Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 39 (2013)

Heft: 2

Artikel: Die Kritik der Reform : zur Konstruktion von Personen in Bildungsorganisationen im Umbruch

Autor: Peetz, Thorsten / Lohr, Karin / Hilbrich, Romy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814997

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Kritik der Reform
Zur Konstruktion von Personen in Bildungsorganisationen im Umbruch

Thorsten Peetz*, Karin Lohr* und Romy Hilbrich**

1 Einleitung

Sozialwissenschaftliche Analysen von Reformprozessen stehen immer vor einer doppelten Gefahr: Sie können sich auf der einen Seite die Zielsetzung der Reformakteure zu vorbehaltlos zu eigen machen und damit in einer Sozialtechnologie aufgehen, der es nur mehr darum geht, den Erfolg politischer Interventionen zu sichern oder zumindest zu bescheinigen. Auf der anderen Seite können sie jedoch auch in einen Kritizismus abrutschen, der, auf der Basis gesellschaftstheoretischer Vorannahmen, die Ergebnisse der Analyse der Reform eigentlich ohnehin schon immer kennt.[1]

Dem gegenüber verknüpfen wir in diesem Artikel systemtheoretische und pragmatische Analysen und zeichnen am Beispiel von Bildungsreformen nach, wie sich Personen selbst kritisch zu strukturellen Veränderungen von Bildungsorganisationen positionieren. Damit bearbeiten wir die theoretische Problemstellung, wie systemtheoretische Überlegungen mit Elementen pragmatischer Soziologie verbunden werden können. Wir schlagen vor, die Kodierungspraktiken von Personen zum Ausgangspunkt einer solchen Verknüpfung zu machen. Durch diese theoretische Operation wird es möglich, die bislang in der Systemtheorie nur unzulänglich analysierte Rolle von Personen in sozialen Systemen genauer zu fassen. Darüber hinaus wird der pragmatischen Soziologie ein theoretisches Werkzeug an die Hand gegeben, mit dessen Hilfe der systemische Kontext von Situationen besser berücksichtigt werden kann. Empirisch konzentrieren wir uns auf die Frage, wie in organisationalen Reformprozessen in deutschen Bildungsorganisationen durch Rechtfertigung, Kritik und Kompromiss Typen von Personen konstruiert werden.

Im Folgenden zeigen wir zunächst die Potenziale einer systemtheoretischen Untersuchung der Restrukturierung von Bildungsorganisationen auf (2). An seine (gegenwärtigen) Grenzen stösst dieser theoretische Ansatz dann, wenn die Rolle, die Personen in diesen Veränderungsprozessen spielen, genauer rekonstruiert werden soll. Genau dies ist die Stelle, an der wir ausgewählte Elemente der pragmatischen

* Lehrbereich Soziologie der Arbeit und Geschlechterverhältnisse, Humboldt-Universität zu Berlin, D-10099 Berlin, thorsten.peetz@sowi.hu-berlin.de und karin.lohr@rz.hu-berlin.de.

** Institut für Hochschulforschung (HoF), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, D-06886 Lutherstadt Wittenberg, romy.hilbrich@hof.uni-halle.de.

1 Für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version dieses Aufsatzes danken wir Tanja Bogusz sowie den anonymen Gutachtern dieser Zeitschrift.

Soziologie von Luc Boltanski und Laurent Thévenot aufgreifen, um die Art und Weise zu charakterisieren, in der Personen sich kritisch artikulieren und soziale Koordinationsleistungen erbringen (3). Anhand von qualitativen Interviews aus einem Forschungsprojekt zum Wandel von Bildungsorganisationen zeigen wir, wie sich Personen in sich reformierenden Organisationen auf Rechtfertigungsordnungen beziehen, um zur Reorganisation Stellung zu nehmen (4). Abschliessend diskutieren wir empirische Auffälligkeiten und reflektieren unsere Bemühungen zur Erweiterung systemtheoretischer Analysen um Elemente der pragmatischen Soziologie (5).

2 Die Transformation von Bildungsorganisationen

Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft wird von einer Vielzahl unterschiedlicher Organisationstypen bevölkert (vgl. Luhmann 1988; Wehrsig und Tacke 1992; Luhmann 2000; Tacke 2001). Diese Organisationsvielfalt ist mittlerweile gut dokumentiert (vgl. Apelt und Tacke 2012) und nicht nur eine Frage organisationaler Fassaden oder Mythen: Der Bezug von Organisationen auf Funktionssysteme prägt ihre Entscheidungsprämissen und Arbeitspraktiken entscheidend (Peetz und Lohr 2010).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive kann man dies am Beispiel von Bildungsorganisationen leicht nachvollziehen. Bildungsorganisationen beziehen sich primär auf das Bildungssystem der Gesellschaft und spezifizieren die gesellschaftliche Bearbeitung des Bezugsproblems der Bildung, der Produktion von Personen via vermittelnder Kommunikationen (vgl. Kade 1997; Luhmann 2002; Vanderstraeten 2003). Die Besonderheit dieses Problembezugs und seine organisationalen Anschlussprobleme liegen in der zu bildenden «Person» begründet, der Selbstreferenzialität zugeschrieben wird. Die Veränderung von Personen ist deshalb nicht in einfache Kausalprogramme übersetzbar, nicht technologisierbar (vgl. Luhmann und Schorr 1982). Die daraus resultierende potentielle Dauerirritation von Bildungsorganisationen durch die sich Bildenden wird im Rahmen eines historisch entwickelten Organisationsmodells bearbeitet. So verzichten Bildungsorganisationen – anders als zum Beispiel klassische Unternehmen – auf explizite Kausalprogrammierung und halten ihre Zielprogramme im Ungefähren, präferieren Koordination in professionellen Gemeinschaften gegenüber den Kommunikationswegen Hierarchie oder Markt und legen einen grossen Stellenwert auf autonome Problembearbeitung durch professionelles Personal (vgl. Peetz und Lohr 2010).[2]

Zumindest war dem lange Zeit so. Gegenwärtig sind Bildungsorganisation in der Bundesrepublik Deutschland – und nicht nur dort – in das Fadenkreuz bildungspolitischer Reformer geraten, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher

2 Zum organisationstheoretischen Hintergrund vgl. vor allem Luhmann (1988), Luhmann (2000).

Diskurse um «Wissensgesellschaft», «Globalisierung» und «internationalen Wettbewerb» Defizite der Organisation der Bildung in Schulen, Universitäten und Organisationen der Weiterbildung beklagen (vgl. zum Folgenden Lohr et al. 2011; Lohr et al. 2013). Die zur Behebung dieser Probleme vorgeschlagenen Reformen zielen auf die Steigerung der Effizienz und «Accountability» von Bildungsorganisationen sowie auf die Erhöhung des gesellschaftlichen Nutzens und der Verwertbarkeit von Bildung («Employability»). Auch wenn sich die konkreten Instrumente und ergriffenen Massnahmen unterscheiden, sind die Konsequenzen für organisationale Strukturen (Profilierung und Modularisierung der Lehrprogramme, Zentralisierung strategischer Entscheidungen, Einführung bzw. Stärkung hierarchischer und marktlicher Koordinationsmechanismen) sowie die Fremderwartungen an die Beschäftigten (Flexibilisierung, Erweiterung der Aufgabenzuschnitte, zunehmende Belastungen) ähnlich.

In diesem Zusammenhang kann man Verschiebungen der Gesellschaftsreferenzen von Bildungsorganisationen feststellen, die man als Formen der «Ökonomisierung» interpretieren kann. Mit Uwe Schimank und Ute Volkmann (2008, 382) verstehen wir unter «Ökonomisierung» diejenigen sozialen Vorgänge, bei denen die «Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit der modernen kapitalistischen Wirtschaft verbindet», tatsächlich «gesellschaftlich wirkmächtiger» werden. In Organisationen beziehen sich diese Vorgänge auf organisationale Entscheidungsprämissen: Organisationale Programme werden dem Imperativ der Effizienz unterworfen, Kommunikationswege als (Quasi-)Märkte konzipiert und das Personal als Manager angerufen. Natürlich betrifft diese Entwicklung nicht alle Typen von Bildungsorganisationen gleichermassen, sie fällt statt dessen differenziert aus. Unsere empirischen Analysen haben gezeigt, dass man Schulen, Universitäten und Organisationen der Weiterbildung in einem Kontinuum verorten kann, das von traditionellen, nicht am Wirtschaftssystem orientierten Bildungsorganisationen bis zu Unternehmen reicht, die als primäre Orientierung Gewinnmaximierung aufweisen. Die untersuchten Schulen sind noch nahe am Pol der traditionellen Bildungsorganisation anzusiedeln, auch wenn mit der Person der Schulleitung bereits ein ökonomisiertes Element zu identifizieren ist und mit dieser ein gesteigertes Kosten- und Effizienzbewusstsein in Schulen Einzug gehalten hat. Universitäten befinden sich in einem Übergangsstadium. Durch die Verknüpfung von neuen Steuerungsinstrumenten mit monetären Anreizen in der Form von Zielvereinbarungen werden ökonomische Orientierungen in ihnen relevanter als in Schulen. Bei den Weiterbildungsorganisationen handelt es sich schliesslich um Bildungs*unternehmen*, die mal mehr, mal weniger gewinnorientiert sind. Aber auch bei ihnen kommt nach wie vor die Eigenlogik der Bildung zur Geltung (vgl. als Überblick Lohr et al. 2011).

Die Restrukturierungsprozesse in Bildungsorganisationen greifen bildungspolitische Vorgaben auf, setzten diese aber nicht umstandslos um. Vielmehr kann

man beobachten, dass in den sich reformierenden Organisationen die Deutungen und Handlungsorientierungen der Beteiligten, ihr «Eigensinn» eine grosse Rolle spielen (vgl. am Beispiel der Weiterbildung Lohr 2010). In Auseinandersetzungen um und mit den Reformen nehmen Organisationsmitglieder Stellung und tragen so mit dazu bei, dass externe Erwartungen innerhalb der Organisation gebrochen werden. Der von uns verwendete theoretische Rahmen stösst hier an seine Grenzen. Zwar gehen systemtheoretische Überlegungen nicht nur davon aus, dass Organisationen gegenüber ihren Mitgliedern Fremderwartungen kommunizieren, sondern berücksichtigen ebenso, dass Personen auch Selbsterwartungen formulieren. Worauf die Artikulation von Selbsterwartungen basiert, ist allerdings noch immer schwer in systemtheoretischen Begriffen zu begreifen (vgl. Heintz 2004). Dies ist nun der Punkt, an dem wir uns der neueren pragmatischen Soziologie zuwenden wollen.

3 Person und Klassifikation

Auf den ersten Blick mag das Bestreben, Systemtheorie und pragmatische Soziologie zu verknüpfen, seltsam anmuten, wird doch der Systemtheorie ein generelles Desinteresse an Akteuren und eine Fixierung auf «grosse» gesellschaftliche Strukturen zugeschrieben. Laurent Thévenot (2007, 410) freilich sieht das anders und seine eigenen Arbeiten im Grossen und Ganzen "in line with authors who identify different orders of systematic coherence in social life (Weber, Parsons, Luhmann, Walzer)". An der Soziologie Luhmanns vermisst er allerdings das Interesse an dem "process of coding events and behavior" (Thévenot 2007, 411). Wir wollen diese Hinweise aufgreifen und im Folgenden auf das Verhältnis der Theorie funktionaler Differenzierung Niklas Luhmanns zur Theorie der Rechtfertigungsordnungen eingehen sowie die Frage stellen, welche Perspektiven die Berücksichtigung von Elementen pragmatischer Soziologie erschliesst.

In ihrem Buch *«Über die Rechtfertigung»* skizzieren Luc Boltanski und Laurent Thévenot Ansätze einer Theorie des Sozialen, die von kompetenten Akteuren in kritischen Situationen ausgeht und zeigt, wie diese mit Hilfe von Rechtfertigungsordnungen Probleme sozialer Koordination beheben.[3] Ihr Grundgedanke besteht darin, dass Akteure ihre Handlungen durch Bezug auf ein Pluriversum von Modellen sozialer Ordnung – sogenannter «Grammatiken» – koordinieren, indem sie sich selbst, andere Personen und relevante Objekte durch die Herstellung von «Äquivalenzen» in ein Beziehungsnetz integrieren (Boltanski und Thévenot 2007, 23, 196 f.). Während diese Referenz auf Rechtfertigungsmodelle im Alltag unausgesprochen bleibt, da «völliges Einvernehmen hinsichtlich der Zuordnungen besteht», werden sie in problematischen Situationen, in denen es zu einer «Erschütterung des

3 Vgl. als Überblick Bogusz (2010) und Potthast (2001) sowie zum Entstehungskontext Diaz-Bone (2011) und Dodier (1993).

harmonischen Miteinanders» kommt, explizit (Boltanski und Thévenot 2007, 59). Kompetente Akteure reduzieren die diese Situationen charakterisierende Unsicherheit durch die Klassifikation von Personen und Objekten, die sie mit Verweis auf die Ordnungsmodelle rechtfertigen. Die von Boltanski und Thévenot (2007, 108 ff.) aus Texten der politischen Philosophie herausgearbeiteten Ordnungsmodelle stellen dabei evaluative Modelle dar, die bestimmen, was als Person bzw. Objekt gelten kann, welche relative Wertigkeit bzw. «Größe» Personen im Rahmen einer Ordnung zusteht und in welchen Beziehungen sie zueinander stehen können (vgl. auch Diaz-Bone und Thévenot 2010, Abs. 7). Die Position, die eine Person im Rahmen einer Ordnung einnehmen kann, ist dabei nicht a priori festgelegt, sondern wird durch ordnungsspezifische Formen der Prüfung bestimmt. Über solche «Prüfungen der Größe», bei der Objekte eine zentrale Rolle spielen, weil sie «gewissermassen als Instrumente oder Werkzeuge der Beurteilung der Größe dienen», kommt es zu einer «Verwirklichung des Gemeinwesens», zur «Entfaltung» von «gemeinsamen Welten» (Boltanski und Thévenot 2007, 183, Herv. weggel.). Daraus resultiert ein Pluralismus von Welten, in denen wir leben (Dodier 1993, 558 f.). In *«Über die Rechtfertigung»* werden die Welt des Marktes, die industrielle Welt, die staatsbürgerliche Welt, die Welten der Inspiration und der Meinung sowie die Welt des Hauses unterschieden (Boltanski und Thévenot 2007). Später wurde diese Liste um die «grüne» bzw. ökologische Ordnung (Lafaye und Thévenot 1993; Thévenot et al. 2000) sowie um die projektbasierte Ordnung (Boltanski und Chiapello 2003) ergänzt.

Boltanski und Thévenot skizzieren hier in Ansätzen eine Theorie der Gesellschaft aus differenzierungstheoretischer Perspektive (vgl. Wagner 2011, 272). Moderne Gesellschaften sind für sie «differenzierte» Gesellschaften bzw. «komplex» insofern, «als ihre Mitglieder die nötige Kompetenz besitzen müssen, die Natur einer Situation zu identifizieren und sich durch Situationen bewegen zu können, die unterschiedlichen Welten angehören» (Boltanski und Thévenot 2007, 290). Sie legen dabei besonderes Augenmerk auf die Klassifikationspraktiken, deren sich Akteure in Situationen bedienen, um diese Welten operativ herzustellen, und verbunden damit auf die «Koordinierung menschlichen Verhaltens» (Boltanski und Thévenot 2007, 54).

Auf den ersten Blick wäre es verlockend, von hier aus Bezüge zur Theorie funktionaler Differenzierung (Luhmann 1998) herzustellen, die staatsbürgerliche Welt zum Beispiel als «Politik der Gesellschaft» und die Welt der Meinung als das System der Massenmedien zu verstehen. Diese Herangehensweise führt allerdings nicht weit, da man schnell für manche gesellschaftliche Funktionssysteme ein Überangebot an Welten identifizieren kann – für die Wirtschaft der Gesellschaft zum Beispiel die Welten des Marktes und der Industrie – während andere Funktionssysteme sich anscheinend Welten teilen müssen – so das Religionssystem und die Kunst der Gesellschaft die Welt der Inspiration – oder Elemente unterschiedlicher Welten vereinigen – im Fall der Wissenschaft zum Beispiel Elemente der Welt der Inspiration

und der Industrie. Rechtfertigungsordnungen und die durch sie produzierten Welten lassen sich also nicht auf gesellschaftliche Funktionssysteme reduzieren.[4]

Stattdessen schlagen wir mit Bezug auf die Überlegungen von Boltanski und Thévenot vor, die unzureichende Berücksichtigung von Prozessen der Codierung in der Systemtheorie zu bearbeiten. Aus der Perspektive pragmatischer Soziologie handelt es sich bei Rechtfertigungsordnungen um Grammatiken, die es ermöglichen, Subjekte und Objekte sowie deren Beziehungen und Eigenschaften zu klassifizieren. Durch die Anwendung dieser Grammatiken und unter Einbeziehung von Dingen können in Situationen Welten, also konkrete strukturelle Zusammenhänge zwischen entsprechend klassifizierten Subjekten und Objekten geschaffen werden. Wir wollen im Folgenden vorschlagen, dass diese Klassifikationstheorie in der systemtheoretischen Theoriearchitektur an die Stelle der Person angebaut werden kann.

Niklas Luhmann spricht von Personen als individuell attribuierten Selbst- und Fremderwartungen (Luhmann 2000, 280).[5] Sie stellen in sozialen Systemen Adressen dar, die zur Fortsetzung von Kommunikation benötigt werden (Hutter und Teubner 1994; Fuchs 1997) und können als Formen der strukturellen Kopplung von sozialen und psychischen Systemen angesehen werden (Luhmann 1991). Da Kommunikation als solche «nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden kann», ist die Konstruktion von Personen, denen Handlungen zugeschrieben werden, zur Selbst- und Fremdbeobachtung von Systemen notwendig (Luhmann 1999, 226). Mit Hilfe der skizzierten pragmatischen Soziologie von Klassifikationsprozessen kann man nun die These formulieren, dass die Erwartungen, die Personen an sich selbst und an andere richten, durch Bezüge auf Rechtfertigungsordnungen gekennzeichnet sind. Attributionsprozesse vollziehen sich nicht im luftleeren Raum, sondern auf der Basis sozialer Grammatiken, die Vorstellungen über unterschiedliche Typen von Personen, ihre relative Wertigkeit sowie ihre Beziehungen zu anderen Personen und Objekten beinhalten. Im Folgenden zeigen wir anhand der Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts zum Wandel von Bildungsorganisationen wie Personen in kritischen Stellungnahmen Erwartungen an sich selbst und an andere artikulieren.

---

4 Aus einer anderen Perspektive, der Feldtheorie Pierre Bourdieus, hat Rainer Diaz-Bone (2007, 502) Ähnliches festgestellt: Rechtfertigungsordnungen bzw. Konventionen seien «Differenzierungsprinzipien in Feldern und sie stehen zugleich quer zur Einteilung der Gesellschaft in Felder, denn sie können Felder untereinander kulturell vernetzen».

5 Der Aspekt des Selbstbezugs von Erwartungen wird in der Diskussion dieses Konzepts – zuletzt bei Henkel (2011) oder Schneider (2011) – gerne übersehen. Wir verwenden im Anschluss an Negt und Kluge (1981) und Lüdtke (1993) den Begriff des Eigensinns, um diesen spezifischen Aspekt von Personen zu bezeichnen. Ganz abgesehen davon sind die Artikulationen von Eigensinn natürlich keine psychischen, sondern soziale Ereignisse. Wie Alois Hahn (1999, 9) das ausgedrückt hat: «Wir können ja nicht in ein fremdes Bewusstsein hineinschlüpfen.»

4 Die Kritik der Bildungsreform

Der Artikel beruht auf einer Sekundäranalyse von Daten, die wir zwischen 2009 und 2010 im Rahmen des Forschungsprojektes «Bildungsarbeit im Umbruch?» gewonnen haben.[6] Untersuchungsgegenstand bildeten die Konsequenzen bildungspolitischer Reformen in Schulen, Universitäten und Organisationen der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In diesem Zusammenhang stellte das Projekt die Fragen, welche Veränderungen der organisationalen Strukturen und Arbeitspraktiken in Bildungsorganisationen nicht nur als organisationale Fassade aufgebaut, sondern auch tatsächlich strukturell wirksam werden und ob dieser Wandel als Ökonomisierung der Bildungsorganisationen gedeutet werden kann. Datengrundlage waren einerseits Analysen des bildungspolitischen Diskurses, andererseits zwölf Fallstudien in Organisationen, die als paradigmatisch für die Tendenzen der bildungspolitischen Entwicklung stehen können (je vier in Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen): Gymnasien, die ihren Reformwillen durch die Teilnahme an bildungspolitischen Modellprojekten wie dem Projekt «Selbstständige Schule NRW» deutlich ausgedrückt haben, oder aber von ExpertInnen der Bildungslandschaft als reformaffin eingeschätzt wurden; Universitäten, die an Modellversuchen teilgenommen haben, in (Exzellenz-)Wettbewerben erfolgreich waren oder als Stiftungsuniversitäten neue Organisationsformen implementierten; die Auswahl der Weiterbildungsorganisationen wurde durch die Heterogenität des Feldes und den vergleichsweise geringen staatlichen Reformdruck erschwert. Wir haben uns hier auf Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, die sich vor allem durch öffentliche Mittel finanzieren, konzentriert, da wir hier davon ausgehen konnten, dass der Druck, bildungspolitische Reformerwartungen (z. B. bzgl. des Konzepts des Lebenslangen Lernens oder der Qualitätssicherung) aufzunehmen, aus Legitimationsgründen am grössten ist. Zusätzlich stützten wir uns auf die Einschätzungen von ExpertInnen, die uns auf besonders «erfolgreiche» bzw. «anpassungsfähige» Organisationen verwiesen.[7] Im Rahmen der Fallstudien haben wir Analysen organisationaler Dokumente vorgenommen sowie insgesamt 88 qualitative Interviews mit ExpertInnen, Management, Personalvertretungen und Beschäftigten in den Organisationen durchgeführt.

Für die hier vorliegende Sekundäranalyse wurden die qualitativen Interviews mit Management, Beschäftigten und Interessenvertretungen erneut codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 1991). In der Sekundäranalyse nutzten wir dazu die von Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2007, 222 ff.) herausgearbeiteten Charakteristika unterschiedlicher Welten (ihre Prinzipien, Grösse, Subjekte, Objekte, Beziehungen usw.) als sensibilisierende Konzepte (vgl. Blumer 1954). Besonderes Augenmerk haben wir auf die Wertungen von Reformprozessen gelegt, die in den

6 Gefördert wurde dieses Forschungsprojekt von der Hans-Böckler-Stiftung.
7 Vgl. dazu ausführlicher Lohr et al. (2013).

Interviews zum Ausdruck kamen, auf Kritik und Affirmation. Berücksichtigt wurde dabei auch, auf welche Personen, Objekte oder Situationen sich die Äusserungen beziehen. Dieses Vorgehen erlaubt es herauszuarbeiten, wie Personen in spezifischen organisational gerahmten Situationen Kritik an Bildungsreformen formulieren, auf welche konkreten Rechtfertigungsordnungen sie sich beziehen und wie sie auf dieser Basis Klassifikationen vornehmen, die für die Konstruktion sozialer Beziehungen relevant werden. Im Weiteren konzentrieren wir uns auf empirische Befunde aus den Gymnasien und Organisationen der Weiterbildung, da diese im Kontinuum der Ökonomisierung an gegensätzlichen Polen verortet sind. In diesen Untersuchungsfeldern skizzieren wir kurz zentrale strukturelle Veränderungen (den Kontext, in dem Kritik geübt wird) und identifizieren dann zentrale Personentypen, die wir vor dem Hintergrund der Theorie der Rechtfertigungsordnungen diskutieren. Die Analysen sind dabei nicht als abschliessendes Statement zur Kritik in Bildungsorganisationen gedacht, sondern als ein erster Zugang, der kritische Praktiken exemplifiziert ohne auf Vollständigkeit aus zu sein.

4.1 Schulen

Die bildungspolitischen Reformdiskurse in der Bundesrepublik Deutschland haben nach PISA das Ziel ausgerufen, die «Qualität» des Bildungssystems nachhaltig zu verbessern (vgl. z. B. KMK 2002). Eine Reihe von Massnahmen zielt dabei direkt auf den strukturellen Kontext, in dem Bildungsarbeit verrichtet wird, die Organisationsstruktur von Schulen. Aus den vielfältigen Massnahmen stechen dabei vor allem Initiativen hervor, die darauf abzielen, die «Autonomie» von Schulen zu stärken. Gemeint ist damit vor allem eine Delegation von Entscheidungskompetenzen aus der Bildungsverwaltung an die Einzelschulen, verbunden mit der Stärkung der Stellung des Managements sowie der Einführung von Mechanismen der Rechenschaftslegung wie zum Beispiel Schulinspektionen. In diesem Zusammenhang ist auch die Ausweitung von Instrumenten zur Produktion quantitativer Schulleistungsdaten sowie die Einführung und Ausweitung von zentralen Prüfungen einzuordnen, ermöglicht sie doch nicht nur Aussagen über einzelne Schülerinnen und Schüler zu treffen, sondern eben auch Vergleiche zwischen Einzelschulen herzustellen. Im Folgenden werden wir die Personentypen identifizieren, die in diesem strukturellen Kontext von Personen konstruiert werden.

4.1.1 Schulmanager

«Die Ordnung der industriellen Welt beruht auf der Effizienz der Wesen, ihrer Leistung und Produktivität, ihrer Fähigkeit, ein normales Funktionieren zu gewährleisten und Bedürfnisse in nützlicher Weise zu befriedigen.» (Boltanski und Thévenot 2007, 278, Herv. weggel.) Die «Ökonomisierung» des Bildungssystems hat auch im Schulsystem zur Einführung von Elementen geführt, die die «Grösse» der arbeitenden Personen auf der Basis der quantitativen Messung ihrer Leistung

bestimmen. Das bekannteste Beispiel einer industriellen Form der Prüfung mag in diesem Zusammenhang die PISA-Studie darstellen, ein Prüfungsformat, das Urteile über die Effizienz des Bildungssystems, von Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen auf Grundlage der Messung von Kompetenzen trifft und einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Reform als Ganzes hatte (vgl. Hartong 2012). Daneben existieren eine Reihe weiterer Verfahren, die Leistungen in Schulen in Quantitäten übersetzen und in Beziehung zueinander stellen: Zentralabitur, Vergleichstests, interne und externe Evaluation.

Mit Bezug auf PISA kann man sehen, wie ein spezifisches industrielles Prüfungsformat in den Schulen genutzt werden kann, um entsprechende Personentypen zu konstruieren. So argumentiert ein Schulleiter, PISA habe gezeigt, dass der Output von Schulen inadäquat sei. Dies wäre der Grund, weshalb «sich da Schule einige Kritik gefallen lassen muss, die war auch völlig berechtigt in meinen Augen und damit hängt das zusammen, dass der Schulleiter stärker ein Manager ist». Die attestierte Ineffizienz der traditionellen Organisationsform der Schule wird dazu verwendet, ein neues Verständnis der Schulleitungsrolle zu propagieren: der Schulleiter als Manager.

Quantitative Kennziffern werden auch dazu genutzt, die Wertigkeit einer Schule im Verhältnis zu anderen Schulen zu bestimmen, wobei die Zahl der angemeldeten Schülerinnen und Schüler als Vergleichsmassstab dient. Hier vermischen sich Elemente der Welt der Industrie mit Elementen der Welt des Marktes, in der das Koordinationsprinzip des Wettbewerbs um knappe Güter dominiert (Boltanski und Thévenot 2007, 267 f.). Es sind die Resultate der Schulen bei Vergleichsprüfungen, die das Interesse der Eltern auf dem Schulmarkt wecken sollen. Ein Schulleiter argumentiert entsprechend, seine Schule müsse «[i]nsbesondere bei den vergleichbaren Leistungen Top sein, und dann gucken sich das die Eltern und die Schüler an und sehen, dass bei uns der mittlere Schulabschluss deutlich besser ist als im Durchschnitt aller (…) Gymnasien und dann wissen sie: Ah, das ist eine erfolgreiche Schule». Der Erfolg der Schule misst sich in seinen Augen immer an den Anmeldezahlen: «Und dann versuchen sie, ihre Kinder hier unterzubringen, und das spricht sich rum. Und wenn man Jahr für Jahr viele Anmeldungen zu viel hat, bei uns, (…) ich weiss nicht, wir haben, ich glaube, in diesem Schuljahr schon über hundert Schüler abgelehnt, dann (…) dann läuft eine Schule.» Das Geschäft mit den Eltern stellt so eine marktliche Form der Prüfung dar, die die Wertigkeit der Schule bestimmt. Entsprechend werden auch scheiternde Schulen mit geringerer Wertigkeit klassifiziert.

Eine Lehrerin verknüpft das Schulmanagement mit dem Erfolg auf dem SchülerInnenmarkt und stellt so eine Beziehung zwischen dem Wert der Schule und dem der Person der Schulleitung her. Schlecht geleitete Schulen würden letzten Endes um ihre Existenz ringen müssen, denn «wenn man das schlecht leitet, kann das auch ganz schlecht enden. Das, denke ich mal, würde sich dann aber ge-

gebenenfalls über die Schülerzahl regulieren. Das heisst: (...) dann würden unsere Schüler ausbleiben.» Und der eben schon zitierte Schulleiter gibt für das Verhältnis von guten und schlechten Schulen aus der Perspektive des Marktes ein Beispiel aus seinem Umfeld: «Es gibt auch gute Konzepte, zum Beispiel habe ich, haben wir jetzt [im Stadtteil] hier erlebt, dass eine Schule, die soll fusioniert werden, ich glaube, die wird sogar jetzt geschlossen und die Eltern und die Lehrer und die Schulleitung glaube ich auch, die wehren sich dann vehement gegen und sagen, dass die Schule hätte ein super Konzept, aber sie hat gar keine Anmeldungen und dann kann das Konzept in meinen Augen auch nicht super sein. Entweder ist ein Konzept, was gesellschaftlich funktioniert (...), aber wenn es dafür keine Kundschaft hat, dann funktioniert das ja nicht.»

An dieser Verknüpfung von industriellen und marktlichen Elementen wird allerdings auch Kritik geübt. So akzeptiert ein Lehrer das industrielle Prüfungsformat zwar und findet es «erstmal (...) gut, dass Unterricht evaluiert wird. Das ist eine Sache die, glaube ich, noch viel zu wenig gemacht wird». Gleichzeitig warnt er aber auch davor, dass auf Basis dieser Prüfungen «ein unglaublicher Druck erwachsen [wird]. Es gibt da diese Vergleichstabellen, es gibt Länder, die sind besser als wir, also müssen wir irgendetwas tun und die Politik denkt ja nicht irgendwie so (...)». Und ein Schulleiter argumentiert mit Bezug auf die Konkurrenz von Schulen auf dem Lehrermarkt, dass «der Gedanke (...), die Schule in einen blinden Wettbewerb zu stürzen» in seinen Augen ein «riesengrosser Fehler» sei, da «die Standortvoraussetzungen der Schulen sehr unterschiedlich sind». Auch müssten ungleiche Rahmenbedingungen in der Koordination der Schulen berücksichtigt werden: «Wo sie Kinder überproportional mit Migrationshintergrund haben, müssten sie von Amtswegen einen Lehrerstellenzuschlag kriegen. Kriegen sie nicht. Ich kriege keinen einzigen Lehrer, einzige Stunde mehr im [Norden der Stadt] als im [Süden der Stadt]. Halte ich für einen katastrophalen Fehler. Wir kompensieren das durch übermässigen Einsatz des Kollegiums, aber das ist nicht richtig (...) weil Wettbewerb muss sozusagen unter gleichen Bedingungen laufen.»

4.1.2 Autonome Lehrer

Ein zentraler Aspekt der gegenwärtigen Reformen von Schule ist die Idee der Schulautonomie, ein polyvalentes Konzept (vgl. Heinrich 2006), bei dem gegenwärtig allerdings eher ökonomische Bedeutungen dominieren (vgl. z. B. Geißler 1997). Obwohl Schulautonomie weder in den Gesetzestexten, noch in den Dokumenten des Projektträgers als ein Projekt innerschulischer Demokratie konzipiert wurde, haben sich in einigen der am Projekt *Selbstständige Schule NRW* – einem vom nordrhein-westfälischen Schulministerium in Zusammenarbeit mit der Bertelsmannstiftung durchgeführten Modellprojekt zur Schulautonomie – beteiligten Schulen entsprechende Interpretationen herausgebildet (vgl. Herrmann 2012, 107). Lehrerinnen und Lehrer konzipieren die Person «Lehrer» als autonomes, gleichberechtigtes Mitglied

eines Kollektivs, in dem gemeinsam an der Gestaltung von Schule gearbeitet wird. Besonders deutlich wird dies an einer untersuchten Schule, an der es zu einem Konflikt zwischen der Schulleiterin, die sich explizit als Schulmanagerin versteht, und einem Teil des Kollegiums kommt.

An dieser Schule, die selbst auch am Projekt teilgenommen hat, charakterisiert eine Lehrerin das «Prinzip» des «Modell[s] der selbstständigen Schule» so: «dass man so von unten die Leute alle mitnimmt». Der Fokus ihrer Argumentation liegt damit auf dem Kollektiv der Lehrerinnen und Lehrer. Neben diesem inklusiven Anspruch des Projektes wird der gestalterische Aspekt der Selbstständigkeit betont, der auf allen Ebenen der schulischen Hierarchie verortet wird. Eine weitere Lehrerin charakterisiert diesen Zugang zum Thema Selbstständigkeit: «[M]ein Verständnis war immer, dass wir Schule im Prinzip noch einmal neu denken, von unten, als Chance. Als Chance, alte Strukturen aufzulösen und neue zu setzen, wo wir das für notwendig halten.» Damit handelt es sich für sie um ein Projekt, «das ja wohl sehr demokratisch sein soll, wir als Kollegen sollten neue Wege finden, neue Dinge». Auf Basis dieser Ansicht der Schulwelt als eines demokratischen Kollektivs üben diese Lehrerinnen Kritik an der Leitung der Schule, die ihres Erachtens zu stark auf Basis hierarchischer Prinzipien regiert.

Die Reaktion der Schulleiterin auf diese Kritik besteht dann ebenfalls in Bemühungen, die eigene Position durch die Bezugnahme auf Grammatiken sozialer Organisation zu rechtfertigen. Sie verwendet dabei in den Interviews zwei Argumente. Zum Ersten zweifelt sie an der Angemessenheit des Bezugs auf die staatsbürgerliche Rechtfertigungsordnung. Sie identifiziert in der Haltung, «also wir bestimmen jetzt alles selbst», ein «Missverständnis bei den Lehrern», das sie mit Blick auf ihre eigene formale Stellung in der selbstständigen Schule einordnet: «Was ja gar nicht so war, denn eigentlich ist die Schulleitung jetzt Dienstvorgesetzter.» Hier wird von der Schulleitung drauf verwiesen, dass egalitäre Beziehungen in dieser Frage fehl am Platz seien und die Situation eigentlich von hierarchischen Beziehungen charakterisiert sei – und damit als industrielle Welt.

Zum Zweiten mobilisiert sie aber auch Elemente der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung, indem sie das kollektive Projekt als ein individuelles, Partikularinteressen verfolgendes Vorhaben diskreditiert: «Bei den Lehrern ist hauptsächlich angekommen: Demokratie in Schule, wir haben jetzt hier das Sagen und schafft doch mal die Schulleitung ab. Und das hat Kampf gegeben im Haus. (…) Ganz schlimme Kämpfe. Weil das Missverständnis jetzt war, also wir, wir, ich einzelner Lehrer mache jetzt Schule und suche jetzt Gleichgesinnte und jetzt gehen wir vor gegen.» Ganz abgesehen davon also, dass sie demokratische Koordination an Schulen für nicht angemessen hält, reinterpretiert sie auch den Anspruch der Lehrer: Es ginge in diesem Fall um den Kampf einzelner Lehrer, die sich zur Verwirklichung ihrer Partikularinteressen zusammenschlössen. Der von den LehrerInnen artikulierte staatsbürgerliche Anspruch wird so gegen deren Argumentation selbst gewendet.

4.1.3 Lehrer aus Leidenschaft

Die Rechtfertigungsordnung der Inspiration dient als Bezugsrahmen einer Kritik an den die Schulautonomie begleitenden Mechanismen der Standardisierung, die der Rechtfertigungsordnung der Industrie zugerechnet werden können. Das Bild des Lehrers, das dabei konstruiert wird, betont die Bedeutung des Engagements, der Kreativität, der Leidenschaft und der Individualität der Lehrperson für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen. So etwa ein Schulleiter, der hervorhebt: Wenn «man also Freiräume nutzen kann, und wenn man uns diese Freiräume lässt (...), das wäre kreativ». Dem stünden allerdings die neu eingeführten zentralen Prüfungen entgegen. Er hält dies «für stupide bis zum geht nicht mehr». Dem gegenüber wäre es ihm «lieber, die Lehrer könnten wie früher das machen, was sie besonders interessiert, wo sie ein hohes Engagement haben. Und das merken Schüler gleich, der Lehrer hat Freude an einer Sache und der geht mit ihnen dann auch ins Theater, ne, aber das machen die anderen nicht mit dem gleichen Stück, also das ist doch das Spannende, und es kommt eine gewisse Gleichförmigkeit hinein». Die Betonung der Bedeutung von Leidenschaft, Kreativität und Engagement für den Lehrberuf zieht sich durch einen Grossteil der Interviews. Neben der Fachkompetenz wird die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin als zentral angesehen, denn «eigentlich, eigentlich ist Schule ne ganz einfache Angelegenheit: Nämlich, der Lehrer muss die Schüler mögen, er muss eine Lehrerpersönlichkeit sein, er kann seine Macken haben, das lernen die Schüler dann auch, ist ja auch hilfreich. Er ist sicher auch nie perfekt, kein Schüler ist perfekt, und dann gibt es so ein Wechselspiel. Diese Beziehung muss man mögen als Lehrer und man muss sein Fach drauf haben. Das ist es fast schon.» (Schulleiterin) Entsprechend wird dann auch die allgemein steigende Arbeitsbelastung dahingehend kritisiert, dass sie Lehrerinnen und Lehrer dazu zwingt, ihre eigene Begeisterung für den Beruf einzuschränken. Ihre jungen Kolleginnen und Kollegen, so eine erfahrene Lehrerin, «gucken noch ganz anders auf den Beruf. Zum Teil idealistischer, zum Teil merken sie auch nicht, dass sie verheizt werden. Manche werden richtig verheizt, ausgenutzt, deren Kraft, Energie und Begeisterung wird ausgenutzt. Beigeisterung habe ich eigentlich auch immer noch. Aber ich pass schon auf und hau auf die Finger oder hau mir selber auf die Finger».

4.1.4 Zwischenfazit

Blickt man auf die Rechtfertigungspraktiken im Schulbereich, dann kann man zusammenfassend feststellen, dass es bei aller Betonung von Kreativität und der demokratischen Ausgestaltung schulischer Organisation zu einer Akzeptanz industrieller Prüfungsformate kommt. Damit korrespondiert die strukturelle Stärkung der Position der Schulleitung sowie die in ihren Konsequenzen innerhalb der Schulen umstrittene Tendenz der Hierarchisierung schulischer Kommunikationswege, die wir an anderer Stelle analysiert haben (vgl. Peetz et al. 2010). Besonders die Schulleitungen interpretieren sich mehr und mehr als Manager, die eine zentrale

Entscheidungsinstanz in den Schulen darstellen und ihre Machtposition durch die Verfügung über finanzielle Mittel gesichert sehen. Da Schulen aber weiterhin als inspirierte und dem staatsbürgerlichen Ideal der Gleichheit unterworfene Welten konstruiert werden, kommt es hier zu Spannungen, die, wie wir am Beispiel des demokratischen Projektes einiger Lehrerinnen und Lehrer gezeigt haben, auch zu manifesten Konflikten innerhalb der Organisation Schule führen können. Neben diesen Konflikten wird der Alltag von Schulen durch eine ständige Kompromissbildung bestimmt, die Elemente der unterschiedlichen Rechtfertigungsordnungen in stets prekäre Balancen bringt.

4.2 Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der politischen Zielstellung, Europa zu einem international wettbewerbsfähigen Wirtschaftsraum zu entwickeln, demografischer Entwicklungen, neuen Flexibilitätsanforderungen in Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt sowie des Problems der (Re-)Qualifizierung von spezifischen gesellschaftlichen Gruppen und ihrer (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt ist die Organisation «lebenslangen Lernens» der zentrale Anspruch im Feld der Weiterbildung geworden. Die Verantwortung hierfür wird vor allem den Beschäftigten und den Firmen zugeschrieben, während sich der Staat darauf beschränkt, im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Strategien Unterstützung zu leisten. In Folge der Reformen der Arbeitsmarkt- und Sozialgesetzgebung und der daraus resultierenden veränderten Vergabepolitik der Arbeitsagenturen (Bildungsgutscheine, Zertifizierung, Evaluation) hat sich ein (Quasi-)Markt entwickelt, der vor allem am Preis der Bildungsleistungen orientiert ist, zu einer Konkurrenz der Anbieter führt und die sich Bildenden als Kunden anspricht. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung verlieren in diesem Zusammenhang ihre Planungssicherheit und sind dazu gezwungen, sich darauf einzustellen, TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Bildungsvorhaben in gemischten Klassen zu unterrichten. Sie reagieren mit einer Modularisierung und Standardisierung der Lehre sowie der Umstellung auf Selbstlernkonzepte und Lernberatung durch die Lehrenden. Ressourcenknappheit und Flexibilisierungserfordernisse haben zur Folge, dass sich Personalstrukturen ausbilden, die durch festangestellte Verwaltungskräfte und freiberuflich Tätige in der eigentlichen Lehr- und Bildungsarbeit charakterisiert sind.

4.2.1 Weiterbildungsmanager

In nahezu allen Interviews werden entsprechend Bezüge zum Weiterbildungsmarkt hergestellt, zu einem Grossteil eher affirmativ, da der Fortbestand der Einrichtungen als Bildungs*unternehmen* und der eigene Arbeitsplatz vom Bestehen auf eben diesem Markt abhängen. Der Markttest ist hier die entscheidende Form der Prüfung und erscheint vielen als nicht hintergehbar. Da Weiterbildungseinrichtungen keine Grundfinanzierung aus öffentlichen Mitteln erhalten, sehen sich Personen in

Managementpositionen in der Verantwortung für die Akquise von Aufträgen (Arbeitsagenturen, Firmen, Privatkunden) und die möglichst effiziente Organisation des Unternehmens. Wie im Fall der Schulen, so werden also auch im Management von Weiterbildungsorganisationen Managementpersonen konstruiert, die sich sowohl in der Welt des Marktes als auch in der Welt der Industrie bewegen.

Die Befragten sind sich bewusst, dass sie in einem wirtschaftlichen Feld arbeiten, sie merken aber kritisch an, dass die Qualität der Weiterbildung nicht auf ihren Preis reduziert werden sollte. So argumentiert der Geschäftsführer eines Weiterbildungsträgers, man könne «nichts mehr machen für den Preis. Wenn se für 'n Teilnehmer hundert Euro pro Monat kriegen, was wollen se denn da noch an Räumlichkeiten, Ausbilder – und sie haben nur zehn Leute in der Massnahme – was wollen se da noch an Qualität bieten, im Monat? Die Preise gibt es jetzt, ne? Ich weiss es nicht. Ich kann's nicht bewerten, und will ich auch nicht bewerten, aber da kann nichts rauskommen». Ein Betriebsrat formuliert dies noch deutlicher: Um die «Kosten zu drücken», so seine Kritik, «wird nicht sauber gearbeitet. Auch inhaltlich nicht sauber gearbeitet. (...) Die Agenturen für Arbeit oder Jobcenter wollen nur, dass Leute 'ne Qualifizierung machen und letztendlich interessiert nicht genau, was sie machen. Die Betriebe interessiert nur, dass sie das Geld kriegen, interessiert auch nicht, was sie machen, und uns interessiert's auch nicht, weil, wir wollen nur das Geld haben und damit auch jeden Unsinn verkaufen» (Betriebsrat).

Natürlich werden hier keine expliziten Gegenmodelle zur Marktordnung propagiert. Dennoch artikuliert selbst der Geschäftsführer ein Unbehagen an dieser dominanten Ausrichtung an Preiskriterien und gibt einen Hinweis darauf, dass die Qualität von Bildung dadurch nicht sichergestellt werden kann. Allerdings richtet sich die hier geäusserte Kritik nicht vordergründig an das Management der Einrichtungen, sondern an die politisch gewollte marktförmige Organisation dieses Bildungssegments, in welcher der Preis von Bildungsangeboten der alleinige Massstab ist und Bildungsorganisationen keine Handlungsalternativen haben.

4.2.2 Freiberufliche Honorarkräfte als Marktsubjekte

In Reaktion auf die Marktunsicherheit wurden in den Einrichtungen Personalstrukturen geschaffen, in denen ein grosser Teil der Lehr- und Bildungsarbeit von Honorarkräften geleistet wird. Ihre Arbeit wird daran gemessen, wie effizient sie TeilnehmerInnen an Bildungsmassnahmen zum erfolgreichen Abschluss führen. Eine wesentliche Form der Prüfung ihrer Leistungsfähigkeit ist die quantitative Evaluation der Massnahmen, insbesondere durch Befragung der Teilnehmenden. Von den Lehrenden werden die standardisierten Lehrevaluationen z. T. als «völlig ungeeignet» bewertet: In den Evaluationsbögen «steh'n dann so Sachen drin wie: ‹Inwieweit wurden die Lerninhalte durchgesprochen?› oder irgendwie: ‹Wurden die Lerninhalte vermittelt vom Dozenten?›. Ja nun, die werden eben gar nicht vermittelt.

Also die Fragen (...) sind völlig ungeeignet. Und ich find's auch, das hat so einen Heckenschützencharakter auch».

Da dieses Modell der Prüfung der Leistungsfähigkeit durchaus Konsequenzen für die weitere Auftragsvergabe an freiberuflich Tätige haben kann, interpretieren sie die Beziehungen zwischen den Kolleginnen und Kollegen als Konkurrenzbeziehungen, in denen «alles ausgespielt [wird], was du ausspielen kannst, wenn du damit dein Leben finanzierst» (Honorarkraft). In diesem «Picken um den Trog» sehen sich die freiberuflich Tätigen als «freie Unternehmer» und fragen sich: «Was wollen Sie machen, wenn es keine Aufträge mehr gibt?» (Honorarkraft). Gegenseitige Unterstützung, wechselseitige Abstimmung und Praktiken des Widerstands sind in dieser Situation wenig hilfreich. Opportunistisches Verhalten gegenüber dem «Chef», der/die letztlich Honorarverträge vergibt, und ein «Beziehungsmanagement», um weitere Aufträge zu erhalten, erscheinen angemessener. Die Personen in den Organisationen werden entsprechend als Marktsubjekte konstruiert, die sich vor allem an möglichen Erträgen orientieren.

4.2.3 Lernprozessbegleiter

Alle Anbieter von Weiterbildung stehen vor dem Problem, dass angesichts der Vergabe individueller Bildungsgutscheine durch die Arbeitsagenturen keine «Klassen» von Teilnehmenden gebildet werden können. Deshalb gilt es, die Bildung von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Bildungszielen zu koordinieren. In allen Fällen ist es die Modularisierung der Lehre, die es erlaubt, Bestandteile unterschiedlicher Ausbildungsgänge so zusammenzufassen, dass TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Bildungszielen zum gleichen Thema unterrichtet werden können. In einem der von uns untersuchten Fälle werden Lehrinhalte darüber hinaus weitgehend standardisiert, zentrale Text- und Aufgabenbücher vorgegeben und die Teilnehmenden dazu angeleitet, sich den Lehrstoff auf dieser Basis selbst anzueignen. Mit dieser Form der industriellen Organisation von Lehre verändert sich die Kategorie der Lehrperson. Als sogenannte «Lernprozessbegleiter» überwachen sie das Lernen, beantworten Fragen der Teilnehmenden und motivieren sie.

Allerdings ist das Konzept nur gegen erheblichen Widerstand in den Einrichtungen umzusetzen, da insbesondere seitens der Lehrenden Kritik an dessen industriellen Momenten geübt wird. Eine Geschäftsleitung berichtet über «die Widerstände» der «freien Mitarbeiter», die «sehr subtil» ausfielen: «da kommt die Aussage (...) ‹das geht nicht, das können wir nicht machen, die schaffen die Prüfung nicht, die können das nicht›, (...) und dann kann es auch noch passieren, das erlebe ich auch bei dem einen oder anderen, der dann sagt, ‹ihr würdet ja noch viel bessere Ergebnisse kriegen, wenn wir das anders machen würden. Also, wenn ihr das bei mir machen würdet, zum Beispiel wenn wir einen Samstag-kurs anbieten würden, Frontalunterricht, oh, dann könnte ich euch sicher garantieren, dass ihr die Prüfung schafft.›» Die Kritik der Lehrenden beruht darauf, dass sie das Lehr- und

Lernkonzept als einen Angriff auf ihre Rolle als ExpertenInnen interpretieren und ihre Fachkompetenz in Frage gestellt sehen. Wie eine Honorarkraft ausführt: «mal, von der Idee her des Lernprozessbegleiters, müsste kein Fachmann sein … Sondern er soll ja die Teilnehmer durch gezielte Fragen oder Heranführen auf die richtige Spur bringen. Jetzt stell ich Ihnen mal die Frage: ‹Wie wollen sie eine Frage stellen, wenn Sie von der Materie keine Ahnung haben?›»

Ähnlich wie schon in ihrer Kritik der Rechtfertigungsordnung des Marktes ist die Distanz der Interviewten zu einer dominanten Orientierung an Effizienz deutlich sichtbar. Sie formulieren eine interne Kritik, die darauf abstellt, dass die eingesetzten Mittel wie die «Lernprozessbegleitung» nur bedingt dazu geeignet sind, Bildungsprozesse tatsächlich effizienter zu machen. Die Legitimität der Nutzung der industriellen Rechtfertigungsordnung wird zwar festgestellt, sie wird aber auch kritisiert, wenn sie den professionellen Status der Lehrenden als «Experten» nicht entspricht oder dem professionellen Anspruch auf Qualität in der Ausbildung nicht genügen kann.

4.2.4 Kreative Professionelle

In ihrer Kritik an dem Konzept des Selbstlernens und der Begleitung von Lernprozessen, die in den Interviews nur vorsichtig geäussert wird, beziehen sich die Lehrkräfte auf ihre langjährigen Erfahrungen und sehen durchaus eine Einschränkung ihrer autonomen und kreativen Gestaltungsfähigkeit. Einer Honorarkraft zufolge «kommt mehr von oben. Früher war es so, da hatte ich ein Ziel zu erreichen, wie ich das erreicht habe, mit welchen Mitteln, es war viel zu tun, aber ich konnte mir den Weg selbst bauen, Unterlagen selbst stricken und, und, und, das ist nicht mehr, jetzt egal, wo du hingehst, du kriegst deine fertigen Sachen, und das hast du zu benutzen, das, was du jetzt noch dazu bringst, das ist ein anderes Paar Stiefel, (…) aber du wirst mehr gesteuert, sagen wir es mal so». Autonomie, Selbstverantwortung und Kreativität sind Wertigkeiten, auf die sich die Lehrenden bei der Konstruktion der Lehrperson immer wieder beziehen. Sie wird mit Hinweisen auf ihre fachliche Profilierung verbunden und mündet so in eine Form der Lehrperson, die einen Kompromiss zwischen dem Experten der industriellen Welt und dem Kreativen der Welt der Inspiration darstellt. Dieser fachlichen «Erleuchtetheit» widerspricht die angesprochene Standardisierung von Lerninhalten. Diese positive Bezugnahme auf die inspirierte Rechtfertigungsordnung stützt wesentlich die bezüglich marktlicher und industrieller Rechtfertigungsordnungen formulierte Kritik.

4.2.5 Zwischenfazit

Für das Segment der Erwachsenenbildung bleibt damit festzuhalten, dass sich die Interviewten einerseits positiv auf marktliche und industrielle Rechtfertigungsordnungen stützen, da ihnen diese unter den gegebenen Rahmenbedingungen als einzige Möglichkeit erscheint, ihre individuellen Ansprüche «zu überleben» zu sichern.

Kritik an diesen Rechtfertigungen entzündet sich dann, wenn ihre Inspiration und Professionalität in Frage gestellt wird, Autonomie und Kreativität nicht mehr möglich sind und sich ihre Arbeitssituation durch «verbetrieblichte Denke» verschlechtert. Ihr Verständnis, dass Bildung auch im Erwachsenenalter ein Allgemeingut ist, welches dem Gemeinwohl dient, wird mit der Bezugnahme auf die industrielle und marktliche Rechtfertigungsordnung kaum gebrochen. Die Beziehungen zwischen den Personen in Weiterbildungseinrichtungen konstituieren sich also wesentlich auf Basis marktlicher und industrieller Rechtfertigungsordnungen. Die Notwendigkeit, Geschäfte mit Bildungsangeboten zu betreiben und dabei effiziente Organisationsstrukturen zu finden, die die Leistungsfähigkeit der Gesamtorganisation garantieren, aber auch die Position der Einzelnen bestimmen, sind für die Handlungsorientierungen der Personen zentral. Die besonders mit Bezug auf die eigene Inspiration, die erworbenen Erfahrungen und das Engagement für die zu Bildenden formulierte Kritik an dieser Situation führt aber auch zu abweichenden Klassifikationen von Personen und Objekten. Der Bezug auf andere Deutungen führt zu Handlungsstrategien, die strukturellen Vorgaben zu unterlaufen.

5 Diskussion

Der Durchgang durch kritische Praktiken in den Feldern der Schulen und der Weiterbildung hat verdeutlicht, dass sich mit Hilfe der pragmatischen Soziologie Luc Boltanskis und Laurent Thévenots Praktiken der Klassifikation in bildungspolitischen Reformprozessen soziologisch einfangen lassen und eine sinnvolle Erweiterung unserer ursprünglich eingenommenen systemtheoretischen Perspektive möglich ist. Es konnte gezeigt werden, dass Personen nicht einfach den im Reformprozess formulierten Fremderwartungen folgen, sondern in der alltäglichen Praxis Codierungen und Situationsdeutungen vornehmen. Sie tun dies, indem sie sich in der Artikulation ihrer Erwartungen an sich selbst und an andere auf gesellschaftliche Rechtfertigungsordnungen beziehen, mit deren Hilfe sie Personen und Objekte in Beziehungsnetze weben oder – im Fall der Kritik – die Unangemessenheit spezifischer Arrangements problematisieren.

Es ist wenig erstaunlich, dass diese Auseinandersetzung ziemlich durcheinander verläuft: In einer komplexen Gesellschaft sind komplexe Klassifikationsprozesse erwartbar. Personen beziehen sich auf unterschiedliche Rechtfertigungsordnungen, verhalten sich ambivalent zu einzelnen Reforminstrumenten und den Reformen als Gesamtpaketen, kritisieren hier, legitimieren dort und lassen dabei Konsistenz vermissen. Personen sind in der Lage, Kompromisse zu schliessen und Uneindeutigkeiten auszuhalten. In der Praxis werden so z. B. professionelle Ansprüche einerseits und Effizienzerfordernisse andererseits gegeneinander abgewogen und jeweils situationsspezifische Lösungen gefunden.

Obgleich Reformprozesse im gesamten Bildungssystem in Bezug auf konkrete Bildungsorganisationen mit recht ähnlichen Zielstellungen und Instrumenten angetreten sind, kann hier gezeigt werden, dass der Organisationstyp und das Bildungssegment differenzierend wirken. Die Analyse von Reformprozessen in Schulen und Weiterbildungsorganisationen verweist darauf, dass nicht nur strukturelle Unterschiede festzustellen sind, sondern Personen in diesen Bildungseinrichtungen in ihren Referenzen auf Rechtfertigungsordnungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dominiert in Schulen – und dort vor allem beim Lehrpersonal – eine Bezugnahme auf die inspirierte und staatsbürgerliche Welt, so haben sich in Weiterbildungseinrichtungen marktliche und industrielle Grammatiken als zentral erwiesen. Diese Verteilung korrespondiert mit der im zweiten Abschnitt skizzierten Lokalisierung von Schulen und Organisationen der Weiterbildung auf einem Kontinuum der Ökonomisierung: mit Schulen nah am Pol traditioneller Bildungsorganisationen und Weiterbildungsorganisationen als Bildungs*unternehmen*. Die aus einer systemtheoretischen Perspektive identifizierten Ökonomisierungsprozesse lassen sich auch in der Verschiebung der Rechtfertigungsordnungen in den Deutungen der Personen feststellen. Marktliche und industrielle Rechtfertigungsordnungen werden auch in Schulen relevant. Parallel zu den Organisationsstrukturen wandeln sich also auch die Bezugnahmen auf Rechtfertigungsordnungen.

Darüber hinaus basiert in beiden Fällen die Kritik an den gegenwärtigen Reformprozessen übereinstimmend darauf, dass Bildungsprozesse zunehmend Effizienz- und Marktprüfungen unterworfen werden. In beiden Organisationstypen werden zudem personale Konflikte deutlich, Kompromisse geschlossen, Deutungskämpfe geführt und damit auch Strukturen hinterfragt. Damit konstituieren sich auch die Beziehungen zwischen Personen neu: Managementpositionen erhalten einen höheren Stellenwert, Hierarchien bilden sich verstärkt aus, Leistungsfähigkeit wird zum Bewertungsmassstab für Personen und kollektive Abstimmungsprozesse werden erschwert.

Die uns interessierende theoretische Frage ist die nach den Möglichkeiten der Verbindung systemtheoretischer und pragmatischer Überlegungen. In sozialtheoretischer Hinsicht kann man hier zunächst festhalten, dass die pragmatische Soziologie eine Klassifikationstheorie bereitstellt, die es ermöglicht, die Artikulation von Erwartungen von und an Personen zu konzeptualisieren. Durch die Artikulation dieser Erwartungen werden Personen als solche zuallererst als Handelnde konstituiert und in Beziehungsnetze eingebunden. Sie leistet deshalb einen zentralen Beitrag für die Analyse der Selbstbeobachtung sozialer Systeme, von der ausgehend erst ihre kommunikative Selbstkonstitution in den Blick genommen werden kann (vgl. Luhmann 1999, 241 f.). Im Anschluss daran können in Zukunft Überlegungen angestellt werden, wie man methodisch kontrolliert von sozialen Klassifikationsprozessen auf eben diese kommunikative Selbstkonstitution schliessen kann.

Daneben kann aber auch die pragmatische Soziologie von der Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Überlegungen profitieren und dies vor allem dann, wenn die Frage nach den sozialen Zusammenhängen gestellt wird, die im Zuge der Klassifikationspraktiken von Akteuren entstehen und zugleich den Kontext darstellen, in dem sie stattfinden. Mit der Unterscheidung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft als Typen sozialer Systeme (Luhmann 1986), die auf vielfältige Art und Weise kombiniert werden können (z. B.: Interaktionen in Organisationen, interorganisationale Interaktionen oder wie im hier analysierten Fall: Wandel der Gesellschaftsreferenzen von Organisationen), wird es möglich, die strukturellen Kontexte der Situationen, in denen Akteure Koordinationsanstrengungen unternehmen, genauer zu spezifizieren als dies bislang der Fall war.

Verbindet man beide Theorien, dann kann man zunächst mit Hilfe der Systemtheorie Organisationstypen identifizieren, die spezifische, historisch gewachsene Strukturen ausgebildet haben und sich gegenwärtig in Transformationsprozessen befinden. Sie definieren die Situation, in denen die in diesen Organisationen arbeitenden Personen – verstanden als Konglomerate von Selbst- und Fremderwartungen – Reformanforderungen ausgesetzt werden. Mit diesen Anforderungen gehen sie reflexiv um und stellen dabei immer wieder neue organisationale Welten durch das Arrangement von Personen und Objekten her. Die Welten, an denen sie so arbeiten, schaffen sie weder aus dem Nichts, noch rein willkürlich, sondern mit Bezug auf Grammatiken der Rechtfertigung, die Boltanski und Thévenot identifiziert haben. Indem sie Ereignisse, Subjekte und Dinge in diesem Sinne klassifizieren, verändern sie diese, verteidigen aber auch traditionelle Verständnisse. Kompromisse werden genauso gebildet wie Eigensinn artikuliert wird.

6 Literaturverzeichnis

Apelt, Maja und Veronika Tacke (Hrsg.). 2012. *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Blumer, Herbert. 1954. What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19(1): 3–10.

Bogusz, Tanja. 2010. *Zur Aktualität von Luc Boltanski*. Wiesbaden: VS Verlag.

Boltanski, Luc und Ève Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

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

Diaz-Bone, Rainer. 2007. Qualitätskonventionen in ökonomischen Feldern. Perspektiven einer Soziologie des Marktes nach Bourdieu. *Berliner Journal für Soziologie* 17(4): 489–509.

Diaz-Bone, Rainer. 2011. Einführung in die Soziologie der Konventionen. S. 9–41 in *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, hrsg. von Rainer Diaz-Bone. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Diaz-Bone, Rainer und Laurent Thévenot. 2010. Die Soziologie der Konventionen. *Trivium* 5, http://trivium.revues.org/index3557.html (21.02.2010).

Dodier, Nicolas. 1993. Action as a combination of "common worlds". *Sociological Review* 41(3): 556–571.

Fuchs, Peter. 1997. Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. *Soziale Systeme* 3: 57–79.

Geißler, Gert. 1997. Schule, Recht und Verwaltung in Deutschland. S. 67–104 in *Schulautonomie in Europa*, hrsg. von Hans Döbert und Gert Geißler. Baden-Baden: Nomos.

Hahn, Alois. 1999. Die Systemtheorie Wilhelm Diltheys. *Berliner Journal für Soziologie* 9(1): 5–24.

Hartong, Sigrid. 2012. *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat.* Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Heinrich, Martin. 2006. *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre.* Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Heintz, Bettina. 2004. Emergenz und Reduktion. Neue Perspektiven auf das Mikro-Makro-Problem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56(1): 1–31.

Henkel, Anna. 2011. Freigestellte Person. Soziologische Reflektion einer marginalisierten Zurechnungsadresse. S. 369–383 in *Akteur – Individuum – Subjekt: Fragen zu «Personalität» und «Sozialität»*, hrsg. von Nico Lüdtke und Hironori Matsuzaki. Wiesbaden: VS Verlag.

Herrmann, Joachim. 2012. *Mythos Selbstständigkeit von Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben «Selbstständige Schule. NRW».* Opladen: Barbara Budrich.

Hutter, Michael und Gunther Teubner. 1994. Der Gesellschaft fette Beute. *Homo juridicus* und *homo oeconomicus* als kommunikationserhaltende Fiktionen. S. 110–145 in *Der Mensch – Das Medium der Gesellschaft?*, hrsg. von Peter Fuchs und Andreas Göbel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kade, Jochen. 1997. Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. S. 30–70 in *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, hrsg. von Dieter Lenzen und Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

KMK (Kultusministerkonferenz). 2002. PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Lafaye, Claudette und Laurent Thévenot. 1993. Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. *Revue française de sociologie* 34(4): 495–524.

Lohr, Karin. 2010. Eigensinn und Widerstand. Versuch einer konzeptionellen Annäherung im Kontext der Subjektivierungsdebatte. S. 247–276 in *Perspektiven auf Arbeit und Geschlecht. Transformationen, Reflexionen, Interventionen*, hrsg. von Michael Frey, Andreas Heilmann, Karin Lohr, Alexandra Manske und Susanne Völker. München und Mering: Hampp.

Lohr, Karin, Thorsten Peetz und Romy Hilbrich. 2011. Arbeitssoziologie und die Theorie funktionaler Differenzierung. Anschlussmöglichkeiten und Probleme. *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 4(2): 91–115, http://www.ais-studien.de/home/veroeffentlichungen-11/dezember.html (15.12.2011).

Lohr, Karin, Thorsten Peetz und Romy Hilbrich (2013). *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung.* Berlin: Edition Sigma.

Lüdtke, Alf. 1993. *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik von Kaiserreich bis in den Faschismus.* Hamburg: Ergebnisse.

Luhmann, Niklas. 1986. Interaktion, Organisation, Gesellschaft. S. 9–20 in *Soziologische Aufklärung.* Bd. 2, 3. Aufl., hrsg. von Niklas Luhmann. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas. 1988. Organisation. S. 165–185 in *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*, hrsg. von Willi Küpper und Günther Ortmann. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas. 1991. Die Form «Person». *Soziale Welt* 42: 166–175.

Luhmann, Niklas. 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas. 1999. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas. 2000. *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas. 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas und Karl Eberhard Schorr. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. S. 11–40 in *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, hrsg. von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mayring, Philipp. 1991. Qualitative Inhaltsanalyse. S. 209–213 in *Handbuch qualitative Sozialforschung*, hrsg. von Uwe Flick, Ernst v. Kardoff, Heiner Keupp und Lutz v. Rosenstiel. München: Psychologie Verlags Union.

Negt, Oskar und Alexander Kluge. 1981. *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.

Peetz, Thorsten und Karin Lohr. 2010. Arbeit und Organisation in der funktional differenzierten Gesellschaft. *Berliner Journal für Soziologie* 20(4): 447–473.

Peetz, Thorsten, Karin Lohr und Romy Hilbrich. 2010. Management, Organisation, Struktur. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Transformation des Managements von Bildungsorganisationen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 11(3), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003252 (07.11.2012).

Potthast, Jörg. 2001. Der Kapitalismus ist kritisierbar. Le nouvel esprit du capitalisme und das Forschungsprogramm der «Soziologie der Kritik». *Berliner Journal für Soziologie* 11(4): 551–562.

Schimank, Uwe und Ute Volkmann. 2008. Ökonomisierung der Gesellschaft. S. 382–393 in *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*, hrsg. von Andrea Maurer. Wiesbaden: VS Verlag.

Schneider, Wolfgang Ludwig. 2011. Akteure oder Personen/psychische Systeme. S. 107–115 in *Akteur – Individuum – Subjekt: Fragen zu «Personalität» und «Sozialität»*, hrsg. von Nico Lüdtke und Hironori Matsuzaki. Wiesbaden: VS Verlag.

Tacke, Veronika. 2001. Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. S. 141–169 in *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*, hrsg. von Veronika Tacke. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Thévenot, Laurent. 2007. The plurality of cognitive formats and engagements: Moving between the familiar and the public. *European Journal of Social Theory* 10(3): 409–423.

Thévenot, Laurent, Michael Moody und Claudette Lafaye. 2000. Forms of valuing nature: Arguments and modes of justification in French and American environmental disputes. S. 229–272 in *Rethinking Comparative Cultural Sociology. Repertoires of Evaluation in France and the United States*, hrsg. von Michèle Lamont und Laurent Thévenot. Cambridge und New York: Cambridge University Press.

Vanderstraeten, Raf. 2003. Explorations in the systems-theoretical study of education. S. 42–57 in *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of new Research and Theory*, hrsg. von Carlos Alberto Torres und Ari Antikainen. Lanham: Rowman & Littlefield.

Wagner, Peter. 2011. Handlung, Institutionen, Kritik. Materialien zur immer noch notwendigen Erneuerung der Gesellschaftstheorie. *Soziologische Revue* 34(3): 270–276.

Wehrsig, Christof und Veronika Tacke. 1992. Funktionen und Folgen informatisierter Organisationen. S. 219–239 in *ArBYTE. Modernisierung der Industriesoziologie*, hrsg. von Thomas Malsch und Ulrich Mill. Berlin: Edition Sigma.