

## **Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung**

Regula Julia Leemann, 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. 3-45.*

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-23301-3\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-23301-3_1)

### Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die konventionentheoretische Forschung in den französisch- und deutschsprachigen Bildungswissenschaften, um das Potenzial der Soziologie der Konventionen für bildungswissenschaftliche Untersuchungen darzulegen. Im Anschluss an die Systematisierung verschiedener Konventionen in der Bildung werden drei sich ergänzende konventionentheoretische Zugänge dargestellt und die Beiträge des Sammelbands darin verortet: Konventionen als Rechtfertigungsordnungen zur Analyse von Ungleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion in der Bildung; Konventionen als Handlungslogiken zur Analyse von Governance, Transformationen und Reformen von Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisationen; sowie Konventionen als Wertigkeitsordnungen zur Analyse von Qualität, Bewertungen und Klassifikationen in der Bildung.

## 1. Konventionen (in) der Bildung

Die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum orientiert sich zum einen an der institutionalistisch beziehungsweise strukturalistisch ausgerichteten Tradition von Emile Durkheim und Pierre Bourdieu, zum anderen, und zunehmend als Mainstream, an der Entscheidungstheorie von Raymond Boudon, welche auf einem individualistischen und nutzenmaximierenden Akteurs- und Gesellschaftsmodell basiert (Solga und Becker 2012).<sup>1</sup> Die theoretischen Weiterentwicklungen der sogenannten neuen, den Pragmatismus einbeziehenden Sozialwissenschaften in Frankreich, welche sich neben Themen von Wirtschaft, Arbeit, Staat und Recht seit den späten 1980er-Jahren auch Fragen der Bildung zuwenden, werden dagegen erst seit Kurzem wahrgenommen und rezipiert. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, das Potenzial dieses transdisziplinären Ansatzes, der unter dem Begriff der *'Economie des conventions'* (EC) oder der *'Soziologie der Konventionen'* figuriert, für die empirische Untersuchung von Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der Bildung darzulegen und dazu Beiträge aus dem französischen wie dem deutschsprachigen Kontext zu versammeln.

Diese neuen Ansätze setzen der Prägekraft von außerhalb der Individuen wirkenden Regeln (Durkheim) und dem Determinismus gesellschaftlicher Strukturen und inkorporierter Dispositionen (Bourdieu) die Handlungsmächtigkeit der Individuen (Akteur, nicht Agent) – Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen, SchulleiterInnen etc. – sowie die Anforderung der Bewährung von kulturellen Ordnungen in der Handlungskoordination, etwa im schulischen Alltag, entgegen. Soziale Gruppen (Professionen, Statusgruppen) zeichnen sich deshalb nicht durch ein vordefiniertes und stabiles Bündel von Wahrnehmungen, Motivationen und Handlungen aus (Habitus), auch nicht durch eine Pluralität von auf unterschiedliche Situationen passenden Handlungsdispositionen (Lahire 2011). Akteure verfügen vielmehr über kritisch-reflexive, pragmatisch-moralische Kompetenzen, Situationen der Handlungskoordination zu evaluieren, zu kritisieren und dazu unterschiedliche Referenzen zu mobilisieren (Diaz-Bone 2018, S. 81ff.; Dodier 2011, S. 74). Die Mehrdeutigkeit von Situationen führt zur Prüfung der eingebrachten Referenzen, welche sich bewähren oder als ungerechtfertigt kritisiert und zurückgewiesen werden können. Prüfungen sind deshalb auch Situationen, in denen Konventionen Mächtigkeit ausweiten oder verlieren können. In der Perspektive der EC sind deshalb in Koordinationssituationen verschiedene Handlungslogiken – Konventionen als kulturell etablierte Koordinationslogiken, gestützt auf Objekte und kognitive Formate (Diaz-Bone 2018, S. 3ff.) – gleichzeitig am Werk.

Soziale Ordnungen – und in der Folge gesellschaftlicher Zusammenhalt sowie gesellschaftliche Konflikte – entstehen in dieser Perspektive auch nicht alleine durch eine an individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen ausgerichtete Handlungsmotivation und Entscheidungsrationalität (Boudon) der Anbieter und Nutzer von Bildung. Stattdessen gehen die Vertreter der EC von der Idee aus, dass sich Akteure in ihrem Handeln an unterschiedlichen (bildungs-)politischen Gemeinwesen und ihren objektivierten Sinn- und Rechtfertigungswelten ausrichten, welche einem je spezifischen gesellschaftlichen Gemeinwohl dienen. Boltanski und Thévenot haben sechs solcher in der Auseinandersetzung mit der institutionellen Umwelt historisch gewachsener Gemeinwesen auf der Basis von Texten der klassischen politischen Philosophien, an Unternehmen adressierte Handbücher sowie zeitgenössischer Managementliteratur für westliche Gesellschaften rekonstruiert und überprüft (Boltanski und Thévenot 2007). Es handelt sich um das staatsbürgerliche, industrielle, marktliche, häusliche, inspirierte und rufförmige Gemeinwesen. Diese wurden später ergänzt durch das projektförmige Gemeinwesen (Boltanski und Chiapello 2003) sowie das ökologische Gemeinwesen (Lafaye und Thévenot 1993).<sup>2</sup> Wie die bisherige forschungsbasierte Auseinandersetzung mit

---

<sup>1</sup> Die Autorin und der Autor bedanken sich für hilfreiche Rückmeldungen zu einer früheren Version dieses Aufsatzes bei Lisa Knoll, Philipp Gonon und Rainer Diaz-Bone.

<sup>2</sup> Für anderweitige Konventionenmodelle vgl. Diaz-Bone (2018).

empirischem Material zeigt, sind diese Gemeinwesen auch für die Handlungskoordination im Bildungsbereich bedeutsam.

Soziale Situationen zeichnen sich somit durch plurale, auch widersprüchliche Handlungsrationitäten und Gerechtigkeitsorientierungen aus, die in der Handlungskoordination zusammentreffen und zu Disputen und Aushandlungen um die jeweils gültige Wertordnung führen. Akteure besitzen die Fähigkeit, situativ das eine Gerechtigkeitsprinzip für ein anderes zu verlassen, oder zwischen verschiedenen Rechtfertigungsordnungen Kompromisse zu bilden, um Lösungen zu finden und handlungsfähig zu bleiben (Boltanski und Thévenot 1999, S. 367).

Im Bereich der Bildung – zentrales Feld von Sozialisation und Inklusion – orientiert sich pädagogisches und bildungspolitisches Handeln damit an pluralen und widersprüchlichen Gerechtigkeitsvorstellungen und Handlungslogiken. Den Bemühungen von Bildung und Erziehung liegen unterschiedliche Moralvorstellungen und Qualitätsansprüche zugrunde. Normative Konzepte politischer Akteure wie beispielsweise Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung oder die Inklusion aller Kinder in die Schule treffen aus Sicht der EC auf unterschiedliche Sinnkonstruktionen und Handlungspragmatiken der im jeweiligen Feld handelnden Akteure, was sich in deren Dissens und Widerspruch äußert.

Sowohl Boltanski wie Thévenot haben ihre Konzeption des rechtfertigungs-basierten Handelns weiterentwickelt und mit anderen Regimes des Handelns und des Engagiertseins ergänzt, sei es das Verlassen des Regimes der Rechtfertigung in einen Modus der Gewalt oder der Liebe (Boltanski 1990), sei es das Handeln im Vertrauten und Nahen, das planende und das entdeckende Handeln (Thévenot 2011, 2014). Diese weiteren Handlungsregimes erlauben es, die spezifisch pädagogischen Situationen zu begreifen, die sich durch Nähe, Vertrauen und Abhängigkeit auszeichnen, oder in denen Bildungslaufbahnen anvisiert werden, aber auch jene Standpunkte zu erfassen, in denen die Inklusion aller Kinder in eine gemeinsame Schule und die chancengleiche Förderung mittels biologistischen oder ontologischen Argumenten zurückgewiesen werden.

Zu den zentralen Vertretern Frankreichs, welche die EC im Bereich der Bildung seit bald drei Dekaden anwenden und weiterentwickeln, zählt Jean-Louis Derouet. Er hat die Konzeption unterschiedlicher Rechtfertigungswelten, wie sie Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2007, auf Französisch bereits 1991) vorgelegt haben, auf die Institution Schule übertragen, um Fragen von sich widerstrebenden Vorstellungen von (Un-)Gerechtigkeiten und Qualität schulischer Bildung zu analysieren (Derouet 1989, 1992). Die Loslösung von der an einem universalen Gerechtigkeitsmodell orientierten kritischen Soziologie Bourdieus und die Neuausrichtung der Forschungsfragen und Konzeptionen an einer Soziologie der Kritik war eine Antwort auf die Spannungsfelder, mit denen die Institution Schule in Frankreich aufgrund verschiedenartiger und unvereinbarer Erwartungen unterschiedlichster Anspruchsgruppen zunehmend konfrontiert war. In diesem Band bietet *Jean-Louis Derouet* einen historischen Überblick über die Entwicklung der EC innerhalb der Bildungssoziologie in Frankreich seit den 1970er Jahren. Er zeichnet nach, wie die wissenschaftliche Theoriebildung die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen aufgegriffen und in ihren Konzepten verarbeitet hat. Insbesondere wurde versucht, die zunehmende Pluralität der Gerechtigkeitsanforderungen sowie die gesellschaftlichen Kompromisse, die zur Lösung der Konflikte gefunden werden mussten, konzeptionell zu erfassen. Der Autor beschreibt, wie in den 1980er Jahren das auf Chancengleichheit basierende Gerechtigkeitskonzept der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung mit den zunehmenden Forderungen nach einer Gerechtigkeit, welche sich am Leistungsprinzip der industriellen Konvention ausrichtet, konfrontiert war. Die 1990er Jahre waren geprägt durch die auf allen Ebenen von Bildung um sich greifende Marktlogik, die beispielweise in der Idee des Dritten Weges mit der staatsbürgerlichen Überzeugung einen Kompromiss einging. In den Jahren ab der Jahrtausendwende wurde die Schule erneut herausgefordert. Sie war vor die Aufgabe gestellt, Kinder und Jugendliche, welche durch Arbeitsmigration und Flucht Teil der französischen Gesellschaft wurden, deren Familien sich jedoch teilweise an anderen Werten orientieren, zu integrieren. Dabei

prallten Werte und Selbstverständnisse der staatsbürgerlichen Konvention der Schule und der häuslichen Konvention der Herkunftsfamilien aufeinander.

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt eine Übersicht zu den sich bisher für den Bildungsbereich als zentral erwiesenen sieben Konventionen von Boltanski und Thévenot (2007) sowie Boltanski und Chiapello (2003) und deren Übertragung auf das Feld der Bildung durch Derouet (1992). Derouet (1992) hat die letzten beiden Konventionen jedoch nicht aufgegriffen. Insbesondere die projektförmige Konvention war zum Zeitpunkt seiner Studie theoretisch noch nicht aufgearbeitet (siehe auch Kapitel 4.1). Die Tabelle präsentiert für jede Konvention beziehungsweise Schulwelt das Gemeinwohl und die darauf bezogenen Bildungsziele, Wissensformen und Wissensordnungen, die Natur sozialer Beziehungen zwischen der Schule und ihren Umgebungen sowie zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, das Bildungsverständnis und die Modi des Lehrens und Lernens, konkrete Unterrichtsformen, sowie die zu prüfenden Qualitäten und die Formate der dazu geeigneten Tests.<sup>3</sup> Die in Tabelle 1 vorgenommene Struktur sowie die jeweiligen Ausprägungen sind als Arbeitshypothesen zu verstehen, die wir aus den theoretischen Grundlagen und bisherigen Studien herleiten. In diesem Sinne soll diese Tabelle weder als vollkommen noch als vollendet verstanden werden, sondern für die empirische Forschung anregen und weiterentwickelt werden.

Im Weiteren gehen wir davon aus, dass diese Konventionen sich in unterschiedlichen Bildungssettings auch verschieden artikulieren und ihre jeweiligen Idiosynkrasien entwickeln. So können wir beispielsweise bezüglich der häuslichen Konvention annehmen, dass das am Individuum orientierte Bilden und Erziehen im betrieblichen Kontext stärker ein Vorzeigen-Nachahmen und daran anschließendes Learning by Doing beinhaltet sowie klassische Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Genauigkeit gefördert und gefordert werden, wohingegen im schulischen Kontext eine individualisierte Didaktik sich an den Bedürfnissen des Kindes ausrichtet und der moralischen Erziehung mehr Gewicht zukommt (Esposito et al. 2019).

---

<sup>3</sup> Es gibt Tests, die Größe in verschiedenen Welten zu messen vermögen. So können Kopfnoten, das heißt jene traditionell im Zeugniskopf platzierten Schulnoten, die etwas anderes als die Leistung in den einzelnen Fächern bewerten, etwa das Sozial- und Arbeitsverhalten, oder auch Angaben zu Absenzen, in der Schule in unterschiedlichen Welten relevant werden. In der häuslichen Welt signalisieren sie den Beitrag zum gemeinschaftlichen Zusammenhalt in der Klasse, in der industriellen Welt den Einsatz zugunsten eines möglichst störungsfreien Unterrichts.

Tabelle 1: Konventionen in der Bildung

Konventionen und Schulwelten	Gemeinwohl (Rechtfertigungsordnungen, Handlungslogiken, Wertigkeitsordnungen)	Bildungsziele, Wissensformen und Wissensordnungen	'Natürliche' Beziehungen 1. Schule – Öffentlichkeit, Arbeitsmarkt, Familie 2. Lehrperson – SchülerInnen	Bildungsverständnis, Modi des Lehrens und Lernens (Pädagogik und Didaktik)	Unterrichtsformen (Schulfächer, Projektwochen, Abschlussarbeiten u.ä.)	Prüfungen 1. Qualitäten 2. Formate
<b>Staatsbürgerliche Konvention, Schulwelt des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeininteresse, Vorrang des Kollektivs, Verzicht auf persönliche Interessen</li> <li>- Öffentlichkeit</li> <li>- Zivile Solidarität, Gleichheit, soziale Verantwortung, soziales Engagement</li> <li>- Intelligenz und Geist (Derouet 1992, S. 90, 93).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chancengleichheit</li> <li>- Allgemeinwissen, Wissenskanon, allgemeine Menschenbildung (Humboldt), <i>Savoir (abstrait)</i>, <i>vrais savoirs</i>, theoretisches Wissen</li> <li>- Welt der Ideen (in Abgrenzung zur Welt der Erfahrungen)</li> </ul>	<p>Schule = kleines politisches Gemeinwesen<sup>a</sup> (Derouet 1992, S. 95)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Grenzziehung zwischen Schule und Familie/Arbeitsmarkt/Öffentlichkeit (Laizismus)</li> <li>Unparteilichkeit (Lehrer); Verzicht auf Nähe und Emotionen; Mitsprache der Schüler</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung (Neuhumanismus)</li> <li>- Neutrale Räume, keine Ablenkung</li> <li>- Schuluniformen</li> </ul> <p>"Die Schule bereitet auf das Leben vor, indem sie dem Leben den Rücken zukehrt"<sup>b</sup> (Chateau, zit. in Derouet 1992, S. 88).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeinbildender Unterricht</li> <li>- Ethik, Politische Bildung, Staatskunde</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Gleichbehandlung, sozialer Ausgleich; Allgemeinbildung, Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung</li> <li>Bürgerpartizipation, gesellschaftliche Partizipation, Schülerrat, Akkreditierung</li> </ol>
<b>Industrielle Konvention, Effiziente Schulwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effizienz</li> <li>- Expertise, Kompetenz, Leistung, Fachlichkeit</li> <li>- Planbarkeit, Messbarkeit</li> <li>- Standardisierung</li> <li>- Funktionalität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulische Leistung</li> <li>- Berufliches Wissen, fachbezogenes Wissen, Vorbereitung auf gesellschaftliche Arbeitsteilung</li> <li>- <i>Savoir faire</i>, Know-how, technische Skills, methodisches Wissen</li> <li>- Berufe, Berufsfelder</li> <li>- Lehrpläne</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Schule ist Zubringer für Arbeitswelt; Produktion von Fachkräften</li> <li>Schüler ist Arbeiter, Angestellter; Lehrer ist Vorgesetzter</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausbildung (Zweckorientierung)</li> <li>- Systematik, Methodik</li> <li>- Fachdidaktik</li> <li>- Fachräume</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufsfachlicher Unterricht, Berufskunde</li> <li>- Fachunterricht</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Leistung, Expertise, Nützlichkeit</li> <li>Summativer Leistungstest, Absenzen und Kopfnoten</li> </ol>

<b>Familiale/ häusliche Konvention, Gemeinschaftsförmige Schulwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradition</li> <li>- Gemeinschaftliches Zusammenleben, Vertrauen, Nähe</li> <li>- Autorität, Hierarchie</li> <li>- Charakter, soziale Passung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moralische, charakterbildende Erziehung und Sozialisation, „Einführung in ein Milieu“<sup>1c</sup> (Derouet 1992, S. 98)</li> <li>- Werte und Normen, <i>savoir être</i></li> <li>- Individuelle Entwicklung</li> <li>- Körpergebundenes Erfahrungswissen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lokale Verankerung, Verwurzelung im Nahen; Offenheit / Durchlässigkeit zwischen Schule und Familie/ Arbeitswelt/ Öffentlichkeit</li> <li>2. Hierarchisches und persönliches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind, Lehrmeister und Lehrling/Lehrtochter; Abhängigkeit, Unterwerfung, Nähe, Emotionen</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuum ist im Zentrum, individualisierte Didaktik</li> <li>- Erziehung, Sozialisation, Individualisation, Subjektivität</li> <li>- Zentralität des Charakters der Lehrperson</li> <li>- Praxiserfahrung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsintegrierte Vermittlung, Learning by Doing</li> <li>- Werkstattunterricht</li> <li>- Gruppenarbeit, fallorientierter Unterricht</li> <li>- Religion und Kultur</li> <li>- Haushaltskunde</li> <li>- Schullager, Klassenfahrt</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Soziale Passung, Unterordnung, Vertrauenswürdigkeit, „praktische Intelligenz“</li> <li>2. Vorstellungsgespräch, Kurzpraktikum, Kopfnoten</li> </ol>
<b>Inspirierte Konvention, Kreative Schulwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspiration</li> <li>- Motivation, Passion, Berufung</li> <li>- Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreativität</li> <li>- Entdeckung</li> <li>- Hingabe, sich-selbst-vergessen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unabhängigkeit vom Arbeitsmarkt und politischer Sphäre, schwebend, religiöse Träger</li> <li>2. Inspirationsquelle, geistiger Führer, Meisterklasse</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musische Bildung</li> <li>- Sich entfalten</li> <li>- Sich hingeben</li> <li>- Entdeckendes Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Künste (Musik, Gestaltung, Theater)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausdrucksfähigkeit, Kreativität, Herzblut, Engagement, Berufung</li> <li>2. „Leuchten in den Augen“, Hingabe, Einsatz</li> </ol>
<b>Marktliche Konvention, Marktformige Schulwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkurrenz</li> <li>- Tausch</li> <li>- Preis</li> <li>- Angebot und Nachfrage</li> <li>- Kommodifikation von Bildung</li> <li>- Reichtum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Employability</li> <li>- Entrepreneurship</li> <li>- Modularisierung</li> <li>- Kompetenzraster</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bildungsmarkt, Andere (Bildungs-) Institutionen sind Konkurrenz oder Kunde, nachfrageorientiertes Angebot</li> <li>2. Schüler ist Kunde, Konsument; Lehrer ist Dienstleister</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung ist eine Investition</li> <li>- Kosten-Nutzen-Überlegungen</li> <li>- Konkurrenz, Concours, Elitebildung, Bestenauslese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projekte zur Förderung des Unternehmertums</li> <li>- Vorbereitungen auf Anforderungen Arbeitsmarkt</li> <li>- <i>Teaching to the test</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preis (Schulgeld), große Nachfrage</li> <li>2. Wettbewerb, Rankings (<i>School/league tables</i>), Exzellenzinitiativen, Preisvergleich,</li> </ol>

<b>Rufförmige Konvention, Schulwelt der Bekanntheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Image</li> <li>- Prestige, öffentliche Anerkennung</li> <li>- Visibilität, Bekanntheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auftrittskompetenz</li> <li>- Gesellschaftliche Reputation</li> <li>- Distinktion</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profilbildung der Schule, soziale Anerkennung und Wertschätzung der Bildungsinstitution durch Öffentlichkeit, Arbeitsmarkt und Familie</li> <li>2. Mentor/ Meister – Mentee/ Schüler</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schülerinnen- und Schülerpreis</li> <li>- Vorbild-Sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Präsentationen, Referate</li> <li>- Ausstellungen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guter Ruf, hohe, Bekanntheit, Anerkennung</li> <li>2. Messung der Reputation (z.B. Zitationsindex), Preise, Auszeichnungen, hohes Ranking,</li> </ol>
<b>Projektförmige Konvention, Projektförmige Schulwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilität</li> <li>- Mobilität</li> <li>- Projekt</li> <li>- Netzwerk</li> <li>- Aktivität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebenslanges Lernen</li> <li>- Schlüsselkompetenzen, Soft Skills</li> <li>- Fremdsprachen</li> <li>- Self-entrepreneur</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilität der Individuen zwischen Schule und Arbeitswelt/ Öffentlichkeit; projektförmige Zusammenarbeit</li> <li>2. Coaching, Tutoring, Austauschschüler</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E-learning, <i>distance learning</i></li> <li>- Informelles Lernen</li> <li>- Selbstverantwortliches Lernen</li> <li>- Lernen in Projekten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Information und Kommunikation</li> <li>- Informatik (Digitalisierung)</li> <li>- Projekt- und transversaler Unterricht</li> <li>- Fächerübergreifende Förderung von Kompetenzen</li> <li>- Teamwork</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexibilität, Mobilität, Anpassungsfähigkeit</li> <li>2. Bewältigung von neuen und wechselnden Herausforderungen, Austauschjahr, internationale Erfahrung</li> </ol>

Eigene Darstellung auf der Grundlage von: Boltanski und Thévenot (2007); Boltanski und Chiapello (2003); Derouet (1992); Diaz-Bone (2018, S. 146ff.), Imdorf (2011) sowie eigener empirischer Studien. Übersetzungen RL/Cl: <sup>a)</sup> von "Petite cité politique"; <sup>b)</sup> von "L'école prépare à la vie en tournant le dos à la vie"; <sup>c)</sup> von "insertion dans un milieu".

Um das Potenzial dieses Ansatzes für Analysen im Bildungsbereich darzustellen, strukturieren wir unsere nachfolgende Darstellung entlang von drei möglichen, sich ergänzenden Zugängen zum Konzept der Konventionen, welche sich jeweils für spezifische Fragestellungen eignen (Diaz-Bone 2018, S. 3ff., 2009, S. 239, 2008, S. 4312): (1) Konventionen als *Rechtfertigungsordnungen* zur Analyse von Ungleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion in der Bildung; (2) Konventionen als *Handlungslogiken* zur Analyse von Governance, Transformationen und Reformen von Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisationen; (3) Konventionen als *Wertigkeitsordnungen* zur Analyse von Qualität, Bewertungen und Klassifikationen in der Bildung. Zum einen führen wir dabei jeweils in weitere wichtige Perspektiven und Begriffe der EC ein, welche für die jeweiligen Analyseperspektiven hilfreich sein können, und sondieren mögliche Fragestellungen. Zum anderen stellen wir ausgewählte Studien vor, welche Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich von Schule und Bildung mit dem jeweiligen Instrumentarium der EC bearbeiten.

Wir verweisen dabei auch auf die in diesem Band publizierten Beiträge, denen großmehrheitlich empirische Untersuchungen zugrunde liegen. Eine Ausnahme bildet der Beitrag von *Reinhold Hedtke, Andrea Szukala* und *Claude Proeschel*, die sich methodologischen Fragen zuwenden<sup>4</sup>. Diese reflektieren sie am Beispiel der Bürgerschaftsbildung in der Schule. Ihr Interesse liegt im internationalen Vergleich (konkret: Deutschland – Frankreich) der Bürgerschaftsbildung. Die pragmatischen Grundlagen der EC stellen die Forschenden vor die Herausforderung, dass nicht Nationen, sondern schulische Situationen der Handlungskoordination und deren Vernetzung mit anderen Situationen verglichen werden. Gerade Bürgerschaftsbildung ist dabei von Ungewissheit und Rechtfertigungsdruck gekennzeichnet und integriert eine Pluralität von Konventionen. Die Autoren verweisen nicht zuletzt auch auf die Materialität von Situationen und deren Ausstattung mit Objekten, auf die sich die Akteure stützen und berufen. Daraus ergeben sich Folgerungen für Fragestellung, Design, Beobachtungsperspektiven und Methoden einer EC-fokussierten Forschung.

## 2 Konventionen als Rechtfertigungsordnungen zur Analyse von Ungleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion in der Bildung

Die Konzeption von Konventionen als unterschiedliche *Rechtfertigungsordnungen*<sup>5</sup> bietet einen erkenntnisgenerierenden Zugang zu Fragen rund um Ungleichheit, Gerechtigkeit und Inklusion im Bereich von Schule und Bildung. Schule als institutionalisierte Form von Bildung und Erziehung sowie die mit ihr sich etablierende wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik basieren im Kern auf der Vorstellung der Gestalt- und Formbarkeit von heranwachsenden Menschen sowie dem Anspruch, Kinder und Jugendliche moralisch-kognitiv zu erziehen, damit sie zur Gemeinwohlorientierung einer Gesellschaft beitragen können. Insbesondere in westlichen Gesellschaften hat sich Bildung im Laufe der letzten 150 Jahre zu einem gesellschaftlichen Gut entwickelt, das als Element des sozialen Reichtums und wirtschaftlichen Wohlstands, als Triebkraft individueller und kollektiver Entwicklung sowie als Moment des nationalen und gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses begriffen wird (Krais

---

<sup>4</sup> Zu den methodologischen Grundlagen der EC siehe Diaz-Bone 2018, S. 367ff.

<sup>5</sup> Nicht zu verwechseln mit dem Begriff der pädagogischen Konvention, der von Frank-Olaf Radtke in der deutschen Erziehungswissenschaft eingeführt wurde, um damit Deutungs- und Legitimationsmuster zu bezeichnen, die von Lehrkräften bei der nachträglichen Verbalisierung von schulischer Situationsbewältigung in Anspruch genommen werden (Radtke 1996, S. 100ff). Mit Bezugnahme auf Lewis (1975) sowie die Arbeiten von Bourdieu versteht Radtke pädagogische Konventionen als ex-post ausformulierte Regeln und nachträglich argumentativ aufbereitete Wirklichkeit sowie im Sinne eines zur Sprache gekommenen Habitus des im Alltag verfügbaren Regelwissens. Der Konventionenbegriff der EC setzt sich von einem solchen Begriffsverständnis in zweifacher Art und Weise ab: Zum einen sind Regeln und Konventionen nicht gleichzusetzen; Regeln vermögen das Handeln nicht eindeutig anzuleiten; sie müssen vielmehr vor dem Hintergrund von Konventionen zuerst interpretiert werden. Zum anderen zeichnen sich Akteure in der EC durch eine reflexive, und nicht durch eine vorreflexive (Habitus) moralische Kompetenz der Situationsdeutung aus (vgl. Diaz-Bone 2018, S. 81).

1983, S. 217). Historisch sind dabei unterschiedliche Ausrichtungen von Gemeinwohlorientierung auszumachen. Ging es ab Mitte des 19. Jahrhunderts bei der staatlichen Durchsetzung des obligatorischen Besuchs der *Volksschule* (als Schule für Gleiche) um die Herausbildung der Idee des Volkes (von Gleichen) im Zuge der Nationenbildung (Rosenmund 2015), wurde der nachobligatorische Schulbesuch ab Mitte des letzten Jahrhunderts immer mehr zu einem Recht auf Bildung, was den Ausbau der nationalen Bildungssysteme enorm beschleunigte. Bildungsabschlüsse mussten nun zunehmend die soziale Ungleichheit der Positionen im Arbeitsleben rechtfertigen. Wie *Jean-Louis Derouet* in diesem Band beschreibt, wurden ab den 1990er Jahren weitere Rechte von neuen sozialen Gruppen eingefordert und neue Ungleichheiten angeprangert. Schule und Bildung – so können wir mutmaßen –, ist und bleibt ein gesellschaftlicher Bereich, der von vielfältigen und sich wandelnden Kritiken und Kämpfen um Gleichheit und Gerechtigkeit bestimmt sein wird, die nie ganz ‚gelöst‘, sondern nur mittels immer wieder neu austarierter Kompromisse bewältigt werden können.

Mit dem theoretischen Ansatz der EC kann nun beispielsweise untersucht werden, wie Rechtfertigungsordnungen die Inklusion bestimmter benachteiligter Gruppen befördern beziehungsweise behindern, oder weshalb Bevorteilung in der Bildung (u.a. Elitebildung, Begabtenförderung, Nachteilsausgleich, sonderpädagogische Schulung, affirmative action, Quotenregelung) sich institutionalisieren konnte beziehungsweise in die gesellschaftliche Kritik kommen kann. Die EC ermöglicht, das Handeln von pädagogischen Fachkräften in Bildungsorganisationen, welches sich an pluralen und widersprüchlichen Gerechtigkeitsvorstellungen orientieren muss, besser verstehbar zu machen. Und sie bietet analytische Konzepte, um die pädagogische Praxis und ihren Anteil an der Produktion von Ungleichheit innerhalb sowie jenseits von rechtfertigbaren professionellen Praktiken zu untersuchen und zu verstehen.

## 2.1 Gerechtigkeit in der Bildung

Mit der grundlegenden Intention von Boltanski und Thévenot, das Zustandekommen von politischem und sozialem Ausgleich zu verstehen, ist ihr theoretischer Ansatz einem Menschen- und Gesellschaftsbild geschuldet, in welchem Menschen "kraft der ihnen eigenen fundamentalen Gleichheit zusammengebracht werden" und ein "gemeinsames Menschsein" der wissenschaftstheoretische Orientierungspunkt ihrer empirisch rekonstruierten moralischen Ordnungen der Rechtfertigung ist (Boltanski und Thévenot 2011, S. 54). Eine Rechtfertigungswelt muss dabei sechs Grundsätzen (Axiome) genügen. Das erste Axiom – das *gemeinsame Menschsein* – basiert auf dem Grundsatz, dass „alle menschlichen Wesen in gleichem Maße menschlich sind“ und dass von einer „Art grundsätzlicher Äquivalenz zwischen den Mitgliedern des Gemeinwesens“ auszugehen ist (siehe im Folgenden Boltanski und Thévenot 2007, S. 108ff.). *Alle* Menschen finden einen berechtigten Platz in diesem pluralen gemeinwesenförmigen Gesellschaftsmodell.

Dies schließt jedoch nicht *Verschiedenartigkeit* aus (zweites Axiom). Im Gegenteil bringen Individuen unterschiedliche Möglichkeiten mit, um einen Beitrag zum Gemeinwohl einer spezifischen Rechtfertigungswelt zu leisten. In der häuslichen Welt beispielsweise finden sich Kinder, welche viel zur sozialen Gemeinschaft der Schulklasse beitragen und sich der disziplinarischen Ordnung der Schule mit Leichtigkeit unterziehen. Andere hingegen sind schnell in Streitigkeiten verwickelt, stören den Unterricht und plagen andere Kinder. Entsprechend ihres Beitrags zum Gemeinwohl der häuslichen Welt (gemeinschaftliches Zusammenleben) werden sie auf dem Äquivalenz-/Wertigkeitsmaßstab dieses Gemeinwesens eingeordnet.

Die Rechtfertigung der *Platzierung nach Größe* (viertes Axiom) erfolgt entlang diesem übergeordneten gemeinsamen Äquivalenzprinzip, welches das *Gemeinwohl*, d.h. das ‚allen gemeine Wohl‘ fördert, auch jener Individuen, die in diesem Gemeinwesen klein sind (sechstes Axiom). Im obigen Beispiel unterstützt das Verhalten der erst genannten Kinder die Aufrechterhaltung der häuslichen Ordnung der ganzen Klasse, indem diese beispielsweise mithelfen, Frieden zu stiften unter den Kindern oder durch die Einhaltung der Schulordnung den anderen Kindern ein Vorbild sind.

Das erste Axiom des gemeinsamen Menschseins wird dadurch eingehalten, da diese Verschiedenartigkeit und Hierarchisierung nicht auf einer dauerhaften Zuweisung beruhen, sondern jeder Mensch auf der Basis von *gemeinsamer Würde* (drittes Axiom) im Prinzip die Möglichkeit hat, in jeder Rechtfertigungsordnung Größe zu erreichen. Damit ergibt sich ein Zugang zum pädagogischen Konzept der 'Bildsamkeit', welche allen Menschen zusteht. Boltanski und Thévenot erwähnen als Beispiel einer illegitimen Ordnung, welche gegen diese Axiome verstößt, die Eugenik, die in ihrer Kernidee negativ bewertete Erbanlagen einer Population verringern, ausgrenzen oder ausmerzen will. Die körperlichen, geistigen, seelischen Entwicklungsmöglichkeiten sowie Rechte der gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen werden in dieser Ideologie verneint.

Der Status des Kindes befindet sich hier jedoch in einer besonderen, zwiespältigen Situation, da es noch nicht die Vernunft und die moralischen Kapazitäten besitzt, welche das Menschsein definieren (Derouet 1992, S. 118). Die Schule ist der politische Ort, der die Mission hat, politisch noch unfähige Wesen zu beherbergen und bei ihnen ihr jeweils spezifisches „Menschsein“ zu entwickeln. Dabei greift die Schule auch auf Prüfungen (vgl. auch Kap. 4.1) zurück. „Die Ergebnisse einer Prüfung dürfen jedoch niemals dauerhaft an die Person gebunden werden“ (Derouet 1992, S. 119; Übersetzung der Autoren). Zuweisungen von Verhaltensmerkmalen und Entwicklungschancen zu sozialen Gruppen wie zum Beispiel, dass Jungen immer die häusliche Welt stören oder dass Kinder aus sozial benachteiligten familiären Milieus den schulischen Leistungsanforderungen in der industriellen Welt<sup>6</sup>, in der Effizienz und Expertise hoch gewertet werden, grundsätzlich nicht nachkommen könnten, sind nicht zu rechtfertigen und widersprechen dem in der Schule institutionalisierten Postulat der Chancengleichheit. Die Realität zeigt jedoch, dass in der Schullaufbahn der Zeitpunkt kommt, wo Bildungsentscheidungen gefällt werden müssen. Jeder weiß, dass bestimmte Wege den Zugang zu sozial favorisierten Positionen verschließen. Deshalb werden in der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen das lebenslange Lernen und die Durchlässigkeit der Bildungswege gefordert, um dieser Spannung zu begegnen (Derouet 1992, S. 119).

Um Größe zu erreichen, müssen Individuen *investieren*, das heißt Opfer erbringen und Kosten in Kauf nehmen (fünftes Axiom). In der häuslichen Welt muss sich das Kind ein- und unterordnen, soziale Kompetenzen entwickeln und gehorchen lernen. In der industriellen Welt verzichtet es auf Freizeit, um Hausaufgaben zu machen und auf Prüfungen zu lernen. Durch ihre Größe erhalten sie jedoch Güter und Vorteile. Sie werden im Klassenverband und von den Lehrpersonen wertgeschätzt und erzielen gute Noten in den Fachleistungen, was ihre Bildungsmöglichkeiten vergrößert.

Fragen der Gerechtigkeit in der Bildung werden gesellschaftlich, so das Fazit, nicht auf der Basis eines einzigen Gerechtigkeitsmodells verhandelt. Die Moralvorstellungen sind plural, treffen aufeinander, es kommt zu Debatten, unterschiedliche Positionen kritisieren sich gegenseitig. Für eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Bildungsforschung ist dieses empirische Moment der Kritik von Interesse, in der die Akteure sich einbringen, die Situation interpretieren, kritisieren und sich dabei auf unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen beziehen (Derouet 1992, S. 122).

Auf der Basis von programmatischen und wissenschaftlichen Texten ist Tobias Peter (2017) der Frage nachgegangen, wie in der heutigen westlichen Gesellschaft im Bildungsbereich die verstärkte Betonung von Exzellenz und Elitebildung und damit Ungleichheit in einem Feld rechtfertigt wird, das in seiner historisch-konstitutiven Basis auf der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung der Gleichheit beruht. Er zeichnet entlang der skizzierten sechs Axiome nach, dass diese Rechtfertigungen sich auf die Konvention des Marktes beziehen und mit den Werten der staatsbürgerlichen Welt in einer spannungsvollen Beziehung stehen. Das gemeinsame Menschsein stützt sich im Exzellenzdiskurs auf

---

<sup>6</sup> Der Industriebegriff wurde von Boltanski und Thévenot im Rahmen ihrer Unternehmensforschung eingeführt. Er erweist sich für die Benennung einer auf Effizienz, Fachlichkeit und Planbarkeit bezogenen Rechtfertigungs- und Koordinationsordnung im schulischen Umfeld als etwas sperrig.

die grundsätzliche Marktfähigkeit aller Menschen und Bildungsorganisationen, was mit dem Zugang zum Leistungswettbewerb garantiert sein muss. Die ungleichen Marktbedingungen der Teilnehmenden in der Konkurrenz um Bildungstitel und Auszeichnungen werden dagegen ausgeblendet. Dem bisherigen in den (Hoch-)Schulen dominierenden Investitionsmodus der Gleichheit wird vorgeworfen, dass er zu einer Nivellierung der Leistungsergebnisse führe, Innovationen behindere und mit mangelnder Qualität der Bildungsprozesse einhergehe. Dies wirkt sich im Ergebnis negativ auf ein gesellschaftliches Gemeinwohl aus, das auf der Konkurrenzfähigkeit und Attraktivität von Wirtschaft und Arbeitsmarkt beruht.

Mit der Konzeption von Konventionen als Rechtfertigungsordnungen kann im Weiteren neben der Rechtfertigung von Begabtenförderung (Böker 2018) untersucht werden, welche Konventionen die Inklusion bestimmter benachteiligter Gruppen befördern, während sie andere benachteiligte Gruppen gleichzeitig exkludieren. Die Frage von Integration und Ausschluss Benachteiligter ist abhängig vom Rechtfertigungsbedarf und von der öffentlichen Sichtbarkeit einer Bildungsorganisation. Imdorf (2010) hat diese Frage am Beispiel der Ausbildungsplatzvergabe in Deutschschweizer Klein- und Mittelbetrieben untersucht, den Hauptträgern des dualen Ausbildungssystems in der Schweiz. Während Großbetriebe einer medialen, für Fragen der staatsbürgerlichen Gerechtigkeit sensiblen Öffentlichkeit ausgesetzt sind, ist das staatsbürgerliche Gerechtigkeitsprinzip für die in dieser Öffentlichkeit selten problematisierten Kleinbetriebe weniger relevant. Letztere orientieren ihre Personalpolitik und damit auch die Einstellung von Auszubildenden vielmehr an lokalen Erfordernissen, die sich aus dem sozialen Zusammenhalt der Belegschaft (häusliche Konvention) sowie der Kundschaft (Marktkonvention) ergeben. Die hohe Bedeutung der häuslichen Konvention für die Rekrutierung von Auszubildenden erleichtert dabei betriebliche Zugänge für Jugendliche, deren Merkmale und Besonderheiten in dieser Konvention nicht problematisiert werden, was zum Beispiel für ‚Schulversager‘ oder als behindert klassifizierte Menschen der Fall ist (Canonica 2017). Dagegen schließt diese Konvention Jugendliche, die als ‚ausländisch‘ gelten, in der kleinbetrieblichen Öffentlichkeit als Fremde wahrgenommen werden und damit den ‚Geist des Hauses‘ in Frage stellen oder von der Kundschaft kritisch betrachtet werden, tendenziell von einer Berufsausbildung aus. Letztere haben hingegen gewährte Einstellungschancen in Betrieben, deren Selektion in stärkerem Ausmaß durch die industrielle Konvention angeleitet wird (Imdorf 2010). Die Integration in die betriebliche Ausbildung basiert damit nicht primär auf dem staatsbürgerlichen Prinzip der Chancengleichheit, sondern auf multiplen Gerechtigkeitsprinzipien, insbesondere auf jenen der häuslichen, industriellen und markförmigen Welt (Imdorf 2009).

## 2.2 Grenzen der Rechtfertigungsordnungen

Soziales Handeln in Bildungsorganisationen lässt sich mit seiner Orientierung an pluralen Rechtfertigungsordnungen nicht abschließend verstehen. In einer Studie auf der Sekundarstufe in der Schweiz untersucht Regula Julia Leemann (2014) den Umgang der Organisation Schule mit bildungsreformerischen und gleichstellungspolitischen Erwartungen zu Geschlechtergleichheit anhand der obligatorischen Einführung eines zuvor freiwilligen ‚Gendertages‘. Einmal pro Jahr sollen sich Mädchen und Jungen mit Fragen der geschlechtsspezifischen Berufswahl, Familienmodellen und ihrer Lebensplanung auseinandersetzen. Die Idee des Gendertages, so die These, muss sich in verschiedenen schulischen Welten bewähren, da die Gerechtigkeitsvorstellungen des Lehrpersonals sich an unterschiedlichen Ordnungen ausrichten. Die Ergebnisse zeigen, dass es in den Schulen teilweise zu heftigen Diskussionen in den Lehrerzimmern über Sinn und Unsinn eines solchen Projekttages kommt, wobei sich Befürworter/innen wie Kritiker/innen des Gendertages auf unterschiedliche Rechtfertigungsordnungen stützen.

In gewissen Situationen werden bei Lehrpersonen aber auch Ängste sichtbar, dass ein Handeln wie die Hinführung zu geschlechtsuntypischen Berufen oder die Offenlegung der eigenen Meinung zum Thema Familienmodelle von SchülerInnen, KollegInnen oder Eltern als illegitim gedeutet werden könnte, womit es außerhalb der Rechtfertigungswelten zu liegen kommt. Man könne Jugendliche nicht zu einem geschlechtsuntypischen Beruf bekehren und müsse in der Schule neutral bleiben, so ihre

Argumentation. In anderen Situationen werden Begründungen eingebracht, die auf festen Zuschreibungen von Interessen an Geschlechter basieren und deshalb die Welten der Rechtfertigung verlassen. Es gibt aber auch Situationen in Schulen, wo Lehrpersonen sich einig sind über die Durchführung und schon längst zu einem Konsens gefunden haben.

Boltanski hat für diese sozialen Situationen drei weitere Handlungsregimes ausgearbeitet, die nicht im Regime der Rechtfertigung (*justice*) angesiedelt sind (Boltanski 1990).<sup>7</sup> Zum einen unterscheidet er dazu die Dimension eines Regimes des Friedens und eines Regimes des Konflikts, zum anderen die Dimensionen eines Modus mit und ohne Äquivalenz (siehe Tabelle 2). Das Regime der Angemessenheit (*justesse*) (Boltanski 1990, S. 110f.) gründet auf Routinen und Selbstverständlichkeiten. „Die Äquivalenzen sind in der Art und Weise, wie Menschen Dinge benutzen, stillschweigend am Werk“ (Boltanski 1990, S. 111, Übersetzung der Autoren). Die Menschen verlassen sich auf das Funktionieren der formatierten Welt. Sie „(...) schweigen und beugen sich den Zwängen der Dinge“ und „den Äquivalenzen, die stillschweigend in die sie umgebenden Dinge eingeschrieben sind“ (Boltanski 1990, S. 112, 115, Übersetzung der Autoren). *Justesse* in Beziehungen zwischen Akteuren entsteht auf längere Sicht dadurch, dass die Vereinbarung auf ihre Gerechtigkeit (*justice*) hin geprüft und bestätigt wurde. Ihre Grundlage ist gewachsenes Vertrauen (Fusulier 2005). Diese Ruhe kann jedoch jederzeit gebrochen werden, denn die stillschweigende Übereinstimmung basiert nach wie vor auf den Äquivalenzprinzipien von Konventionen, die von neuem in Frage gestellt und kritisiert werden können.

Tabelle 2: Handlungsregimes nach Boltanski (1990)

	Regimes mit Äquivalenz	Regimes ohne Äquivalenz
<b>Regimes des Konfliktes</b>	Justice (Gerechtigkeit)	Gewalt
<b>Regimes des Friedens</b>	Justesse (Angemessenheit)	Liebe

Eigene Darstellung auf der Basis von Boltanski (1990, S. 110f.)

Im affektiven Regime der Liebe, welches im sozialen Nahbereich die sozialen Beziehungen koordiniert, sind keine Aushandlungen notwendig, die sich auf prinzipiell gleichberechtigte Argumentationen abstützen. Im Gegenteil sind die beteiligten Partner bemüht, die Fragen von Äquivalenz beiseite zu schieben. Auch im Regime der Gewalt gibt es keine Rechtfertigungsebenen. Die Partner sind ungleich und es geht nicht um die Frage des besseren Arguments, sondern um das Recht des Stärkeren.

Derouet verweist darauf, dass die öffentliche, unparteiliche Schule dem Allgemeininteresse der staatsbürgerlichen Welt verpflichtet ist (Derouet 1992, S. 89f.). Erreicht wird dies mit der Zurückweisung jeglicher regionalen, familialen oder kulturellen Partikularinteressen. Um nicht die Grenzen der Rechtfertigung zu überschreiten, braucht es eine Distanz in den Beziehungen Lehrperson – Schüler/in. Es ist besser, nicht zu viel von den Kindern und deren familiären Bezügen zu wissen, sich aber auch selbst nicht mit der ganzen Person einzubringen (Derouet 1992, S. 89f.). Gerade die Kindheit zeichnet sich aber aufgrund ihres Status, der noch außerhalb der Rechtfertigungswelten liegt, durch einen großen Zwiespalt aus. Durch den emotionalen und körperlichen Kontakt, den Kinder suchen und brauchen, ist eine große Nähe zum Regime der Liebe, aber auch der Gewalt (z.B. sexuelle Ausbeutung) vorhanden (Derouet 1992, S. 120ff.).

Auch Hauke Straehler-Pohl verweist in seinem Beitrag im vorliegenden Band auf den engen situativen Zusammenhang der Regime der Gewalt sowie der Liebe, und auf deren Brisanz für die pädagogische Praxis. Auf der Basis einer Studie an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt zeigt er, wie die an dieser Schule verfügbaren Schulwelten eine gemeinsame Würde der anwesenden Jugendlichen sowie

<sup>7</sup> Eine kurze Einführung bieten Knoll (2013) bzw. Wagner (2004, S. 436f.).

der Lehrperson bei den schulischen Beurteilungs- und Selektionsverfahren nicht mehr gewährleisten können. Dies bedroht die pädagogische Praxis im analysierten Fall in ihren Grundwerten, da sie sich nicht mehr an Rechtfertigungsordnungen ausrichten kann. Auseinandersetzungen um die Rolle und die Praktiken von Pädagogen sind deshalb auf der Grenzlinie zwischen dem Handlungsregime, welches sich auf die Messung von Äquivalenz beruft, und jenem, welches sich dessen entledigen will, zu erwarten (Boltanski und Thévenot 1999, S. 262).

In diesem Band greift *Kenneth Horvath* mit der Frage, wie Unterscheidungskategorien der sozialen Welt zur Koordination in pädagogischen Situationen genutzt werden, eine zentrale Thematik der EC auf. Nicht alle Formen des Unterscheidens können dabei als gerechtfertigt gelten, wie auch nicht jede pädagogische Situation durchgängig einer Rechtfertigungslogik entsprechend definiert sein muss. Wie bereits Boltanski und Thévenot (2007) am Beispiel der Eugenik argumentiert haben, hebt auch Horvath die Möglichkeit hervor, dass gewisse Unterscheidungen im Sinne der Axiome der Rechtfertigung als illegitim einzustufen sind, weil sie Menschen auf der Grundlage von Kriterien einteilen, die jenseits ihres Einflussbereichs liegen. Vor dem Hintergrund beharrlicher Bildungsungleichheiten bespricht der Autor aktuelle pädagogische Unterscheidungsordnungen und fragt, wie diese in den Strukturen und Anforderungen pädagogischer Praxis verankert sind. Er zeigt auf, wie PädagogInnen aus Notwendigkeiten und Ansprüchen, die den Strukturen pädagogischer Praxis inhärent sind, zur Definition und Bewältigung ungewisser Situationen auf unterschiedliche und häufig stereotype soziale, „außerpädagogische“ Kategorien und Klassifikationsformen zurückgreifen, was vielfältige potenzielle Ungleichheitseffekte generieren kann.

3 Konventionen als Handlungslogiken zur Analyse von Institutionalisierung, Wandel und Steuerung in Bildungsinstitutionen, Bildungsorganisationen und Bildungssystemen

Ein weiteres Potenzial der EC liegt in der Untersuchung von Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen verschiedener Akteursgruppen im Kontext institutioneller Transformationen und (Bildungs-)Reformen. Die Theoretisierung von *Konventionen als Handlungslogiken* erlaubt, das Aufkommen von Kritik in den Blick zu nehmen, Handlungskoordination, Dispute und getroffene Lösungen zu theoretisieren und das Zustandekommen sozialer Ordnung sowie die Organisation von sozialen Prozessen zu analysieren. Wandel und Beharrung werden interpretiert als Ausdruck und Ergebnis reflexiver Praktiken sozialer Akteure, welche sich auf eine Pluralität von historisch gewachsenen und kulturell bewährten Konventionen (Kordinationsformen) stützen.

### 3.1 Historische Institutionalisierungsprozesse und bildungspolitische Analysen

Der Ansatz der EC eignet sich besonders für Untersuchungen von historischen Entwicklungen, wie der stark historische Fokus vieler EC-Studien zu Ökonomie und Recht zeigt (Diaz-Bone und Salais 2011; Diaz-Bone et al. 2015). In einigen Studien des deutschsprachigen Raums wird die EC für Fragen der historischen Institutionalisierung von Bildung als theoretischer Rahmen verwendet. So analysieren Zehnder und Gonon (2017) die Wurzeln der Schweizer Berufsbildung und kommen zum Ergebnis, dass die Etablierung von lokalen und föderalen Gesetzgebungen und -änderungen, welche die Berufsbildung unterstützten, auf einer staatsbürgerlichen Idee beruhten, sich gleichzeitig aber auch an einer gut organisierten Industriegesellschaft orientierten, welche Handlungslogiken der marktlichen und der industriellen Welt umfasste. Indem sie kantonale Differenzen in der Institutionalisierung der Berufsbildung im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert in den Blick nehmen, haben Imdorf, Berner und Gonon (2016) untersucht, weshalb sich in der Schweiz die Entwicklung und Organisation der Berufsbildung im dualen und im vollzeitschulischen Modell regional unterschiedlich etablieren konnte. Das inzwischen dominierende duale Berufsbildungsmodell zeichnete sich dabei bereits früh als eine überkantonale gangbare und durchsetzbare Kompromisslösung ab, welche die unterschiedlichen bildungspolitischen Interessen und Bestrebungen der Kantone (Berufsbildung als Mittel der Integration, des sozialen Ausgleichs sowie der Gewerbeförderung) zu integrieren und nachhaltig zu stabilisieren vermochte.

Ein Blick auf die jüngere Institutionalisierung von akademischer Weiterbildung im Bereich der Hochschulen der Schweiz leistet *Philipp Gonon* in diesem Band. Er untersucht, wie bedeutsam die Investition in die Form der so genannten „Advanced Studies“ (CAS, DAS, MAS) war, um hochschulische Weiterbildung sowohl bei den Anbietern wie den Nutzern als relevante und gewinnbringende Weiterqualifikation zu verankern. Seine Analysen stellen dar, wie sich bildungspolitische und hochschulische Akteure in dieser Institutionalisierung engagieren, welche Argumente für welche Formen sie einbringen und wie sie Ausrichtung und Zielsetzung rechtfertigen.

Eric Verdier (2001, 2013) hat die EC in Frankreich auf den größeren Rahmen von Regimes staatlichen Handelns im Bildungsbereich bezogen. Im Anschluss an Buechtemann und Verdier (1998) sowie anknüpfend an die Idee von Konventionen als unterschiedliche und widersprüchliche Ordnungsprinzipien und Handlungslogiken hat er ein Set von sogenannten Bildungsregimes entwickelt, um Bildungssysteme im historischen Wandel sowie im internationalen Vergleich zu untersuchen. Verdiers Bildungsregimebegriff verweist dabei auf das spezifische Dispositiv eines nationalen Bildungssystems, die Konfigurationen der daran beteiligten staatlichen und privaten Akteure (Bildungsverwaltungen, Sozialpartner, Industrie- und Handelskammern, Unternehmen usw.) sowie auf die Maßnahmen oder Handlungsinstrumente, die diese Akteure heranziehen. Die Konfigurationen mobilisieren sich dabei um Organisationen und Institutionen (Regeln, Gepflogenheiten) herum, die unterschiedlichen politischen Prinzipien gehorchen. Jedes Regime ist um eine strukturierende Konvention und deren Gerechtigkeitsprinzip angelegt, auf das sich die an der Bildung beteiligten Akteure beziehen (vgl. auch den Beitrag *Eric Verdier* in diesem Band). Der Ansatz plädiert für verschiedene Gemeinwohlkonzeptionen im Feld der Bildung und damit verbundene, feldspezifische *Bildungskonventionen* auf einem Spektrum von dekommodifizierten Bildungsprinzipien bis hin zur Mobilisierung von Marktprinzipien (akademische Leistung, Berufung, Solidarität, geleistete Dienste, angemessener Preis für Qualität). In einer historischen Analyse hat Verdier (2001) untersucht, ob sich das französische Bildungsregime in der Periode von 1985 bis 1995 grundsätzlich gewandelt hat, das heißt in einer Zeit, die in Folge der Einführung des *baccalauréat professionnel* (Berufsabitur) durch einen starken Anstieg von Hochschulzugangsberechtigungen und -abschlüssen geprägt war. Der Autor konstatiert für Frankreich sowohl einen Legitimitätsgewinn der beruflichen Bildung als auch eine Stärkung des bildungsmeritokratischen (akademischen) Wettbewerbs.

Verdier (2006) hat den skizzierten Regimeansatz bereits zur Untersuchung von nationalen Forschungs- und Entwicklungspolitiken verwendet, und später auch im Rahmen von international vergleichenden Arbeiten über die Vielfalt von nationalen Systemen des lebenslangen Lernens (u.a. Verdier 2013). Pierre-Yves Bernard (2013) hat Verdiers Bildungskonventionenansatz auf die Analyse des bildungspolitischen Umgangs mit Fragen des Schulabbruchs angewendet. Sasha Cortesi (2018) wiederum hat damit das Angebot an vollzeitschulischen Ausbildungen im Bereich der Schweizer Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule, Vollzeitberufsschulen, Handelsmittelschule) systematisiert und die unterschiedlichen Bildungstraditionen der nachobligatorischen Bildung in den Sprachregionen – etwa die Verbundenheit der französisch- und italienischsprachigen Schweiz mit der akademischen Bildung – rekonstruiert.

### 3.2 Reform und Beharrung von Bildungsinstitutionen

Bildungsinstitutionen sind gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Forderungen ausgesetzt und stehen immer wieder unter Druck, sich zu reformieren. Wandlungsprozessen stehen aber auch Beharrungskräfte entgegen. Bestehende Regelungen, Normen und kulturell-kognitive Überzeugungen, Funktionsweisen und Machtkonstellationen widersetzen sich Veränderungen und führen zur Stabilität von bestehenden Strukturen und Arrangements (Hall und Taylor 1996; Mahoney 2000; Scott 2001).

Die EC bietet den theoretischen Rahmen und das Instrumentarium, institutionellen Wandel und Beharrung im Bildungswesen als Konglomerat von exogenen und endogenen Faktoren, von intendierten wie emergenten Prozessen zu untersuchen, indem sie pragmatische und strukturalistische Konzeptionen integriert (Diaz-Bone 2018, S. 367ff.). Struktur-deterministische

Sichtweisen als auch Vorstellungen von singulären strukturierenden Prinzipien werden vermieden. Wandel und Beharrung sind vielmehr Ausdruck und Ergebnis reflexiver Praktiken sozialer Akteure in Situationen der Koordination. Diese stützen sich auf historisch gewachsene und kulturell bewährte Interpretationsfolien und Handlungslogiken (Heidenreich 1998), was wir hier als Konventionen bezeichnen. Ausgelöst durch neue Anforderungen und «*critical moments*» (Boltanski und Thévenot 1999, S. 359), bei denen die bisherigen Routinen und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und Neuverhandlungen erforderlich sind, kann es zur radikalen Kritik in Prüfsituationen kommen, wodurch bisherige Wertigkeitsmaßstäbe durch jene von alternativen Konventionen ersetzt werden oder Kompromisse eingegangen werden müssen.

Seit einigen Jahrzehnten ist beispielsweise zu beobachten, wie Bildungsgänge im nachobligatorischen Bereich der Sekundarstufe II, im Hochschul- und Weiterbildungsbereich unter Handlungsdruck geraten. Das Gymnasium und der Hochschulbereich mussten sich gegenüber neuen Schüler- und Studierendengruppen öffnen, um auf die gesellschaftlichen Ansprüche nach Chancengleichheit zu antworten. Von der Berufsbildung wird gefordert, mehr Allgemeinbildung zu integrieren und die Durchlässigkeit in die akademische Bildung zu gewährleisten. In der Schweiz wurde in der Konsequenz die bisherige Berufsmittelschule, welche in vielen Kantonen die duale Berufsbildung ergänzte, reformiert und mit einem neuen Zertifikat – der Berufsmaturität – ausgestattet, das den Zugang zu den neu entstandenen Fachhochschulen formal garantierte. Die neu ausgerichtete Berufsmaturitätsschule bereitet nun auf die Studierfähigkeit für ein Fachhochschulstudium vor. Die Rechtfertigungsgrundlagen dieser Reform und die Institutionalisierung des neuen Zertifikats werden in diesem Band von *Lea Hägi* untersucht. Interessant ist dabei das Phänomen, dass dieser Bildungsabschluss sich in den einzelnen Kantonen quantitativ ganz unterschiedlich entwickelt und etabliert hat. Die Autorin stellt sich deshalb die Frage, wie dies aus konventionentheoretischer Perspektive erklärt werden kann. Auf der Basis von drei kantonalen Fallstudien rekonstruiert sie die Wertigkeitsordnungen, welche das Handeln der Akteure im Prozess der Institutionalisierung der Berufsmaturität anleiteten und zur unterschiedlichen Bedeutung des Bildungsabschlusses für die Berufsbildungspolitik, die Betriebe sowie die Lernenden und deren Eltern führte.

Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums konfrontieren neuerdings Lehrpersonen mit der Kritik, dass die an humanistischen Bildungsidealen orientierte Bildung unbrauchbar und nutzlos ist für die Bewältigung des Alltagslebens als Erwachsene.<sup>8</sup> Das Nützlichkeitsdenken, die wirtschaftliche Verwertbarkeit des Gelernten, die Employability der Schulabgänger – Handlungslogiken der Marktwelt – sind in allen Bildungstypen zusehends wichtiger geworden. Eine Antwort darauf sind Projekte der sogenannten *entrepreneurship education*, welche auch im Gymnasium angeboten werden. Eine weitere mögliche Antwort sind curriculare Verschiebungen in der sozialwissenschaftlichen Bildung in Richtung Ökonomisierung, wie sie in diesem Band vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und bildungspolitischer Auseinandersetzungen um die „Politische Bildung“ in den Schulen Deutschlands von *Henning Middelschulte* und *Patrick Kahle* nachgewiesen werden. Die Autoren nutzen die EC, um das Ökonomische in Lehrplänen semantisch zu operationalisieren und darüber die Ökonomisierung der Bildung mittels computerbasierter massentextanalytischer Verfahren empirisch zu prüfen. Die Befunde bestätigen eine Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung im Falle einer weiteren Ausweitung des separaten, monodisziplinären Wirtschaftsunterrichts an deutschen Schulen. Auch der Beitrag von *Elisabeth Chatel* in diesem Band behandelt eine curriculäre Reform. Ihre Untersuchung der Lehrplanreform des Wirtschaftsunterrichts an französischen Gymnasien zeigt anschaulich, dass Bildungsreformen immer auch die etablierte Qualität von Bildung in Frage stellen und bemüht sind, diese neu zu definieren (siehe dazu Kap. 4.3).

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu die Debatte, welche die Gymnasiastin Naina vor wenigen Jahren in den deutschen Medien mit ihrem Tweet ausgelöst hatte: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen“ (Tweet von @nainabla vom 10. Januar 2015).

Schulentwicklung – oder Entwicklung von Schule – ist Ergebnis aus einer Verbindung von Bildungsreformen, die durch außenstehende Akteure gesteuert werden (*guided change*) sowie selbstbestimmten Anpassungen des Systems an sich ändernde Umweltbedingungen (*ongoing change*) (Rosenmund 2011). Sie kann mit einem sozialwissenschaftlichen Zugang empirisch analysiert werden, ohne von einer von der historisch-kulturellen Situation losgelösten übergeordneten Moral oder Idee auszugehen, wohin sich Schule entwickeln soll. Und sie kann auf der Ebene der Organisation wie der institutionalisierten Pfade beobachtet und untersucht werden. Bildungsreformen können aus Sicht der EC als Ergebnis von Kritik am Bestehenden gelesen werden. Gleichzeitig können sie wiederum Kritik und 'Widerstand' auslösen. Graß (2017) hat beispielsweise für den Schulbereich Rechtfertigungsordnungen rekonstruiert, mit Hilfe derer Lehrkräfte und Schulleiter Schulreformen an Österreichischen Mittelschulen kritisch beurteilen.

Kritiken sind in der Perspektive der EC dabei keine auf individuelle Dispositionen zurückzuführende Unzufriedenheiten mit dem Jetzigen. Verweigerungen, Unmut, Demonstrationen, negative Evaluationen und weitere Formen von Kritik von Seiten der Profession und der Schüler-/Studierendenschaft gegenüber Erwartungen und Neuerungen sind deshalb auch nicht 'störend' und 'qualitätsvermindernd'. Die EC interessiert sich vielmehr für die Bezugnahme der Akteure auf eine Konfiguration von Handlungsgrammatiken und Rechtfertigungsordnungen, welche sich aus der spezifischen zu bewältigenden Situation durch die Akteure ergeben (siehe dazu als empirisches Beispiel die weiter oben erwähnte Studie von Leemann 2014).

In Frankreich wurde die EC bereits mehrfach herangezogen, um damit unterschiedliche Ausrichtungen in der Bildungspolitik oder von Bildungsreformen und deren Bedeutung und Folgen für schulische Praktiken und professionelle Selbstverständnisse zu analysieren (Bailly und Chatel 1999; Derouet 1992; Normand 2011). Haas (2013) hat beispielsweise in einem französisch-deutschen Vergleich von Grundschulen variable schulorganisatorische Dispositive und professionelle Identitäten von Lehrkräften auf unterschiedliche bildungspolitische Rahmungen bezogen. Coste (2015) sowie Lantheaume und Hélou (2008) oder Lantheaume et al. (2009) befassen sich in ihren Forschungen zu französischen Fachoberschulen (*lycées professionnelles*) mit den Auswirkungen diverser Reformen auf die Arbeitssituation der Lehrpersonen. Sie zeigen auf, wie deren professionelles Selbstverständnis zunehmend in Konflikt mit den organisatorischen Veränderungen gerät, wie ihre moralischen Prinzipien durch diese Neuerungen untergraben werden und wie mit welchen Strategien die Profession versucht, diese Spannungsfelder zu bewältigen.

Bildungsinstitutionen wandeln sich nicht ungerregelt, sondern innerhalb eines historisch nachvollziehbaren Entwicklungspfades. Dieses Phänomen der Pfadabhängigkeit wird damit erklärt, dass zu früheren Zeitpunkten gefundene Lösungen und getroffene Entscheidungen die späteren Entwicklungen formieren und den Möglichkeitsraum einschränken (Gonon 2016; Gonon und Zehnder 2016). Übersetzt in die Konzepte der EC bedeutet dies, dass die mit den Entscheidungen einhergehenden Handlungslogiken, kollektiven Orientierungen und Praktiken einer Konvention durch Form-Investitionen generalisiert und stabilisiert werden (Dodier 2011; Thévenot 1984). Forminvestitionen umfassen materielle Entitäten (Objekte wie z.B. Schulstrukturen oder Curricula; Subjekte wie z.B. Lehrpersonen) und immaterielle Dispositive (Standards wie z.B. das Schuleintrittsalter; Regeln, wie z.B. Übertrittsregelungen; Verfahren wie z.B. die Verteilung von Schüler/innen auf Schulklassen; soziale Kognitionen wie z.B. die Zentralität erfahrungsbasierten Lernens für die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, oder bildungsstatistische Klassifikationen wie die ISCED-Klassifikation). Mit Forminvestitionen in eine Konvention wird der Pfad möglicher Entwicklungen vorstrukturiert und die Reichweite der Konvention ausgedehnt. Alternative Wege und Varianten fallen dadurch aus dem Möglichkeitsraum (Thévenot 2011).

Investition in Formen geht jedoch einher mit dem Verzicht, der Opferung alternativer Formen und Varianten, welche auf anderen Handlungslogiken beruhen, für die Koordination jedoch ebenfalls hätten herbeigezogen werden können (Diaz-Bone 2018, S. 85ff.; Thévenot 2011). Dies bedeutet aber auch Entlastung und das Vertrauen in das Etablierte (Diaz-Bone 2018, S. 338), was wichtig für das

Funktionieren von Bildungsinstitutionen ist, da Schulen tagtäglich Aufgaben zu erfüllen haben und nicht andauernd Grundsatzfragen bearbeiten können, indem sie Bestehendes anprangern. Thévenot beschreibt diesen Verzicht mit dem Bild des ‚Augen verschließen‘ gegenüber anderen möglichen Formen, die geopfert wurden (Thévenot 2009, S. 795). Derouet nennt es die Kunst der Achtsamkeit und Zurückhaltung (*l'art de la prudence*), eine Form des praktischen Wissens, der Intuition. Probleme werden gelöst, ohne dass eine Prüfung eingefordert wird. Diese Handlungslogik entzieht sich nicht grundsätzlich der Frage der *Justice*. „In Situationen, in denen die Entscheidung [jedoch] schwierig ist, enthält sie sich der Stimme und schließt vorübergehend die Augen“ (Derouet 1992, S. 161, Übersetzung der Autoren).

In diesem Band rekonstruieren *Regula Julia Leemann* und *Christian Imdorf* schließlich die Anfänge der Institutionalisierung der Fachmittelschule – eines neuen Typs von Mittelschule in der Schweiz –, indem sie die Governance dieses Prozesses mit den Konzepten der EC untersuchen. Sie zeichnen nach, wie aus heterogenen kantonalen Schulen durch Praktiken der Valorisierung – Visualisierung, Kategorisierung sowie Vergleichbarmachung – der neue Schultyp sozial konstruiert wurde. Insbesondere die Generalisierung zu einem Prototyp durch Opferung regionaler Idiosynkrasien und kantonaler Varianten war ein wichtiger Schritt, um den Konventionen, auf denen der Schultyp basiert, zum Durchbruch zu verhelfen. 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.

### 3.3 Governance von Bildung und verschiedene Formen des Engagements

Mit der Thematik der Governance von Bildung greifen wir die Frage auf, wie die Produktion und Verteilung von Bildung – meist im Rahmen eines funktional und hierarchisch komplexen, in den Nationalstaat eingebetteten Systems – erfolgt. Welche Formen der Lenkung einzelner Bildungsorganisationen, Kontrolle und Steuerung ganzer Bildungssysteme und deren Reformen sowie Legitimation von Verfahren und Instrumenten haben sich etabliert, und wie haben sich diese gerade in jüngerer Zeit gewandelt, welche Überzeugungen und Philosophien haben sich ausgebreitet?

Die erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Perspektive der Educational Governance hat darauf aufmerksam gemacht, dass Vorstellungen, welche sich an einem bürokratischen top-down Steuerungsmodell orientieren, nicht mehr angemessen sind, die zunehmend dezentralen Steuerungsdispositive und damit einhergehende Handlungsmächtigkeit von vielfältigen Akteuren einzufangen (Maag Merki und Altrichter 2015). Gleichzeitig mangelt es der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Educational Governance an einer ausgereifteren sozialwissenschaftlichen Theoretisierung (Langer 2015). Die EC bietet sich hier komplementär an, um dieses Theoriedefizit zu beheben (Hedtke et al. 2017).

Wie Leemann (2019) aufzeigt, erlaubt die EC jene von Maag Merki und Altrichter (2015) aufgeführten Desiderata abzudecken: ein erweitertes Akteurmodell, eine stärker sozialwissenschaftlich fundierte Konzeption von Steuerung als wechselseitige Handlungsabstimmung (Handlungskoordination), die Berücksichtigung von Institutionen und Strukturen, die Frage der Konzeptionalisierung unterschiedlicher Handlungsebenen und den Einbezug von konfliktiven und nicht intendierten Ergebnissen der Governance. Ihr zentraler Fokus auf die Handlungskoordination und Konventionen als Stützen für Handeln und Urteilen in Situationen von Unsicherheit und Unübersichtlichkeit (Dodier 2011), die Rolle von sogenannten Intermediären, welche zwischen verschiedenen Handlungslogiken vermitteln und Kompromisse herstellen (Diaz-Bone 2018, S. 109) sowie das Konzept der Forminvestition und die Mächtigkeit von Konventionen, welche Koordination in der Situation, und über die (politischen) Handlungsebenen hinweg erlauben, bieten das theoretische Gerüst für diesen Forschungsgegenstand.

Zum einen interessiert das Zustandekommen sozialer Ordnung und Regelmäßigkeiten unter der Perspektive der Handlungskoordination verschiedener institutioneller Akteure mit unterschiedlichen Funktionen, zum anderen das Aufkommen von Kritik und Reibungsverlusten in den Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen. In den Blick geraten Motive der Kooperation von schulischen und weiteren Akteuren, insbesondere der Wirtschaft (etwa für die duale Berufsbildung), Dynamiken der Koordination und Kontrolle von Behörden und Administration auf unterschiedlichen politischen Ebenen, und der praktische Umgang von Bildungsorganisationen mit neuen Governanceformen. *Matthias Alke* untersucht in diesem Zusammenhang in diesem Band, mit welchen Handlungsstrategien Leitungskräfte an Volkshochschulen auf veränderte Governance-Strukturen wie das New Public Management und die damit einhergehenden Erwartungen von steuerungsrelevanten Akteuren aus Kommunalverwaltung und Politik antworten. U.a. zeigen seine Ergebnisse, dass Leitungspersonen sich in gewissen Situationen strategisch auf die neue Konvention (hier: marktwirtschaftliche Handlungslogik) stützen, um die bisherige Handlungslogik der staatsbürgerlichen Ordnung zu schützen und abzusichern.

In einer Studie zur sozialen Konstruktion eines gemeinsamen europäischen Hochschul- und Forschungsraums (ERA) durch die sogenannte fünfte Freiheit der „free circulation of researchers, knowledge and technology“ untersucht Leemann (2018) die der Vergemeinschaftungsidee und deren Umsetzung zugrundeliegenden Prinzipien der Governance. Ihre Resultate legen dar, dass die Idee dieser Freiheit sich im Standard der “transnational academic mobility of human capital” materialisiert, dem akademische Laufbahnen und deren Träger unterworfen werden. Standards sind unhinterfragte und selbstverständliche Formen von Verfahren und Handlungsweisen. Geopfert werden – wie weiter oben skizziert – Alternativen und Varianten (Thévenot 2011). Durch einen Standard können konventionenbasierte Handlungslogiken ihre räumliche, zeitliche und sachliche Reichweite ausdehnen und absichern. Damit ist in der EC ein Zugang zu Fragen von Dominanz und Macht möglich (Leemann 2019).

Um die zu erbringenden Opfer sowie deren Folgen auf der Ebene der individuellen Akteure zu analysieren, ist die Erweiterung des Regimes des Engagements für das Gemeinwohl (Rechtfertigungsregime) von Laurent Thévenot durch ein Regime des Handelns im Vertrauten, ein Regime des planenden Handelns sowie ein Regime des entdeckenden Handelns hilfreich (Diaz-Bone 2018, S. 402ff.; Thévenot 2014). Im Hinblick auf die diesen Regimes zugrundeliegenden Handlungslogiken sind in Tabelle 3 das zu erzielende Gut des Engagements, die für sein Aufrechterhalten notwendige Handlungskompetenz sowie die zugrundeliegende soziale Beziehungsform skizziert.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Raphael Vogel führt differenziert in Handlungsregimes der Rechtfertigung, des planenden Handelns sowie des Handelns im Vertrauten ein und diskutiert darüber hinaus deren Relationen zu den Rechtfertigungsordnungen (Vogel 2018).

Tabelle 3: Regimes des Engagements (nach Thévenot 2014)

	Regime des planenden Handelns	Regime des Handelns im Vertrauten	Regime des entdeckenden Handelns
<b>Zu erzielendes Gut</b>	Vollzogene Absicht	Persönlicher Komfort	Reiz des Neuen
<b>Fähigkeit/Macht, um das Engagement beizubehalten</b>	Autonomie, Absicht	Verbundenheit	Neugier, Erkundung
<b>Engagement (mit Personen und Objekten)</b>	Gemeinsames Projekt, Vertrag	Enge Freundschaft, Intimität	Spiel

Gekürzte Darstellung im Anschluss an Diaz-Bone (2018, S. 405)

Damit kommen die individuellen Akteure – die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – und deren Koordination mit den sozialen Bedingungen ihres Arbeitsfeldes, ihrer Familie und mit dem eigenen ‚Selbst‘ ins Blickfeld. Die Analysen von Leemann (2018) verweisen auf Spannungsfelder, in denen die individuellen Regimes des Engagements durch die Standards (Konventionen) im europäischen Hochschul- und Forschungsraum behindert werden (Diaz-Bone 2018, S. 405). Beispielsweise erschwert die Mobilitätsanforderung ein Engagement im planenden Handeln, d.h. eine in die Zukunft gerichtete vernünftige und realistische Planung von beruflicher Laufbahn und Familiengründung. Geopfert werden damit Werte wie Voraussagbarkeit, Planbarkeit und Langfristigkeit der industriellen Konvention, aber auch staatsbürgerliche Werte der Gleichheit der Menschen, da die Unplanbarkeit und Unsicherheit der Laufbahn vor allem Frauen und Nachwuchsforschende mit nicht akademischem familiären Hintergrund in ihren Möglichkeiten von geografischer Mobilität benachteiligt. Aber auch ein Engagement im Vertrauten wird behindert, da mit der Mobilität die Stützen und das persönliche Wohlbefinden in der Freundschaft, der Familie und der Kollegen am Arbeitsort und damit auch das Gemeinwohl der häuslichen Konvention – einander Sorge tragen, Beziehungen pflegen, Kinder aufziehen, begleiten und betreuen – schwierig wird. Da Auslandsaufenthalte auf die Funktion reduziert werden, sich im Wettkampf um eine feste Anstellung ein internationales Profil anzueignen, mangelt es schließlich an Muße und Zeit, um sich einem entdeckenden und erkundenden Handeln hinzugeben. Dieses erst würde erlauben, kreative und originäre Ideen zu entwickeln. Das Gemeinwohl, das damit auf der Strecke bleibt, ist jenes der Konvention der Inspiration.

Für die Frage der Governance ist in der Folge von Interesse, inwiefern diese individuellen Akteure Mächtigkeit entwickeln und diese Standards angreifen und in Frage stellen können. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu beobachten, dass Kritiken durch Intermediäre (Gleichstellungsbeauftragte an Hochschulen und in Forschungsförderungsorganisationen) an die wissenschaftliche Öffentlichkeit getragen werden und damit die Ebene der Rechtfertigungsordnungen erreichen. Im Ergebnis werden Förderpolitiken für Mobilitätsstipendien besser den Anforderungen an eine Vereinbarkeit mit Partnerschaft und Kindern ausgerichtet.

Auch Lehrkräfte müssen in ihrer professionalisierten Praxis unablässig zwischen verschiedenen Formen situativen Engagements wechseln, etwa von Schulwelten der Rechtfertigung zu intimeren Bezügen der Empathie und Vertrautheit (Horvath 2018; vgl. auch den Beitrag von *Kenneth Horvath* in diesem Band). Im vorliegenden Band wendet *Stephan Dahmen* in seinem Beitrag zur Regulierung von Übergängen von der Schule in Ausbildung im Übergangssystem das Konzept der Regimes des Engagements auf die Umsetzungspraxis einer staatlichen Übergangsmaßnahme für ausbildungsplatzsuchende Schulabgänger an. Er zeigt, dass Professionelle in pädagogischen Organisationen mit einer Vielzahl von widersprüchlichen Handlungslogiken konfrontiert sind, mit denen auf der Ebene der Interaktion mit Klienten (SchülerInnen) alltagspraktisch umgegangen werden muss. Die Analyse zeigt, wie die Akteure angesichts pluraler konventionenbasierter Arrangements

institutionelle Widersprüche situativ aushandeln. Erst die situativ-pragmatische Auslegung administrativer Regeln ermöglicht die praktische Umsetzung öffentlicher Politiken. Aktuelle Bestrebungen, die Erbringung personenbezogener sozialer Dienstleistungen durch indikatorengestützte Finanzierungssysteme effizienter zu steuern, laufen Gefahr, die pädagogische Erfordernis des alltagspraktischen Handelns im Vertrauten zu ignorieren.

### 3.4 Funktion und Wandel von Organisationen

Bildungsorganisationen sind Kompromissobjekte („*compromising devices*“, Thévenot 2001), die plurale Handlungslogiken und Gerechtigkeitsvorstellungen integrieren. Ihre Strukturen sind so ausgestaltet, dass Widersprüche zwischen verschiedenen Konventionen überbrückt und Spannungen abgebaut werden (Knoll 2015; Thévenot 2001). 'Organisation' bedeutet im Kontext der EC eine Investition in Formen (Objekte, Standards, symbolische Repräsentationen, kognitive Schemata u.a.), wodurch die in ihr eingelagerten spannungsgeladenen Verbindungen von Konventionen eine zeitliche, soziale und räumliche Stabilisierung, Generalisierung und allgemeine Gültigkeit erhalten. Diese Widersprüche und Spannungen sind jedoch nur (mehr oder weniger) latent gehalten und können unter bestimmten Bedingungen aufbrechen. Aus diesem Grund eignet sich der Ansatz dazu, organisationale Konflikte in der Produktion und Verteilung von Bildung oder Motive und Folgen unterschiedlicher professioneller Selbstverständnisse von Lehrenden zu erklären, und zu untersuchen, wie diese von den Akteuren bearbeitet werden, um die Organisation weiterhin funktionsfähig zu halten.

Regula Julia Leemann und Christian Imdorf (2015a, 2015b) haben gemeinsam mit Sandra Da Rin (Leemann et al. 2016) mit dem Instrumentarium der EC das Funktionieren von Ausbildungsverbänden, einer neuen netzwerkförmigen Organisationsform in der dualen Berufsbildung, in den Blick genommen. Die EC ermöglichte dabei eine analytische Perspektive auf den Umgang der Organisation mit pluralen Erwartungen und Kritiken sowie unterschiedlichen Engagements der teilnehmenden Ausbildungsbetriebe. Die Ergebnisse fokussieren die Handlungskoordination, d.h. die Frage, wie die entstehenden Spannungen u.a. durch Trittbrettfahrerkonstellationen im komplexen Organisationsnetzwerk bearbeitet werden. Die Autoren zeigen auf, dass die Leitorganisation des Verbunds, welche als Intermediär für die Organisation und Koordination der Ausbildung in den Betrieben zuständig ist, die unterschiedlichen und sich widersprechenden Handlungslogiken laufend austariert und über Kompromisse zu vereinigen versucht. Dispute werden jedoch auch offen und beweglich gehalten, gerade dort, wo die Projektförmigkeit der Ausbildung durch die radikale Kritik einer anderen, etwa der marktlichen Konvention untergraben würde. Beide Strategien zielen darauf ab zu verhindern, dass sich Betriebe aus der Ausbildung zurückziehen und das Organisationsnetzwerk auseinanderbricht. Die Studie zeigt auf, dass diese Formen der Bewältigung von Problemen immer nur vorläufige sind und zu neuen Kritiken führen. Das Potenzial der EC liegt deshalb nicht nur in der Analyse der Stabilisierung von Strukturen, sondern auch und insbesondere in der Analyse von Dynamik und Veränderung durch Konflikt, Kritik und Kompromiss.

Viele Entwicklungen im Bildungssystem zeichnen sich durch Prozesse der Angleichung von Strukturen der Organisationen aus. Es kommt zu einer Isomorphie zwischen Organisation und Umwelterwartungen sowie zwischen vormals unterschiedlichen Organisationen (DiMaggio und Powell 1983; Meyer und Rowan 1977). Die EC kann diese Prozesse der Konvergenz als eine Opferung von organisationaler Varianz zugunsten eines konventionenbasierten Standards beschreiben, wodurch die zeitliche und sozialräumliche Reichweite einer Konvention vergrößert wird. Dies setzt Handlungskapazität und Macht frei, um Koordination zu Gunsten des Gemeinwohls zu erreichen (Thévenot 2014, S. 10). Trotzdem sind Standards nicht davor gefeit, auch in die Kritik zu geraten und anzweifelbar zu werden, was Thévenot als ein ‚Augen öffnen‘ bezeichnet, wenn Bewährtes in Frage gestellt wird und Alternativen erkannt werden (Thévenot 2009). Dies war beispielsweise der Fall, als in den 1990er Jahren die traditionelle duale Berufsbildung unter großen Rechtfertigungsdruck geriet, da viele Jugendliche keine Lehrstelle fanden (Leemann 2019). Die Mächtigkeit der Marktkonvention wurde durch diesen Lehrstellenmangel angefochten – Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen waren in ein Missverhältnis geraten. Das Modell Ausbildungsverbund wurde

lanziert, um mehr Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen. Es beinhaltet das Moment des „Augenöffnens“ in sich, da es das Potenzial besitzt, das etablierte Modell der dualen einzelbetrieblichen Lehre in Frage zu stellen und auf Formen und Möglichkeiten hinzuweisen, die ausgeblendet und geopfert wurden.

Objektivierungen von Konventionen sind kulturelle und materielle Ressourcen, welche als Stützen der Handlung den Akteuren erlauben, Regeln (Institutionen) mit Bezug zu konkreten Situationen reflexiv zu interpretieren, zu kritisieren, anzuwenden oder zurückzuweisen. Sie befreien die Akteure aber auch zum Teil „von der Last des Sich-Erinnern-Müssens“ (Dodier 2011, S. 75). So kann ein Wegsehen bei inkonsistenten Erfordernissen und vorhandenen Widersprüchen – wie sie Meyer und Rowan (1977) im Zusammenhang einer Entkoppelung von institutionalisierten Mythen in der Formalstruktur und den pragmatischen Erfordernissen auf der Ebene alltäglicher Aktivitäten beschrieben haben – einen Beitrag zur Aufrechterhaltung des Vertrauens in die Organisation leisten. Mit der EC ist es daher möglich, der kritisierten fehlenden Mikrofundierung des Neo-Institutionalismus zu begegnen. Sie kann organisationale Anpassungsprozesse an globale Erwartungsstrukturen und Modelle im Rahmen der lokalen Verhältnisse und Relevanzstrukturen mit Bezug auf das pragmatische konventionenbasierte Handeln der Akteure verstehbar machen (Knoll 2012; Leemann 2014).

#### 4 Konventionen als Wertigkeitsordnungen zur Analyse von Qualität und Bewertung in der Bildung

Qualität, Qualifizierung und Klassifikation von Personen und Dingen sind ein weiteres Anwendungsfeld der EC. Qualität ist Ergebnis der Konstruktion sozialer Wertigkeit auf der Basis von *Konventionen als Wertigkeitsordnungen*. Die EC erlaubt einen sozialwissenschaftlichen Zugang zu Fragen der Bewertung und Qualität(sentwicklung), bei dem rekonstruiert werden kann, wie Akteure auf der Basis von unterschiedlichen Standards und Wertigkeiten sowie unter Rückgriff auf verfügbare Bewertungstechnologien Bildungsakteuren, -angeboten, -prozessen und -ergebnissen in einem transsituativen Prozess (Meier et al. 2016) Qualität zuschreiben. Qualifizierung – die Zuerkennung von Wertigkeit bzw. von Qualität – geschieht demnach entlang dem praktischen Handeln kompetenter Akteure. Die Qualität der Bildung ist somit verhandelbar und Resultat von Auseinandersetzungen um eine angemessene Definition der Situation.

##### 4.1 Qualitätskonventionen und Qualitätsbestimmung im Bildungsbereich

In der EC hat u.a. François Eymard-Duvernay (1989) am Gegenstand der Güterproduktion in Wirtschaftsbetrieben herausgearbeitet, dass die Qualität von Gütern nicht unabhängig von Konventionen beurteilt werden kann. Qualität liegt nicht in Gütern oder Dienstleistungen naturwüchsig vor, sondern sie kann erst durch den Bezug auf eine Konvention situativ bewertet werden (Diaz-Bone 2018, S. 181). Das Qualitätskonzept der EC geht dabei von einer Pluralität von Qualitätslogiken aus, die sich im Sinne von Qualitätskonventionen auf die weiter oben ausgeführten Rechtfertigungsordnungen beziehen lassen. Qualitätskonventionen sind Koordinationslogiken, die Akteure für die „Qualifizierung“ von Objekten, Personen oder Handlungen heranziehen (Diaz-Bone 2018, S. 143). Diaz-Bone (ebd., S. 146–163) gibt im Anschluss an Boltanski und Thévenot (2007), Lafaye und Thévenot (1993) sowie Boltanski und Eve Chiapello (2003) mit Bezugnahme auf die bereits weiter oben eingeführten Gemeinwesen einen detaillierten Überblick über acht zentrale Qualitätskonventionen: Marktkonvention („Welt des Marktes“), industrielle Konvention („industrielle Welt“), handwerkliche Konvention („Welt des Hauses“), Konvention der Bekanntheit („Welt der Meinung“), Konvention der Inspiration („Welt der Inspiration“), staatsbürgerliche Konvention („staatsbürgerliche Welt“), ökologische Konvention („grüne Welt“), und Netzwerkkonvention („projektbasierte Welt“).

Diese Qualitätskonventionen lassen sich auf unterschiedliche „Schulwelten“ im Bildungsbereich übertragen (vgl. Tabelle 1). Mit Verweis auf die Arbeiten von Derouet (1989, 1992) unterscheidet Imdorf (2011) eine Schulwelt des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit, eine gemeinschaftsförmige Schulwelt, eine effiziente Schulwelt, sowie eine marktförmige Schulwelt. Mit

Derouet (1992) kann man zudem eine kreative Schulwelt ergänzen, welche die inspirierte Konvention in der Schule abbildet. Diese ‚Schulwelten‘ sind zu verstehen im Sinne unterschiedlicher modellhafter, das heißt idealtypischer Koordinationskontexte von Schule und Unterricht, in denen die Qualität von Objekten (Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Architektur des Schulhauses etc.), Personen (z.B. SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, SchulleiterInnen etc.) und Handlungen sowie deren organisierter Zusammenhalt nach je spezifischen Konventionen mittels Bewährungsproben (im Sinne situativer Prüfungen bzw. „Qualitätsmessungen“) beurteilt werden.

Die *soziale Wertigkeit* ('Qualität') von Bildungsinstitutionen, Bildungsorganisationen, Bildungstiteln oder Unterrichtskonzeptionen kann nicht vorab und top down von der administrativen Behörde, von Evaluationsagenturen oder den Erziehungswissenschaften normativ bestimmt werden. Sie ergibt sich pragmatisch, entlang der Orientierungen und dem praktischen Handeln kompetenter Akteure, basiert auf einer pluralistischen Konzeption von Qualität, und sie kann in ihrer 'Eigenart' im Rahmen von *Prüfungen* ('test of worth') empirisch ermittelt werden. In Prüfungssituationen – *Examina, Evaluationen* – müssen sich Objekte, Subjekte und Prozesse entlang von konventionenbezogenen Qualitätsmaßstäben bewähren. Damit greifen Prüfungen stark in die Situation ein, was sowohl Koordinationsgewinn bedeutet (Erreichen eines sozial geteilten, allgemein verständlichen Urteils), aber auch zu Unruhe (Kritik) führen kann. Im Hinblick auf die Prüfung der Qualität von Personen schlägt Imdorf (2010) eine Typologie unterschiedlicher Bewährungsproben in Abhängigkeit ihres Individualisierungsgrades (individualistische vs. kollektivistische Prüfung) sowie ihres Ortes (organisationsinterne vs. organisationsexterne vs. imaginierte Prüfungen) vor, um Diskriminierungsprozesse bei der Einstellung in Arbeitsorganisationen besser zu verstehen.

Die EC erlaubt damit einen sozialwissenschaftlichen Zugang zu unterschiedlichen Bewertungsprozessen im Bildungsbereich: etwa zu Fragen der *Qualitätsentwicklung*, indem rekonstruiert werden kann, wie beteiligte Akteure (unterschiedliche) Qualität herstellen und beurteilen, an welchen Standards und moralischen Werten sie sich bei ihrem Handeln und Bewerten ausrichten und wie sie die Qualität in Form setzen. Auch in schulischen Prüfungen im engeren Sinne dienen Konventionen als Äquivalenzprinzip für die „Vergleichbarmachung“ von Schülerinnen und Schülern, sodass danach eine „Messung“ oder „Klassifizierung“ ihrer Kompetenzen möglich wird. Eymard-Duvernay (2008) spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen „Kompetenzkonventionen“ (*convention de compétence*), die sich in je spezifischen sozialen Kontexten und moralischen Rechtfertigungszusammenhängen (Gerechtigkeitsbezügen) fassen lassen.

#### 4.2 Qualität und Bewertung von Personen

Fruchtbar ist die EC für Themenstellungen, die sich mit Fragen der *Rekrutierung und Selektion in Bildungsorganisationen* beschäftigen (Auswahl von Schüler/innen und Auszubildenden; Einstellung, Promotion und Entlassung von pädagogischem Personal). Die EC ermöglicht es, sowohl die Selektions- und Aufnahmeverfahren als auch die darin überprüften Auswahlkriterien konzeptionell zu fassen und auf jenen Kompromiss von (schulischen oder betrieblichen) *Koordinationsanforderungen* zu beziehen, der durch die Bildungsorganisation auf Dauer gestellt wird. Ein Selektionsverfahren kann dabei als Serie von *Bewährungsproben* (Boltanski und Chiapello 2003) beziehungsweise von *Tests* (Boltanski und Thévenot 2007) verstanden werden, im Rahmen derer die *Qualität* („grandeur“) der Kandidatinnen und Kandidaten im Hinblick auf die normativen Passungsanforderungen unterschiedlicher *Welten* der schulischen oder betrieblichen Koordination überprüft und bewertet werden. Ali und Brandl (2018) verweisen auf die Relevanz unterschiedlicher Konventionen in akademischen Berufungsprozessen an einer pakistanischen Universität. Imdorf hat zum einen analysiert, wie Lehrpersonen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe rechtfertigen, indem sie insbesondere deren Passung bzw. Qualität in der effizienten sowie in der gemeinschaftsförmigen Schulwelt betonen (Imdorf 2011). Zum anderen hat er die Rekrutierung und Selektion von Auszubildenden in Schweizer Ausbildungsbetrieben untersucht und in diesem Zusammenhang die Bedeutung sozialer Unterscheidungskategorien (Ausländerstigma, Geschlecht, Alter) in Abhängigkeit betrieblicher Koordinationsanforderungen hervorgehoben (Imdorf 2008, 2012, 2013, 2017). Imdorf

und Leemann (2012) sowie Imdorf und Seiterle (2015) argumentieren, dass die organisationale Relevanz und Nutzbarkeit diskriminierender Unterscheidungskategorien bei der Ausbildungsplatzvergabe durch eine alternative Organisationsweise der Berufsausbildung in Ausbildungsverbänden reduziert und damit Diskriminierung bei der Einstellung vorgebeugt werden kann.

*Philippe Saner* untersucht in diesem Band die Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen im Hinblick auf unterschiedliche Situationen und Praktiken der Bewertung und die von den Jury-Mitgliedern eingeforderten Qualitäten, welche das Potenzial beinhalten, soziale Ungleichheiten herzustellen. Argumentativ beziehen sich die Jury-Mitglieder zentral auf die Schulwelten der Inspiration und der künstlerischen Gemeinschaft, um die Auswahl von bestimmten KandidatInnen gegenüber den hochschulrelevanten Umwelten zu begründen. Durch das Zusammenstellen einer Gruppe im Sinne einer künstlerischen Gemeinschaft muss die Heterogenität der KandidatInnen reduziert werden, wodurch Ungleichheit im Prozess der Aufnahmeverfahren (re-)produziert wird. Die unablässige Neubeurteilung von KandidatInnen und ihrer Qualität über diverse sequenzielle Prüfungssituationen hinweg – einer Serie von Bewährungsproben – fasst Saner mit dem Begriff der Bewertungskette.

Wie die Kategorie des „Lehrlings“ durch Prozesse der Klassifizierung und Kategorisierung im schweizerischen Rechtsdiskurs konstruiert wurde, und welche Kompromisse von Qualitäten er umfasst, zeichnet *Esther Berner* in diesem Band nach. In einer historischen Analyse nutzt die Autorin das Konzept der Qualitätskonventionen und deren Rolle in Prozessen der Klassifizierung und Kategorisierung, um nach der Genese der Kategorie des Lehrlings zu fragen, sowie nach den Konflikten, die in diese eingegangen sind und historisch-situativ bis heute immer wieder virulent werden. Die Autorin zeigt, wie sich ein „modernes“, d.h. sozialstaatliches Verständnis vom Lehrling im Zuge konflikthafter Verrechtlichungsprozesse am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert etabliert hat. Mit der Ablösung der (Meister-)Lehre aus der „Welt des Hauses“ repräsentierte die Kategorie des „Lehrlings“ zunehmend einen Kompromiss, in dem die häusliche Konvention gegenüber der staatsbürgerlichen und industriellen Konvention an Relevanz einbüßte.

#### 4.3 Qualität und Bewertung von Institutionen und Organisationen

Elisabeth Chatel, eine bildungsökonomische Vertreterin der EC, hat in Anlehnung an die Produktionswelten der Wirtschaft von Salais und Storper (1997) für den schulischen Unterricht in Gymnasien verschiedene Welten der Produktion von Bildung rekonstruiert (Chatel 1998, 2001, 2005). Ihre empirischen Studien zeigen, wie eine unterschiedliche Qualität im Sinne von Spezifika von Kompetenzen über Lehr-Lernprozesse sowie die Formate der Evaluation des Gelernten sozial konstruiert werden. Frank Bailly und Elisabeth Chatel haben im Weiteren aufgezeigt, dass die Wertigkeit von Bildungstiteln nicht losgelöst und unabhängig von den Praxisfeldern bestimmt werden kann, in denen sie zum Einsatz kommen (Bailly 2012; Bailly und Chatel 2006, Chatel 2006). In Kritik an der Reproduktionstheorie von Bourdieu wird Bildung in diesen Zugängen nicht auf die Funktion eines Transmissionsriemens, der soziale Ungleichheit von einer Generation zur nächsten weiterreicht, reduziert. Sie beinhaltet stattdessen eine produktive Kraft für die Gesellschaft. Sie wird auch nicht nur als Humankapital und privates Gut individuell angeeignet und messbar, wie die klassischen ökonomischen Ansätze der Humankapitaltheorie vorgeben (Bailly und Chatel 2004). In ihrer 'Substanz' ist Bildung und ihre Qualität vielmehr plural, sozial konstruiert durch die konventionalistische Zuschreibung von pluralen Wertigkeiten und Verankerung in unterschiedlichen objektivierten Welten. Damit ist Bildung gerade nicht ein substantielles, im Individuum inkorporiertes, sondern ein öffentliches bzw. öffentlich aushandelbares Gut. Neben Bailly und Chatel (2006) haben bereits Möbus und Verdier (1997) die sozialpartnerschaftliche Konstruktion von Berufsdiplomen und deren Qualität zur Koordination von Bildung und Beschäftigung untersucht. Bessy (2006) hat im Kontext europäischer Harmonisierungsbestrebungen im Bereich der beruflichen Zertifizierung unterschiedliche Zertifikationsformen beruflicher Kompetenzen im britisch-französisch-deutschen Vergleich analysiert.

*Eric Verdier* überträgt in seinem Originalbeitrag im vorliegenden Band die Qualitätskonventionen der Arbeit von François Eymard-Duvernay auf die besonderen Problematiken im Bildungsbereich in den Maghrebstaaten. Mit seinem Bildungsregime-Ansatz (vgl. Kap. 3.1) zeigt er auf, wie Bildung als in Institutionen eingeschriebenes Gemeingut durch Qualitätskonventionen betrachtet werden kann, wobei sich die Auffassung von Bildungsqualität im akademischen, neo-korporatistischen, universalistischen, wettbewerblichen sowie marktwirtschaftlich-organisierten Regime – Regimes, die in sich kohärent jeweils eine erfolgreiche Koordination von Bildung und Beschäftigung ermöglichen – wesentlich unterscheidet. In der empirischen Anwendung des Regime- und Bildungsregime-Ansatzes auf marokkanische Bildungsreformen rekonstruiert Verdier das aktuelle Bildungssystem Marokkos als inkohärenten gesellschaftlichen Kompromiss von krisenhaften Qualitätskonventionen, der in mannigfaltigen Qualitätsproblemen im Bildungswesen gemündet hat (universalistisches Versagen, abnehmende Glaubwürdigkeit des staatlichen Schulwesens, Zurückgreifen auf den Bildungsmarkt und daraus resultierende zunehmende soziale Ungleichheiten).

Auch wenn die Autorin mit ihrem Beitrag im vorliegenden Band nicht direkt am Qualitätsbegriff ansetzt, so zeigt *Elisabeth Chatel's* soziohistorische Analyse des inhaltlichen Wandels des Wirtschaftsunterrichts an den französischen Gymnasien seit den 1960er Jahren mit Bezugnahme auf die pragmatische Soziologie der Kritik dennoch sehr anschaulich, wie sich im Rahmen einer französischen Lehrplanreform unter dem wachsenden Einfluss wirtschaftlicher Interessengruppen sowie des Expertentums das Verständnis von ‚richtiger Wissensvermittlung‘ und von angemessenem Unterricht wandeln kann. Chatel rekonstruiert, wie sich ein wirtschafts- und sozialwissenschaftliches Fach vom Anspruch, staatsbürgerliche Erziehung mit einer kritischen und politischen Dimension zu vermitteln – der Unterricht hatte es den SchülerInnen zunächst ermöglicht, Diskussionen über Wirtschafts- und Sozialpolitik zu führen und die Welt zu hinterfragen – zur Vermittlung einer propädeutischen wissenschaftlichen Erziehung wandelt, mit dem Hauptziel des Erlernens von Grundlagen wissenschaftlicher Referenzfächer bzw. ihrer disziplinären Denkweisen. Damit verändert sich die Qualität von Bildung und (über Lehrpläne angeleiteter) Unterricht, indem wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Teile des Unterrichts getrennt und dessen vormals interdisziplinärer Anspruch aufgegeben wird. Davon betroffen ist nicht zuletzt die Unterrichtsgestaltung selbst. Methoden der Wissensermittlung, die bisher darauf zielten, SchülerInnen mittels Förderung einer intellektuellen Haltung zu mündigen Bürgern einer demokratisch organisierten Gesellschaft zu machen, müssen einer zunehmenden Objektivierung und Verwissenschaftlichung des Unterrichts weichen.

*Moritz G. Sowada* und *Thorsten Peetz* wenden sich in diesem Band schließlich den Beurteilungsprozessen von Schulen durch Schulinspektionsteams zu. Der Fokus ihres Beitrags liegt auf Schulen als zentrale gesellschaftliche Orte der Bewertung, die sich lange Zeit nahezu vollständig der Bewertung durch äußere Instanzen entziehen konnten. Mit der jüngsten, durch die PISA-Studien symbolisierten Krise des Bildungssystems und den Versuchen, sie zu bearbeiten, hat sich dies entschieden geändert. Bildungspolitische Reformen fordern interne wie externe Evaluationen. Der Aufsatz stellt die Frage, wie das Bewertungsobjekt „Schule“ von seinen Bewertenden bewertet wird. Am Beispiel von Schulinspektionsteams wird gezeigt, dass sich die Bewertenden in ihrer Bewertungsarbeit auf ein Set von Rechtfertigungsordnungen beziehen und dabei der Schwerpunkt auf der „industriellen“ Ordnung liegt. Darüber hinaus untersuchen die Autoren, wie die Bewertungen praktisch operativ vollzogen werden. Sie katalogisieren dazu die situativen Praktiken und Formierung von Bewertungen im Prozess der aktiven Herstellung der Wertigkeit einer Schule.

Die Struktur des vorliegenden Sammelbands orientiert sich an verschiedenen, in dieser Einführung skizzierten Themen einer konventionentheoretisch angeleiteten bildungswissenschaftlichen Forschung. Im Anschluss an Jean-Louis Derouets historischen Überblick über die Entwicklung der EC innerhalb der Bildungssoziologie in Frankreich diskutieren die Einzelbeiträge Fragen der Ungleichheit und Gerechtigkeit in der Bildung (Hauke Straehler-Pohl; Kenneth Horvath; Eric Verdier), der Bewertungen im Bildungssystem (Philippe Saner; Moritz G. Sowada & Thorsten Peetz), der Curriculumforschung (Elisabeth Chatel; Henning Middelschulte & Patrick Kahle; Reinhold Hedtke, Andrea Szukala & Claude Proeschel), der Konstruktion von Personen und Institutionen in der Bildung (Esther Berner; Lea Hägi; Philipp Gonon) sowie der Governance in der Bildung (Stephan Dahmen; Regula Julia Leemann & Christian Imdorf; Matthias Alke).

Die Beiträge illustrieren über die thematische Strukturierung des Sammelbands hinaus in vielfältiger Art und Weise, wie die Qualität und Bewertung von Bildung, ihre Institutionalisierung und Steuerung auf der Ebene von Organisationen und Institutionen, sowie die Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit auf Konventionen im Sinne von Rechtfertigungsordnungen, Handlungslogiken und Wertigkeitsordnungen angewiesen sind. Die versammelten Beiträge belegen zugleich, dass eine konventionentheoretisch angeleitete bildungswissenschaftliche Forschung das Potential hat, die Theoriebildung innerhalb der Konventionensoziologie zu bereichern und deren Konzepte weiter auszudifferenzieren und zu verfeinern.

## Literatur

Ali, Qamar, und Julia Brandl. 2018. How complex domination enables selection: Academic hiring conventions in a Pakistani university. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (1-2): 140–164.

Bailly, Franck. 2012. Vocational Training and the Demands of Work: a Convention based Analysis. *Economics & Sociology* 5 (1): 11–25.

Bailly, Franck, und Elisabeth Chatel. 1999. Convention et économie de l'éducation: quelles perspectives? In *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Hrsg. Jean-Jacques Paul, 273–295. Paris: ESF.

Bailly, Franck, und Elisabeth Chatel. 2004. La qualité de l'éducation: discussion de travaux économiques récents. In *Du partage au marché, regards croisés sur la circulation des savoirs*, Hrsg. Eric Delamotte, 157–175. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Bailly, Franck, und Elisabeth Chatel. 2006. La construction de la qualité de l'éducation: l'exemple des baccalauréats professionnels tertiaries. In *L'économie des conventions, méthodes et résultats, Tome 2*, Hrsg. François Eymard-Duvernay, 439–452. Paris: La Découverte.

Bernard, Pierre-Yves. 2013. *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bessy, Christian. 2006. Competence Certification and the Reform of Vocational Education: A Comparison of the UK, France, and Germany. In *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*, Hrsg. Edward Lorenz, und Bengt-Åke Lundval, 313–339. Oxford: Oxford University Press.

Böker, Arne. 2018. Begabtenförderung als Krisenintervention. Die Rechtfertigung von Begabtenförderung durch die Studienstiftung des Deutschen Volkes. In *Begabung und Gesellschaft*, Hrsg. Arne Böker, und Kenneth Horvath, 184–206. Wiesbaden: Springer VS.

Boltanski, Luc. 1990. *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Editions Métailié.

Boltanski, Luc, und Eve Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

- Boltanski, Luc, und Laurent Thévenot. 1999. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory* 2 (3): 359–377.
- 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.
- Buechtemann, Christoph, und Eric Verdier. 1998. Education and Training Regimes: macro-institutional Evidence. *Revue d'économie politique* 108 (3): 292–319.
- Canonica, Alan. 2017. Konventionen der Arbeitsintegration. Die Beschäftigung von Behinderten in Schweizer Unternehmen (1950 bis 1980). *Zeitschrift für Unternehmensgeschichte* 62 (2): 233–255.
- Chatel, Elisabeth. 1998. Pragmatiques de l'éducation au lycée. L'évaluation de l'éducation entre la mesure et le jugement en situation. In *Institutions et conventions. La réflexivité de l'action économique*, Hrsg. Robert Salais, Elisabeth Chatel, und Dorothee Rivaud-Danset, 91–118. Paris: Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Chatel, Elisabeth. 2001. *Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Chatel, Elisabeth. 2005. *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs. Note de Synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches*. (Habilitation Economies et finances, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis).
- Chatel, Elisabeth. 2006. "Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ?" Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires. *Education et sociétés* 2 (18): 125–140.
- Cortesi, Sasha. 2018. La formation en école à plein temps du secondaire II en Suisse. Hétérogénéité institutionnelle et traditions de formation. *Doctoral Thesis, University of Basel, Faculty of Humanities and Social Sciences*. doi: [10.5451/unibas-006792238](https://doi.org/10.5451/unibas-006792238).
- Coste, Sabine. 2015. Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire. *Recherches en Education* 21 (Janvier): 167–177.
- Derouet, Jean-Louis. 1989. L'établissement scolaire comme entreprise composite. In *Justice et justesse dans le travail*, Hrsg. Luc Boltanski, Laurent Thévenot, und Alain Desrosières, 11–42. Paris: Presses Universitaires de France.
- Derouet, Jean-Louis. 1992. *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- Diaz-Bone, Rainer. 2008. Die Analyse von Marktordnungen im Anschluss an Bourdieu und die "Economics of convention" (EC). In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, 4310–4321. Frankfurt am Main: Campus.
- Diaz-Bone, Rainer. 2009. Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der „Economie des conventions“. *Historical Social Research* 34 (2): 235–264.

Diaz-Bone, Rainer. 2018. *Die „Economie des conventions“*. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, Rainer, Claude Didry, und Robert Salais. 2015. *Law and Conventions from a Historical Perspective*. Special issue. *Historical Social Research* 40 (1).

Diaz-Bone, Rainer, und Robert Salais. 2011. *Conventions and Institutions from a historical perspective*. Special issue. *Historical social research* 36 (4).

DiMaggio, Paul J., und Walter W. Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48 (2): 147–160.

Dodier, Nicolas. 2011. Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone, 69–97. Frankfurt/M., New York: Campus.

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 (under review).

Eymard-Duvernay, François. 1989. Conventions de qualité et formes de coordination. *Revue économique* 40 (2): 329–359.

Eymard-Duvernay, François. 2008. Justesse et justice dans les recrutements. *Formation emploi* 101: 55–70.

Fusulier, Bernard. 2005. Justice et justesse de l'échange entre école et entreprise. *Cahiers de recherche sociologique* 40: 171–198.

Gonon, Philipp. 2016. The Pathway to Swiss Federal Vocational Baccalaureate. In *History of Vocational Education and Training in Europe – Concepts, Cases and Challenges*, Hrsg. Esther Berner, und Philipp Gonon, 83–105. Bern: Peter Lang.

Gonon, Philipp, und Lea Zehnder. 2016. Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess. In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, Hrsg. Jürgen Seifried, Susan Seeber, und Birgit Ziegler, 43–58. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Graß, Doris. 2017. Justification and Critique of Educational Reforms in Austria: How Teachers and Head Teachers (Re-)Frame New Governance. *Journal of Social Science Education* 16 (4): 60–74.

Haas, Michèle. 2013. *Le métier d'enseignant du primaire en France et en Allemagne. Grundschullehrer et professeur des écoles*. Paris: Editions Harmattan.

Hall, Peter A., und Rosemary C.R. Taylor. 1996. Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies* 44 (5): 936–957.

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

Hedtke, Reinhold, Claude Proeschel, und Andrea Szukala. 2017. The Transformation of Civic and Citizenship Education: Challenges to Educational Governance, Agency and Research. *Journal of Social Science Education* 16 (4): 2–15.

Horvath, Kenneth. 2018. „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In *Begabung und Gesellschaft*, Hrsg. Arne Böker, und Kenneth Horvath, 239–261. Wiesbaden: Springer VS.

Imdorf, Christian. 2008. Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Hrsg. Michael Bommers, und Marianne Krüger-Potratz, 113–158. Frankfurt a.M.: Campus.

Imdorf, Christian. 2009. Betriebliche Integration basiert nicht auf Chancengleichheit, sondern auf multiplen Gerechtigkeitsprinzipien. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78 (1): 78–79.

Imdorf, Christian. 2010. Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Hrsg. Ulrike Hormel, und Albert Scherr, 197–219. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, Christian. 2011. Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In *Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, Hrsg. Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth, und Matthias Proske, 225–245. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, Christian. 2012. Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. *Journal for Labour Market Research* 45 (1): 79–98.

Imdorf, Christian. 2013. Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse. *Revue française de pédagogie* 183: 59–70.

Imdorf, Christian. 2017. Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education & Training* 69 (3): 405–423.

Imdorf, Christian, und Regula Julia Leemann. 2012. New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? *Journal of Vocational Education and Training* 64 (1): 57–74.

Imdorf, Christian, und Nicolette Seiterle. 2015. La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In *Les Inégalités Scolaires en Suisse. Ecole, Société et Politiques Educatives*, Hrsg. Georges Felouzis, und Gaële Goastellec, 141–159. Bern: Peter Lang.

Imdorf, Christian, Esther Berner, und Philipp Gonon. 2016. Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz. Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kantonal vergleichender Perspektive. In *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, Hrsg. Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin W. Powell, und Michael Sertl, 186–207. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

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

Knoll, Lisa. 2013. Die Bewältigung wirtschaftlicher Unsicherheit. *Berliner Journal für Soziologie* 23: 367–387.

Knoll, Lisa. 2015. Organisationen und Konventionen. In *Organisationen und Konventionen. Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung*, Hrsg. Lisa Knoll, 9–34. Wiesbaden: Springer VS.

- Krais, Beate. 1983. Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 199–220. Göttingen: Schwartz.
- Lafaye, Claudette, und Laurent Thévenot. 1993. Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. *Revue française de la sociologie* 34 (4): 495–524.
- Lahire, Bernard. 2011. *The plural actor*. Cambridge: Polity Press.
- 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.
- Lantheaume, Françoise, und Christophe Hérou. 2008. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, Françoise, Françoise Bessette-Hollande, und Sabine Coste. 2009. Les inattendus des réformes: hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels. *Spirale* 43: 105–115.
- Leemann, Regula Julia. 2014. How Schools Deal With Expectations of Gender Equality. *Swiss Journal of Sociology* 40 (2): 215–236.
- Leemann, Regula Julia. 2018. Free movement of people and capital and the standard of transnational academic mobility: Governing principles in the European Research Area (ERA). *European Educational Research Journal*. 17 (6): 857–876.
- 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. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–287.
- Leemann, Regula Julia, und Christian Imdorf. 2015a. Ausbildungsverbände als Organisationsnetzwerke. In *Organisationen und Konventionen. Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung*, Hrsg. Lisa Knoll, 137–161. Wiesbaden: Springer VS.
- Leemann, Regula Julia, und Christian Imdorf. 2015b. Cooperative VET in Training Networks: Analysing the Free-Rider Problem in a Sociology-of-Conventions Perspective. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (4): 184–207.
- Leemann, Regula Julia, Sandra Da Rin, und Christian Imdorf. 2016. Les réseaux d'entreprises formatrices: une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation emploi* 133: 139–156.
- Lewis, David K. 1975. *Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung*. Berlin: De Gruyter.
- Maag Merki, Katharina, und Herbert Altrichter. 2015. Educational Governance. *Die Deutsche Schule* 107 (4): 396–410.
- Mahoney, James. 2000. Path dependence in historical sociology. *Theory and Society* 29 (4): 507–548.
- Meier, Frank, Thorsten Peetz, und Désirée Waibel. 2016. Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3–4): 307–328.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 1977. Institutionalized organizations: Formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83 (2): 340–363.
- Möbus, Martine, und Eric Verdier. 1997. La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination. In *Les diplômes professionnels en Allemagne*

et en France. *Conception et jeux d'acteurs*, Hrsg. Martine Möbus, und Eric Verdier, 277–304. Paris: L'Harmattan.

Normand, Romuald. 2011. *Gouverner la réussite scolaire, une arithmétique politique des inégalités*. Lyon: ENS éditions.

Peter, Tobias. 2017. Verdiente Spitze? Zur Rechtfertigung von Ungleichheit in Bildung und Gesellschaft. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader, und Tatjana Freytag, 55–71. Wiesbaden: Springer VS.

Radtke, Frank-Olaf. 1996. *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Rosenmund, Moritz. 2011. Institution und Organisation. In: *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*, Hrsg. Rebekka Horlacher, 69–90. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Rosenmund, Moritz. 2015. Bildung als soziale Institution: Prozesse und Formen der Institutionalisierung. In *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive*, Hrsg. Regula Julia Leemann, Moritz Rosenmund, Regina Scherrer, Ursula Streckeisen, und Beatrix Zumsteg, 12–50. Bern: hep Verlag.

Storper, Michael, und Robert Salais. 1997. *Worlds of production. The action frameworks of the economy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Scott, W. Richard. 2001. *Institutions and organizations*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Solga, Heike, und Rolf Becker. 2012. Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft: 52*, Hrsg. Rolf Becker, und Heike Solga, 7–43. Wiesbaden: Springer VS.

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

Thévenot, Laurent. 2001. Organized Complexity. Conventions of Coordination of Economic Arrangements. *European Journal of Social Theory* 4 (4): 405–425.

Thévenot, Laurent. 2009. Governing Life by Standards: A View from Engagements. *Social Studies of Science* 39 (5): 793–813.

Thévenot, Laurent. 2011. Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone, 231–253. Frankfurt/M.: Campus.

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

Verdier, Eric. 2001. La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation? *Formation emploi* 76: 11–34.

Verdier, Eric. 2006. Conventions et régimes d'action en matière de R&D et d'innovation: les modalités sociétales de construction du bien commun. In *L'économie des conventions, méthodes et résultats. 2. Développements*, Hrsg. François Eymard-Duvernay, 421–437. Paris: La Découverte.

Verdier, Eric. 2013. Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: The Growing Hybridisation of National Models. In *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Hrsg. Jan Germen Janmaat, Marie Duru-Bellat, Philippe Méhaut, und Andy Green, 70–93. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Vogel, Raphael. 2018. *Die Verankerung von Surveys in Survey-Welten. Eine konventionentheoretische Perspektive auf Survey-Qualität und Survey-Koordination*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern.

Wagner, Peter. 2004. Soziologie der kritischen Urteilskraft und der Rechtfertigung: Die Politik- und Moralsoziologie um Luc Boltanski und Laurent Thévenot. In *Französische Soziologie der Gegenwart*, Hrsg. Stephan Moebius, und Lothar Peter, 417–448. Konstanz: UVK.

Zehnder, Lea, und Philipp Gonon. 2017. Civic and Market Convention as Driving Forces of the Development of Swiss VET. In *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*, Hrsg. Fernando Marhuenda-Fluixá, 271–292. Bern: Peter Lang.