detlef/Lauth, Hans-Joachim/Pickel, Gerth (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 465–479.
- Mey, Günter/Berli, Oliver. 2019. *Grounded Theory in der Kultursociologie*. In: Moebius, Stephan/Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.), *Handbuch Kultursociologie*. Bd. 2: *Theorien – Methoden – Felder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–259.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) 2011a. *Grounded Theory Reader*, (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, Günter/Mruck, Katja. 2011b. *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*, (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 11–48.
- Mombelli-Matthys, Dominik. 2011. *Schwerpunktfach Philosophie/ Pädagogik/ Psychologie (PPP. Genese, Implementierung und Status quo eines neuen Unterrichtsfachs an Schweizer Gymnasien*. Bern: Universität Bern.

- Mouad, Rami/Brüderlin, Marc. 2020. *L'École de culture générale à Genève: une école singulière au cœur du secondaire II. Parcours et représentations*. Genève: Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse.
- Müller, Fritz (Hrsg.) 1975. *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen – Strukturen – Inhalte. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Müller, Kathrin Frederike. 2018. *Theoretisches Kodieren von Interviewmaterial*. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–168.
- Nieskens, Birgit. 2009. *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Oepke, Maren. 2017. Vom gymnasialen Schwerpunktfach zum Studienfach. Bringt ein fachverwandtes Studium mehr Studienerfolg als ein fachfremdes? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), S. 461–479.
- Oepke, Maren/Eberle, Franz. 2014. *Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden*. In: Eberle, Franz/Schneider-Taylor, Barbara/Bosse, Dorit (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–214.
- Oesterreich, Detlef. 1987. *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oggenfuss, Chantal. 2016. *Kantonale Reformen im Zeichen des Konsenses. Lehrbildungspolitik im Kanton St. Gallen*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerpolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 181–200.
- Peez, Thorsten/Sowada, Moritz G. 2019. *Koordination und Konvention. Eine pragmatistische Perspektive auf Educational Governance*. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien (Bd. 43)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–264.
- Périsset Bagnoud, Danièle/Ruppen, Paul. 2012. Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis 2001 bis 2005. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(3), S. 454–470.
- Peter, Tobias. 2017. *Verdiente Spitze? Zur Rechtfertigung von Ungleichheit in Bildung und Gesellschaft*. In: Baader, Meike Sophia/Fretag, Tatjana (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–71.
- Petitpierre, Cyril. 2010. *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: die Entstehung der HEP Vaud*. In: Ambühl, Hans/Stadelmann, Willi (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung. Studien & Berichte 30A*. Bern: EDK, S. 60–66.
- Pettenkofer, Andreas. 2017. *Beweissituationen. Zur Rekonstruktion des Konzepts sozialer Praktiken*. In: Laux, Henning/Ogien, Albert/Pettenkofer, Andreas/Anonty, Alexander/Schubert, Cornelius/Nungesser, Frithjof/Dietz, Hella/Strübing, Jörg/Holzinger, Markus/Pudal, Romain/Bogusz, Tanja (Hrsg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt: Campus Frankfurt/New York, S. 119–160.

- PH Bern 2015, 11. September. Fachmaturandinnen und -maturanden strömen an die Pädagogische Hochschule Bern. *Bieler Tagblatt*.
- Pongratz, Ludwig. A. 2004. *Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–259.
- Pongratz, Ludwig. A. 2011. *Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault*. In: Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.), *Sammlung – Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: TU prints, S. 140–158.
- Potthast, Jörg. 2001. Der Kapitalismus ist kritisierbar. Le nouvel esprit du capitalisme und das Forschungsprogramm der „Soziologie der Kritik“. *Berliner Journal für Soziologie*, 11(4), S. 551–562.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika. 2014. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., Aufl.). München: Oldenbourg.
- Quesel, Carsten/Voisard, Frédéric/Herren, Marc. 2010. *Evaluation der Richtlinien für die Umsetzung der Fachmaturität im Berufsfeld Pädagogik. Bericht zuhanden der Steuergruppe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Ramseier, Erich/Allraum, Jürgen/Stalder, Ursula/Grin, François/Alliata, Roberta/Müller, Stephan/Willimann, Ivo/Dozio, Edo/Labudde, Peter/Maag Merki, Katharina/Pagnossin, Elisabetta/Stocker, Eugen. 2005. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR. Schlussbericht zur Phase I*. Eidgenössisches Departement des Innern EDI: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Reichertz, Jo. 2007. Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18 (2), S. 195–208.
- Robin, Gérald. 2002. *La psychologie et la pédagogie, deux nouvelles disciplines dans une maturité réformée pour le XXIème siècle*. Fribourg: Université de Fribourg.
- Rosenmund, Moritz. 2011. *Bildungsföderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution – Das Schulsystem der Schweiz*. In: Kansteiner, Katja/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 33–46.
- Rosenmund, Moritz. 2015. *Bildung als soziale Institution: Prozesse und Formen der Institutionalisierung*. In: Leemann, Regula Julia/Rosenmund, Moritz/Scherrer, Regina/Streckeisen, Ursula/Zumsteg, Beatrix (Hrsg.), *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive*. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung. Bern: hep, S. 12–50.
- Rothen, Christina. 2013. Geschichte(n) zum Kindergarten. *Schulblatt AG/SO*, 18, 31.
- Rothland, Martin. 2014. *Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erw. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 349–385.
- Salais, Robert. 2009. *Robert Salais. The Contours of a Pragmatic Theory of "Situated" Institutions And its Economic Relevance*. 2003. [halshs-00430543](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00430543)
- Schimank, Uwe. 2007. *Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen*. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–260.

- Schubert, Hans-Joachim. 2009. *Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus*. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–367.
- Schuh-Custer, Annamarie. 1969. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen in der deutschsprachigen Schweiz. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 54/55, S. 131–136.
- SKBF. 2014. *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- SKBF. 2018. *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- Solga, Heike/Becker, Rolf. 2012. *Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme*. In: Becker, Rolf (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft, Bd. 52.), Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–43.
- Solothurner Zeitung. 1999, 1. März. Lehrkräfteausbildung ist Sache der Kantone. Der Bundesrat will sich zu dieser Thematik materiell nicht äussern. *Solothurner Zeitung*.
- Staatsrat Kanton Wallis. 2015. *Antwort auf das Postulat: Numerus Clausus an der Fachmittelschule*.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. 1996. *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg. 2010. *Grounded Theory – ein pragmatischer Forschungsstil für die Sozialwissenschaften*. In: Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und München: Juventa, S. 1–38.
- Strübing, Jörg. 2018. *Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen*. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–52.
- Thévenot, Laurent. 1984. Rules and implements: investments in forms. *Social Science Information*, 23(1), S. 1–45.
- Thévenot, Laurent. 2001. Organized Complexity. Conventions of Coordination and the Composition of Economic Arrangements. *European Journal of Social Theory*, 4(4), S. 405–425.
- Thévenot, Laurent. 2009. Governing Life by Standards. Postscript to the Special Issue. *Social Studies of Science*, 39(5), S. 793–813.
- Thévenot, Laurent. 2011. On engagement, critique, commonality, and power (interview with Paul Blokker and Andrea Brighenti). *European Journal of Social Theory*, 14(3), S. 383–400.
- Thévenot, Laurent. 2016. *Pouvoir: Le pouvoir des conventions*. In: Batifoulier, Philippe/Bessis, Franck/Ghiradello, Ariane/Larquier, Guillemette de/Remillon, Delphine (Hrsg.), *Dictionnaire des conventions. Autour des travaux d'Olivier Favereau*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, S. 203–207.
- Thévenot, Laurent/Moody, Michael/Lafaye, Claudette. 2011. *Formen der Bewertung von Natur: Argumente und Rechtfertigungsordnungen in französischen und US-amerikanischen Umweltdebatten*. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 125–165.

- Treptow, Eva. 2006. *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.
- Ulich, Klaus. 1996. *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, Klaus. 2004. „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- UNESCO Institute for Statistics. 2016. The world needs almost 69 Million new teachers to reach the 2030 education goals. *UIS Fact Sheet* (39).
- Verdier, Éric. 2001. La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76(1), S. 11–34.
- Verdier, Éric. 2008. L'éducation et la formation tout au long de la vie: Une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), S. 195–225.
- Vogel, Raphael. 2015. *Kampf um Konventionen. Konventionenbezüge, Felddynamiken und Labels im Schweizer Lebensmittelhandel*. Luzern: Soziologisches Seminar Universität Luzern.
- Vogel, Raphael. 2018. *Survey-Welten. Eine empirische Perspektive auf Qualitätskonventionen und Praxisformen der Umfrageforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wannack, Evelyne. 2008. *Studiengänge für Kindergarten und Grundschule – zwischen Euphorie und Skepsis*. In: Carle, Ursula/Daiber, Barbara (Hrsg.), *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 170–180.
- Weber, Max. (Hrsg.) 1988. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weisser, Jan. 1997. *Traktanden, Geschäfte, Themen an den Plenarversammlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1968*. In: Badertscher, Hans (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung*. Bern: Haupt, S. 59–103.
- Weniger, Regula. 2016. *Von einer verwaltungszentrierten zu einer autonomen Gesamtkonzeption. Lehrerbildungspolitik im Kanton Bern*. In: Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos, S. 119–136.
- Willer, Karin-Irene. 1993. *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1). doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Witzig, Heidi. 2013. *Geschichte des Kindergartens*. In: Walter-Laager, Catherine/Joos, Yvonne/Fröhlich, Werner (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (3. Aufl.). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag, S. 15–31.
- Wunderlin, Thomas. 2015. Kanti Frauenfeld führt Fachmatur Pädagogik ein. *St. Galler Tagblatt Online*.
- Wyss, Heinz. 1996. Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), S. 210–218.
- Yin, Robert. K. 2009. *Case study research. Design and methods* (4. Aufl.). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

Zehnder, Lea/Gonon, Philipp. 2017. *Civic and Market Convention as Driving Forces of the Development of Swiss VET*. In: Marhuenda-Fluixá, Fernando (Hrsg.), *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*. Bern: Peter Lang, S. 271–292.