

Quereinsteiger*innen

Bibliografie:

Sandra Hafner: Qualitätskonventionen
in der Lehrer*innenbildung.
Quereinstiegsprogramme
aus konventionensoziologischer Sicht.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (2), 84-90.
https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_08

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 2
2019

08

Sandra Hafner

Qualitätskonventionen
in der Lehrer*innenbildung.
Quereinsteigsprogramme aus
konventionensoziologischer Sicht

Die Frage, wie Lehrpersonen am besten ausgebildet werden sollen, führt immer wieder zu Diskussionen. Gerade in Situationen des erhöhten Lehrkräftebedarfs wie zurzeit erleben Quereinsteigsprogramme für berufserfahrene Personen Hochkonjunktur. Positiv beurteilt werden sie als zielführende Maßnahme zur Deckung des Lehrkräftemangels, oder weil die berufliche Praxiserfahrung von Quereinsteigenden eine wertvolle Ressource für die Ausbildung darstelle. Die Institutionen der Lehrer*innenbildung hingegen befürchten durch die Einführung dieser Programme Niveau- und Qualitätsverluste in der Ausbildung. Für sie misst sich qualitativ hochwertige Lehrer*innenbildung vor allem an wissenschaftlich-evidenzbasierten Kriterien, welche derzeit beispielsweise in Form kompetenztheoretischer Modelle (etwa Baumert & Kunter, 2006) als Grundlage für die Konzeption von Lehrer*innenbildungsprogrammen dienen. Angesichts dieses Spannungsfelds erscheint die Frage nach der ‚richtigen‘ Ausbildung von Lehrpersonen und der ‚Qualität‘ von Quereinsteigsprogrammen als eine normative, für die es im Sinne eines ‚entweder-oder‘ nur *eine* zutreffende Antwort gäbe. Dieser Beitrag schlägt einen Perspektivenwechsel vor und nimmt Quereinsteigsprogramme als Kompromiss *unterschiedlicher* Vorstellungen und Zuschreibungen von Qualität in den Blick.

Qualität als soziales Konstrukt

Aus Sicht der *Soziologie der Konventionen* oder *Économie des Conventions* (Boltanski & Thévenot, 2007; Diaz-Bone, 2018) lassen sich oben genannte Bewertungen und Befürchtungen auf verschiedene, sozial konstruierte, historisch gewachsene und gesellschaftlich etablierte Vorstellungen von ‚Qualität‘ zurückführen – sogenannte *Qualitätskonventionen* (Eymard-Duvernay, 1989). Sie sind als „Normensysteme“ (Imdorf, 2008, S. 122) zu verstehen, auf deren Basis Akteure Handlungen, Personen und Objekten unterschiedliche ‚Wertigkeit‘ oder ‚Qualität‘ zuschreiben. Diese ist somit nicht objektiv feststellbar, sondern stets sozial konstruiert. Beobachten lässt sich dies vor allem in *kritischen Momenten* (Boltanski & Thévenot, 2007). Es sind Situationen, in denen sich bisherige Vorgehensweisen als nicht mehr zielführend erweisen, hinterfragt werden, und eine (neue) Lösung ausgehandelt werden muss. Dafür müssen sich die involvierten Akteure miteinan-

der verständigen und auf eine Vorgehensweise einigen – sich also untereinander koordinieren. In diesem Prozess der *Handlungskoordination* orientieren sie sich bei der Bewertung von Handlungen (zum Beispiel bei der Beurteilung verschiedener Lösungen des Problems), Personen und Objekten an unterschiedlichen *Qualitätskonventionen*. Jede von ihnen dient einem spezifischen *Gemeinwohl* (zum Beispiel Chancengleichheit, Konkurrenzfähigkeit oder Zusammenhalt der Gemeinschaft) und beinhaltet daher einen jeweils anderen Maßstab zur Bewertung von ‚Qualität‘.

Da meist mehrere Qualitätskonventionen als Bewertungsgrundlage zur Verfügung stehen, kommt es zu Widersprüchen und Konflikten (Diaz-Bone, 2018). Wie kann nun eine Lösung gefunden werden, bei der sich nicht nur *eine* Qualitätskonvention durchsetzt? Aus konventionensoziologischer Perspektive sind hier *Kompromisse* zentral (Boltanski & Thévenot, 2007). Sie integrieren verschiedene Qualitätskonventionen und werden durch *Kompromissobjekte* (zum Beispiel Gesetze, Curricula oder Zulassungsverfahren) stabilisiert (ebd.). Um Quereinstiegsprogramme als solchen Kompromiss entschlüsseln zu können, werden im Folgenden die verschiedenen Qualitätskonventionen am Beispiel der Lehrer*innenbildung kurz skizziert.¹

Qualitätskonventionen in der Lehrer*innenbildung

In der **häuslichen Qualitätskonvention** sind Bewertungsprinzipien von Bedeutung, die im häuslich-familiären Kontext hohe Relevanz besitzen: Gemeinschaft, Tradition, Erziehung und Sozialisation sowie körperlich-praktische Erfahrungen. Charakter- und Persönlichkeitsbildung, soziale Fähigkeiten und handwerkliches Tun erhalten hier hohe Wertigkeit. Wissen ist vorwiegend körpergebundenes Erfahrungswissen, vermittelt durch Vor- und Nachahmen (Meisterlehre) (Diaz-Bone, 2018). In der Diskussion um qualitativ hochwertige Lehrer*innenbildung beruhen entsprechende Forderungen nach mehr Praxisbezug, Praxiserfahrung, *training on the job* und das Hervorheben der Bedeutsamkeit von sozialen und charakterlichen Fähigkeiten für die Berufsausübung

¹ Die Bedeutung der Qualitätskonventionen im Bildungsbereich wurde empirisch bereits nachgewiesen (Derouet, 1992; Imdorf, Leemann & Gonon, 2019).

als Lehrperson auf der häuslichen Qualitätskonvention. Sie genießt in der Schweiz aus historischen Gründen hohe Legitimität. Die Ausbildung von Volksschullehrpersonen erfolgte traditionell in Lehrerseminaren – einer Ausbildungsform, welche sich mit ihrem Fokus auf Gemeinschaftlichkeit, Charakterbildung und Berufspraxis (Criblez & Hofstetter, 2000) an Wertigkeiten der häuslichen Qualitätskonvention ausrichtete. Trotz erfolgter Tertiarisierung der Lehrer*innenbildung bleibt sie im öffentlichen Diskurs bis heute ein relevanter Bezugspunkt und äußert sich wiederholt in Forderungen nach mehr ‚Praxis‘. Unterstützung erhalten solche Positionen von Vertreter*innen des dualen Berufsbildungsmodells, welches mit seinem traditionell hohen berufspraktischen Anteil ebenfalls Wertigkeiten der häuslichen Qualitätskonvention betont. Ihre traditionell hohe Bedeutung sowohl im Lehrer*innenbildungs- als auch im Berufsbildungssystem kann aus konventionensoziologischer Sicht eine Erklärung dafür sein, warum im (bildungs-)politischen Diskurs der Schweiz das ‚Praxisargument‘ generell hohe Legitimität erhält. Typischerweise kritisiert wird aus dieser Perspektive heraus die ‚Praxisferne‘ einer hochschulförmigen, ‚verakademisierten‘ Lehrer*innenbildung.

Benannt nach der standardisierten Logik der industriellen Massenproduktion, orientiert sich die **industrielle Qualitätskonvention** an Effizienz, Funktionalität, Leistung, wissenschaftlich-fachlicher Expertise, Standardisierung und langfristiger Planung (Diaz-Bone, 2018). Nicht Charakter und soziale Fähigkeiten sind wichtig, sondern Methodik, Systematik, (Fach-)Kompetenz und fachlich-wissenschaftliche Expertise. Funktionalität, Leistung, technisch-methodische Skills und Problemlösefähigkeiten sind hier bedeutsam (Derouet, 1992). Wird in der Diskussion um Qualität in der Lehrer*innenbildung also auf wissenschaftlich mess- und erforschbare Kompetenzen² erfolgreicher Lehrpersonen sowie fachlich-kognitive Ansprüche der Lehrer*innenbildung verwiesen und ein diesbezüglich hohes Eintrittsniveau gefordert, handelt es sich um Bezugnahmen auf die industrielle Qualitätskonvention. Typische Kritik aus dieser Perspektive bezieht sich zum Beispiel auf Lücken in fachlichen oder kognitiven Fähigkeiten von Lehramtskandidat*innen oder eine ungenügende wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung.

2 Zu dieser Diskussion siehe auch Dammer 2018 in Ausgabe 2/2018 dieser Zeitschrift.

In der **staatsbürgerlichen Qualitätskonvention** geht es um ein Gemeinwohl, welches „die Rechte und die Gleichheit der Menschen“ als Teil eines aufgeklärten Kollektivs betont (Diaz-Bone, 2018, S. 154). Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe sind handlungs- und bewertungsleitende Prinzipien. Hier können Positionen eingeordnet werden, welche möglichst viele und offene Zugangswege in die Lehrer*innenbildung fordern, da so Gleichberechtigung von und Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen entstehe. Zudem werde so bislang in der Lehrer*innenbildung unterrepräsentierten Gruppen wie Personen mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Schichten gleichberechtigter Zugang zum Lehrberuf ermöglicht. Auch die Forderung nach mehr Männern im Lehrberuf kann hier verortet werden, sofern sie sich auf das Argument der Chancengleichheit stützt.

Für die Diskussionen um Qualität von Ausbildungsprogrammen ist auch die **marktliche Qualitätskonvention** relevant, da aus dieser Perspektive unmittelbare Befriedigung einer bestehenden Nachfrage angestrebt wird. Es erhalten Lösungen Wertigkeit, die möglichst schnell und kostengünstig den bestehenden Lehrkräftebedarf decken. Die weiteren Qualitätskonventionen wie die *inspirierte* (Inspiration, Kreativität, Erleuchtung), die *rufförmige* (Ansehen, Prestige, Anerkennung) und die *projektformige* (Flexibilität, Mobilität, Projektförmigkeit) (siehe Diaz-Bone, 2018) können ebenfalls Eingang in Qualitätszuschreibungen finden, werden hier aber nicht näher erläutert.

Quereinstiegsprogramme als Kompromiss

Aus dieser theoretischen Perspektive können wir den akut gewordenen Mangel an Lehrpersonen als *kritisches Moment* betrachten, der bisherige Rekrutierungsstrategien und Ausbildungsanforderungen in Frage stellt(e). Um dieses Problem zu lösen, müssen sich die involvierten Akteure wie Bildungspolitik und Institutionen der Lehrer*innenbildung neu verständigen und auf ein weiteres Vorgehen einigen. So können wir Quereinstiegsprogramme als Resultat der *Handlungskoordination* angesichts eines *kritischen Moments* und in diesem Zusammenhang als *Kompromiss* verschiedener *Qualitätskonventionen* entschlüsseln: gewisse Akteure beurteilen die berufliche Praxiserfahrung von Quereinsteigenden als wertvolle Ressource, wel-

che sie in die Lehrer*innenbildung einbringen und so deren Praxisbezug erhöhen (*häusliche Qualitätskonvention*). Gelangen durch die Programme mehr Männer in die Ausbildung, würden zudem mehr Rollen- und Sozialisationsvorbilder für Jungen im Schulzimmer entstehen (*häusliche Qualitätskonvention*). Ebenso wird Quereinstiegsprogrammen als Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen sowie als Möglichkeit Wertigkeit zugeschrieben, bisher in der Lehrer*innenbildung unterrepräsentierten Gruppen gleichberechtigten Zugang zum Lehrberuf zu ermöglichen (*staatsbürgerliche Qualitätskonvention*). Zudem wird ihnen das Potenzial zugesprochen, rasch und kostengünstig der akuten Nachfrage nach Lehrkräften zu begegnen (*marktliche Qualitätskonvention*). Kritisch beurteilt werden Quereinstiegsprogramme allerdings aus Sicht von Akteuren, die sich auf die *industrielle Qualitätskonvention* beziehen. Sie kritisieren die (ungenügende) fachliche Vorbildung und die kognitiven Kompetenzen der entsprechenden Anwärter*innen³, bezeichnen die Programme als ‚Schnellbleiche‘ ohne (erziehungs-)wissenschaftlich ausreichende Fundierung, und befürchten insgesamt einen Niveau- und Qualitätsverlust in der wissenschaftlichen Ausbildung. Um auch diese Ansprüche zu integrieren, werden evidenzbasierte, kompetenzorientierte Zulassungsverfahren für Quereinsteigende eingeführt, welche unter anderem deren fachlich-kognitive Voraussetzungen im Sinne von Studierfähigkeit genau prüfen und einem wissenschaftlichen Niveauverlust in der Lehrer*innenbildung vorbeugen sollen.

Aus einer konventionensoziologischen Sicht können Quereinstiegsprogramme also nicht per se als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ beurteilt werden. Sie sind Resultat eines Prozesses der *Handlungskoordination* angesichts eines *kritischen Moments* des erhöhten Lehrkräftebedarfs. Sie stellen eine Lösung dar, die unterschiedliche und bisweilen konfligierende Vorstellungen von ‚Qualität‘ kompromisshaft vereint und deren Wertigkeit von der Qualitätskonvention abhängt, auf die sich ein Akteur bezieht. Da Kompromisse *widersprüchliche* Wertigkeiten und Ansprüche in sich vereinen, sind sie jedoch fragil und anfällig für Kritik. Damit würde die konventionentheoretische Perspektive eben-

3 Ähnliche Kritik betrifft in der Schweiz Absolvent*innen der stärker praxisbezogenen *Berufsmatura* (Fachhochschulreife) und der *Fachmaturität Pädagogik* (fachgebundene Hochschulreife). Letztere haben nach einem umkämpften Prozess inzwischen formalen Zugang zur Lehrer*innenbildung erhalten (Hafner, Leemann, Imdorf, Esposito & Fischer, 2019).

falls verstehbar machen, warum die Kontroversen um Quereinstiegsprogramme vorerst bestehen bleiben.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Ed.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Hrsg.). (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang.
- Dammer, K.-H. (2018). Lehrkräfte nach Maß? Leistung und verborgene Risiken der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 18 (2), 51-56.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métaillé.
- Diaz-Bone, R. (2018). *Die „Economie des conventions“*. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Eymard-Duverney, F. (1989). Conventions de qualité et formes de coordination. *Revue économique*, 40 (2), 329-360.
- Hafner, S., Leemann, R. J., Imdorf, C., Esposito, R. S. & Fischer, A. (2019). Die erfolgreiche Etablierung der Fachmittelschule als Zugangsweg zu den Pädagogischen Hochschulen – ein historischer Blick auf einen umkämpften Prozess. *Gymnasium Helveticum*, 1, 17-19.
- Imdorf, C. (2008). Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In M. Bommers & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S.113-158). Frankfurt am Main: Campus.
- Imdorf, C., Leemann, R. J. & Gonon, P. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Konventionen. Die „Economie des Conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.



Sandra Hafner, M.A., Doktorandin
an der Professur Bildungssoziologie
der PH Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte:
Wege in die Lehrer*innenbildung,
Governance von Bildung,
Transformation von Bildungsinstitutionen

sandra.hafner@fhnw.ch