

# **Abstract Governance von Bildung. Soziale Konstruktion von Bildungswirklichkeiten in Schule, Berufsbildung, Hochschule und Erwachsenenbildung.**

## **Namen und Institutionen der Beitragenden**

Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Basel

Christian Imdorf, Soziologisches Seminar, Universität Basel

Raffaella Esposito, Andrea Fischer, Sandra Hafner, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Basel

## **Titel**

Institutionalisierung der Fachmittelschule als dritter Bildungsweg auf Sekundarstufe II im Schweizer Bildungssystem – Konventionentheoretische Analyse der Governance im Transformationsprozess zwischen 1970 und Beginn 1980er Jahre

## **Thema**

Das nachobligatorische Bildungssystem in der Schweiz zeichnet sich durch drei formal anerkannte Bildungswege aus – die berufliche Grundbildung, das Gymnasium und die Fachmittelschule (FMS) –, welche jedoch eine unterschiedliche quantitative Bedeutung haben. Betrachtet man die Ausbildungswahl, beginnen rund 65% der Jugendlichen mit einer beruflichen Grundbildung, die meist als duale Lehre organisiert ist. Ins Gymnasium treten rund 25%, in die Fachmittelschule rund 5% der Schüler/innen auf Sekundarstufe II ein (Laganà und Gaillard 2016, S. 18). Alle drei Bildungswege können mit einer Maturität abgeschlossen werden, welche – je nach Weg spezifisch – den formalen Zugang zu drei Typen von Hochschulen eröffnet – Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule.

Unser Interesse liegt bei der Fachmittelschule. Sie hat sich ab den 1970er Jahren über einen drei Jahrzehnte laufenden Transformationsprozess aus den Höheren Töchterschulen und späteren Diplommittelschulen<sup>1</sup> (eidgenössische Anerkennung 1987/88), welche eine Brücken- und Vorbereitungsfunktion für höhere Berufsausbildungen in Pflege, Sozialer Arbeit und für Kindergartenlehrpersonen übernommen hatten, im Jahre 2004 zu diesem dritten, eidgenössisch anerkannten Bildungsweg auf Sekundarstufe II mit Hochschulzugang transformiert. Sie gilt als allgemeinbildende Schule, hat jedoch zusätzlich eine vorbereitende Funktion für höhere Berufsausbildungen auf Tertiärstufe insbesondere im Bereich Pflege, Soziales und Pädagogik.

## **Zielsetzungen und Fragestellung**

Wir untersuchen in diesem Beitrag die erste Phase dieses Institutionalisierungsprozesses zwischen 1970 und Beginn 1980er Jahre. Zu diesem Zeitpunkt existierten erst die zwei formal anerkannte Bildungswege Gymnasium und berufliche Grundbildung. Die gymnasiale Maturitätsquote der 19-jährigen Bevölkerung betrug damals rund 6%, eine berufliche Grundbildung absolvierten rund 46% der Jugendlichen. Diese beiden traditionellen Bildungsprogramme zeichneten sich durch ein ausgeprägtes Bildungsschisma aus, d.h. durch eine «dauerhafte wechselseitige Abschottung [...] von Allgemein- und Berufsbildung [...], die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt» (Baethge 2006, S. 16).

Hier anschließend stellt sich die Frage, wie sich ein dritter Bildungsweg in diesem regulativ, normativ und kognitiv binär vorstrukturierten Feld (Graf 2013, S. 31; Kiener 2013) herausbilden konnte. Ziel des

<sup>1</sup> Die Namensgebungen unterscheiden sich je nach Kanton und Sprachregion. Erst ab der eidg. Anerkennung 1987/88 wurde einheitlich von Diplommittelschulen gesprochen.

Beitrags ist es, die Economie des Conventions für die Perspektive der Educational Governance dieses Institutionalisierungsprozesses fruchtbar zu machen.

### **Forschungs-/Erkenntnisstand**

Die Institutionalisierung der Fachmittelschule ab den 1970 Jahren ist Teil des Ausbaus des Bildungssystems im Kontext der zweiten Welle der Bildungsexpansion, welche nach dem zweiten Weltkrieg einsetzte. Damit verbunden waren partikuläre, plurale und damit auch widersprüchliche Erwartungen der Individuen und einzelner gesellschaftlicher Interessensgruppen an nachobligatorische und höhere Bildung, auf welche Nationalstaaten reagieren mussten, um ihre Legitimität zu sichern (Tröhler 2011a, 2011b; Rosenmund 2011a). Obwohl dieser Schub der Bildungsexpansion in der Schweiz zögerlich verlief und die Gymnasialquote nur langsam stieg, kam es zu Befürchtungen einer «'Auspowerung' der Berufsbildung», eines sinkenden gymnasialen Bildungsniveaus (Criblez 2001, S. 104ff.) sowie zum „Gespenst der «Akademikerschwemme»“ (Meylan 1996, S. 13).

Diese neue Konstellation hatte zur Folge, dass die Akteure der bisher in zwei unterschiedlichen, getrennten Welten verorteten Bildungsbereiche erstmals in Interaktion treten mussten (Criblez 2002). Es stiegen die bildungspolitischen Anforderungen an Koordination und Harmonisierung im nachobligatorischen Bildungsbereich (EDK 1977). Zunehmend wurden Strukturfragen relevant (Rosenmund 2011b), d.h. Klärung der Profile, Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, Anerkennung der Abschlüsse sowie Möglichkeiten der anschließenden Weiterqualifizierung.

Ende der 1960er Jahre wurde von Seiten des Gymnasiums ein Vorschlag für eine Schule lanciert, welche eine Zwischenstellung zwischen Gymnasium und beruflicher Grundbildung einnehmen sollte – die „Schule für mittlere Kader“ (Nyikos 1967; Criblez 2001). Diese sollte schwerpunktmäßig eine Allgemeinbildung vermitteln, die mit berufsbezogenen Fächern und Praktika ergänzt wird, ohne jedoch auf eine akademische Weiterqualifizierung abzielen. Von Seiten der Berufsbildung wurde dieser Vorstoß als Übergriff in ihr Territorium und als Bedrohung der Berufslehre beurteilt. Die Akteure in der Berufsbildung entwickelten anschliessend ein eigenes Modell (Berufsmittelschule), um dem Druck nach mehr Allgemeinbildung zu begegnen. Der eingebrachte Vorschlag der „Schule für mittlere Kader“ eröffnete jedoch für die Vorgängerschulen der Fachmittelschule die Möglichkeit, sich als passenden Schultyp zu positionieren, der genau die Kriterien abdeckte, welche das Modell vorsah.

### **Theoretischer Rahmen**

Um sich als dritten Bildungsweg zu etablieren, mussten diese Vorgängerschulen – so unsere Hypothese – eine eigene Wertigkeit, eine eigene Qualität mobilisieren, die sich von der Wertigkeit der anderen beiden schon anerkannten Wege unterscheidet. Voraussetzung war, dass die Kompetenzen und Qualifikationen, welche die Schule bei ihren Absolvierenden erzeugte, für die Gesellschaft von Bedeutung war und den Erwartungen von zumindest einem Teil der Bevölkerung an die nachobligatorische Bildung entsprach. Gleichzeitig war der neue Schultyp herausgefordert, den Eindruck von Konkurrenz zu vermeiden, da im erwähnten Bildungsschema zwei kulturelle Überzeugungen institutionalisiert waren: 1) das Gymnasium hat einen elitären Charakter und ist nur für eine kleine Zahl von Schüler/innen der angemessene Weg; 2) die Berufsbildung erhält einen dominanten Platz zugesichert und bereitet die Schüler/innen praxisnah mittels Berufslehre auf das Erwerbsleben vor.

Die Soziologie der Konventionen bietet einen passenden theoretischen Rahmen, diese Fragen nach der Mobilisierung einer eigenen Qualität im Kontext unterschiedlicher Akteurskonstellationen und -interessen sowie sozial-historischer Bedingungen einer empirischen Analyse zugänglich zu machen.

Für die Analyse greifen wir auf drei Konzepte zurück: die Rechtfertigungsordnungen von Boltanski und Thévenot (2007), die Mächtigkeit von Konventionen (Thévenot 2016) durch Form-Investition (Thévenot 1984) und Opferung (Thévenot 2009) sowie die Mechanismen der Valorisierung (Kornberger 2017).

Die von Boltanski und Thévenot (2007) rekonstruierten sechs Konventionen (u.a. staatsbürgerliche, häuslich-handwerkliche Konvention) sind der Orientierungsrahmen, an denen sich die Handlungskoordination der Akteure – Evaluationen, Entscheidungen – im historischen Transformationsprozess der späteren Fachmittelschule ausrichten. Diese Konventionen basieren auf einem spezifischen Gemeinwohl und konstituieren eine je eigene Wertigkeit, die sich in sozialer Praxis historisch herausgebildet und in der soziokulturellen Umwelt bewährt hat. Da es in sozialen Situationen meist mehr als eine Wertigkeit gibt, welches sich bewährt hat und als gesellschaftlich legitim gilt, treffen unterschiedliche Interpretationen aufeinander, die Geltung beanspruchen. Handlungskoordination bedeutet deshalb, plurale, konkurrierende und sich widersprechende Konventionen situativ zu vermitteln, Kritik und Dispute zu handhaben und Lösungen – meist in Form von Kompromissen – zu finden.

Konventionen und Kompromisse werden über Form-Investitionen (Objekte wie z.B. Curriculum, Strukturen wie z.B. Fächer, Standards wie z.B. grundlegende Lehr-Lernformate, kognitive Schemata wie z.B. Zuordnungen von Wissensformen und Bildungszielen zu Bildungswegen) sowie Generalisierung und Standardisierung stabilisiert. Dadurch erreichen sie zeitliche, soziale und räumliche Reichweite, d.h. Mächtigkeit, und können ihre Wertigkeit und Handlungslogik besser durchsetzen. Generalisierung geschieht auf Kosten von Einzelfällen, durch die Opferung von Alternativen und Varianten (Thévenot 2011; Diaz-Bone 2015, S. 98).

Kornberger (2017) schlägt typologisch vier Mechanismen der Valorisierung vor, d.h. Praktiken und Prozesse, durch welche Güter eine Wertigkeit, eine Qualität zugeschrieben erhalten. Diese umfassen 1) das Engagement von vielfältigen Akteuren, auch sog. Intermediäre<sup>2</sup> sowie eine „distributed cognition“, welche an die Situation der Valorisierung gebunden ist. 2) Vergleichbarmachung durch Prüfung und Vermessung entlang eines Äquivalenzmaßstabs, über die unvergleichbare Dinge vergleichbar gemacht werden. Hier knüpfen wir an die Konventionen von Boltanski und Thévenot an; 3) Kategorisierung durch die Etablierung eines kollektiven evaluativen Schemas; 4) Visualisierung der Wertigkeit mittels Grafiken, Bildern oder Ranglisten.

### **Methodisches bzw. argumentatives Vorgehen**

Für die Analysen wird auf Berichte zum Stand und Entwicklung der Schule sowie auf Vernehmlassungsberichte zurückgegriffen, die zwischen 1970 und anfangs 1980 von Seiten der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Auftrag gegeben und verfasst wurden.

### **Erste Ergebnisse**

Die wichtigsten *Akteure im Prozess der Valorisierung*, die wir als Intermediäre identifizieren, sind die von der EDK-Administration beauftragten Expertenkommissionen und Arbeitsgruppen. In diesen waren unterschiedlichen Vertreter der Bildungslandschaft einbezogen – die Berufsbildungsseite blieb jedoch ausgeschlossen. Sie waren beauftragt, Bestandsaufnahmen zu bestehenden Schulen durchzuführen, welche dem neuen Schultyp entsprechen könnten (im Zeitraum von 1970 bis anfangs 1980er Jahre waren es deren drei) sowie Vorschläge für dessen Position und Profil auszuarbeiten. Im Weiteren wurde eine erste Vernehmlassung von Leitideen durchgeführt. In dieser kamen ein ganzes Spektrum von weiteren Akteuren zu Wort (Amtsstellen, wissenschaftliche und bildungspolitische Institutionen, Abgänger- und Zugangsschulen, Schulleitungen, Berufsverbände, Gewerkschaften). Vernehmlassungen stellen typologisch Bewährungsproben dar, bei denen der Bildungsweg und seine Berechtigung einer Prüfung unterzogen wird.

Im *Prozess der Vergleichbarmachung* – einem „double act of highlighting and hiding“ (Kornberger 2017, S. 8) –, wurden zum einen zwei Kriterien festgelegt, denen der neue Schultyp entsprechen sollte: 1/ Das

<sup>2</sup> Intermediäre vermitteln zwischen den verschiedenen Konventionen, leisten „Übersetzungen“ und stellen Kompromisse her. Dabei sind sie an der Zuschreibung von Qualitäten und der Gewichtung von Konventionen mitbeteiligt und können damit die Reichweite von Konventionen und die Ausgestaltung von Kompromissen beeinflussen (Diaz-Bone 2017, S. 65).

Kerncurriculum basiert auf Allgemeinbildung; 2/ Die Schule bereitet auf eine berufliche Ausbildung vor. Zum anderen wurden mittels der erwähnten Bestandsaufnahmen die in Städten und Kantonen bestehenden Schulen darauf hin geprüft, ob sie diesen Kriterien entsprachen. Neben den erwähnten Höheren Töchterschulen bzw. Diplommittelschulen wurde ein zweiter Schultyp identifiziert – sogenannte Verkehrsschulen, die für Beamtenstellen in den öffentlichen Diensten von Bahn, Post und Zoll vorbereiteten.<sup>3</sup>

Dieser Prozess der Vergleichbarmachung beinhaltet im Weiteren eine Standardisierung auf ein Modell – über den Zwischenschritt von 6 Modellen, welche eine erste Arbeitsgruppe entwarf – und einer gewissen Opferung von regionalen Spezifika. Die Analyse des Kerncurriculums, der Struktur der Ausbildungsgänge und der anvisierten Berufsausbildungen zeigt, dass die Wertigkeit der Schule auf einem Kompromiss von häuslicher und staatsbürgerlicher Konvention basierte. Wichtige Qualitäten der Absolvierenden sind zum einen persönliche Reife sowie soziale und emotionale Kompetenzen, zum anderen die Übernahme von Verantwortung für die Zivilgesellschaft. Diese Ausrichtung blieb jedoch nicht unwidersprochen. Insbesondere Akteure der Berufsbildung kritisierten, dass die Schule zu stark an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen, und zu wenig am Bedarf des Arbeitsmarktes orientiert sei. Zudem würden die anvisierten Qualitäten wie Reife und Persönlichkeit besser in der Praxis ausgebildet statt im Klassenzimmer. Diese Kritik durchzieht auch die weiteren Jahre der Transformation der Schule bis in die Gegenwart.

Das Ergebnis der *Kategorisierung* zeigt sich eindrücklich in den Klassifikationen der Volkszählungserhebungen 1970 und 1980. Im Jahre 1970 war unter der Rubrik „gegenwärtige / abgeschlossene Schule“ die „Höhere Töchterschule“ noch zusammen mit dem Gymnasium in der Kategorie „Höhere Schule“ erfasst. Die Berufslehre war dagegen nicht bei den Schulen aufgeführt, sondern in einer separaten Rubrik „erlernter Beruf“. Im Jahre 1980 sind die drei Bildungstypen nun in derselben Rubrik „abgeschlossene Schulstufen“. Neben dem Gymnasium und der Berufslehre gibt es eine separate Kategorie für „andere allgemeinbildende Schulen“ (z.B. Töchterschule, Verkehrsschule).

In einer *Visualisierung* des neuen Schultyps in einem Bericht zu Beginn der 1970er Jahre wird ersichtlich, dass seine Position als „zwischen der Berufsbildung und dem Gymnasium“ angedacht ist. Dies impliziert, dass er Qualitäten der beiden traditionellen Bildungswege integriert, und keinen völlig eigenständigen Typus darstellt. Dies wird auch durch Pfeile untermauert, welche die mögliche Mobilität zwischen den drei Bildungstypen darstellt. Für das Gymnasium ist der neue Typ als Auffangbecken konzipiert, für die Berufsbildung als Brücke und Vorbereitung.

### **Zentrale Literatur**

- Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen (34):13-27.
- Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent. 2007. Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Criblez, Lucien. 2001. Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er Jahren. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23(1):95-116.
- Criblez, Lucien. 2002. Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. Traverse - Zeitschrift für Geschichte 9(3):29-40.
- Diaz-Bone, Rainer. 2015. Die „Économie des conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

<sup>3</sup> Diese Verkehrsschulen wurden schlussendlich Ende der 1990er Jahre nicht in den neuen Schultyp transformiert, was vor allem mit der Problematik der Vorbereitung auf sog. Monopolberufe (Berufe, die nur bei einem Arbeitsgeber ausgeübt werden können) zusammenhängt.

- Diaz-Bone, Rainer. 2017. Dispositive der Ökonomie. Konventionentheoretische Perspektiven auf Institutionen und Instrumentierungen der ökonomischen Koordination. In: Rainer. Diaz-Bone & Ronald Hartz (Hrsg.), Dispositiv und Ökonomie: Dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden: Springer VS (forthcoming).
- EDK Erziehungsdirektorenkonferenz. 1977. Thesen betreffend Schulkoordination und Schulreform vom 20./21. Oktober 1977
- Graf, Lukas. 2013. The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Kiener, Urs. 2013. "Die Fachhochschule als Missverständnis. Reform, Identität, Selbstbeschreibung." Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 49(2):341-360.
- Kornberger, Martin. 2017. "The Values of Strategy: Valuation Practices, Rivalry and Strategic Agency." Organization Studies Online First:1-21.
- Laganà, Francesco, and Laurent Gaillard. 2016. Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meylan, Jean-Pierre. 1996. "Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995." Pp. 7-45 (plus Anhang) in Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995, edited by Erziehungsdirektorenkonferenz EDK.
- Nyikos, Lajos. 1967. "Eine Schule für mittlere Kader." Gymnasium Helveticum 22(1):32-46.
- Tröhler, Daniel. 2011a. Die Schule im Kontext von Erwartungen. Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 11-33.
- Tröhler, Daniel. 2011b. "Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule." Pp. 35-67 in Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rosenmund, Moritz. 2011a. "Entwicklung der Schule als Geschäft von Politik und Verwaltungen." Pp. 93-105 in Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse, edited by Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rosenmund, Moritz. 2011b. "Bildungsföderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution - Das Schulsystem der Schweiz." Pp. 33-46 in Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld, edited by Katja Kansteiner-Schänzlin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Thévenot, Laurent. 1984. Rules and implements: investment in forms. Social Science Information 23(1), 1-45.
- Thévenot, Laurent. 2009. Governing Life by Standards: A View from Engagements. Social Studies of Science 39(5), 793-813.
- Thévenot, Laurent. 2011. An interview with Laurent Thévenot: On engagement, critique, commonality, and power. European Journal of Social Theory 14(3), 383-400.
- Thévenot, Laurent 2016. Le pouvoir des conventions. In P. Batifoulier, F. Bessis, A. Ghirardello, G. d. Larquier, & D. Remillon (Hrsg.), Dictionnaire des conventions (S. 203-207). Lille: Septendriion.