

Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er Jahren

Regula Julia Leemann und Christian Imdorf

Erschienen in: Christian Imdorf, Regula Julia Leemann, Philipp Gonon (2019). Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427-459.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-23301-3_15

Abstract

Die Fachmittelschule hat sich aus kantonalen Schulen, welche Mädchen auf höhere Berufsausbildungen in Gesundheit, Sozialem und Erziehung vorbereiteten, zum dritten, eidgenössisch anerkannten nachobligatorischen Bildungsweg mit Hochschulzugang transformiert. Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich die Schule neben den traditionellen Bildungswegen Gymnasium und Berufsbildung etablieren konnte. Dabei fokussiert er den Zeitraum zwischen 1970 und 1980er Jahren, als im Kontext von Koordinationsanforderungen bildungspolitisch zum ersten Mal eine gesamtschweizerische Lösung für diese Schulen gefordert wurde. Mit Bezug zum theoretischen Rahmen der Soziologie der Konventionen werden Praktiken der Valorisierung der Schule in der Governance dieses Institutionalisierungsprozesses untersucht. Die Datenbasis bilden bildungspolitische Berichte. Die Analysen zeigen, dass mittels Generalisierung durch Verzicht auf kantonale Varianten entlang eines gemeinsamen Äquivalenzmaßstabs der neue Schultyp konstruiert wurde. Als Legitimationsprinzipien setzten die Akteure auf einen Kompromiss von staatsbürgerlicher und häuslicher Konvention, welcher sich im Kompromisssubjekt einer „reifen Persönlichkeit“ als Ausbildungsziel materialisierte, um dem neuen Schultyp ein eigenständiges Profil zu ermöglichen.

1. Einleitung

Das nachobligatorische Bildungssystem in der Schweiz zeichnet sich durch drei formal anerkannte Bildungswege aus – die berufliche Grundbildung, das Gymnasium und die Fachmittelschule –, welche jedoch eine unterschiedliche quantitative Bedeutung haben.¹ Betrachtet man die Ausbildungswahl, beginnen Mitte dieses Jahrzehnts rund 65% der Jugendlichen eine berufliche Grundbildung², die meist als duale Ausbildung in Betrieb und Berufsfachschule organisiert ist. Ins Gymnasium treten rund 24%, 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 und Pädagogische Hochschule. Das Gymnasium und die Fachmittelschule liegen in der Hoheit der Kantone, für die berufliche Grundbildung besteht ein korporatistisches Steuerungsmodell zwischen Bund, Kantonen sowie Berufs- und Wirtschaftsorganisationen.

Die Fachmittelschule, die uns hier interessiert, hat sich ab den 1970er Jahren über einen drei Jahrzehnte laufenden Transformationsprozess aus sogenannten (Höheren) Töchterschulen und Diplommittelschulen³ im Jahre 2004 als dritter, eidgenössisch anerkannter Bildungsweg auf Sekundarstufe II mit Hochschulzugang institutionalisiert. Ihre Vorgängerschulen hatten historisch eine Brücken- und Vorbereitungsfunktion für höhere Berufsausbildungen insbesondere in Pflege, Sozialer Arbeit und für Kindergartenlehrpersonen wahrgenommen. Wir untersuchen in diesem Beitrag die erste Phase dieses Institutionalisierungsprozesses zwischen 1970 und den frühen 1980er Jahren, als bildungspolitisch zum ersten Mal eine gesamtschweizerische Lösung für diese Schulen gefordert wurde. Zu diesem Zeitpunkt waren erst die zwei Bildungswege Gymnasium (als „Allgemeinbildung“ kategorisiert) und berufliche Grundbildung (als „Berufsbildung“ kategorisiert) formal anerkannt. Die gymnasiale Maturitätsquote der 19-jährigen Bevölkerung betrug damals rund 6%, eine berufliche Grundbildung absolvierten rund 46% der Jugendlichen.⁴ Diese beiden traditionellen Bildungswege zeichneten sich durch eine „dauerhafte wechselseitige Abschottung [...] von Allgemein- und Berufsbildung [...]“ aus, „die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (Baethge 2006, S. 16).

Hier anschließend stellt sich die Frage, wie sich in diesem regulativ, normativ und kognitiv binär vorstrukturierten Feld (Graf 2013, S. 31; Kiener 2013) ein dritter, eidgenössisch anerkannter Bildungsweg etablieren konnte. Damit ist die Educational Governance dieses Bildungsweges angesprochen, d.h. Fragen der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure im Prozess der Institutionalisierung, Transformation und Legitimation der Schule (Altrichter 2015; Maag Merki und

¹ Die Autorin und der Autor bedanken sich für hilfreiche Rückmeldungen zu einer früheren Version dieses Aufsatzes bei Urs Kiener, Kenneth Horvath und Philipp Gonon.

² Terminologie in der Schweiz für die berufliche Erstausbildung.

³ Der Name der Schule verändert sich je nach Region – der Name in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz entspricht nicht einer einfachen Übersetzung des Namens in der Deutschschweiz – und historischem Zeitpunkt. Erst ab der eidgenössischen Anerkennung 1987/88 wurde einheitlich von Diplommittelschule (DMS) gesprochen. Im Folgenden wird für den historischen Typ vor 1988 deshalb von „Töchterschulen /Diplommittelschulen“ gesprochen.

⁴ Eigene Berechnungen auf der Basis der statistischen Jahrbücher (Bundesamt für Statistik 1971, 1972).

Altrichter 2015). Der erziehungswissenschaftliche Ansatz der Educational Governance arbeitet zwar mit einer Reihe soziologisch relevanter Annahmen, Konzepte und Parameter, zeichnet sich bisher jedoch durch das Fehlen einer systematischen, auf Verstehen und Erklärung ausgerichteten Theorieentwicklung aus (Langer 2015). Ziel des Beitrags ist es, die Soziologie der Konventionen für die Perspektive der Educational Governance dieses Institutionalisierungsprozesses fruchtbar zu machen (vgl. auch Leemann 2019).

Im Folgenden skizzieren wir zuerst den historischen Kontext der Herausbildung der heutigen Fachmittelschule im Kontext einer historisch gewachsenen institutionellen Ordnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung innerhalb des expandierenden nachobligatorischen Bildungsbereiches (Kapitel 2). Das dritte Kapitel stellt den konventionentheoretischen Rahmen unserer Untersuchung vor und fasst das empirische Vorgehen zusammen. Das vierte Kapitel rekonstruiert die Hervorbringung der Fachmittelschule unter besonderer Berücksichtigung ihrer Valorisierung, Visualisierung, Kategorisierung und Vergleichbarmachung in einer heterogenen und regionalisierten Bildungslandschaft. Der Beitrag endet mit Überlegungen zum Analysepotenzial der Soziologie der Konventionen im Hinblick auf die Erforschung von Educational Governance.

2. Historische Rahmung

2.1 Unterschiedliche institutionelle Ordnungen von Allgemeinbildung und Berufsbildung

Die nachobligatorische Bildung der Schweiz zeichnet sich – vergleichbar mit Deutschland – durch zwei Bildungswege aus, die sich ab dem Mittelalter historisch unterschiedlich und weitgehend getrennt voneinander entwickelt haben (Jenzer 1997). Die Wurzeln des Gymnasiums liegen in der gelehrten Bildung (mit Latein) für die Söhne von privilegierten vornehmen Familien in den Städten, welche für die Studien an den Universitäten vorbereiteten. Die zünftische Berufsausbildung war Ausbildungsstätte der Knaben der städtischen Mittelschicht, welche nach der deutschen Schule (d.h. ohne Latein) absolviert werden konnte. Sie war für die Reproduktion des zünftisch organisierten Handwerks verantwortlich (Gonon 2019).

Diese beiden Bildungswege (sowie die Volksschulbildung für die Bauern und die minderprivilegierten Bewohner in den Städten) waren als Standesschulen streng voneinander separiert, was bis in die heutige Zeit Spuren hinterlässt (Jenzer 1997). Die unterschiedlichen institutionellen Ordnungen der beiden Bildungswege können entlang der Bildungsziele und deren Orientierungspunkten, den Wissensformen, Lehr-Lernformen, Status der Lernenden, Personal und Finanzierung sowie Steuerungsmechanismen beschrieben werden (Baethge 2006, S. 16). In ihnen eingelagert sind Überzeugungen, Handlungslogiken, Erwartungen und Regeln zur Frage, was gymnasiale oder berufliche Bildung umfasst, wie diese vermittelt werden soll, welche Befähigungen für die Vermittlung Voraussetzung sind, wofür sie vorbereitet und wie sie organisiert wird.

2.2 Plurale Erwartungen an den Ausbau des Bildungssystems

Die Institutionalisierung eines dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweges ab 1970 ist Teil des Ausbaus des Bildungssystems im Kontext der zweiten Welle der Bildungsexpansion, welche nach dem zweiten Weltkrieg einsetzte und in der Schweiz im internationalen Vergleich relativ langsam verlief (Bornschier und Aebi 1992). Die gesellschaftlichen Begründungen für einen Ausbau waren vielfältig: Ausschöpfung von Begabungsreserven; Notwendigkeit der Stärkung der

Allgemeinbildung sowie von kognitivem, abstraktem Wissen; bessere Bildungschancen für benachteiligte soziale Gruppen; gebildete Bürger/innen für die komplexer werdenden zivilgesellschaftlichen Anforderungen einer direkten Demokratie (u.a. Criblez 2001, 2002; Rosenmund 2011a, 2011b; Tröhler 2011b). Diese und weitere Begründungen verweisen auf partikuläre und damit plurale, widersprüchliche und sich verändernde Erwartungen und Überzeugungen einzelner gesellschaftlicher Interessensgruppen an nachobligatorische und höhere Bildung, auf welche Nationalstaaten reagieren mussten, um ihre Legitimität zu sichern (Tröhler 2011a, 2011b; Rosenmund 2011a; Rosenmund und Zulauf 2004).

2.3 Koordinations- und Harmonisierungsanforderungen im nachobligatorischen Bildungsbereich

Die Bildungsexpansion der Nachkriegszeit führte in der Schweiz zwischen 1950 und 1970 auf der nachobligatorischen Bildungsstufe zu einer quantitativen Erhöhung der Bildungsabschlüsse, zu einem regionalen Ausbau der Schulen, zur Verdopplung der Lehrlingsausbildungsplätze und zu einer institutionellen Ausdifferenzierung der Bildungsangebote (Criblez 2001). Die Gymnasialquote der 19-jährigen Bevölkerung verdoppelte sich zwischen 1950 und 1970 von ca. 3% auf ca. 6%⁵. Trotz dieser absolut gesehen tiefen Gymnasialquote führte die quantitative Verdoppelung zu Befürchtungen einer „Auspowerung der Berufsbildung“ und eines sinkenden gymnasialen Bildungsniveaus (Criblez 2001, S. 104ff.; Nyikos 1967, S. 39) und zum „Gespenst der Akademikerschwemme“ (Nyikos 1967, S. 33; Meylan 1996, S. 13) – eines Überhangs von nicht arbeitsmarktauglichen Akademikern.

Gemäß Criblez (2002) hatte diese neue Konstellation zur Folge, dass die Akteure der bisher in zwei unterschiedlichen und getrennten Welten verorteten Bildungsbereiche gezwungen waren, gegenseitig voneinander Kenntnis zu nehmen und in Interaktion zu treten. In einem größeren Kontext verstanden, ist diese gegenseitige Bezugnahme und Beobachtung Ausdruck des ab den 1960er Jahren auf globaler Ebene zu beobachtenden ansteigenden Drucks auf die Nationalstaaten, ihr Bildungswesen zu modernisieren (Rosenmund 2011b). Es wurden zunehmend Strukturfragen relevant, d.h. die Klärung der Profile, Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, die Anerkennung der Abschlüsse sowie die Möglichkeiten der anschließenden Weiterqualifizierung.

Damit stiegen auch die bildungspolitischen Anforderungen an Koordination und Harmonisierung in dem durch einen ausgeprägten Bildungsföderalismus und einem komplexen System von Bildungssteuerung zwischen Staatenbund (zuständig für die gymnasiale Bildung und institutionell vertreten durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK) und Bundesstaat (zuständig für die Berufsbildung und zum damaligen Zeitpunkt institutionell vertreten durch das Bundesamt für Industrie Gewerbe und Arbeit, BIGA) gekennzeichneten Bildungswesen der Schweiz (Rosenmund 2011b). Exemplarisch lässt sich dieser Koordinationsbedarf für die nachobligatorische Bildungsstufe in der Verabschiedung der „Thesen betreffend Schulkoordination und Schulreform“ der EDK (1977b) nachweisen. Die EDK bejaht in diesem Papier ihre 1971 von der Plenarversammlung erhaltene Aufgabe, „das Schulwesen zu fördern und zu harmonisieren, d.h. Schulkoordination und -reform anzustreben“ (EDK 1977b, S. 51). Insbesondere sollen Reformansätze und Koordinationsprobleme im postobligatorischen sekundären Bildungsbereich analysiert und Empfehlungen ausgearbeitet werden. „Dabei sollen die Beziehungen zwischen

⁵ Eigene Berechnungen auf der Basis der Erhebungen der Volkszählung 1950 (Bundesamt für Statistik 1951).

allgemein- und berufsbildenden Schulen, die als gleichwertig zu betrachten sind, überprüft und insbesondere das Problem der Durchlässigkeit sowie differenzierter Bildungsangebote und -abschlüsse studiert werden. Im Zusammenhang damit sind Ausbau und Koordinierung der Diplommittelschulen als Bildungstyp zwischen Gymnasien und Berufsbildung abzuklären.“ (EDK 1977b, S. 51).

2.4 Die „Schule für mittlere Kader“ als Katalysator für die Fachmittelschule

1967 wurde von Seiten der Interessensvertreter der Profession des Gymnasiums (Verein Schweizer Gymnasiallehrer VSG) ein Vorschlag für eine Schule lanciert – die „Schule für mittlere Kader“ (Nyikos 1967) –, welche „eine empfindliche Lücke“ (Nyikos 1967, S. 32) zwischen Gymnasium und Berufslehre⁶ schließen würde (Criblez 2001, 2002). Sie sollte Nachwuchsförderung für die mittleren Positionen in der Wirtschaft betreiben, indem sie eine solide berufliche Grundbildung (u.a. auch mit Praktika) und eine vertiefte Allgemeinbildung garantiert. Im Vergleich zum Gymnasium würden die Unterrichtsmethoden sich stärker an den individuellen Fähigkeiten der Schüler ausrichten und die charakterliche Erziehung betonen, im Unterschied zur Berufslehre wäre die an Kunst und Kultur ausgerichtete Bildung das besondere Merkmal (Nyikos 1967, S. 41f.). In Ausnahmefällen sollte sie auch auf eine Maturität für ein Studium an Fachhochschulen vorbereiten, d.h. Durchlässigkeit zum akademischen Pfad ermöglichen.

Begründet wurde der Bedarf für diesen neuen Ausbildungstyp dreifach: a) mit der „wachsenden Intellektualisierung der Berufe“ (Nyikos 1967, S. 33), der die traditionelle Berufslehre gerade im technischen Bereich nicht mehr genüge; b) mit den zivilgesellschaftlichen Anforderungen einer Demokratie, welche „auf geschulte, selbständig denkende und handelnde Bürger angewiesen“ sei (S. 35); c) mit den steigenden Erwartungen der Eltern an eine bestmögliche Schulbildung für ihre Kinder, weshalb für die lernwilligen Schüler, die vom Gymnasium abgewiesen werden, eine Alternative bereit gestellt werden müsste. Im Fokus des Autors waren vor allem die Knaben, denn für die Mädchen würden mit den Töcherschulen/Diplommittelschulen „seit langem Schulen zur Verfügung stehen, welche [...] auf ‚gehobene Frauenberufe‘ vorbereiten“ (S. 36). Diese Schulen für die Mädchen waren zum damaligen Zeitpunkt aber kantonal sehr unterschiedlich aufgestellt und es gab keine überkantonale, d.h. eidgenössische Anerkennung ihrer Abschlüsse.

Der Vorschlag des Vereins Schweizer Gymnasiallehrer für eine Schule für mittlere Kader wurde durch Vertreter der Profession in der Berufsbildung (Schweizerischer Verband für Gewerbeunterricht) als Übergriff in ihr Territorium und als Bedrohung der Berufslehre beurteilt und zurückgewiesen. Er eröffnete für die Töcherschulen/Diplommittelschulen jedoch die Möglichkeit, sich als passenden, schon existierenden Schultyp zu positionieren, der genau die Kriterien abdeckte, welche das Modell für diesen neuen Schultyp für mittlere Kader vorsah: einen Schwerpunkt in der Allgemeinbildung, verbunden mit der Vorbereitung auf eine „weiterführende Berufsausbildung“ (S. 44). Criblez kommt denn auch zum Schluss, dass die Institutionalisierung der Diplommittelschule „auch als Realisierung der „Schule für mittlere Kader“ angesehen werden kann“ (Criblez 2002,

⁶ Vor allem in historisch älteren Texten findet sich der Begriff der «Berufslehre», der die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsfachschule meint.

S. 33).⁷ Es fragt sich jedoch, weshalb die Vertreter des Gymnasiums, welche für akademische Studiengänge ausbilden, dieses Modell der Schule für mittlere Kader ins Spiel brachten. Criblez interpretiert dies mit Bezug auf die Ablenkungshypothese: „Schülerinnen und Schüler, die aus Sicht des Gymnasiums nicht ins Gymnasium gehörten, sollten mit einem attraktiven Angebot vom Gymnasium ferngehalten werden“ (Criblez 2001, S. 105).

Wie sich die Töchterschulen/Diplommittelschulen im Anschluss an diesen Vorschlag einer Schule für mittlere Kader als dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweg etablieren konnte, wurde bisher nicht erforscht. Die Studie will diese Lücke schließen und konzentriert sich hierbei auf die Dekade zwischen 1970 und Beginn 1980. Sie umfasst den Zeitraum zwischen dem Auftrag der EDK, Vorschläge für die zukünftige Positionierung und Merkmale der Diplommittelschule auszuarbeiten bis zum vorläufigen Ergebnis eines Modells, das die EDK allen Kantonen zur Umsetzung empfahl und dazu unterstützende Hilfestellungen zur Verfügung stellte.

3 Theoretischer Rahmen und methodisches Vorgehen

Für die Analyse der Governance der Schweizer Fachmittelschule ab 1970 greifen wir auf verschiedene Konzepte der EC zurück: die Konventionen von Boltanski und Thévenot (2007) und ihre Anwendung im Bereich der Bildung durch Derouet (1992), die Mächtigkeit von Konventionen (Thévenot 2016) durch Form-Investition (Thévenot 1984) und Opferung (Thévenot 2009, 2011) sowie die Durchsetzung von neuen Klassifikationen (Boltanski 1990) und Praktiken der Valorisierung (Kornberger 2017).

3.1 Konventionen als Interpretationsstützen in der Handlungskoordination

In der Soziologie der Konventionen verfügen Akteure über Handlungsmacht (*agency*), konkret über kritisch-reflexive, pragmatisch-moralische Kompetenzen, um Situationen zu evaluieren und zu kritisieren (Diaz-Bone 2015, S. 85). Um sich bezüglich der notwendigen Transformationen und Neuerungen im Bildungssystem zu koordinieren, müssen sich Akteure „über die ‚Art‘ der Situation, die ‚Natur‘ der einbezogenen Objekte und die ‚Natur‘ des Kontextes und [...] die Anwendung der darauf zu beziehenden Regel verständigen“ (Diaz-Bone 2009, S. 254), was erst durch Konventionen möglich wird. Konventionen sind historisch gewachsene, kulturelle Ordnungsprinzipien. Sie fundieren eine „Handlungsgrammatik, der eine ‚Rechtfertigungsform‘ [...] innewohnt und die eine ‚Wertigkeitsordnung‘ [...] hervorbringt“ (Diaz-Bone 2009, S. 239).

Gesellschaftliche Erwartungen, Überzeugungen und Regeln als strukturierender Kontext von Situationen determinieren demnach nicht das Handeln, sind jedoch interpretationsbedürftig (Diaz-Bone 2009). Dies ergibt sich schon alleine aus ihrer Vagheit. Abstraktheit, Pluralität und auch Unvereinbarkeit, wenn wir uns Kategorien wie jene der Unterscheidung von ‚Allgemeinbildung versus Berufsbildung‘, ‚Theorie versus Praxis‘ oder Erwartungen wie ‚Arbeitsmarkttauglichkeit‘,

⁷ Der bildungspolitische Druck nach einer Ausweitung der Allgemeinbildung für leistungsstarke Auszubildende führte auch auf Seiten der Berufsbildung dazu, dass das Modell der Schule für mittlere Kader von den Akteuren der Berufsbildung in den folgenden Jahren mit der sogenannten „Berufsmittelschule“ umgesetzt wurde. Sie führten diesen neuen Schultyp jedoch nicht wie angedacht als dritten Bildungsweg ein, sondern als Möglichkeit der Erweiterung der schulischen Ausbildung innerhalb der Berufsausbildung im gewerblich-kaufmännisch-industriellen Bereich (Criblez 2002, S. 32f.).

‚Förderung der individuellen Fähigkeiten‘, ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ oder ‚Durchlässigkeit‘ vor Augen führen. Konventionen erlauben den Akteuren, solch vage Erwartungen und abstrakte Regeln des institutionellen Kontextes zu deuten, sie mit Bezug auf die Situation der Koordination mit Sinn zu versehen, sie zu begründen, aber auch zu kritisieren und zu verändern.

Wir orientieren uns an den von Boltanski und Thévenot (2007) für das Wirtschaftssystem rekonstruierten Konventionen und gehen im Anschluss an Derouet (1992) davon aus, dass sie auch im Bildungswesen der Orientierungsrahmen sind, an denen sich die Akteure in ihren Evaluationen und Entscheidungen 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. Dinge und Personen werden in Bezug auf diese Wertigkeiten geprüft und erhalten innerhalb einer Wertigkeitsordnung eine Größe oder Qualität. Für diesen Beitrag sind die in *Tabelle 1* aufgeführten Konventionen von Bedeutung.

Tabelle 1: Relevante Konventionen der Bildung

Konventionen	Prinzip der Handlungskoordination	Gemeinwohl (Hohe Qualität/Wertigkeit)
Staatsbürgerliche Konvention	Allgemeininteresse, Vorrang des Kollektivs, Öffentlichkeit	Solidarität, soziale Verantwortung, Allgemeinbildung (« <i>savoir abstraits</i> »)
Häusliche Konvention	Gemeinschaft, Tradition, Nähe, Hierarchie, Autorität, körpergebundene Erfahrung	Charakter, Zuverlässigkeit (« <i>savoir être</i> »), Handarbeit, erfahrungsbasiertes Lernen
Marktkonvention	Tausch, Wettbewerb, Verwertbarkeit	Nachfrageorientierung, « <i>employability</i> », tiefer Preis
Industrielle Konvention	Kompetenz, Effizienz, Expertise	Leistung, Fachlichkeit (« <i>savoir faire</i> »)

Quelle: Boltanski und Thévenot 2007; Diaz-Bone 2015, S. 139ff.; Derouet 1992

Da es in sozialen Situationen meist mehr als eine Wertigkeit gibt, welche als gesellschaftlich legitim gilt, treffen unterschiedliche Interpretationen aufeinander, die Geltung beanspruchen. Konventionen werden deshalb in Bezug auf ihren eigenen Maßstab wie im Vergleich zu anderen Konventionen geprüft und müssen sich bewähren. Handlungskoordination bedeutet somit, plurale, konkurrierende und sich widersprechende Konventionen situativ zu vermitteln, Kritik und Dispute zu handhaben und Lösungen in Form von Kompromissen zu finden.

3.2 Mächtigkeit von Konventionen

Konventionen und auf diesen basierende Kompromisse werden über Form-Investitionen (z.B. Curriculum), Dispositive⁸ (z.B. Individualisierung des Lernens), kognitive Schemata (z.B.

⁸ Mit Dispositiv meinen wir die Instrumentierung, d.h. die Ausstattung der Situation der Koordination mit Kognitionen, In-Formationen, Regeln, Programmen, Verfahren, welche das kollektive Verfolgen eines

Zuordnungen von Wissensformen und Bildungszielen zu Bildungswegen) sowie Generalisierung und Standardisierung stabilisiert. Dadurch erreichen sie zeitliche, soziale und räumliche Reichweite (Diaz-Bone 2015, S. 329f.), d.h. Mächtigkeit, womit ihre Wertigkeit und Handlungslogik gestärkt werden. Für unsere Fragestellung von Interesse ist, auf welche Konventionen sich die Akteure bei der Durchsetzung dieses dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweges gestützt und in welche Formen sie investiert haben.

Generalisierung geschieht auf Kosten von Einzelfällen, durch die Opferung von Alternativen und Varianten (Thévenot 2011; Diaz-Bone 2015, S. 98), bedeutet aber auch „Entlastung und das Vertrauen in das Etablierte“ (Diaz-Bone 2015, S. 297) sowie die Freisetzung von Handlungskapazität, um Koordination zu Gunsten des Gemeinwohls zu erreichen (Thévenot 2014, S. 10). In Standards ist dieses Phänomen der Gewinnung von (unhinterfragter und selbstverständlicher) Mächtigkeit und Durchsetzungskraft typologisch vorzufinden. Standards bezeichnen Verfahrensweisen, die weithin anerkannt sind, sich als meist angewandte Art und Weise gegenüber anderen Arten durchgesetzt haben. Akteure „verschließen die Augen“ gegenüber anderen möglichen Formen, die ebenso für die Koordination hätten herangezogen werden können, die aber dafür ‚geopfert‘ wurden (Thévenot 2009, S. 795)“ (Diaz-Bone 2015, S. 297). Uns interessiert, ob solche Prozesse der Standardisierung in der Governance dieses dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweges eine Rolle spielten.

Intermediäre sind eine spezielle Gruppe von Akteuren (Diaz-Bone 2015, S. 110f.). Sie 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). Hier schließt die Frage an, welche relevante Intermediäre im Institutionalisierungsprozess der Fachmittelschule waren.

3.3 Arbeit an der Klassifikation und Praktiken der Valorisierung

Um sich als dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweg zu etablieren, musste der neue Bildungstyp eine eigene Wertigkeit hervorbringen, die sich von jener der anderen beiden schon anerkannten Wege unterscheidet, und die sich als eigene soziale Kategorie innerhalb der Bildungssystematik durchzusetzen vermag. Im Anschluss an die Studie von Boltanski (1990) zur Formierung der „cadres“ (vgl. Diaz-Bone 2015, S. 74ff.) können wir annehmen, dass der neue Bildungstyp dazu Arbeit an der eigenen Repräsentation leisten und im bestehenden Klassifikationssystem (Berufsbildung versus Allgemeinbildung; Praxis versus Theorie) sich strategisch als dritte „Staatsvariable“ (Thévenot 1992, zitiert in Diaz-Bone 2015, S. 305) profilieren musste. Diese Investition in eine eigene statistische Form bedingt die Generalisierung, d.h. die Vereinheitlichung von Bildungszielen und Lehrplänen, „die zum Ziel hat, Formen mit nationaler Reichweite auszustatten“ (Diaz-Bone 2015, S. 305). Ein wichtiges Moment der symbolischen Repräsentation betrifft die Namensgebung, welche genügend attraktiv und sinnstiftend, aber auch genügend offen für Entwicklungen sein muss. Politische Repräsentation wird über die Gründung und Einflussnahme einer Vertretung der Leitungsebene des neuen Ausbildungstyps erlangt. Diese

Gemeinwohls ermöglichen und absichern. Zum Dispositiv-Konzept in der Soziologie der Konventionen siehe ausführlich Diaz-Bone (2017).

kann sich für die Durchsetzung und Anerkennung der neuen Kategorie einsetzen (Diaz-Bone 2015, S. 74ff.).

In den Fokus rückt deshalb das spezifische Gemeinwohl, das durch den neuen Schultyp ermöglicht werden soll. Dieses muss für die Reproduktion der Gesellschaft bedeutsam und mit den traditionellen Wegen ungenügend abgedeckt sein, sowie den Erwartungen von zumindest einem Teil der Bevölkerung an die nachobligatorische Bildung entsprechen. Wir gehen von der Arbeitshypothese aus, dass die Schule dabei gleichzeitig herausgefordert war, den Eindruck von Konkurrenz zu vermeiden, da im vorwiegend staatlich regulierten Bildungswesen nicht die Marktlogik entscheidend ist und sich historisch Vorstellungen etabliert hatten, welches Gewicht der Berufsbildung und dem Gymnasium zukommt.

Die Wertigkeit des neuen Schultyps ist aber nicht als eine ontologische Qualität des Schultyps zu verstehen, sondern wird durch Praktiken der Valorisierung aller involvierten Akteure (Vertreter von Bildungspolitik, Schulen, Schüler/innen, Professions- und Branchenverbänden u.a.) erst hervorgebracht, sozial konstruiert und auch in Frage gestellt (Diaz-Bone 2015, S. 187). Im öffentlichen Sektor kommen dazu verschiedene Instrumente wie Audits und Assessments zum Einsatz (Kornberger 2017, S. 1754).

Kornberger (2017) schlägt typologisch vier verschiedene Mechanismen von Praktiken der Valorisierung vor, durch welche Güter und Kategorien eine Wertigkeit, eine Qualität zugeschrieben erhalten:

1. Das *Engagement von vielfältigen Akteuren* – insbesondere auch Intermediäre wie z.B. Experten, Kritikerinnen, Berater – in *Bewertungssituationen*, die sich durch eine „*distributed cognition*“, in unserem theoretischen Zugang also durch Konventionen auszeichnen. Die Zuschreibung von Wertigkeit erfolgt entlang von Konventionen im Sinne kollektiver Kognitionen, die nicht (nur) als Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster in den Individuen lagern (wie Bourdieu dies für den Habitus proklamiert), sondern die an die Bewertungssituation und deren Ausstattung mit „Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen (Problemen), institutionellen Arrangements (wie Organisationen), Personen und Konzepten“ (Diaz-Bone 2015, S. 328) gebunden sind. Für die Empirie bedeutet dies, dass Praktiken und Ergebnisse von Valorisierung auf Kompromissen von Konventionen unterschiedlicher Reichweite basieren und durch Intermediäre mitkonstruiert werden (Diaz-Bone 2017).

2. Die *Vergleichbarmachung* durch Prüfung und Vermessung entlang eines Äquivalenzmaßstabs, über den bislang unvergleichbare Dinge vergleichbar gemacht werden. Durch diesen Prozess der Vergleichbarmachung werden „*incomparable things comparable*“ (Kornberger 2017, S. 1760), wobei ein „*double act of highlighting and hiding*“ (Espeland und Lom 2015, zitiert in Kornberger 2017, S. 1760) beobachtet werden kann. Kornberger grenzt sich von der Vorstellung ab, dass in der konkreten Situation „*pre-existing values*“ (Kornberger 2017, S. 1759), wie sie die Rechtfertigungsordnungen von Boltanski und Thévenot darstellen, diese Vergleichbarmachung strukturieren, sondern verortet sich streng pragmatisch-interaktionistisch und fokussiert auf die (flüchtigen) Konventionen, die sich erst in der alltäglichen Praxis herausbilden (Kornberger 2017, S. 1759). Der pragmatisch-strukturalistische Ansatz der Soziologie der Konventionen, an dem wir uns ausrichten, anerkennt Konventionen

jedoch als in der Situation schon vorgängig vorhandene strukturierende Prinzipien der Kognition und Evaluation. Deren Legitimation muss sich aber in der Situation bewähren.

3. Die *Kategorisierung* durch die Etablierung eines kollektiven evaluativen Schemas mittels gesellschaftlicher Arbeit an der Repräsentation und durch Prozesse der Generalisierung. Dies geschieht durch die beschriebene Vergleichbarmachung und die darauf basierende Ordnung, die hergestellt wird. Dinge werden zueinander in Beziehung gesetzt, Nähe und Distanz bestimmt, Differenzierungslinien konstruiert.

4. *Visualisierungen*, d.h. konkrete materielle Formen mit spezifischen ästhetischen Qualitäten, auf denen Valorisierungspraktiken basieren. Dazu zählen Listen, Sterne, Bilder, Diagramme, Ranglisten oder Grafiken als Formen visueller ästhetischer Repräsentation. Diese erlauben, die Operationen der Valorisierungspraktiken zu erweitern, da sie Macht entwickeln.

3.4 Daten und Analysestrategien

Für die Analyse der Governance des neuen Schultyps analysieren wir die Situation im Zeitraum zwischen 1970 und 1980er Jahren, als im Kontext von Koordinations- und Harmonisierungsanforderungen bildungspolitisch zum ersten Mal eine gesamtschweizerische Lösung für diese Schulen gefordert wurde und die mögliche Position und das anzustrebende Profil der Schule diskutiert, skizziert und auch kritisiert wurde.

Als Datengrundlage für die Studie dienen Berichte von Expertengruppen und Kommissionen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), einem zentralen Intermediär in diesem Prozess (vgl. Abschnitt 0).⁹ Diese bildungspolitischen Berichte charakterisieren wir als Valorisierungsinstrumente. Sie enthalten Leitbilder und Modelle für die Neuformierung der Schule, Bestandsaufnahmen zu den Vorgängerschulen sowie eine Vernehmlassung¹⁰ bei allen involvierten Akteuren sowie daraus wiederum verfasste Berichte. Leitbilder und Modelle sind In-Formationen, welche auf eine Standardisierung abzielen. Bestandsaufnahmen und Vernehmlassungsberichte sind Dokumente von Bewährungsproben, d.h. Situationen der Prüfung und Vermessung der Wertigkeit des neuen Bildungstyps. Zudem wurden die Fragebogenabschnitte zur Bildung in der Schweizerischen Volkszählung der Jahre 1970 und 1980 analysiert.

Die Zusammenstellung in *Tabelle 2* macht deutlich, dass innerhalb weniger Jahre eine große Aktivität entwickelt worden war, um erstens die bestehenden Schulen und deren Charakteristika zu erfassen, welche für diesen dritten Bildungsweg in Frage kommen würden, um zweitens

⁹ Die Daten wurden im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützten Forschungsprojektes «Die Fachmittel-/Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium - Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung SNF-100019_162987» erhoben (www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen/).

¹⁰ Als Vernehmlassung wird in der Schweiz eine vorbereitende Phase im Gesetzgebungsverfahren bezeichnet, im Rahmen derer die Kantone, die politischen Parteien und interessierte Kreise (u.a. Verbände) zur Stellungnahme zu einem Vorentwurf eingeladen werden.

mögliche Modelle zu entwickeln, welche als Vorlage für den neuen Bildungsweg eine Richtschnur sein könnten, sowie um drittens diese Vorschläge mittels Vernehmlassungen und der Möglichkeit von Stellungnahmen breit abzusichern.

Tabelle 2: Übersicht Instrumente der Valorisierung

Zeitraum	Dokument (Berichte) und Akteure	Aufträge und Aktivitäten
1969-1972	<i>EDK Expertenkommission 1972</i> Die Kommission bestand aus einem breiten Spektrum von Vertretern von (Hoch-) Schulkonferenzen und Professionsverbänden (EDK 1972, S. 15).	Die Kommission war von der EDK im Anschluss an den Vorschlag des Modells der Schule für mittlere Kader und auf Vorschlag des VSG eingesetzt worden. Der Auftrag lautete, eine tiefgreifende Neugestaltung der Mittelschule zu prüfen und konkrete Vorschläge auszuarbeiten. Im Bericht werden ein <i>Vorschlag für die zukünftige Positionierung</i> und Merkmale der Diplommittelschule im neuen Schulsystem formuliert.
1973	<i>EDK 1983, S. 149. (Zusammenfassung der Ergebnisse¹¹)</i>	<i>Erste Bestandsaufnahme</i> zu den bestehenden Diplommittelschulen
1975-1977	<i>EDK 1977a (Kommission für Mittelschulfragen – Studienkommission Diplommittelschulen)</i> Die Kommission setzte sich aus Vertretern der Diplommittelschulen, Berufsschulen, Abnehmern von DMS-Absolventen, Schulbehörden und kantonalen Ämtern der Berufsbildung zusammen. Aus der Studienkommission ausgeschlossen wurden Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Organisationen, da sie „den Schultyp DMS an und für sich ablehnen“ (EDK 1977a, S. 57). Auch die Berufsbildungsadministration des Bundes (BIGA) war nicht vertreten.	Die Studienkommission war – als Ergebnis des Expertenberichts (1972) – für ein vertieftes Studium der Diplommittelschulen zuständig, um die Koordination der vorgeschlagenen Reformen sicherzustellen. Sie formulierte <i>Leitideen</i> , ließ diese <i>vernehmlassen</i> , führte eine <i>zweite Bestandsaufnahme</i> durch und entwickelte <i>sechs Modelle</i> für die zukünftige Diplommittelschule.
1978-1983	<i>EDK 1983 (Kommission für Mittelschulfragen – Ad-hoc Arbeitsgruppe Diplommittelschulen)</i> Die Ad-hoc Arbeitsgruppe setzt sich aus Vertretungen der Schulwelt zusammen. Auch hier sind die Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-	Bericht EDK 1977a wird kantonalen Schulbehörden zur <i>Stellungnahme</i> unterbreitet. Die Ad-hoc-Arbeitsgruppe war für die Auswertung der Stellungnahmen der Schulbehörde verantwortlich. Sie empfahl die Reduktion auf <i>zwei Modelle</i> . Die Ad-hoc-Arbeitsgruppe führte eine <i>dritte</i>

¹¹ Es ist zu dieser ersten Bestandsaufnahme gemäß unseren Nachforschungen kein Originalbericht mehr vorhanden.

	Organisationen nicht vertreten, jedoch das BIGA (EDK 1983, S. 29).	<i>Bestandsaufnahme</i> zu den bestehenden Diplommittelschulen durch.
--	--	---

Die Berichte haben wir mit Blick auf die vorgestellten theoretischen Konzepte hin bezüglich folgender Fragen analysiert:

- Welche Strategien der Klassifikation und Praktiken der Valorisierung dieses dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweges sind auf der Basis der analysierten Dokumente rekonstruierbar?
- Welche Wertigkeiten werden diesem dritten Bildungsweg zugeschrieben, und in welchen materialen und kognitiven Formen ist diese Wertigkeit eingelagert? Auf welcher Konvention bzw. welchen Kompromissen basiert der neue Bildungstyp? Wie wird die Mächtigkeit dieser Konvention(en) ausgebaut?
- Welche Akteure rechtfertigen die Relevanz eines dritten Bildungsweges, und wie begründen sie diese? Welche Kritik wird von welchen Akteuren geäußert? Mit welchen Argumenten werden die Bemühungen um einen dritten Bildungsweg angeprangert?

4 Die Hervorbringung eines dritten eidgenössisch anerkannten Bildungsweges

Die EDK Expertenkommission (1972) hält mit Blick auf ihren Auftrag, eine tiefgreifende Neugestaltung der Mittelschule zu prüfen und konkrete Vorschläge auszuarbeiten (S. 15), fest, dass „für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung unseres Landes [...] das harmonische Gleichgewicht zwischen den drei postobligatorischen Bildungswegen – Berufsbildungs-, Diplom- und Maturitätsstufe – von größter Bedeutung ist. Ist dieses Gleichgewicht gestört, zum Beispiel zugunsten der Maturitätsstufe, könnte ein Überfluss von Hochschulabsolventen entstehen, dafür aber ein Mangel an qualifizierten Leuten in den übrigen Sektoren“ (EDK 1972, S. 40). Dieses Gleichgewicht war aber nicht im quantitativen Sinne einer prozentualen Gleichgewichtigkeit gemeint, sondern verweist auf den Umstand, dass der neue Bildungstyp auf seinem Weg zur eidgenössischen Anerkennung sich in einem Spannungsfeld bewegte. Das (scheinbar) harmonische Gleichgewicht könnte sehr schnell aus den Fugen geraten und zu Disharmonien führen. Die Vertreter der Diplommittelschule mussten im Disput um die Diplommittelschulen als „notwendige Selbstverständlichkeit oder kostspielige Fehlleistung?“ (EDK 1977a, S. 3) mit allem rechnen. Der Auftrag an die Studienkommission Diplommittelschulen konnte den Start für einen Ausbau des Schultyps bedeuten. Es war aber auch damit zu rechnen, dass die Diplommittelschule „den Bedenken und Widerständen vorab des Berufsbildungssektors zum Opfer fallen“ könnte (EDK 1983, S. 8).

4.1 Akteure der Valorisierung

Der wichtigste Intermediär in diesem Prozess der Valorisierung war die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit ihren diversen Kommissionen und Subkommissionen. Bis anfangs der 1960er Jahren war die EDK ausschließlich ein Forum des Informations- und Erfahrungsaustausches (Criblez 2008, S. 253). Erst die zunehmenden Anforderungen an Koordination und Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme führten Ende der 1960er Jahre dazu, dass sie auch Steuerungsfunktionen übernahm und sich organisatorisch neu

aufstellte. Sie setzte ein mehrjähriges Präsidium mit strukturiertem Vorstand sowie ein Generalsekretariat samt Stabstellen, Kommissionen und der dazu gehörigen Infrastruktur ein (Criblez 2008, S. 254).

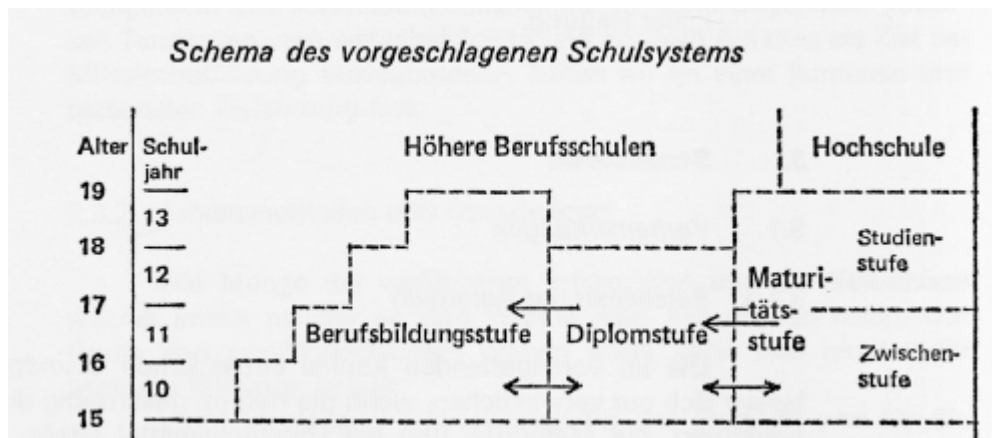
Als weiterer relevanter Intermediär betrat zum Untersuchungszeitpunkt die Konferenz der Diplommittelschulrektoren (KDMS) das Feld. Das neu geschaffene Organ war Ergebnis einer Empfehlung im EDK Bericht (1977a), welche die Konstitution dieses Gremiums und dessen Anerkennung durch die EDK vorschlug (S. 52). Diese Empfehlung wurde umgehend umgesetzt. Die Konferenz der Rektoren als politische Repräsentanz des dritten Bildungstyps konnte nun eine Vertretung in die Mittelschulkommission der EDK entsenden. Eine der damals ihr übertragenen Aufgaben war der Ausbau der Diplommittelschule in interkantonaler Zusammenarbeit (EDK 1983, S. 9).

In den Vernehmlassungen der EDK werden bestimmte Interessensgruppen direkt eingeladen sich zu äußern. Es haben jedoch grundsätzlich alle Interessensgruppen das Recht, eine Stellungnahme einzureichen. Im konkreten Fall der Vernehmlassung zum ersten Entwurf der Leitideen der Diplommittelschule als dritter Bildungsweg im Jahre 1976 haben 77 Akteure eine Stellungnahme eingereicht. Diese Akteure umfassen Bildungsämter einzelner Kantone, diverse Standesvertretungen von Lehrpersonen, einzelne Schulen, Vertretungen von Arbeitnehmern (Gewerkschaften, große Betriebe), Konferenzen von Rektoren, Wirtschafts- und Berufsverbände sowie Institutionen der Forschung (EDK 1977a, S. 75ff.).

4.2 Visualisierung

Eine wichtige Praktik der Valorisierung stellt die Visualisierung der zukünftigen Position und des Profils der neuen Bildungskategorie dar. Die erste bildliche Darstellung (*Abbildung 1*) findet sich im Bericht der Expertenkommission (EDK 1972).

Abbildung 1: Die Position der Diplommittelschule im nachobligatorischen Bildungssystem (1972)



Quelle: EDK 1972, S. 22

Sie zeigt, dass die Diplommittelschule (hier als „Diplomstufe“ bezeichnet) zwischen die beiden traditionellen Bildungswege gesetzt wird, ohne Zwischenraum. Sie erscheint als Verbindungsglied, als Brücke zur Berufsbildung und zum Gymnasium (hier als Maturitätsstufe bezeichnet) und man kann vermuten, dass sie sowohl Qualitäten der Berufsbildung wie des Gymnasiums beherbergt. Die

Nähe und Durchlässigkeit zu den beiden traditionellen Bildungswegen wird auch durch die Doppelpfeile im ersten Schuljahr symbolisiert. Die Schüler/innen können zwischen Diplommittelschule und Berufsbildung beziehungsweise zwischen Diplommittelschule und Gymnasium wechseln. Es gibt hingegen keinen Doppelpfeil zwischen Berufsbildung und Gymnasium; diese zwei Bildungstypen sind klar voneinander getrennt.

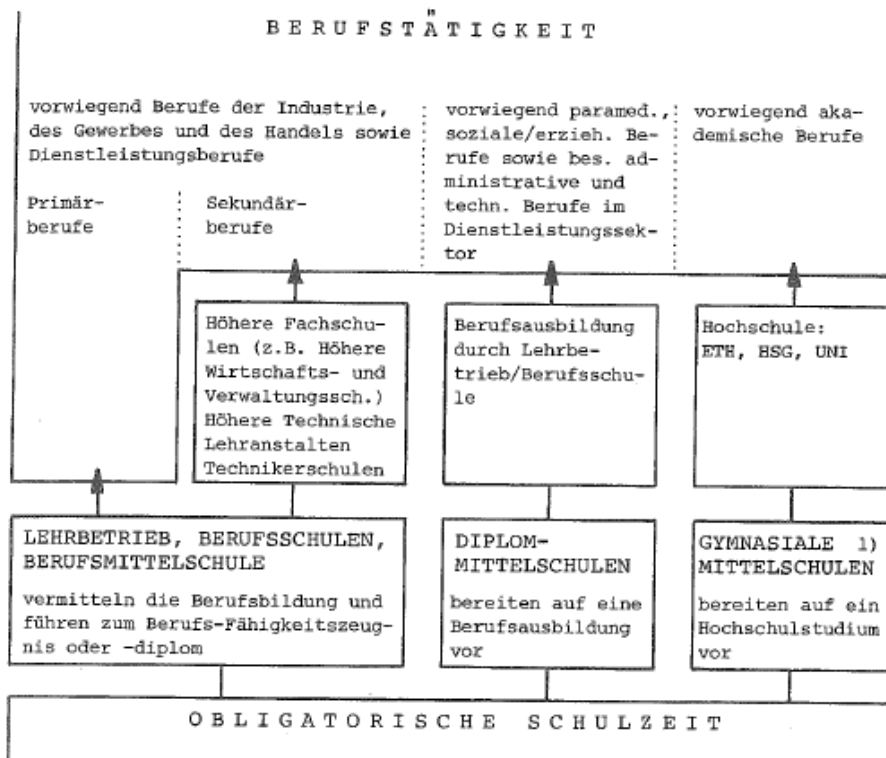
Im zweiten Schuljahr erhält die Diplommittelschule eine neue Funktion. Der Pfeil vom Gymnasium verweist auf die Funktion eines Auffangbeckens für Jugendliche, die das Gymnasium abbrechen (müssen). Diese Entlastungsfunktion, im Text nicht ausformuliert, wird in einem späteren Bericht der EDK jedoch explizit genannt. „Der Bericht Mittelschule von morgen der EDK schlägt vor, zur Entlastung der Gymnasien „Diplommittelschulen“ zu schaffen“ (EDK 1989, S. 4).

Der Pfeil zur Berufsbildung stellt die Vorbereitungsfunktion für Berufsausbildungen dar, also eine Form der Umlenkung der Diplommittelschüler/innen im zweiten Ausbildungsjahr. Die Visualisierung macht deutlich, dass der dritte Bildungsweg sich an den bestehenden zwei Bildungstypen ausrichten und seine Wertigkeit in einem vorstrukturierten, binär kodierten Klassifikationssystem von „Berufsbildung versus Allgemeinbildung“ oder „Praxis versus Theorie“ konstruieren muss.

Eine zweite bildliche Darstellung ist im Bericht der EDK zu den Diplommittelschulen (1977a) aufgenommen (Abb. 2). Wiederum ist der Bildungsweg auf der linken Seite derjenige der Berufsbildung, der mit einem Fähigkeitszeugnis als berufsqualifizierend kategorisiert wird und direkt in die Arbeitswelt, aber auch in die Höhere Berufsausbildung führt. Davon nun abgesetzt und mit durchgezogenen Linien gezeichnet, sind in der Mitte die Diplommittelschule und rechts das Gymnasium dargestellt. Beide sind nicht berufsbefähigend, sondern bereiten auf weitere Ausbildungen bzw. ein Studium vor. Die drei Bildungstypen scheinen nun klarer konturiert und voneinander unterschieden zu sein.

Abbildung 2: Die Position der Diplommittelschule im nachobligatorischen Bildungssystem (1977)

Übersicht über die Grundtypen von Schulen und Ausbildungsgängen



Quelle: EDK 1977a, S. 13

Mit den in der *Abbildung 2* genannten „bes[onderen] administrativen und techn[ischen] Berufen im Dienstleistungssektor“, auf welche damals die sogenannten Verkehrsschulen (in der Darstellung in den Diplommittelschulen subsumiert) in einem zweijährigen Lehrgang vorbereiteten, sind die Beamtenstellen bei den Schweizerischen Bundesbahnen (SBB), bei der Post-, Telegraphen- und Telefonverwaltung (PTT), bei der Zollverwaltung sowie bei der Flugverkehrsüberwachung (Vorgängerorganisationen von Skyguide und Swisscontrol) angesprochen (EDK 1983, S. 150; Criblez 2012). Die entsprechenden beruflichen Ausbildungen fanden anschließend in den entsprechenden Staatsbetrieben statt.

Wenn wir die anvisierten Berufstätigkeiten der drei Bildungswege betrachten, fällt eine Trennlinie entlang der Wirtschaftsordnungen auf: Die Berufsbildung führt in die Privatwirtschaft, die Diplommittelschule in die Staatswirtschaft. Akademische Berufe sind für die Absolvierenden des Gymnasiums reserviert. Die Diplommittelschule wird als vorbereitende Schule für Berufsausbildungen positioniert, welche im Dienste des öffentlichen Gemeinwohls stehen. Dazu zählen die Grundversorgung der Gesellschaft mit Bildung, Gesundheit und sozialer Unterstützung sowie mit Kommunikationsmitteln und Mobilität. Diese „Daseinsvorsorge“ meint „das Sicherstellen einer Versorgung aller Bürger mit Diensten, die in einem politischen bzw. demokratischen Prozess als öffentlicher Bedarf definiert werden“ (Knoll 2012, S. 30). Im Gegensatz zum Bildungstypus der Berufsbildung, dessen Diplome Zugang zu einer gewinnorientierten Wirtschaft, basierend auf der marktlichen Konvention führt, basieren die Diplommittelschulen auf einer staatsbürgerlichen

Wertigkeitsordnung: Die hervorgebrachten Kompetenzen und Qualifikationen bei den Abgänger/innen der Schule zielen darauf ab, den Bedarf der Gemeinschaft an Grundversorgung mit grundlegenden Gütern zu gewährleisten.

4.3 Kategorisierung

Der Name „Schule für mittlere Kader“ – zuerst als Arbeitstitel in den Reformprozess der Töcherschulen/Diplommittelschulen aufgenommen – wurde in den durch die EDK angestoßen Klärungsprozessen zu Gunsten des Namens „Diplommittelschule“ wieder fallen gelassen, mit der Begründung, dass die Schule kein Berufsdiplom verleiht (EDK 1977a, S. 6). Es ist jedoch augenfällig, dass der Name „Schule für mittlere Kader“ mit den traditionell von Männern besetzten Positionen in Unternehmen der Wirtschaft konnotiert ist und für die Profilierung der mehrheitlich, teilweise ausschließlich von Mädchen besuchten Töcherschulen/Diplommittelschulen keine kognitiv überzeugende Basis gebildet und die Zielgruppe nicht repräsentiert hätte.

Die Ergebnisse der Arbeit an der Klassifikation der Bildungswege der nachobligatorischen Schulzeit lassen sich im Weiteren an den Kategorien in den Volkszählungserhebungen 1970 und 1980 nachzeichnen. In der Erhebung von 1970 wurden für die „gegenwärtig besuchte Schule“ (Frage 12) sowie für die „abgeschlossenen Schulstufen“ (Frage 13), welche direkt an die obligatorische Schulzeit anschlossen, die „Höheren Schulen“ aufgeführt. Dazu zählten explizit genannt „z.B. Gymnasien, Lehrerseminar, höhere Töcherschule“. Es wurde zu diesem Zeitpunkt nicht zwischen dem Gymnasium und der Höheren Töcherschule differenziert, die beiden Bildungswege waren gleichgestellt.

Im Gegensatz dazu wurde der Weg der Berufsbildung separat in einer nächsten Frage 14 mit „erlernte oder angelernte Berufe, [...]“ erhoben. Der „ursprünglich erlernte Beruf, [...]“ musste in einer offenen Kategorie eingetragen werden. Anschließend wurde nach der „Dauer von Lehre, Anlehre, [...]“ gefragt. Der schulisch-allgemeinbildende Weg von Gymnasium und Höherer Töcherschule und der berufsbildende Weg der (An-)Lehre sind 1970 in den statistischen Kategorien noch verschieden klassifiziert und gehören unterschiedlichen sozialen Ordnungen an.

Die Formierung einer nachobligatorischen Bildungsstufe (heute: Sekundarstufe II), welche die verschiedenen Bildungswege auf gleicher Ebene ansiedelt und klassifiziert, wird erst in der Erhebung von 1980 erkennbar. In Frage 15, welche sich an „Personen im Alter von 15 und mehr Jahren“ richtet, werden die „abgeschlossenen Schulstufen (Ausbildungsstufen)“ erhoben. Für die an die obligatorische Schulzeit anschließenden Bildungswege stehen drei Kategorien zur Auswahl. Erstens die „Grund-Berufsausbildung“ (unterteilt in „Berufslehre“ und „Vollzeitberufsschule“), zweitens die „Maturitätsschule¹², [...]“ und drittens „andere Schule für Allgemeinbildung (z.B. Töcherschule, [...] Verkehrsschule)“. Die drei Bildungswege sind damit in den statistischen Kategorien aufgenommen worden. Interessanterweise taucht jedoch der Name „Diplommittelschule“ nicht auf.

4.4 Vergleichbarmachung

¹² Gemeint ist das Gymnasium.

Kategorisierung bedingt Vergleichbarmachung durch Prüfung, Vermessung und Generalisierung. Die von der EDK eingesetzten Akteure haben mit den diversen Bestandsaufnahmen und der Ausarbeitung von Leitideen und Modellen in der Folge gleichzeitig auf zwei Ebenen gearbeitet. Zum einen haben sie versucht, jene Schulen in den Kantonen zu erfassen und deren Profile zu beschreiben, welche den Leitideen des neuen Bildungstyps, d.h. dem Äquivalenzmaßstab entsprechen könnten. Für das Jahr 1970 werden 12 Schulen eruiert (EDK 1983, S. 150), im Bericht 1977 werden 30 Schulen aufgeführt, und für den Beginn der 1980er Jahre sind es bereits 37 Schulen (EDK 1983, S. 150). Dazu zählen Töcherschulen, Diplommittelschulen und Verkehrsschulen. Die Erhöhung ist auf Neugründungen zurückzuführen, aber auch auf unterschiedliche Definitionen in früheren Zählungen. Zum anderen haben die Akteure auf der Basis dieser Schulen, welche seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts aufgrund eines gesellschaftlichen Bedarfs gegründet wurden und sich bewährt hatten, Modelle für das Profil des neuen Bildungstyps entwickelt.

Durch diesen Prozess der Vergleichbarmachung werden ursprünglich ‚unvergleichbare‘ Schulen vergleichbar gemacht, indem gewisse Eigenschaften hervorgehoben, andere ignoriert werden (Kornberger 2017, S. 1760). Die Akteure betonen vor allem das Gemeinsame der beiden Schultypen Töcherschule/Diplommittelschule und Verkehrsschule, obwohl deren Entstehungsgeschichte, Berufsziele, Schülerschaft (in der Töcherschule sind Buben zum damaligen Zeitpunkt kaum vorhanden, in der Verkehrsschule sind es häufiger Buben) sowie Governance (die Verkehrsschulen liegen in der Verantwortung des Bundes, die Diplommittelschulen in jener der Kantone) auch stark unterschiedlich sind. So können gemäß Autoren des Berichtes von 1983 die Verkehrsschulen „durchaus als – berufsorientierte – Diplommittelschulen gelten“, da ihre Vorbereitung für die Beamtenlehrstellen die „Vermittlung einer gründlichen Allgemeinbildung, die Pflege der Charakterbildung und die Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung“ umfasst (EDK 1983, S. 150).¹³

Die Leitideen, deren erster Entwurf in der erwähnten Vernehmlassung zur Diskussion gestellt und anschließend in überarbeiteter Form im Bericht 1977 vorgelegt wurden, enthielten drei Zielbereiche. 1) Vermittlung einer vertieften und erweiterten Allgemeinbildung; 2) Beratung bei der Schul- und Berufswahl; 3) Vorbereitung auf eine Berufsausbildung. Die detaillierteren Ausführungen dazu sowie die Konkretisierungen in den Modellvorschlägen untermauern die Bedeutung der staatsbürgerlichen Konvention, verweisen aber auch auf die häusliche Konvention als Grenzziehung zum Gymnasium und zur Berufsbildung, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

4.4.1 Mächtige Konventionen

Die EDK Kommission konstruiert eine Wertigkeit, welche das Bedürfnis „einer nicht unerheblichen Gruppe von Schülern“ (EDK 1983, S. 9) von Jugendlichen aufgreift, die „nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit weder direkt in eine Berufsausbildung noch in ein Gymnasium übertreten“ wollen (EDK 1977a, S. 11). Sie greift damit die Bedarfslücke auf, welche schon in der Lancierung der Schule für mittlere Kader aufgemacht wurde. Mit welcher Wertigkeit, die sich von jener des Gymnasiums und der Berufsbildung unterscheidet, wird diese Lücke nun gerechtfertigt?

¹³ Die Verkehrsschulen wurden später jedoch nicht in den dritten Bildungstyp integriert, sondern in einem ersten Schritt zur Berufsbildung verschoben und um das Jahr 2000 mit wenigen Ausnahmen geschlossen (Criblez 2012).

Wie wir im Folgenden zeigen, setzt die Grenzziehung zum Gymnasium wie auch zur Berufsbildung auf einen Kompromiss zwischen der staatsbürgerlichen und der häuslichen Konvention und strebt als Kompromisssubjekt eine „reife Persönlichkeit“ an.

Gemäß den von der Kommission vorbereiteten Leitideen soll der Schüler, die Schülerin durch die vertiefte Allgemeinbildung („*savoir abstraits*“, Derouet 1992, S. 88) befähigt werden, im Dienste des Allgemeininteresses („*intérêt général*“, Derouet 1992, S. 87) den „Entwicklungsprozess unserer demokratischen Staatsordnung und Gesellschaft sinnvoll mitzubestimmen“ (EDK 1977a, S. 9). Um dieses in der staatsbürgerlichen Wertigkeitsordnung liegende Ziel zu erreichen, ist das Fach Sozialwissenschaften zentral und wird zum gemeinsamen Kern der Pflichtfächer gezählt (EDK 1977a, S. 31). Es bereitet den Jugendlichen u.a. darauf vor, „politische, wirtschaftliche und soziale Probleme von Bund, Kantonen und Gemeinden wie auch internationale Probleme besser und umfassender zu verstehen“ und weckt die Bereitschaft, „in der Gemeinschaft seinen Teil an Verantwortung zu übernehmen“ (EDK 1977a, S. 96).

Im Unterschied zum Gymnasium tritt jedoch in der Diplommittelschule „Abstraktion“ und „ausgeprägt intellektuelle[s] Denken[s]“ zugunsten einer „betonten Entwicklung der kreativen, sozialen, pädagogisch/psychologischen und auch emotionalen Komponenten eher etwas zurück“ (EDK 1977a, S. 12). „Die DMS [...] nimmt [...] Rücksicht auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Schüler“ (EDK 1977a, S. 13). Damit wird die Relevanz der „*savoir abstraits*“ relativiert, stattdessen kommen Wertigkeiten der häuslichen Konvention stärker zum Tragen, welche die moralische und charakterliche Erziehung („*savoir être*“, „*formation du caractère*“), Emotionen, Wärme und die Nähe zwischen Schüler und Lehrer gewichten (Derouet 1992, S. 95ff.).

Bezüglich der beruflichen Ausrichtung unterscheidet sich die Diplommittelschule ebenfalls mit einer spezifischen Gewichtung von Eigenschaften ihrer Schülerschaft, welche sich an der staatsbürgerlichen und der häuslichen Konvention orientiert. Die Schule ist nicht direkt berufsorientiert, sondern bereitet auf eine Berufsausbildung vor. Die später ausgeübten Berufe stellen „besondere Anforderungen bezüglich schulischer Vorbereitung, Alter und Persönlichkeitsentwicklung“ (EDK 1977a, S. 12), d.h. verlangen eine längere Schulzeit, ein höheres Alter, eine größere persönliche Reife als die Berufsausbildungen, welche direkt nach der obligatorischen Schulzeit begonnen werden können.

Die Schule soll den Jugendlichen darauf vorbereiten, mit anderen Menschen in Arbeitszusammenhängen zusammen zu arbeiten, in denen zwischenmenschliche Beziehungen und gemeinsame Verantwortung wichtig sind. Sie soll ihn zu klaren Urteilen, sachlichen Entscheidungen und vernünftigem Handeln sowie geistiger Unabhängigkeit befähigen, was besonders zentral ist für die anvisierten Berufe, „die der unmittelbaren Hilfe- und Dienstleistung am Mitmenschen dienen“ (EDK 1977a, S. 10), eine „besondere Reife“ erfordern und „auf zwischenmenschlichen Kontakt und Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet sind“ (S. 11). Die jungen Menschen müssen deshalb zu „starken Persönlichkeiten“ heranwachsen, die Lebenswillen und Lebensfreude ausstrahlen können (S. 10). Wie in Abschnitt 0 noch gezeigt wird, kommt es hier zu einem Disput zwischen Vertretern der Berufsbildung und der Diplommittelschule, in welchen Bildungssettings diese Persönlichkeiten am besten hervorgebracht werden.

Die Schule muss auch die Aufgabe übernehmen, dem jungen Menschen bei der Suche nach dem geeigneten Beruf behilflich zu sein. Sie schenkt der „Vorbereitung auf den Übertritt in

Berufsschulen und -lehren besondere Beachtung“ (S. 10) und „steht der Berufswelt daher näher als das Gymnasium“ (S. 11). Ein zentrales Dispositiv in diesem Zusammenhang ist die Individualisierung des Bildungsangebots durch ein Wahlfachsystem, welches ausführlich begründet und gerechtfertigt wird (S. 30f.). Es erlaubt eine bessere Anpassung des Lernangebots an die individuellen Bedürfnisse, Neigungen und Begabungen der Schüler. Neben Wahlfächern, die in allen Schulen angeboten werden sollen (Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, musische Fächer) sollen die Schulen auch Wahlfächer anbieten, welche dem spezifischen Charakter einer Schule entsprechen.

Im Kontext des Berufswahlprozesses bereitet das Dispositiv durch Vertiefungsmöglichkeiten angemessener auf die Berufsausbildung vor und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei, da mit der Wahl auch persönliche Entscheidungen und die Übernahme von Verpflichtungen einhergehen. Mittels dieser Investition in die Formatierung des Lehrangebots wird der Kompromiss von häuslicher und staatsbürgerlicher Konvention stabilisiert und ermöglicht das individualisierte Lernen und die persönliche Entwicklung der Schüler/innen.

Diese beschriebene Ausrichtung des neuen Bildungstyps wurde von den bestehenden Diplommittelschulen, Lehrerorganisationen, Schuldirektorenkonferenzen sowie ausgewählten Berufsbildungsämtern und Berufsverbänden (z.B. Buchhändlerverein, Verband des Krankenpflegepersonals) unterstützt.

4.4.2 Generalisierungen

Die von der EDK eingesetzte Kommission, welche den Auftrag hatte, Leitideen und Zielvorstellungen für die Diplommittelschule als eigenständigen Schultyp auszuarbeiten, präsentierte sechs Modellvarianten (EDK 1977a). Zwar wurde ein gemeinsamer Kern dieser Modelle definiert. Nichts desto trotz blieben es sechs unterschiedliche Modelle von unterschiedlicher Dauer (2 oder 3 Jahre), mit unterschiedlicher Gewichtung des Wahlfachsystems, ungleicher Zahl obligatorischer Fächer, teilweise interdisziplinären Fächern und einigen Unterschieden mehr, die keiner nachvollziehbaren Klassifikationssystematik entsprachen. Begründet wurde die Modellauswahl folgendermaßen:

„Das helvetische Mosaik ist aus sehr verschiedenartigen Einzelteilen zusammengesetzt. So wird denn auch jede Region jene Form der Diplommittelschule schaffen, die ihrer Struktur, ihrer historischen Entwicklung, ihren besonderen Bedürfnissen entspricht, und die sich in das bereits bestehende Schulsystem sinnvoll eingliedern lässt“ (EDK 1977a, S. 27).

Das Ergebnis von sechs Modellen kann als Versuch interpretiert werden, im Kontext des Bildungsföderalismus in einem ersten Prozess der Verallgemeinerung die damals rund 30 vorgefundenen kantonalen und regionalspezifischen Modelle dieses helvetischen Mosaiks auf sechs Typen zu verkleinern und erste Opfer zu erbringen. Gleichzeitig ging es darum, die kantonalen Hoheiten und die regionalen Verankerungen und Bewährungen – Wertigkeiten der häuslichen Konvention – nicht zu zerstören, denn die Bedeutung der Einzelschule konstituiert sich aus ihren Beziehungen zu den abgebenden und abnehmenden Schulen, den Schüler/innen und Eltern sowie zur lokalen Politik und zur regionalen Arbeitswelt.

Den Kantonen wurden diese sechs Modelle unterbreitet. Diese waren von der angebotenen Vielfalt etwas irritiert und gaben keinem der vorgeschlagenen Modelle den Vorzug, sondern befürchteten, dass die notwendige Koordination dadurch in Frage gestellt würde (EDK 1983, S. 32; S. 149). Eine von der EDK ad hoc eingesetzte Arbeitsgruppe, welche sich mehrheitlich aus Abnehmern der Schule zusammensetzte, reduzierte die Vorschläge in der Folge auf ein Modell mit zwei Varianten (Dauer 2 Jahre oder 3 Jahre). Das Modell beinhaltete jedoch eine gewisse Flexibilität, nicht zuletzt mit den zwei Varianten, so „dass es regionalen Gegebenheiten angepasst werden kann“ (EDK 1983, S. 37) und die Wertigkeit der häuslichen Konvention nicht zu stark ausgehöhlt wird.

Gemäß Autorenschaft stellt dieses „Modell 1981“ einen Schultyp dar, der sich weiterhin „am Schüler orientiert und pädagogische Überlegungen an den Anfang stellt“ (EDK 1983, S. 38). Die schon im Bericht von 1977 festgehaltene Ausrichtung (siehe Kapitel 0) an Wertigkeiten der staatsbürgerlichen und häuslichen Konvention wird weiterverfolgt (EDK 1983, S. 44f.). Ebenso ist die Individualisierung des Lehr-/Lernangebots durch das Wahlfachsystem auch künftig ein zentrales Dispositiv (EDK 1983, S. 38). Die EDK formulierte im Anschluss an dieses Standard-„Modell 1981“ für die Diplommittelschule Empfehlungen an die Kantone. Zum einen sollten diese dafür sorgen, dass ihre Diplommittelschulen einer der beiden Modellvarianten entsprechen. Zum anderen sollte ein Arbeitsgruppe Diplommittelschule geschaffen werden, welche die Kantone bei diesem Vorhaben mit der Erarbeitung von Lehrplänen, Prüfungsmodalitäten u.a. unterstützt. Ziel war die gegenseitige Anerkennung der Diplome (EDK 1983, S. 8; S. 47). Die Arbeitsgruppe führte anschließend die dritte Bestandsaufnahme bei den Diplommittelschulen durch und publizierte eine detaillierte Darstellung jeder Einzelschule mit Gründungsdatum, Entwicklung Schülerzahlen, besuchtem Leistungsniveau auf Sekundarstufe I, Mädchenanteil, anvisierten Berufsausbildungen und vielem mehr (EDK 1983, S. 51ff.).

4.4.3 Kritiken

Die Vernehmlassung des ersten Entwurfs der Leitideen zeigt, dass die wichtigsten Akteure, welche diesem dritten Bildungsweg ablehnend gegenüberstanden, Vertreter der Berufsbildungsseite waren, insbesondere die drei größten Wirtschaftsverbände (Zentralverband Schweizerischer Arbeitgeberorganisationen, Schweizerischer Gewerbeverband, Schweizerischer Gewerkschaftsbund), aber auch Vertreter des Kaufmännischen Vereins, verschiedener Direktorenkonferenzen von Berufsschulen sowie eines wichtigen kantonalen Berufsbildungsamtes (EDK 1977a, S. 69). Nachfolgend werden drei zentrale Kritikpunkte dieser Akteure dargestellt, welche die Prozesse der Positionierung und Profilierung der Schule bis in die heutigen Tage begleiten. Zum einen finden wir Situationen, welche der von Boltanski und Thévenot formulierten „radikalen Kritik“ entspricht (Boltanski und Thévenot 2011, S. 64f.). Die Rechtfertigungs- und Wertordnungen einer Konvention werden zurückgewiesen und ignoriert. Zum anderen ist auch ein Disput um den innerhalb einer Konvention geltenden Äquivalenzmaßstab und die Realitätsprüfung erkennbar, was Boltanski und Thévenot als die weniger radikale Kritik bezeichnen.

Der Zentralverband Schweizerischer Arbeitgeberorganisationen kritisiert das Lehr-/Lerndispositiv des schulischen Settings der Diplommittelschule. Angeprangert wird die von der Wirklichkeit stark abgeschirmte schulisch organisierte Ausbildung.

„Viele Erfahrungen zeigen, dass Persönlichkeitsentwicklung und Reife in der von der Wirklichkeit doch stark abgeschirmten Schulstube eher weniger gefördert

werden als in einer Berufslehre“ (Zentralverband Schweizerischer Arbeitgeberorganisationen, in: EDK 1977a, S. 70).

Die staatsbürgerliche Abschirmung des schulischen Lernens von der Wirklichkeit („*coupure entre l'école et la vie*“; Derouet 1992, S. 89) und die häusliche Gemeinschaft der „Schulstube“ würden die Jugendlichen zu sehr von den Anforderungen abschirmen, welche Teil der Arbeitswelt seien. Der Zentralverband ist der Ansicht, dass die Konventionen, welche einen Betrieb in der Arbeitswelt auszeichnen, sich besser eignen, um junge Menschen zu reifen Persönlichkeiten wachsen zu lassen. Welche dies sind, erörtert er jedoch nicht. Anzunehmen ist, dass zum einen die Einordnung in betriebliche Hierarchien und Betriebskulturen gemeint ist, also die spezifischen Qualitäten der häuslichen Konvention in Unternehmen. Zum anderen ist der Jugendliche in der „Berufslehre“ in den betrieblichen Produktions- bzw. Dienstleistungsprozess eingebunden und damit mit Anforderungen der industriellen und der marktlichen Konvention konfrontiert.

Wir beobachten hier zum einen eine radikale Kritik. Für die Prüfung (Bewährung bezüglich Anforderungen der „Wirklichkeit“ durch „reife Persönlichkeit“) wird der Äquivalenzmaßstab der staatsbürgerlichen Konvention zurückgewiesen. Zum anderen zeigt sich ein Disput im Sinne der weniger radikalen Kritik um die Ausprägung des Äquivalenzmaßstabs innerhalb der häuslichen Konvention. Die Charakteristika der Häuslichkeit in einem Wirtschaftsbetrieb werden höher gewichtet als jene der „Schulstube“.

Im folgend aufgeführten Votum des Vertreters des Schweizerischen Gewerbeverbandes wird eine weitere radikale Kritik erkennbar, welche die Jugendlichen als zukünftige Fachkräfte anvisiert. Argumentiert wird mit dem Bedarf der Wirtschaft. Die Ausrichtung des neuen Schultyps würde die jungen Menschen an den wirtschaftlichen Bedürfnissen vorbei ausbilden. Implizit wird damit auch gesagt, dass nicht nur dem Arbeitsmarkt die passenden Fachkräfte fehlen, sondern dass die Abgänger/innen des Schultyps auch Mühe mit dem Einstieg ins Erwerbsleben haben könnten.

„Wir befürchten, dass in der Diplommittelschule zahlreiche junge Leute völlig neben den wirtschaftlichen Bedürfnissen ausgebildet werden.“ (Schweizerischer Gewerbeverband, in: EDK 1977a, S. 70).

Dieser Einwand stützt sich auf zwei Logiken. Zum einen werden die jungen Leute fachlich nicht richtig ausgebildet (industrielle Konvention), zum anderen entspricht ihre Ausbildung nicht der Nachfrage des Arbeitsmarktes (Marktkonvention).

Eine letzte Kritik wird sichtbar im nachfolgenden Zitat der Studienkommission der EDK, dass die Vertreter von Industrie, Handel und Gewerbe eine eigenständige Wertigkeit des Diploms (als formale Voraussetzung für höhere Berufsbildungen; in Ermöglichung einer verkürzten Berufslehre) nicht goutieren könnten.

„Diese extensive Auslegung des DMS-Diploms kann die Vorstellung wecken, die DMS sei ein Konkurrenzunternehmen zur bisherigen Lehrlingsausbildung, das dem jungen Menschen ermögliche, nach Gentlemen-Manier, ohne handfeste Arbeit zu seinem Beruf zu gelangen und wenn möglich direkt in eine Kaderstellung aufzusteigen“ (Studienkommission EDK, in: EDK 1977a, S. 15).

In diesem Votum kommen die Jugendlichen als zukünftige Kaderleute ins Blickfeld. Die Berufsbildung könnte die Diplommittelschule als Konkurrentin wahrnehmen, welche Zugang zu Leitungspositionen eröffnet, ohne dass sich die Jugendlichen anstrengen und die Hände schmutzig machen müssten. Auch hier werden von den Akteuren der Berufsbildung – zumindest in der Antizipation der Studienkommission – Qualitäten gefordert, die (scheinbar) ausschließlich in der Arbeitswelt erlangt werden können. Erst durch körpergebundene Erfahrung, Hand-Arbeit und Einordnung in betriebliche Hierarchien würden die zukünftigen Kader qualifiziert. Der Disput ist innerhalb der häuslichen Konvention zu verorten. Welche Praktiken – Handarbeit oder Kopfarbeit – führen zur Größe? Welches sind die Qualitätskriterien für eine Kaderstellung?

Zusammenfassend können wir die These formulieren, dass in den Augen der Vertreter der Berufsbildung das ausschließlich schulische Setting der Diplommittelschule sich nicht eignet, um bei den Jugendlichen genügend Größe (reife Persönlichkeit, arbeitsmarktfähige Fachkraft, Führungskompetenzen) für die Arbeitswelt zu erreichen. Referenzpunkte wie Demokratie oder Zivilgesellschaft, welche die Diplommittelschule charakterisieren, sind in dieser Position nicht im Blick.

Die Diplommittelschule musste, wie die weiteren Entwicklungen in den 1990er Jahren zeigen (Esposito et al. 2019), diesen Kritiken von Seiten der Berufsbildung und Arbeitswelt mit einem Kompromiss begegnen. Sie weichte das Wahlfachsystem auf und führte stattdessen Berufsfelder ein, welche ab dem 2. Schuljahr die Schüler/innen beruflich orientierend auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes vorbereiten. Im Weiteren ergänzte sie die Ausbildung mit einer längeren Praxisphase.

5 Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Analyse von Institutionalisierungsprozessen in der Bildung

Ziel des Beitrages war es zu untersuchen, wie sich die Schweizer Diplommittel- bzw. Fachmittelschule in einem durch eine unterschiedliche institutionelle Ordnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung binär vorstrukturierten Feld als dritter eidgenössisch anerkannter Bildungsweg etablieren konnte. Dazu haben wir die erste Phase dieses Institutionalisierungsprozesses zwischen 1970 und den frühen 1980er Jahren analysiert. Im Anschluss an Kornberger (2017) haben wir die Governance der Transformation dieses Schultyps über verschiedene Praktiken der Valorisierung rekonstruiert.

Der wichtigste *Intermediär* in diesem Prozess der Hervorbringung eines dritten anerkannten Bildungsweges war die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die mit diversen Kommissionen und Valorisierungsinstrumenten zwischen den verschiedenen involvierten Akteuren (Ämter, Lehrerverbände, Rektorenkonferenzen, Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Berufsverbände etc.) vermittelte und die Positionierung der Diplommittelschule unterstützte. Prozesse der Valorisierung konnten wir zum einen über die *Visualisierung* in bildlichen Darstellungen von Berichten der EDK nachzeichnen. Zum anderen ließ sich die *Kategorisierung* als dritter Bildungsweg über einen Vergleich von Bildungskategorien in den schweizerischen Volkszählungserhebungen 1970 und 1980 belegen.

Auf der Basis der analysierten Dokumente konnten wir aufzeigen, wie dieser dritte Bildungsweg mittels *Vergleichbarmachung* bestehender Schulen und *Generalisierung* durch Verzicht auf

kantonale Varianten entlang eines gemeinsamen Äquivalenzmaßstabs konstruiert wurde. Er sollte sich durch erweiterte Allgemeinbildung, Beratung bei der Schul- und Berufswahl, sowie Vorbereitung auf eine höhere Berufsausbildung im staatlichen Dienstleistungssektor eigenständig zwischen Gymnasium und Berufsausbildung positionieren. Als Legitimationsprinzipien setzten die Akteure auf einen Kompromiss von *häuslicher* und *staatsbürgerlicher Konvention*, welcher sich im Kompromisssubjekt einer „reifen Persönlichkeit“ als Ausbildungsziel materialisierte, um dem neuen Schultyp ein eigenständiges Profil zu ermöglichen.

Dieser sollte einen eigenständigen Beitrag für eine demokratische Staatsordnung und für die Zivilgesellschaft leisten sowie auf höhere Ausbildungen für Dienstleistungsberufe (Erziehung, Gesundheit, öffentlicher Verkehr etc.) in Staatsbetrieben vorbereiten. Da es sich dabei um anspruchsvolle Berufe handelt, in denen zwischenmenschliche Beziehungen und Verantwortung wichtig sind, investierte die Schule in die Individualisierung des Bildungsangebots, u.a. mit einem ausgeprägten Wahlfachsystem. Mittels dieser Investition in die Formatierung des Lehrangebots konnte der Kompromiss von *häuslicher* und *staatsbürgerlicher Konvention* stabilisiert werden.

Wie wir ebenfalls zeigen konnten, ist dieser Valorisierungsprozess nicht ohne Kritik und Widerspruch von statten gegangen. Insbesondere von Seiten der Berufsbildung wurden die anvisierten Wertordnungen des neuen Schultyps zurückgewiesen und seine Fähigkeit, reife Persönlichkeiten, arbeitsmarktfähige Fachkräfte und Führungskompetenzen hervorzubringen, in Frage gestellt.

Im Hinblick auf den ‚Gebrauchswert‘ der Soziologie der Konventionen für die vorliegende Analyse kann der theoretische Rahmen mit seinem wissenschaftstheoretischen Fundament – der Verbindung von Pragmatismus und Strukturalismus – sowie seinen theoretischen Konzepten eine interessante und produktive Basis liefern, um Fragen der Governance, d.h. der Hervorbringung von Bildung zu fassen und zu analysieren (vgl. auch Leemann 2019). Im konkreten Fall war es möglich, die ersten Schritte der Institutionalisierung eines Bildungsweges mit eigener Wertigkeit im historischen Zeitverlauf detailliert zu rekonstruieren. Die Theorie macht Akteure und Intermediäre der Governance von Bildungsangeboten sichtbar. Sie lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf Situationen der Bewährung, in denen Wertigkeitsordnungen als Interpretationsstützen angerufen und durch Vergleichbarmachung und Kategorisierung konstruiert und rechtfertigt sowie mittels Generalisierungen und (im-)materiellen Investitionen (z.B. Lehr-/Lerndispositive, z.B. Visualisierungen) stabilisiert und verstetigt werden. Sie ermöglicht es gleichzeitig, Widerstand und Kritik in diesen Valorisierungsprozessen konzeptionell zu fassen und deren Rationalitäten einzuordnen. Institutioneller Wandel ist damit Ausdruck und Ergebnis reflexiver Praktiken sozialer Akteure, welche sich auf „Interpretations- und Verhaltensregeln [abstützen], die das Handeln und Denken der Akteure in dem jeweils betrachteten Feld bestimmen“ (Heidenreich 1998, S. 323).

Neben diesen konkreten Prozessen von Institutionalisierung und Transformation lässt sich gleichzeitig der Stellenwert machtvoller Dispositive für die Produktion und Reproduktion von Bildung unter Mitberücksichtigung von Herrschaftsverhältnissen untersuchen. Denn bei der hier vorgestellten Analyse der Transformation der nachobligatorischen Bildung und der Wertordnungen verschiedener Bildungsgänge geht es nicht zuletzt auch um die Frage, welche Formen von Bildung (Wissensformen, Lehr-/Lernkonzepte, Berechtigungen) eine Gesellschaft für welche sozialen Gruppen vorsieht, und wie darüber Herrschaftsverhältnisse reproduziert und gerechtfertigt

werden. Im konkreten Fall können wir die vorläufige These formulieren, dass die Fachmittelschule den elitären Weg des Gymnasiums gestützt hat, indem sie den Wunsch in der Bevölkerung nach mehr schulischer und Allgemeinbildung abdeckt und damit das Gymnasium ‚entlastet‘. Gleichzeitig stellt sie für die Berufsbildung und hier insbesondere für die Vertreter von kleinen und mittleren Unternehmen, die eine ‚Verakademisierung‘ der nachobligatorischen Ausbildung befürchten, eine Bedrohung daher. Damit geraten Beziehungen zwischen Governance von Bildung und Reproduktion von Elite und Mittelstand in den Blick künftiger Analysen.

6 Dokumente

Bundesamt für Statistik. 1951. *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1951*. Bern: BFS.

Bundesamt für Statistik. 1971. *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1971*. Bern: BFS.

Bundesamt für Statistik. 1972. *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1972*. Bern: BFS.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen). 1972. Mittelschule von morgen: Bericht. *Bildungspolitik: Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, 58. Bern: EDK.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Kommission für Mittelschulfragen, Studienkommission Diplommittelschulen). 1977a. Diplommittelschulen. Bericht verfasst im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. *Informationsbulletin*, 11a. Bern: EDK.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Kommission für Mittelschulfragen, Ad hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen). 1983. Diplommittelschulen. Stand der Entwicklung. *Informationsbulletin*, 37. Bern: EDK.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1989. Diplommittelschulen. Richtlinien. Rahmenlehrpläne. *Dossier 11A*. Bern: EDK.

7 Literatur

Altrichter, Herbert. 2015. Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*, Hrsg. Josef Schrader, Josef Schmid, Karin Amos und Ansgar Thiel, 25–43. Wiesbaden: Springer VS.

Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen* (34): 13–27.

Boltanski, Luc. 1990. *Die Führungskräfte. Die Entstehung einer sozialen Gruppe*. Frankfurt/M.: Campus.

Boltanski, Luc, und Laurent Thévenot. 2007. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.

Boltanski, Luc, und Laurent Thévenot. 2011. Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone, 43–68. Frankfurt/M., New York: Campus.

Bornschieer, Volker, und Doris Aebi. 1992. Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft – Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 18 (3): 539–567.

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.

Criblez, Lucien. 2008. Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Hrsg. Lucien Criblez, 251–276. Bern: Haupt.

Criblez, Lucien. 2012. Handels- und Verkehrsschulen. Historisches Lexikon der Schweiz. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10407.php>. Zugegriffen: 18. April 2018.

Derouet, Jean-Louis. 1992. *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.

Diaz-Bone, Rainer. 2009. Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der „Économie des conventions“. *Historical Social Research* 34 (2): 235–264.

Diaz-Bone, Rainer. 2015. *Die „Economie des conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, Rainer. 2017. Dispositive der Ökonomie. Konventionentheoretische Perspektiven auf Institutionen und Instrumentierungen der ökonomischen Koordination. In *Dispositiv und Ökonomie: Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone und Ronald Hartz, 83–111. Wiesbaden: Springer VS.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1977b. Thesen betreffend Schulkoordination und Schulreform vom 20./21. Oktober 1977. In *Empfehlungen und Beschlüsse, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1995*, 51–52. Bern: EDK.

Espeland, Wendy Nelson, und Stacy E. Lom. 2015. Now you see it, now you don't: Valuing and relations of visibility and invisibility. In *Making things valuable*, Hrsg. Martin Kornberger, Lise Justesen, Anders Koed Madsen, und Jan Mouritsen, 18–37. Oxford, UK: Oxford University Press.

Esposito, Raffaella Simona, Regula Julia Leemann und Christian Imdorf. 2019. Establishment of a school-based pathway to Universities of Applied Sciences in Switzerland. Conventions of higher education access in vocational and general education. *Swiss Journal of Sociology* 44 (3) (accepted).

Gonon, Philipp. 2019. Die Entwicklung der beruflichen Bildung (1798-1950): In: Lucien Criblez, Claudia Crotti, Ingrid Brühwiler, Marianne Helfenberger, Michèle Hofmann und Karin Manz (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung*. Zürich Chronos-Verlag 2019 (im Druck)

Graf, Lukas. 2013. *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Heidenreich, Martin. 1998. Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlichen Herausforderungen. *Zeitschrift für Soziologie* 27 (5): 321–340.

Jenzer, Carlo. 1997. *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern: Peter Lang.

Kiener, Urs. 2013. Die Fachhochschule als Missverständnis. Reform, Identität, Selbstbeschreibung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 49 (2): 341–360.

Knoll, Lisa. 2012. *Über die Rechtfertigung wirtschaftlichen Handelns. CO2-Handel in der kommunalen Energiewirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Kornberger, Martin. 2017. The Values of Strategy: Valuation Practices, Rivalry and Strategic Agency. *Organization Studies* 38 (12): 1753–1773.

Laganà, Francesco, und Laurent Gaillard. 2016. *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdaten im Bildungsbereich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Langer, Roman. 2015. Educational Governance und Theoriebildung. In *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*, Hrsg. Josef Schrader, Josef Schmid, Karin Amos und Ansgar Thiel, 45–64. Wiesbaden: Springer VS.

Leemann, Regula Julia. 2019. Educational Governance von Ausbildungsverbänden in der Berufsbildung – die Macht der Konventionen. In *Handbuch Educational Governance Theorien*, Hrsg. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 265–287. Wiesbaden: Springer VS.

Maag Merki, Katharina, und Herbert Altrichter. 2015. *Educational Governance. Die Deutsche Schule* 107 (4): 396–410.

Meylan, Jean-Pierre. 1996. *Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968-1995*. In *Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995*, Hrsg. Erziehungsdirektorenkonferenz EDK, 7–45. Bern: EDK.

Nyikos, Lajos. 1967. Eine Schule für mittlere Kader. *Gymnasium Helveticum* 22 (1): 32–46.

Rosenmund, Moritz. 2011a. Entwicklung der Schule als Geschäft von Politik und Verwaltungen. In *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*, Hrsg. Rebekka Horlacher, 93–105. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Rosenmund, Moritz. 2011b. Bildungsföderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution – Das Schulsystem der Schweiz. In *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*, Hrsg. Katja Kansteiner-Schänzlin, 33–46. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosenmund, Moritz, und Madeleine Zulauf. 2004. *Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen?* Bern: EDK.

Thévenot, Laurent. 1984. Rules and implements: investment in forms. *Social Science Information* 23 (1): 1–45.

Thévenot, Laurent. 1992. Des chiffres parlants: mesure statistique et jugement ordinaire. In *La cité des chiffres. Ou l'illusion des statistiques*, Hrsg. Jean-Louis Besson, 130–142. Paris: Editions Autrement.

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. 2014. Voicing concern and difference: from public spaces to common-places. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 1 (1): 7–34.

Thévenot, Laurent. 2016. Le pouvoir des conventions. In *Dictionnaire des conventions*, Hrsg. Philippe Batifoulier, Franck Bessis, Ariane Ghirardello, Guillemette de Larquier und Delphine Remillon, 203–207. Lille: Septentrion.

Tröhler, Daniel. 2011a. Die Schule im Kontext von Erwartungen. In *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*, Hrsg. Rebekka Horlacher, 11–33. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Tröhler, Daniel. 2011b. Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule. In *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*, Hrsg. Rebekka Horlacher, 35–67. Zürich: Verlag Pestalozzianum.