

Sandra Hafner

## Fachmittelschule ‚Pädagogik‘ und Gymnasium

### Zwei Schulkulturen als Vorbildung für Volksschullehrpersonen

**Summary:** In der Schweiz erlaubt neben dem Gymnasium auch die Fachmittelschule als hybrider Schultyp zwischen Allgemein- und Berufsbildung den formal prüfungsfreien Zugang zum Studium des Lehramts Primarstufe. Der Beitrag kontrastiert beide Schultypen auf empirischer Basis und zeigt auf, wie trotz ähnlicher Fächerstruktur unterschiedlichen Wissensinhalten, -formen und pädagogischen Strategien Wertigkeit zugeschrieben wird, und daraus unterschiedliche schulische Kulturen resultieren. Auf Basis der Ergebnisse wird das Potenzial institutionell hybrider Schultypen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden diskutiert.

### Einleitung und Problemaufriss

Sowohl Österreich, Deutschland als auch die Schweiz sind mit einem erhöhten Lehrkräftebedarf oder gar Lehrermangel u.a. auf der Primar- bzw. Volks- oder Grundschulstufe<sup>1</sup> konfrontiert. Daher lohnt sich ein näherer Blick auf die Rekrutierungsbasis der entsprechenden Lehramtsausbildung.

In allen drei Ländern werden Volksschullehrpersonen heute im tertiären Bildungsbereich an Pädagogischen Hochschulen (PH) und/oder Universitäten ausgebildet. In Österreich und Deutschland ist die allgemeine Hochschul- bzw. Universitätsreife notwendige Voraussetzung für den Eintritt in die Ausbildung. Auch in der Schweiz wurde dieses Zertifikat – die *gymnasiale Maturität* – lange als Königsweg bezeichnet. Dabei erweisen sich die im Verlauf der gymnasialen Ausbildung als Vertiefung gewählten *Schwerpunktfächer* Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP), Musik sowie Bildnerisches Gestalten als quantitativ wichtige Zubringerprofile zu den PH (Denzler & Wolter 2009; SKBF 2018).

In der Schweiz ermöglicht allerdings noch ein zweiter Schultyp der Sekundarstufe II den Eintritt in die Lehramtsausbildung für die Primarstufe: die *Fachmittelschule (FMS)*. Sie wurde Anfang der 2000er-Jahre als hybrider Schultyp zwischen Allgemein- und Berufsbildung institutionalisiert.<sup>2</sup> Nach einem allgemeinbildenden Schuljahr wählen die Schüler/innen ein sogenanntes ‚Berufsfeld‘ wie z.B. *Gesundheit, Soziale Arbeit* oder *Pädagogik*, und erhalten neben vertiefter Allgemeinbildung zusätzlich Unterricht in *berufsfeldspezifischen Fächern* (im Berufsfeld Pädagogik u.a. meist in Psychologie/Pädagogik, Musik und Bildnerischem Gestalten/Werken), ergänzt mit Praktika im entsprechenden Bereich. Nach drei Jahren wird die Ausbildung mit dem *Fachmittelschulabschluss* abgeschlossen.

Anschließend kann die *Fachmaturität* im gewählten Berufsfeld absolviert werden. Im Gegensatz zur österreichischen Variante der Fachmatura ist diese jedoch nicht berufsbefähigend. Die *Fachmaturität Pädagogik* besteht aus einem ein- bis zweisemestrigen Lehrgang in allgemeinbildenden Fächern<sup>3</sup> mit Examen sowie einer schriftlichen Fachmaturitätsarbeit.

Mit dem Ziel der Herstellung von Studierfähigkeit an Pädagogischen Hochschulen stellt die Fachmaturität Pädagogik seit ihrer Einführung<sup>4</sup> im Jahr 2007 eine *fachgebundene Hochschulreife* dar und hat sich schweizweit als formal anerkannter Zugangsweg mit prüfungsfreiem Eintritt in das Lehramtsstudium der Primarstufe etabliert. Inzwischen beträgt der Anteil Studierender mit Fachmaturität als Zulassungsausweis im Lehramt Primarstufe schweizweit durchschnittlich ca. 30%, an einzelnen PH bis zu 50% (SKBF 2018, S. 259).

Die FMS mit Berufsfeld und Fachmaturität Pädagogik sowie das Gymnasium (v.a. die musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer) bilden also gemeinsam die reguläre Rekrutierungsbasis<sup>5</sup> für das Lehramt Primarstufe und sind über mehrere Jahre das Sozialisationsumfeld Jugendlicher, welche sich später zur Volksschullehrperson ausbilden lassen. Geht man davon aus, dass im Laufe der schulischen Sozialisation gemachte Erfahrungen die spezifischen Überzeugungen, die Aneignung von Inhalten der Lehramtsausbildung und das beruflich-professionelle Handeln zukünftiger Lehrpersonen wesentlich beeinflussen (Herzog & von Felten 2001; Dick 1997), stellt sich die *Frage nach der spezifischen schulischen Kultur i.S.v. schulischem Sozialisationsumfeld, welches die beiden Ausbildungswege darstellen*.

Ziel dieses Beitrags ist daher, die beiden Schulkulturen auf empirischer Basis zu kontrastieren. Nach Einführung der theoretischen Konstruktion von Schulkulturen als Arrangements von Wertigkeitsordnungen und des Forschungsdesigns, werden die Ergebnisse exemplarisch am Beispiel des Fachbereichs Psychologie/Pädagogik dargestellt. Abschließend folgt ein Ausblick zum möglichen Potenzial institutionell hybrider, stärker berufsorientierter Schultypen bezüglich der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.

## Schulkulturen als Arrangements von Wertigkeitsordnungen

Versteht man Schulkultur im Anschluss an Helsper (2008) als Gefüge von „Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten“, welche „durch die Akteure der Einzelschule in der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen höherer Ordnung handelnd konstituiert“ (ebd., S. 63) sind, erweist sich die *Soziologie der Konventionen* bzw. *Économie des Conventions* (EC) (Boltanski & Thévenot 2007; Diaz-Bone 2018) als geeigneter theoretischer Rahmen für ihre Analyse. Die von Helsper erwähnten Sinnstrukturen höherer Ordnung werden für diesen Beitrag als Konventionen aufgefasst. Gemeint sind damit historisch gewachsene, gesellschaftlich etablierte Koordinationslogiken und Prinzipien von Wertigkeit.

Für diesen Beitrag sind sie als Wertigkeitsordnungen von Bedeutung, wie sie von Boltanski und Thévenot (2007) herausgearbeitet und von Derouet (1992) auf den Bereich der Schule übertragen wurden. Auf der Grundlage von Konventionen prüfen und bewerten Akteur/innen diskursiv sowie objektgestützt Handlungen, Personen und Objekte, und weisen ihnen situativ ‚Wertigkeit‘ zu (Diaz-Bone 2018). Dass dies auch im Bildungssystem z.B. bei der Bewertung von Bildungszielen, Lehr-Lernformen und schulischen Akteuren der Fall ist, konnte bereits empirisch nachgewiesen werden (Imdorf, Leemann & Gonon 2019). Der ‚Wert‘ von z.B. allgemeiner oder praxisbezogener Bildung ist dieser also jeweils nicht inhärent, sondern wird von den beteiligten Akteur/innen mit Bezugnahme auf (unterschiedliche) gesellschaftlich etablierte Konventionen sozial konstruiert.

Vier der sechs von Boltanski und Thévenot (2007) rekonstruierten Konventionen sind für den vorliegenden Beitrag von Bedeutung (Tabelle 1).

Tab. 1.: Übersicht über relevante Konventionen

Konvention	Bewertungsprinzip	Hohe Wertigkeit
Staatsbürgerlich	Allgemeininteresse, zivilgesellschaftlicher Zusammenhalt, Chancengleichheit	„Savoir abstrait“: theoretisch-abstraktes, disziplinäres Wissen, Konzepte und Modelle, Intellekt, zweckfreie Allgemeinbildung; Unparteilichkeit, Neutralität, Übernahme zivilgesellschaftlicher Verantwortung
Industriell	Effizienz, Expertise, Funktionalität, Kompetenz, Wissenschaftlichkeit	„Savoir-faire“: Know-how, Leistung, (Berufs-)Fachlichkeit, Problemlösewissen, Vorbereitung auf arbeitsteilige Gesellschaft, langfristige Planung, Nützlichkeit
Häuslich (-handwerklich)	Familie, Tradition, Gemeinschaft, Sozialisation, Hierarchie, Handwerk	„Savoir-être“: Charakter- und Persönlichkeit(-sbildung), Erziehung; Vor- und Nachahmen („Meisterlehre“), Autorität, persönliche Beziehungen, handwerklich-körperliche ‚Praxis‘
Inspiziert	Inspiration, Berufung	Inneres Feuer, intrinsische Motivation, Berufsmotivation, Kreativität, Charisma

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

Zentral ist die Annahme, dass meist mehrere Konventionen als Maßstäbe für Wertigkeit zur Verfügung stehen (Diaz-Bone 2018). Dadurch auftretende Widersprüche können sich in Konflikten um die ‚richtige‘ Wertigkeitsordnung äußern und in Kompromissen aufgehoben werden (ebd.). Stabilisiert werden Kompromisse genauso wie einzelne Konventionen durch materielle (z.B. Schulgesetze, Lehrpläne, Objekte) oder immaterielle Formen (z.B. Klassifikationen, Routinen). Folglich können schulische Kulturen auch als spezifische Arrangements von (pluralen) Konventionen und zugehörigen Formen verstanden werden.

Sowohl für Derouet (1992) als auch Helsper (2001, S. 37) sind schulische (Fach-)Inhalte eine relevante Dimension von Schulkultur. Derouet (1992) betrachtet außerdem die (Wissens-) ‚Form‘ dieser Inhalte als Hinweis auf zugrundeliegende Konventionen. Für beide Autoren sind die *pädagogisch-didaktischen Strategien* konstitutiv für die Schulkultur, und auch die Dimension der *Leistung* (Helsper 2001, S. 36) kann konventionentheoretisch gedeutet werden: welche Art der Leistung wird verlangt und als wichtig erachtet? Somit stellt sich die Frage nach der Schulkultur der beiden untersuchten Schultypen als eine der Zuschreibung von Wertigkeit auf Basis verschiedener Konventionen: *Wie können Gymnasium und FMS Pädagogik bezüglich des Arrangements zugrundeliegender Konventionen charakterisiert werden? Welchen schulischen Wissensinhalten und -formen, pädagogisch-didaktischen Strategien und Arten von Leistung wird auf welcher ‚konventionellen‘ Grundlage Wert zugeschrieben?*

## Methodisches Vorgehen

Die Ergebnisse dieses Beitrags basieren auf einer qualitativen Fallstudie<sup>6</sup> an je zwei Gymnasien (musisch-pädagogische Schwerpunktfächer) und Fachmittelschulen (Berufsfeld Pädagogik). Um Wertigkeitszuschreibungen zu erfassen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungs- und Lehrpersonen sowie Schüler/innen beider Schultypen geführt. Da sich Konventionen auch in räumlichen Rahmenbedingungen und Objekten niederschlagen, ergänzen Unterrichtsbeobachtungen die Datenbasis. Ebenso wurden Schulleitbilder und Fachlehrpläne analysiert. Die Datenauswertung erfolgte mit Fokus auf wichtige konventionentheoretische Konzepte (z.B. Bewertungen, Begründungen, Kritik). Kategorien wurden auf Basis bisher empirisch relevanter Dimensionen (z.B. Wissensinhalte, -formen und -vermittlung, vgl. *Derouet* 1992) sowie induktiv am Material gebildet. Ziel war, das Arrangement von Konventionen zu rekonstruieren, welches die jeweilige schulische Kultur konstituiert. Der Begriff *FMS Pädagogik* steht in diesem Beitrag für das *Berufsfeld Pädagogik* mit seinen berufsfeldspezifischen Fächern. Aus Platzgründen ausgeklammert ist die *Fachmaturität Pädagogik*, welche v.a. der Studierfähigkeit an PH dienen soll – einem Bildungsziel der industriellen Konvention, welche dadurch für die FMS erhebliche Bedeutung erhält.

## Ergebnisse am Beispiel des Fachbereichs Psychologie/Pädagogik

Die Ergebnisse werden zur Komplexitätsreduktion exemplarisch anhand des gymnasialen Schwerpunkt- bzw. FMS-Berufsfeldfachs Pädagogik/Psychologie<sup>7</sup> dargestellt. Sie stehen aber stellvertretend für übergreifende, grundsätzlich vorgefundene Unterschiede zwischen beiden Schulkulturen. Beiden *gemeinsam* ist, dass der Unterricht in Psychologie/Pädagogik der Herstellung von mündigen, verantwortungsbewussten Mitgliedern der Zivilgesellschaft dienen soll – einem in der *staatsbürgerlichen Konvention* liegendem Bildungsziel. Im Folgenden fokussiert die Ergebnisdarstellung auf zentrale *Unterschiede* entlang der Dimensionen *Fachinhalte (a)*, *Wissensformen (b)*, *pädagogisch-didaktische Strategien (c)* und *Leistung (d)*. Sie ist idealtypisch skizziert und keinesfalls abschließend.

### FMS Pädagogik: gemeinschaftlich-praxisorientierte Vorbereitung auf den Lehrberuf

In der FMS Pädagogik bestehen die konkreten *Fachinhalte (a)* des Fachs Psychologie/Pädagogik im Kern aus Themenbereichen wie Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie, Erziehung und Sozialisation, Motivation, Emotion, Kommunikation, Gruppendynamik, Konfliktmanagement sowie der Auseinandersetzung mit Identität, Rollen, Normen und Werten. Neben oben erwähntem staatsbürgerlichem Aspekt erhalten diese Fachinhalte überwiegend auf der Grundlage von zwei Konventionen Bedeutung.

Erstens wird ihnen als Beitrag zur Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen wie z.B. Kommunikations-, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit Wertigkeit zugeschrieben, welche der eigenen Lebensbewältigung dienen sollen. Die Fachinhalte werden als Aspekte der Persönlichkeits- und Charakterbildung und somit auf Grundlage der häuslichen Konvention (*Derouet* 1992, S. 101) bewertet. In diesem Kontext tritt Wissen in der *Form (b)* des „savoir-être“ auf (ebd., S. 102), welches charakterbildende Werte und soziale Fähigkeiten umfasst, um sich im privaten Umfeld und der zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson sozial kompetent bewegen zu können.

Die *pädagogisch-didaktische (c)* Vermittlung dieses Wissens erfolgt in der FMS Pädagogik verstärkt durch praktische Anwendungen auf sich selbst, gemeinsames Erarbeiten und

Üben im Klassenverband oder Praktizieren im privaten Umfeld: „*Wenn wir über Kommunikation, Schulz von Thun, oder wie man Kommunikation verbessern kann, mit Ich-Botschaften, und aktiv zuhören, und so weiter/ Wir üben das auch stark bei sich selber. Mit der Familie, und mit Freunden und so. Wie kann man das anwenden. [...] wir versuchen es immer so für sie erlebbar zu machen*“ (Lehrperson FMS). Themen wie z.B. Konfliktlösung oder Gruppendynamik sollen durch soziales und ‚praktisches‘ Lernen am eigenen Leib erfahren werden. Neben körperlichem ‚Tun‘ wird auch ein expliziter Bezug zum Lehrberuf angestrebt: „*Wenn man Entwicklungspsychologie durchnimmt, heisst das zum Beispiel ‚wenn DU dann als LEHRERIN, mit KINDERN, im KINDERGarten arbeitest, und das und das siehst/‘*“ (Lehrperson FMS). Fachinhalte werden wo möglich mit Verweis auf zukünftige berufliche Aufgaben oder Situationen vermittelt und äußern sich z.B. in der Aufgabe der konkreten Planung und Durchführung einer Unterrichtssequenz für die Mitschüler/innen. Auch ohne direkten Berufsbezug wird eine alltagsnahe, konkret-anschauliche Wissensvermittlung angestrebt: „*Beim Suchen nach Beispielen versuche ich sie natürlich schon in ihrer Lebenswelt abzuholen*“ (Lehrperson FMS). Als Folge dieser Orientierung an gemeinschafts- und praxisorientierten Wertigkeiten der häuslichen Konvention wird der Lehrperson v.a. als Erziehungsinstanz und berufliches Rollenvorbild Wert zugeschrieben. Dementsprechend erhalten die schulischen Beziehungen ausgeprägter als am Gymnasium eine persönlich-familiäre Dimension: „*Ich finde, diese Klassen sind irgendwie persönlicher. Ich habe ein persönlicheres Verhältnis dazu. [...] sie sind ein bisschen warmherziger, ja. [...] Ich finde, sie sind auch untereinander, hat man das Gefühl, laufe ein bisschen etwas, auch in der Klasse*“ (Lehrperson FMS).

Zweitens erhalten die oben erwähnten *Fachinhalte (a)* aber auch auf Grundlage der industriellen Konvention Bedeutung, in welcher eine funktionale Vorbereitung auf zukünftige berufliche Aufgaben, nützliches Anwendungswissen und langfristige Planung wichtig ist. Die Fachinhalte werden aus dieser Perspektive als wichtige Instrumente für die spätere Lehrtätigkeit angesehen und am ‚industriellen‘ Maßstab der Funktionalität gemessen: „*Also in Psychologie haben wir halt auch viele Themen gehabt zu Kindern, also so ein wenig Kinderpsychologie oder auch andere Sachen, Kommunikation und so, das braucht man ja auch in dem Feld. [...] Und das ist halt schon immer gut. Und sie [die Lehrpersonen, Anm. S.H.] sagen auch immer, ja, das könnt ihr dann auch irgendwann mal brauchen*“ (Schüler/in FMS).

Die vermittelten Fachinhalte treten also auch in der *Form (b)* von anwendbarem Problemlösewissen im Sinne von Know-how oder „savoir-faire“ (ebd., S. 106) als Wissensform der industriellen Konvention auf. Sie zeigt sich im Psychologieunterricht beispielsweise in Form der systematischen Aufgliederung kindlicher Entwicklungsstadien in lernbare Einzelstufen. Dem entspricht in *pädagogisch-didaktischer (c)* Hinsicht eine anwendungs- und problemlösungsorientierte, fallbasierte Vermittlung, z.B. sollen Formen der Konfliktlösung in ihren einzelnen Schritten gelernt, erläutert und auf ein konkretes Problem angewandt werden.

Die resultierende schulische Kultur der FMS speist sich also ausgeprägt aus Wertigkeiten der häuslichen und industriellen Konvention, was den genannten Fachinhalten zweifache Legitimität verleiht. Schulisch genügende Noten vorausgesetzt, besteht die von Schüler/innen zu erbringende *Leistung (d)* v.a. im Mitbringen oder Entwickeln von sozial-kommunikativen Kompetenzen, Wertschätzung von praktischem und anwendungsbezogenem Lernen sowie der Gewissheit, Volksschullehrperson werden zu wollen. Versteht man Letzteres als ‚innere Berufung‘, sind damit auch Aspekte der inspirierten Konvention angesprochen. Diese intrinsische Berufsmotivation als „*pädagogisches Flair*“ (Lehrperson FMS) sowie die geforderten Kompetenzen im sozialen und personalen Bereich können im Rahmen pä-

dagogischer Praktika unter Beweis gestellt werden, welchen als praxisbezogene Form der (allerdings nicht selektiven) Leistungsüberprüfung hohe Bedeutung zugeschrieben wird.

### **Gymnasium: theoretisch-abstrakte Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik**

Im gymnasialen Schwerpunktfach PPP sollen die *Fachinhalte (a)* erstens einen breiten Überblick über kanonisches Wissen der Disziplinen Psychologie und Pädagogik geben. Themenbereiche wie Erziehung, soziale Interaktion und Persönlichkeit sind zwar Teil des Lehrplans, genauso aber auch Kognitions-, Wahrnehmungs- und Neuropsychologie. Diese Inhalte werden einer weitgehend zweckfreien Allgemeinbildung unterstellt, was auch ein Motiv für die Wahl des Schwerpunktfachs sein sollte: *„Was bringt mir die fantastischste, die tollste Zeit, wo kann ich mich am besten entfalten? [...] Dass man ein bisschen wegkommt von dieser utilitaristischen Sicht von Bildung.“* (Schulleitung Gymnasium). Diese Ausrichtung entspricht Bildungszielen der staatsbürgerlichen Konvention (ebd., S. 91). Entsprechend wird der Bewertungsmaßstab der Funktionalität zurückgewiesen und Inhalte eher am Ausmaß gemessen, in welchem sie zur Allgemeinbildung eines mündigen Mitglieds der Zivilgesellschaft beitragen und den intellektuellen Wissensdurst der Schüler/innen befriedigen: *„Ich wollte immer wissen, wieso. [...] ich habe zwar nachher die Antwort bekommen, aber ich habe mich immer noch gefragt „wieso?“ Und das habe ich irgendwie spannend gefunden“* (Schüler/in Gymnasium).

Die Inhalte erscheinen zu einem großen Teil in der Wissensform (b) der staatsbürgerlichen Konvention als abstrakt-theoretisches „savoir“ (ebd.). Im Fokus stehen tradierte Theorien der jeweiligen Disziplin (z.B. Erziehungs- und Persönlichkeitstheorien, Klassiker der Pädagogik), in Form von Texten (auch Primärliteratur) und Modellen. Die *pädagogisch-didaktische (c)* Vermittlung dieses Wissens erfolgt weniger ‚praktisch‘, sondern stärker theoretisch im Modus kognitiv-intellektueller Übertragung von Fachinhalten als Lehr-Lernmodi der staatsbürgerlichen Konvention (ebd., S. 92). Wissensvermittlung erfolgt z.B. im Vorlesungsstil oder über umfangreiche textbasierte Arbeit: *„Also ich kann von einem Gymnasialschüler erwarten, dass er MEHR Text liest und ein bisschen schwierigere Texte.“* *„[...] hätte ich noch weniger Hemmungen, sie noch mit mehr Papier vollzustopfen, wirklich weniger“* (Lehrperson Gymnasium). Im Vordergrund steht theoretische Reflexion statt konkreter Anwendung an sich selbst zur Lebens- oder Berufsbewältigung. Psychologische und pädagogische Theorien sollen auf die ihnen zugrundeliegenden Menschenbilder geprüft, kritisch zueinander in Beziehung gesetzt und reflektiert, oder Emotionen „theoretisch analysiert“ werden. Mit einer entsprechend neutral-distanzierten Haltung erhält die Lehrperson insbesondere in ihrer Funktion als Repräsentant/in und Expert/in einer Fachdisziplin Wert (ebd., S. 91): *„Bei mega vielen merkst du auch, dass sie so für ihr Fach leben. Also sie haben voll das Allgemeinwissen, sie wissen so mega viel“* (Schüler/in Gymnasium). *„Wir STEHEN ja für die Fächer oder. [...] Wir verkörpern das ja. [...] also das ist eine Lebenseinstellung“* (Lehrperson Gymnasium).

Im Gymnasium wird also einerseits die funktionale Ausrichtung auf einen spezifischen Beruf zurückgewiesen und sogar eine Entkopplung von Schwerpunkt- und Studienwahl als gewinnbringend erachtet: *„[...] 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“* (Lehrperson Gymnasium).

Trotzdem erhalten die *Fachinhalte (a)* andererseits ähnlich wie bei der FMS Pädagogik zweitens auch auf Grundlage der industriellen Konvention Wertigkeit. Neben den theoretischen

schen Modellen wird nämlich auch die systematisch-empirische, wissenschaftliche Forschung in den Disziplinen thematisiert. Klassische Forschungsfragen der Psychologie und Pädagogik, empirische Methoden zu ihrer Erforschung sowie die Grundlagen wissenschaftlicher Argumentation ergänzen das Themenspektrum des Lehrplans. Auch die relevante Wissensform (b) dieser Inhalte entspricht hier als „savoir-faire“ der industriellen Konvention, da es um wissenschaftspropädeutisches Know-how in Form von empirisch-methodischen Instrumenten und begrifflichen Fachtermini für zukünftige (fach-)wissenschaftliche Expertise geht.

Das resultierende schulische Arrangement erfordert im Wesentlichen intellektuell-abstrahierende kognitive Leistungen (d), welche als Eigenschaft der staatsbürgerlichen Konvention in der gymnasialen Schulkultur hohe Bedeutung erhalten. Wie an der FMS sind auch hier Aspekte der inspirierten Konvention relevant: nicht Berufsmotivation, sondern ausgeprägte Leidenschaft für eine bestimmtes Fach treibt hier das Erbringen der geforderten Leistungen an: „Die sind einfach leistungsbereit, und die interessieren sich auch wirklich fürs Fach. [...] Und sie sind sich bewusst, dass es einen speziellen Kraftakt auch braucht [...]“ (Lehrperson Gymnasium). „Ja, es ist streng, aber es ist auch schön.“ (Schüler/in Gymnasium).

## Fazit

Die skizzierten Ergebnisse zeigen exemplarisch am Beispiel des Fachbereichs Psychologie/Pädagogik, wie schulische Akteur/innen der FMS Pädagogik und der musisch-pädagogischen Schwerpunktfächer am Gymnasium die jeweilige schulische Kultur auf Basis unterschiedlicher Arrangements von Konventionen konstruieren. In diesem Arrangement wird Wertigkeit zwar teilweise mit Bezugnahme auf ähnliche Konventionen konstruiert – jedoch jeweils in unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung. Dieses je spezifische Arrangement resultiert im Falle der FMS Pädagogik in einer Logik der praxisorientierten Vorbereitung auf den Volksschullehrberuf bzw. pädagogisch-sozialen Tätigkeiten, im Gymnasium stärker in einer Orientierung an abstrakt-theoretischer Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansprüche an die zu erbringende Leistung und die dahinterstehende intrinsische Motivation.

Sowohl die berufspraktische Ausbildung zur Volksschullehrperson als auch die Einführung in wissenschaftliche Forschung sind wichtige Grundpfeiler der Lehrer/innenbildung des 21. Jahrhunderts. Diese hat selbst (je nach Land erst kürzlich oder schon vor Längerem) eine Transformation ihres Profils hin zu stärkerer Orientierung an wissenschaftlichen Standards und höherer Gewichtung intellektuell-kognitiver Fähigkeiten durchlaufen, welchen tendenziell am Gymnasium höhere Wertigkeit zugeschrieben wird. Bisherige Forschung zeigt aber, dass sich zumindest in der Schweiz vor allem diejenigen Gymnasiast/innen für den Lehrberuf entscheiden, welche die niedrigsten kognitiven Kompetenzen (Eberle 2016) und wenig Wissenschaftsorientierung aufweisen (Denzler & Wolter 2009). Aus welchem Segment des Leistungsspektrums die am Lehrberuf interessierten Fachmittelschüler/innen stammen, ist derzeit noch unklar.

In der empirischen Forschung besteht aber Einigkeit darüber, dass neben kognitiven Fähigkeiten auch Motivationen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen für eine professionelle und langfristige Berufsbewältigung relevant sind (Kunter et al. 2011). Im Profil der FMS erhalten insbesondere pädagogische Motivationen, sozialkooperative Kompetenzen und handwerklich-musische Fähigkeiten über mehrere Jugend-

jahre hinweg hohe Bedeutung. Dies könnte auf ein mögliches Potenzial institutionell hybrider, stärker berufsbezogener Ausbildungsangebote als Zugangswege zur Lehramtsausbildung dienen. Weiter zu beforschen wäre daher wie Studierende *beider* Bildungswege das Lehramtsstudium und ggf. vorgängige Eignungsabklärungen bewältigen und wie sich die schulisch unterschiedliche Sozialisation (insbesondere auch frühe Praxiserfahrungen im Rahmen von Praktika) auf die Professionalisierung dieser Studierenden auswirkt.

#### ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Im Folgenden werden die in Österreich geläufigen Begriffe der *Volksschullehrperson* sowie *Volksschulstufe* für Stufe 1 nach ISCED 2011 und *Lehramt Primarstufe* für den entsprechenden Studiengang verwendet. In manchen Regionen der Schweiz umfasst dies auch den Bereich der Elementarstufe ISCED 0(02).
- <sup>2</sup> Vormalig Diplommittelschulen, davor Höhere Töchter Schulen (zur Transformation siehe *Leemann & Imdorf* 2019).
- <sup>3</sup> Bestehend aus den Fächern Erst- und Fremdsprache, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften. In den anderen Berufsfeldern umfasst die Fachmaturität ein Praktikum im gewählten Berufsfeld und eine Fachmaturitätsarbeit.
- <sup>4</sup> Der Institutionalisierungsprozess der FMS als Zubringerin zu den PH ist Thema der in Ausarbeitung stehenden Dissertation der Autorin im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts (100019\_162987/1): „Die Fachmittel-/Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung“ (03/2016-08/2019). Projektleitung: Regula Julia Leemann und Christian Imdorf [www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen](http://www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen)
- <sup>5</sup> Ausgenommen sind an dieser Stelle Studierende, die über andere Zulassungsausweise verfügen und über spezielle Aufnahmeverfahren oder Quereinsteigerprogramme in die Lehramtsausbildung gelangen.
- <sup>6</sup> Sie ist ebenfalls Teil der in Ausarbeitung stehenden Dissertation der Autorin (siehe Anmerkung Nr. 4).
- <sup>7</sup> Zur besseren Vergleichbarkeit wurden im gymnasialen Schwerpunktfach Philosophie/Psychologie/Pädagogik z.B. bei der Analyse des Lehrplans nur die Fachbereiche Psychologie und Pädagogik einbezogen.

#### LITERATUR

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007): Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburger Ed., Hamburg.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009): Sorting into teacher education. How the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423–441.
- Derouet, J.-L. (1992): *École et Justice*. Éditions Métailié, Paris.
- Diaz-Bone, R. (2018): Die „Économie des Conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie (2. Aufl.). Springer VS, Wiesbaden.
- Dick, A. (1997): „Lehrer-Werdung“ als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 84, 28–36.
- Eberle, F. (2016): Für PH-Studium vorausgesetzte Expertise und Einfluss der Maturaquote. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16(4), 35–41.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Springer VS, Wiesbaden.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Herzog, W. & v. Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), 17–28

- Imdorf, C., Leemann, R. & Gonon, P. (Hrsg.) (2019): Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung. Springer VS, Wiesbaden.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C. & Kappler, C. (2012): Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Zeitschrift Für Bildungswissenschaften, 34, 483–500.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann, Münster
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019): Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er Jahren. In: C. Imdorf, R. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung (S. 427–459). Springer VS, Wiesbaden.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. SKBF, Aarau.

#### ZUR AUTORIN

M.A. Sandra HAFNER, Studium der Soziologie & Bildungswissenschaften an der Universität Basel. Ab 2014 wissenschaftliche Assistentin, seit 2016 Doktorandin & Lehrbeauftragte an der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Aktuelles Dissertationsprojekt am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel: „*Die Bedeutung der Fachmittelschule und des Gymnasiums als Zugangswege in die Lehrkräfteausbildung an Pädagogischen Hochschulen – Entwicklung, Profilierung, regionale Unterschiede.*“ (Arbeitstitel)