

Bildungsarbeit im Spiegel von Rechtfertigung und Kritik: Überlegungen zur Spezifität normativer Deutungsmuster im Feld schulischer Leistungspolitik

DORIS GRASS

Aktuelle Reformen im Schul- und Bildungswesen haben nicht nur die Lernumgebung für SchülerInnen maßgeblich verändert, sondern auch die Arbeit von Lehrenden in ein neues Licht gerückt. LehrerInnen sind mit veränderten Arbeitsbedingungen und Erwartungen konfrontiert. Das liegt weniger an einzelnen Maßnahmen, wie etwa der Einführung von *team-teaching* in bestimmten Fächern oder an der Umgestaltung ganzer Schultypen, als grundsätzlich an der Etablierung einer neuen Steuerungsideologie und der Herausbildung eines veränderten Verständnisses der Lehrprofession. Und auch wenn der Zunft eine im Vergleich zu anderen Berufsgruppen starke Beharrlichkeit eigen scheint – böswilligere Zungen werfen ihren VertreterInnen offen Rückwärtsgewandtheit vor – so deuten die Zeichen darauf hin, dass der Lehrberuf aktuell in eine neue Ära eintritt (Whitty 2006).

Will man sich diesen Veränderungen analytisch annähern, scheint ein erster Schritt, sich der zur Diskussion stehenden politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen und Reformmaßnahmen anzunehmen. Zugleich sollte aber nicht aus dem Blick geraten, dass Lehrende nicht nur passive AdressatInnen von Reformen sind; sie erfahren, deuten, gestalten oder widersetzen sich den angestrebten Veränderungen, ebenso wie deren Zielvorstellungen. Die Bildungsarbeit, der LehrerInnen im Alltag nachgehen, ist somit, gleich anderen Bereichen der Leistungserbringung, in Deutungs- und Sinngebungsprozesse eingebettet; Anforderungen und Erwartungen werden auf ihre Legitimität »geprüft« und somit gerechtfertigt oder zum Gegenstand von Kritik.

Der Beitrag rückt diesen Aspekt der Arbeit von LehrerInnen in den Vordergrund und schlägt mit dem Fokus auf Muster der Legitimation eine Perspektive vor, die es erlaubt, den Wandel im Bildungswesen und seine Auswirkungen auf das professionelle Handeln im Zusammenspiel von Diskurs- und Subjektebene zu untersuchen. Dabei ist es das Ziel, programmatisch und anhand empirischer Ausschnitte sichtbar zu machen, wie erstens Legitimationsmuster für LehrerInnen und SchulleiterInnen relevant werden und zweitens, worin der Gewinn dieser Perspektive für die Untersuchung der spezifischen Ausgestaltung von Transformationen des Bildungswesens sowie für Erklärungen von Konformität und Widerstand in der Deutungs- und Handlungspraxis von LehrerInnen liegt.

Auch wenn der Beitrag sich zur Illustration auf empirisches Material einer in Österreich durchgeführten Untersuchung stützt, sind die nachfolgenden Ausführungen zu Transformationen im Schulwesen nicht als national isoliert zu begreifen. Es ist vielmehr wichtig zu erkennen, dass Reformvorhaben in vielen Ländern (unbestritten der Bedeutung nationaler Entwicklungspfade) ähnliche Züge tragen und LehrerInnen etwa durch die Einführung von nationalen Curricula, Bildungsstandards und Leistungsvergleichstests oder durch Qualitätsrahmen für Schulen und die Veröffentlichung von Schulevaluationen mit vergleichbaren Entwicklungen konfrontiert sind (Day 2002; Gewirtz et al. 2009; Seddon/Levin 2013). Darüber hinaus zeigt sich, dass es im deutschsprachigen Raum inzwischen zwar eine rege Auseinandersetzung mit Bildungsreformen vor allem aus einer Steuerungs- bzw. Governance-Perspektive gibt (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; Altrichter/Maag Merki 2010b; Amos 2010), diese bisher jedoch selten mit der Arbeit von LehrerInnen und den Veränderungen ihrer Profession in Verbindung gebracht wurde.¹ Während sich im angelsächsischen Wissensschaftsraum bereits eine intensive (vor allem auch kritisch ausgerichtete) Debatte um Fragen der Professionalität und Professionalisierung von LehrerInnen entwickelt hat, beginnt die Auseinandersetzung hierzulande erst langsam Fahrt aufzunehmen. Der Beitrag orientiert sich daher besonders an der internationalen Diskussion zum Zusammenhang von Profession und ihrer Transformation im Spiegel veränderter schulischer Steuerung und schulischer Leistungspolitiken.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Reformen und insbesondere die sie leitenden Vorstellungen und programmatischen Annahmen skizziert. Das zweite Kapitel adressiert darauf aufbauend die Debatte um die (De-)Profession-

1 Zumindest konzeptionell weisen Heinrich und Altrichter (2008) auf die Notwendigkeit hin, Schulentwicklungsprozesse im Zusammenhang mit dem Professionsverständnis von LehrerInnen zu betrachten. Auch Schimank (2014) hebt die Bedeutung, Veränderungen von Steuerungsregimen und der Profession gemeinsam zum Untersuchungsgegenstand zu machen, als wichtiges Desiderat der Forschung hervor.

alisierung von LehrerInnen und verortet Bildungsarbeit im Spannungsfeld professioneller Anforderungen und Erwartungen. Im dritten Teil wird mit der Theorie der Konventionen ein Programm vorgestellt, welches erlaubt, Beurteilungen von politischen Vorhaben sowie von alltäglichen Praktiken auf der Subjektebene zu erfassen. Im vierten Kapitel werden schließlich anhand von ausgewählten Interviewpassagen unterschiedliche Konventionen rekonstruiert und so veranschaulicht, worauf sich Rechtfertigung und Kritik von schulischen AkteurInnen stützen. Im abschließenden Ausblick werden die Erkenntnisse einer konventionentheoretisch untermauerten Forschungsperspektive nochmals zum eingangs skizzierten Professionsdiskurs in Verbindung gesetzt.

1. DIE BILDUNGSREFORMEN DES KONTROLLIERTEN MANAGERIALISMUS: SCHULEN ZWISCHEN AUTONOMIE UND EVIDENZBASIERUNG

Wie in anderen Ländern, lösten die international vergleichenden PISA-Untersuchungen auch in Österreich eine breite Diskussion über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems und die großen Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Gruppen aus. Ob in direktem Zusammenhang oder nicht, seitdem hat eine Reformdynamik den Bildungssektor ergriffen, im Zuge dessen eine Reihe von Veränderungen in die Wege geleitet worden sind: die Einführung der Neuen Mittelschule² und der Ausbau von Ganztagesbetreuungsoptionen, die Etablierung von Bildungsstandards sowie einer landesweiten Zentralmatura, die Veränderung der Schulinspektion, zuletzt die Entwicklung des standardisierten Qualitätssicherungsprogrammes SQA (Schulqualität – Allgemeinbildung), welches schulische Entwicklungspläne und regelmäßige Bilanz- und Zielvereinbarungen zwischen Schulleitungen, Schulaufsicht und Bundesministerium (BMBF) verbindlich macht. Als Leitmotiv dieser und weiterer Reformmaßnahmen dient die »Steigerung der Qualität im Bildungswesen«. Die ProponentInnen versprechen sich – stark vereinfacht ausgedrückt – verbesserte Bildungsprozesse von SchülerInnen und insbesondere

-
- 2 Die sogenannte Neue Mittelschule (NMS), seit dem Schuljahr 2008/09 im Rahmen eines Schulversuches eingeführt, ist seit Herbst 2012 die Regelschule der Sekundarstufe 1 in Österreich. Bis 2015/16 sollen laut Plan alle bisherigen Hauptschulen in Neue Mittelschulen überführt werden. Die ursprüngliche Idee einer Gesamtschule aller 10- bis 14-jährigen SchülerInnen wurde nicht realisiert; die traditionelle Trennung in AHS (entspricht deutschen Gymnasien) und nun NMS bleibt aufrecht.

»größere Effizienz der Investitionen in das Bildungswesen, zielgerichtete[n] Ressourceneinsatz, stärkeres Eingehen auf die standortspezifischen Bedürfnisse, Demokratisierung der Entscheidungsprozesse (gegenüber Top-Down-Vorgaben), mehr Pluralismus in der Gestaltung von Schule und Unterricht, stärkere Belebung (Empowerment) und Motivation durch Übernahme von Verantwortung für Prozesse und Resultate« (Schratz/Hartmann 2009, 323).

Die Erreichung solcher Ziele soll – so die leitende Idee – durch Mechanismen zentraler, das heißt den Schulen externer Vorgaben und Kontrollen abgesichert werden. ReformvertreterInnen verweisen darauf, dass moderne Marktgesellschaften, die auf Wissen und Technologien basieren und sich im globalisierten Wettbewerb mit anderen Gesellschaften, Nationen und Regionen befinden, veränderte Anforderungen an Bildung und damit auch an Schulen, Schulleitungen und nicht zuletzt LehrerInnen selbst stellen. Die Vorstellung einer am Markt und dessen Erfordernissen ausgerichteten Kompetenzorientierung von Bildung sowie die Angst, dass ein relativ schlechtes Abschneiden beim Vergleich von SchülerInnenleistungen die nationale Wettbewerbsfähigkeit gegenüber anderen Staaten reduziere, beflügeln so Reformen im Schulwesen, die auf »accountability, rationality, competitiveness and control« (Snoek 2011, 66) setzen.

Der Umbruch in der Bildungspolitik ist dabei eingebunden in eine größere ideologische Debatte über die Organisation öffentlicher Leistungen, die im angelsächsischen Raum seit Mitte der 1970er Jahre, in Deutschland und Österreich seit den 1990er Jahren unter dem Begriff des *New Public Management* bekannt ist (vgl. Whitty 2006). Im Bildungssektor wie in anderen Bereichen öffentlicher Leistungserbringung ist daran eine Auseinandersetzung geknüpft, in der verhandelt bzw. umstritten wird, wie professionelles LehrerInnenhandeln im 21. Jahrhundert zu fassen ist und was den Kern der Lehrprofession ausmacht (Day 2002). Mit Blick auf die Steuerung schulischer Leistungsproduktion hat sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund des weiter reichenden NPM-Diskurses ein bildungspolitisches Paradigma etabliert, welches Vorstellungen von schulischer Autonomie mit schulexternen Vorgaben und Kontrollen verbindet, und das daher von Heinrich und Altrichter (2008) als Politik der *kontrollierten Autonomie* bezeichnet worden ist. Die darin enthaltene Vorstellung von Schulautonomie setzt primär auf Instrumente der *Dezentralisierung* des Managements und sieht wachsende Freiräume bei der Verwaltung von Budgets, Schulanlagen und des Personals sowie bei der Lehrplangestaltung, der Einrichtung von Schulprofilen oder der Auswahl von SchülerInnen vor. Zentrales Ziel der Autonomisierung bildet die Stärkung der Schule als Handlungseinheit. Parallel dazu wurden Politiken der *Zentralisierung* von Vorgaben (durchaus auch lehrplanbezogen wie im Fall

der Bildungsstandards) und der Überprüfung von Schulqualität, d.h. Politiken der gestärkten Ergebnissteuerung, verfolgt, welche die Verantwortung für die Erreichung der vorgegebenen oder vereinbarten Ziele an die AkteurInnen im Feld verweisen, dabei aber auch die traditionelle Autonomie im Handeln von Lehrenden beschränken (Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005; Altrichter/Rürup 2010; Beck 2008; Day 2002).

Hinter dieser bildungspolitischen Paradigmatik wird die Vorstellung von Regierungen und BildungssystemplanerInnen sichtbar, durch staatliche Regulierung und verordnete Reformierung könne das Leistungsniveau der SchülerInnen angehoben und damit »irgendwie« auch die nationale wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Die Veränderungen werden jedoch nicht nur rhetorisch proklamiert, sie stellen vielmehr auf eine neue Schulorganisation ab, fordern dabei existierende Lehrpraktiken heraus und führen damit zu einer zumindest zeitweiligen De-Stabilisierung der Bildungsarbeit an Schulen und von LehrerInnen (vgl. Flores 2012; Pareto/Willermark 2014; Whitty 2006). Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von Untersuchungen zu den bereits länger zurückliegenden Bildungsreformen etwa in England, den USA oder Australien kann konstatiert werden, dass eine Gemeinsamkeit der Umbrüche darin besteht, dass die Anforderungen an Lehrende und ihre Arbeit gestiegen sind und sich ihr Arbeitsaufwand erhöht hat (vgl. Ballet/Kelchtermans/Loughran 2006; Easthope/Easthope 2000; Helsby 1999; PricewaterhouseCoopers 2001; Scott/Cox/Dinham 1999; Smyth et al. 2000). Die Auswirkungen der Reformen auf das professionelle Selbstverständnis von LehrerInnen sind jedoch nicht ausreichend beachtet worden; mit Folgen für Arbeitsmotivation und Berufszufriedenheit, Gesundheit, aber auch für die Schulkultur und die Beziehungen zu KollegInnen und SchülerInnen (Day 2002; Day/Elliot/Kington 2005; Hall 2004; Kyriacou 2001).

2. BILDUNGSARBEIT IM UMBRUCH: LEISTUNGSPOLITIKEN DER RE-PROFESSIONALISIERUNG ODER DE-PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRERINNEN?

Bildungsreformen und Schulentwicklungsbemühungen wirken also auf die Arbeit von LehrerInnen. Von ihnen geht Druck auf ein traditionelles Berufsverständnis aus, der sich gerade im angelsächsischen Forschungsraum in einer lebhaften Debatte um die Veränderung der Profession widerspiegelt. Dabei wird zwar immer wieder auch der Professionsbegriff theoretisch und konzeptionell zum Thema gemacht, im Zentrum stehen aber zweifelsfrei entwicklungsbezoge-

ne Fragen nach einer zunehmenden Professionalisierung oder aber einer forcierten De-Professionalisierung von LehrerInnen. Vereinfacht gesprochen, werden immer wieder zwei Vorwürfe gegeneinander ins Feld geführt.

(1) Nicht zuletzt in Anbetracht der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsuntersuchungen wird unterstellt, dass LehrerInnen zu wenig professionalisiert seien, sich ihre Arbeit öffentlicher Kontrolle und Rechenschaft entziehe und Qualitätssicherung bzw. Qualitätssteigerungen daher am besten durch die Einführung zentraler Vorgaben und Standards, einheitlicher Überprüfungen der gesetzten Bildungsziele und durch die Verlagerung der Verantwortlichkeit für diese Ergebnisse auf die Ebene der »AkteurInnen vor Ort« erreicht werden könnten. Die Kritik baut diskursiv einerseits auf das Argument defizitären professionellen Handelns, welches nicht in der Lage sei, die zeitgemäßen Anforderungen an Bildung und Lehre ausreichend und in gewünschter Qualität zu befriedigen (vgl. kritisch Ball 1990; Beck 2008). Andererseits besteht die Argumentation darin, Managerialismus an den Schulen und die Notwendigkeit der Rechenschaftslegung gegenüber der Verwaltung, aber insbesondere auch gegenüber involvierten Dritten wie Eltern und SteuerzahlerInnen zum Kern eines erneuerten Berufsverständnisses zu erheben, welches letztlich allen Beteiligten zu Gute komme. Professionalisierung der LehrerInnenarbeit wird in diesem Sinne verstanden als *redefinition* und *reculturing*, in der Individualisierung, Lehrorientierung und Verwaltung als zentrale Prinzipien zugunsten von professioneller Gemeinschaft, Lernorientierung, Verantwortlichkeit und Führung ausgetauscht werden (Miller 2005). Vonseiten der initiiierenden Regierungen wird diese Professionalisierung als einziger Weg zur notwendigen Modernisierung stilisiert. Die Forderung nach und Forcierung von Professionalisierung kann somit analytisch (und manchmal scheinbar neutraler) auch als Re-Professionalisierung beschrieben werden, d.h. als Prozess der Etablierung eines veränderten Typus professioneller LehrerInnenarbeit, bei dem traditionelle Praktiken und Berufskulturen durch neue ersetzt oder ergänzt werden (Whitty 2006). Die Professionalität von Lehrkräften, die traditionell auf einer ausgeprägten Wissenskultur und Service-Ethik, starken individuellen und kollektiven Identitäten und nicht zuletzt auf der Autonomie über Lehrpraktiken beruht, verschiebt sich insbesondere durch Reformen, welche verstärkt auf Management von Bildung und Schulen abzielen. Der Lehrer/die Lehrerin werden in diesem Zusammenhang vielmehr verstanden als

»professional who clearly meets corporate goals, set elsewhere, manages a range of students well and documents their achievements and problems for public accountability purposes. The criteria of the successful professional in this corporate model is one who works efficiently and effectively in meeting the standardised criteria set for the accomplishment

of both students and teachers, as well as contributing to the school's formal accountability process« (Brennan zit. in Day 2002, 681).

(2) Wie hier im Zitat von Day, haben viele wissenschaftliche BeobachterInnen dagegen die Reformmaßnahmen kritisch (zum Teil auch polemisch) kommentiert und dabei auf ihren *de-professionalisierenden* Charakter hingewiesen. Die verstärkte Ausrichtung an Effizienz, Effektivität, Standards, an messbaren Ergebnissen, zentralisierten Zielvorgaben und Marktorientierung der Schulen wird als Angriff auf die (nicht nur traditionell etablierte, sondern insbesondere durch ein funktionalistisches Professionsverständnis begründete) Autonomie von Lehrenden und deren Kreativität gedeutet; kurzum ihre Arbeit wird als im Übergang von Professionalität zu Technisierung und Standardisierung beschrieben (Ball 1990; 1994; Furlong et al. 2000; Gewirtz et al. 2009; Hall/Schulz 2003; Hargreaves 2000; Perry/McWilliam 2007; Radnor/Ball/Vincent 1998; Tomlinson 2005). Aus dieser Perspektive dient die Re-Professionalisierungsthese denn auch eher der Verschleierung von Prozessen, die im Kern auf die Entmachtung und Beschränkung der Handlungsfähigkeit von LehrerInnen ausgerichtet sind (Beck 2008). Darüber hinaus wird betont, dass gerade Maßnahmen, welche die für wirksamen Unterricht notwendige Handlungsfreiheit der Lehrenden beschränken und zu erbringende Leistungen standardisieren, um diese messbar zu machen, die LehrerInnenschaft de-moralisierten und ihre Motivation reduzierten.

Mit welcher Begründung veränderte Handlungsanforderungen auch proklamiert oder zurückgewiesen werden, die Leistungserbringung von LehrerInnen ist eingebettet in politisch-ideologische Auseinandersetzungen und wird getragen von Steuerungsvorstellungen und entsprechenden -instrumenten, die dazu dienen, das erwünschte Zielverhalten der Professionellen zu bewirken. Dieser Rahmen für Bildungsarbeit lässt sich daher sehr gut im Kontext von Leistungspolitiken betrachten.

Leistungspolitiken umfassen »sowohl die Definition von Leistung, das heißt, die Bestimmung dessen, was als sinnvolle Lösung des Transformationsproblems³ gelten soll, als auch die Methoden und Praktiken, die eine Korrespondenz zwischen Leistungsdefinition und Leistungsverhalten der Beschäftigten herstel-

-
- 3 In der Industrie- und Arbeitssoziologie wird mit Ausdruck des Transformationsproblems der Arbeit auf die Differenz zwischen dem vorhandenen Arbeitsvermögen und der tatsächlichen Arbeit abgestellt. Marx wies im *Kapital* darauf hin: »Wer Arbeitsvermögen sagt, sagt nicht Arbeit« (Marx 1957, 197). Anders ausgedrückt, gibt es keine eindeutige Äquivalenz zwischen der durch den Verkäufer der Arbeitskraft veräußerten Arbeit und ihrer wirklichen Äußerung, das heißt, der tatsächlich erbrachten Leistung.

len sollen.« (Menz 2009, 166) Aus einer Managementperspektive dienen Leistungspolitiken dazu, das Leistungsverhalten so zu lenken, dass sich dieses in Übereinstimmung mit organisationalen oder politischen Vorstellungen befindet. Auch Bildungsarbeit ist in schulische sowie weitere, etwa länderbezogene oder überstaatliche, Leistungspolitiken eingebettet. Arbeitszeit- und Entgeltregelungen von LehrerInnen, Aus- und Weiterbildungsbestimmungen oder die Grundlagen formaler Leistungsfeststellung sind als Bestandteil des LehrerInnendienstrechtes Beispiele für solche leistungspolitischen Regelungen. Bildungsstandards oder Ziel- und Leistungsvereinbarungen sind etwa Elemente einer solchen leistungspolitischen Steuerung, indem sie durch die Festsetzung konkreter (Lern-) Ergebnisse die Ziele und den Erfolg professionellen LehrerInnenhandelns definieren. Darüber hinaus wirken Mechanismen, die nicht zwingend im Gesetzesrang stehen, aber die Arbeit an Schulen prägen. Die Ausbildung von autonomen Schulprofilen oder die Erstellung von Leitbildern können hier genannt werden, ebenso wie Schulkulturen und die Arbeits- und Kompetenzverteilung zwischen Schulleitung und Kollegium.

Die zuvor knapp umrissene Debatte um die Professionalisierung von LehrerInnen zeigt, dass vor allem die Standardisierung und damit die Reduktion der autonomen Handlungsspielräume, die Ergebnisorientierung von Bildung und Bildungsarbeit sowie die *Managerialisierung* und damit verbundene leistungspolitische Instrumente umkämpft sind. Das heißt, deren Einführung, Implementierung, Durchsetzung, oder aber ihre praktische Zurückweisung sowie Umgehung, hängt nicht zuletzt an Praktiken der Rechtfertigung und Kritik. Anders ausgedrückt bedeutet dies auch, dass die Durchsetzung neuer Steuerungsinstrumente bzw. der veränderte Gebrauch dieser nicht nur durch Anordnung und die Ausübung von Gewalt erfolgt, sondern dass es sich bei Leistungspolitiken um Politiken handelt, die überzeugen sollen und daher der Legitimierung durch jene bedürfen, auf die sie gerichtet sind. Leistungspolitiken sind also einerseits begründungspflichtig durch jene, die sie »bestimmen«, und sie sind Gegenstand der Rechtfertigung und Kritik durch jene, deren Arbeitshandeln sie adressieren; und zwar auf alltagspraktischer wie auch auf diskursiver Ebene.

3. GERECHTE ARBEIT? EINE PRAGMATISCHE BRILLE AUF RECHTFERTIGUNG UND KRITIK

Um zu untersuchen, wie politische Reformvorhaben vor Ort übersetzt und umgesetzt werden, sich ihnen widersetzt wird oder alternative Entwürfe entwickelt werden, scheint also eine Perspektive hilfreich, die hier vereinfacht als pragmati-

sche Perspektive bezeichnet werden soll. Dabei rücken die Subjekte – im vorliegenden Fall LehrerInnen und SchulleiterInnen – in den Vordergrund. Rechtfertigung und Kritik werden aus dieser Perspektive vor allem als alltägliche Praxis und weniger als Elemente der Herrschaft thematisiert. Einen solchen Ansatz, der durchaus vielversprechend scheint, weil er unterschiedliche Anknüpfungspunkte lässt und viel eher ein umfassendes Forschungsparadigma darstellt, denn als isoliertes theoretisches Konzept oder lediglich abgeschlossenes Klassifikationschema zu begreifen ist, stellt die sogenannte *Theorie der Konventionen* dar, welche nicht zuletzt auf dem besonders in Frankreich einflussreichen Werk *De la justification* von Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1991) gründet.

Leistungsbezogene Anforderungen und Erwartungen an die Arbeit von LehrerInnen können mit dieser »Brille« als Ort betrachtet werden, der unter Bezugnahme auf bestimmte, zur Verfügung stehende Deutungsmuster (Konventionen) abgesteckt und an dem zugleich um die Vormachtstellung der herangezogenen Konventionen gerungen wird. Dahinter steht zunächst eher allgemein die Annahme, dass es bei Bildung und Erziehung immer schon um »legitimierungsbedürftige Formen der Beeinflussungskommunikation und damit um Praktiken der Macht und der Regierung von Heranwachsenden geht« (Amos/Meseth/Proske 2011, 10). Mit anderen Worten, es wird permanent verhandelt, wer wie erziehen und unterrichten darf, was gelehrt wird und wo die Verantwortlichkeiten angesiedelt sind. Konventionen, auf die sich die AkteurInnen zu diesem Zweck berufen, »legen dabei Grenzen zwischen unterschiedlichen Mächten der Erziehung der Gesellschaft fest« (ebd.), sie differenzieren so etwa zwischen den Sphären des Politischen oder des Familiären, wie dies etwa bereits John Locke in seinem *Second Treatise of Government* (2010 [1689]) vorgestellt hat.

Bei Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2006) sind diese grenzziehenden Mächte jedoch nicht allein institutioneller, sondern auch moralischer Natur. Im Austausch darüber, welche Praktiken oder welche Leistungspolitiken Legitimität für sich beanspruchen können, berufen sich AkteurInnen in dieser Lesart auf Begründungen, die diese als gerecht, als fair und als einem größeren Gemeinwohl dienend erscheinen lassen. In einer Auseinandersetzungssituation also, wenn für die Beteiligten zunächst nicht eindeutig ist, wie es um die »Gerechtigkeit« dieser Situation bestellt ist, müssen sich die AkteurInnen zum Zwecke der Einigung »auf etwas beziehen, was außerhalb ihrer selbst liegt, auf Ressourcen, die ihnen gemeinsam sind und die über die Situation hinausweisen« (Wagner 2004, 429). Solche referenziellen Konventionen sind als Größen- oder Wertigkeitsordnungen zu verstehen – von Boltanski und Thévenot im Original als *économies de la grandeurs* bezeichnet (Boltanski/Thévenot 1987; 1991). Dabei handelt es sich um Idealtypen, in denen jeweils kognitive, symbolische und materielle Elemente

so versammelt sind, dass sie kohärente Sets von Charakterisierungen und Handlungsanweisungen bilden. Jede Ordnung liefert so eine Definition bzw. Anleitung, welche Personen, welche Objekte und welches Handeln »wertvoll« oder »groß« ist; mittels der also identifiziert werden kann, welche Praktiken in einer bestimmten Situation angemessen oder legitim sind (Graß 2015). Mit der Theorie der Konventionen legen die Autoren so eine spezifische Legitimitätskonzeption vor, die zugleich auf eine Theorie der Gerechtigkeit zuläuft.

Boltanski und Thévenot sind keine Vertreter einer »normativen politischen Theorie«, die bestimmte Beurteilungskriterien bereitstellt, weil sie sie etwa an die Existenz gesellschaftlicher Sphären knüpft.⁴ Vielmehr beruht ihre Konzeption auf der Pluralität von Rechtfertigungsordnungen; einer Pluralität, die nicht makrosoziale Strukturen abbildet, sondern von prinzipieller Offenheit ausgeht. Davon unberührt haben sie in *De la justification* (1991) dennoch eine erste »Systematisierung eines begrenzten Satzes von Begründungsformen mit universellem Anspruch« (Wagner 2004, 430) vorgelegt; ein Unterfangen, dass vor allem ihrem Anspruch als empirisch tätige Sozialwissenschaftler geschuldet, wohl aber nicht als abgeschlossen oder gar abschließbar zu verstehen ist. Aufbauend auf der Analyse kanonischer Texte der politischen Philosophie, identifizierten sie zunächst sechs Rechtfertigungsordnungen, in deren Kern sich jeweils ein eindeutig unterscheidbares Kriterium – gewissermaßen eine übergeordnete Logik – befindet. In einer etwas eigenwilligen Terminologie bezeichneten sie diese Ordnungen als *cités*, als *Welten*. Dabei handelt es sich um die Welt der Inspiration, die häusliche Welt, die Welt der Meinung, die (staats-)bürgerliche Welt, die Welt des Marktes und die Welt der Industrie. In späteren Arbeiten haben beide Autoren jeweils eine weitere Rechtfertigungsordnung vorgeschlagen: Thévenot arbeitete zusammen mit anderen die grüne bzw. ökologische Konvention heraus (Lafaye/Thévenot 1993; Thévenot/Moody/Lafaye 2011) und Boltanski präsentierte im gemeinsam mit Ève Chiapello veröffentlichten und viel beachteten Werk *Der neue Geist des Kapitalismus* ebenfalls eine neue Ordnung – die sogenannte projektbasierte Welt (Boltanski/Chiapello 2006).

Boltanski und Thévenot skizzieren also plurale Konventionen, die den AkteurInnen als interpretative Rahmen und moralische Bezugspunkte jeweils zur Verfügung stehen, um ihr Denken und Handeln zu rechtfertigen oder andere von dessen Richtigkeit zu überzeugen (Diaz-Bone/Thévenot 2010). Diese unter-

4 Wie dies etwa von Michael Walzer (1983) in seinem gesellschaftstheoretischen Werk *Spheres of Justice* (1983) vorgeschlagen ist, welches in anderer Hinsicht durchaus Parallelen zum Ansatz von Boltanski und Thévenot aufweist, allem voran mit Blick auf ein Verständnis nicht reduzierbarer Pluralität normativer Ordnungen (vgl. Wagner 2004).

schiedlichen Konventionen verweisen zwar aufeinander, sind letztlich aber inkommensurabel; sie bilden eine Polyarchie. Damit verbietet sich eine Sicht, die einer oder mehreren dieser Ordnungen nicht nur empirische Dominanz, sondern gar normative »Überlegenheit« zuschreibt: Die Angemessenheit der den Welten zugrundeliegenden Prinzipien (etwa Originalität und Einzigartigkeit in der inspirierten Welt, Tradition und Gemeinschaft in der Welt des Hauses, Tausch und Wettbewerb als Prinzipien der Marktwelt oder Effizienz- und Funktionalitätsorientierung der industriellen Welt) ist nicht nur historisch wandelbar, sie ist vor allem abhängig von der konkreten Situation und unterliegt so letztlich der Beurteilung durch die Beteiligten selbst. Anders als in Ansätzen, die von der herrschaftsstrukturierten Determiniertheit nur scheinbar subjektiven Handelns ausgehen, erkennen Boltanski und Thévenot den AkteurInnen die grundsätzliche Kompetenz zu, Ordnungsprinzipien in reflexiver Weise einzusetzen, um so Handlungssituationen und Entscheidungen zu evaluieren und gegebenenfalls zu kritisieren (Pongratz 2011; Wagner 2004). Die Pluralität von Konventionen spielt also in zweifacher Hinsicht eine wichtige Rolle für die Konzeption: Potenziell denkbare Rechtfertigungsordnungen sind einerseits kontingent und nicht an die Existenz makrosozialer Strukturen gebunden oder von diesen determiniert. Aus der Pluralität folgt aber auch, dass sich im Bezugs- und Relevanzsystem der Subjekte verschiedene Deutungsmuster finden und dass daher Gerechtigkeitsbeurteilungen sowie die Kritik an Situationen und sozialen Verhältnissen stets in einem zumindest potenziellen Spannungsfeld unterschiedlicher Prinzipien und Orientierungen angesiedelt sind. Es ist vor dem Hintergrund dieser Bestimmung der sozialen Welt und der Fähigkeit der AkteurInnen in ihr zu navigieren, dass die Theorie der Konventionen eine pragmatische genannt werden kann.

4. LEGITIME BILDUNGSREFORMEN? EXEMPLARISCHE EINBLICKE IN DIE BEURTEILUNG »MODERNER« SCHULISCHER LEISTUNGSPOLITIKEN

Leistungspolitische Elemente und Praktiken sind in der Regel in umfassendere Diskurse gebettet, von denen sie ihre Legitimität beziehen. Sie unterliegen aber auch im schulischen Alltag der Beurteilung, und das ganz besonders in Situationen des Wandels und der Reformierung (Blase 2005). Solche Bewertungen unter Bezugnahme auf bestimmte begründende Konventionen können sich direkt auf einzelne Reformmaßnahmen oder konkrete Aspekte wie Gehaltsunterschiede, Teamarbeitsanforderungen, Arbeitszeitintensivierung oder Lehrplaninhalte richten und in Auseinandersetzungen oder Reflexionen verbal geäußert werden. Sie

werden aber auch in programmatischen Entscheidungen sichtbar, zum Beispiel wenn Schulen sich durch gezielte Aktivitäten um eine bestimmte Außendarstellung bemühen. Schließlich unterliegen aber auch alltägliche, routinierte Praktiken, in denen Unterscheidungen und Entscheidungen getroffen werden, und die infolge von Dissens erklärungsbedürftig scheinen oder etwa durch Nachfrage explizit erklärt werden sollen, der Kritik oder Rechtfertigung. Auch sie werden unter Zuhilfenahme bestimmter Prinzipien als gerecht bzw. ungerecht gedeutet.

Im Folgenden soll mittels Ausschnitten aus Interviews mit SchulleiterInnen (SL) und einer PersonalvertreterIn (PV)⁵ sichtbar gemacht werden, wie die Theorie der Konventionen nutzbar gemacht werden kann, um Deutungen formeller, insbesondere aber auch impliziter Anforderungen an die Arbeit von Lehrenden unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten zu rekonstruieren.

LehrerInnen erleben subjektiv eine Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen, die nun keineswegs alle neu sind, aber in ihrer Summe den Eindruck eines zunehmend pluralisierten und intensivierten Arbeitsalltages vermitteln. Eine Schulleiterin an einer städtischen Neuen Mittelschule gibt in einer langen Aufzählung, die im Folgenden nur auszugsweise wiedergegeben wird, Auskunft über ihr »Anforderungsprofil«:

»Wir sollen individuell fördern, wir sollen innere Differenzierung machen, wir sollen Sprachförderung machen, wir sollen die außerordentlichen Schüler in das Regelschulwesen überführen. Wir sollen Integrationsklassen führen, wo also Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechend individualisierte Betreuung kriegen und wir sollen Kinder, die zu uns kommen und die nicht ein Wort Deutsch können, so weit aufpäppeln in doch relativ kurzer Zeit, dass sie in Regelklassen folgen können [...]. Wir sollen Sprechstunden abhalten. Wir sollen Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche führen, auch außerhalb des Elternsprechtages [...]. Ja und dann sollen wir auch die Schule repräsentieren, nach außen Verbindungen schaffen zur Umwelt. Wir sollen Projekte machen, fächerübergreifend unterrichten. Wir sollen bei Wettbewerben teilnehmen, die vom Ministerium, Landesschulrat und so weiter organisiert werden [...]. Und ja, wir müssen, wir sollen Koordinationsaufgaben wahrnehmen, nämlich im Schulstufenteam, im Klassenteam, im Plenum [...]. Wir haben eine unglaubliche Anzahl von Fortbildungen zu absolvieren [...].« (SL)

Im Auszug werden zunächst verschiedene Tätigkeiten aufgezählt; keine ist mit einer offensichtlichen Bewertung belegt. Die einzelnen Aufgaben scheinen auf den ersten Blick jeweils als sinnvoll und/oder notwendig akzeptiert zu werden.

5 Die Interviews sind im Rahmen einer Explorationsstudie zu den Veränderungen schulischer Governance im Mai 2013 geführt worden. Siehe ausführlicher: Graß/Dammayr/Gegenhuber (2014).

Das Nebeneinander von unterrichtenden, administrativen und repräsentativen sowie betreuenden und erziehenden Aufgaben wird von den Beschäftigten nichtsdestotrotz auch in hierarchischen Ordnungen gedeutet, etwa wenn sie immer wieder herausstreichen, dass sie ihre Hauptaufgabe in pädagogischen Tätigkeiten sehen; sich im Wesentlichen »als Wissensvermittler und Erzieher« verstehen (Graß/Dammayr/Gegenhuber 2014, 24). Dieses »Eigentliche« professioneller Bildungsarbeit ist dann nicht nur eine von vielen, sondern scheint vis-à-vis zu anderen Aufgaben zu stehen, und zwar als eine ursprüngliche, und damit in gewissem Sinne wertvollere Arbeit, die gegen das Überhandnehmen anderer Tätigkeiten verteidigt werden müsse. So beschreibt eine andere Schulleitung die ihrer Meinung nach vorherrschende Erwartungslage an LehrerInnen:

»[D]ass einfach viel mehr erwartet wird, dass man nicht nur unterrichten und lehren soll, sondern dass von außen auch viel mehr erwartet wird: Nachmittagsbetreuung, dann vielleicht auch noch zusätzliche Erziehungsmaßnahmen, irgendwelche Auffälligkeiten, Lernstörungen soll man diagnostizieren können, ja und dann vielleicht auch noch therapieren. Also das sind schon alles Dinge, die einfach noch mit abgeladen werden.« (SL)

Beklagt wird zwar einerseits, dass Verhaltensauffälligkeiten sowie der sonderpädagogische Förderbedarf insgesamt merkbar zunehmen, vor allem aber der Eindruck, dass »die Aufgaben der Eltern immer mehr an die Schule abgegeben werden« (SL) ist Gegenstand der Kritik. Was hier angesprochen wird, ist mehr als ein scheinbarer Allgemeinplatz unter Lehrenden. Die Aussage repräsentiert eine Bewertungsordnung, die bestimmte Aufgaben, insbesondere die grundlegende Erziehung von Kindern, der häuslichen Welt der Familie zuweist, andere wiederum, wie die Diagnose und Behandlung pathologischen Verhaltens, der Welt (medizinischer oder auch sozialpädagogischer) ExpertInnen. Die Frage nach Leistungen, die legitimerweise den Kern der eigenen Arbeit ausmachen sollen, ist offensichtlich umkämpft; ihr wird hier durch Grenzziehungen begegnet.⁶

6 Diese Grenzziehung ist sowohl aus historischer Perspektive interessant, als auch vor dem Hintergrund möglicher alternativer Aufgabenzuschreibungen zu betrachten. So kann das *Abladen* von erzieherischen Aufgaben an die Schulen nicht nur als potenzielle Überforderung der und Übererwartungen an die Lehrkräfte gelesen werden, sondern auch als »Chance«, die in der sozialen Herkunft der Kinder angelegten Ungleichheiten zu minimieren und somit der auch als hemmend wahrgenommenen familiären Einflussosphäre zu *entziehen*. In eine ähnliche Richtung zielt das, wenn auch anders gelagerte Argument, wonach Schule die Funktion weltanschaulicher Erziehung zukommt und damit als Ort politisch-ideologischer Bildung fungiert.

Ein besonders herausragendes Moment in der Re-Organisation schulischer Steuerung hin zum Modell der »kontrollierten Autonomie« (siehe oben) betrifft die Umgestaltung der Position der Schulleitung. Das traditionelle Bild des Schulleiters bzw. der Schulleiterin skizziert diese/n als *primus inter pares* bzw. *prima inter pares*. Es geht von der prinzipiellen Gleichwertigkeit zwischen Lehrenden und DirektorInnen aus, nur dass letztere zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit (einfache) Verwaltungs- und Organisationsaufgaben ausüben. Dieses Bild ist zuletzt stark hinterfragt worden. *Leadership* und *management* sind Schlagworte, die in keinem modernen Anforderungs- und Berufsprofil von SchulleiterInnen fehlen. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, Coaching und Beratung, Öffentlichkeitsarbeit und nicht zuletzt sogenanntes Qualitätsmanagement bilden die wichtigsten Tätigkeitsfelder, mittels denen der angestrebte Wandel an den Schulen ankommen soll (Bonsen 2010; Buchen/Rolff 2009; Dubs 2005; Huber 2008; Klein 2008; Schett 2000). Schulleitungen verstehen sich zwar durchaus als Leiter-, Planer- und InnovatorInnen (Graß/Dammayr/Gegenhuber 2014, 27f.), im Selbstverständnis sticht aber weniger Erneuerung und Wandel als Zieldimension ihres Handelns hervor. Vielmehr scheinen sie ihre Funktion vor allem als »Drehscheibe« zu begreifen, die den Austausch zwischen unterschiedlichen Anspruchsgruppen ermöglicht und dabei »das Ganze« der Schule über den Interessen der Einzelnen im Blick behält. Als Kriterium guter und erfolgreicher Arbeitsleistung scheint nicht zuletzt der reibungslose Ablauf des Schulgeschehens herangezogen zu werden. Planen, Organisieren, Kalkulieren, Abwägen und Verteilen sind in diesem Sinne Tätigkeiten, die für die Arbeit von Schulleitungen als konstitutiv gelten. Wenig verwunderlich scheint es daher, dass Rechtfertigungen, die diese Art zu handeln legitimieren, von Boltanski und Thévenot der industriellen Welt zugewiesen werden. Effiziente Strukturen und Abläufe, effiziente Mittel-Zweck-Relationen und damit in gewissem Maße auch ein realistischer Blick auf die Formulierung von Zielen kennzeichnen die Beurteilung von gelungener Arbeit. Legitim erscheinen Reformen besonders dann, wenn sie die Rationalität schulinterner Abläufe verbessern. Umgekehrt wird Kritik an Reformen durch Verweis auf mangelnde Planbarkeit, ineffiziente Strukturen oder die Infragestellung der Verlässlichkeit und Effektivität von Maßnahmen begründet. Das zeigt sich in ganz und gar verschiedenen Themenfeldern und Reformbereichen.

Am Beispiel der Erzählungen zur sogenannten »täglichen Turnstunde«, deren Einführung seit zumindest 2012 von verschiedenen Parteien und Lobbys gefordert wird und die immer wieder im Zentrum medialen Interesses stand, lassen sich Rechtfertigungs- und Kritikmuster gut beobachten. Vor dem Hintergrund knapper Haushalte und stagnierender, wenn nicht schrumpfender Budgets sind

sich SchulleiterInnen weitgehend einig: »Die Schulen raufen um jede Stunde, um jede Ressource.« (PV) Die Forderung nach einer täglichen Turnstunde für alle SchülerInnen, die von den ProponentInnen insbesondere mit Gesundheitsförderungsargumenten und dem Hinweis begründet wird, dass hier investiertes Geld durch geringere Krankheitsausgaben allemal gut anlegt sei, wird bspw. folgendermaßen thematisiert:

»Es ist nett, wenn man sagt, die tägliche Turnstunde ist wichtig. Ja, aber erstens habe ich keinen Turnsaal, wo ich das in dieser Größenordnung umsetzen kann und zweitens, wenn ich eine Turnstunde mehr mache, sind das zwei Lehrerstunden, weil ja die Klassen geteilt sind. Habe ich eine zusätzliche Mathematikstunde wäre es nur eine Stunde, das heißt, es ist für mich am Standort nicht unerheblich, welcher Gegenstand das ist.« (SL)

Die Idee, Sport mehr Platz im täglichen Schulleben einzuräumen, steht hier keineswegs in der Kritik. Sie wird stattdessen durchaus als sinnvolles Ziel anerkannt: Bewegung erhöhe die sonstige Konzentrationsfähigkeit, begünstigt somit das Lernverhalten im übrigen Unterricht und damit nicht zuletzt auch die Lehrbedingungen für LehrerInnen (industrielle Argumentation). Schulsport erfülle aber auch eine soziale Ausgleichsfunktion, indem Bewegungsangebote alle Kinder adressieren, ohne dabei an ökonomisches oder soziales Kapital der Elternhäuser geknüpft zu sein (Argumentation der staatsbürgerlichen Welt). Diesen Überlegungen zum Trotz wird die Forderung als unangemessen zurückgewiesen, weil schulische Realitäten verkannt würden, allen voran die Knappheit der Ressource Schulstunde. Bei gleichbleibender Mittelausstattung bedeute jede zusätzliche Sportstunde, dass bei anderen Fächern eingespart werden müsse, nicht zu reden von Investitionen in Sportplätze und Turnhallen (industrielles Argument). In der Rechtfertigung des Projektes »tägliche Turnstunde« bzw. in der Kritik an dessen allgemeiner Einführung begegnen sich somit unterschiedliche Kosten- bzw. Effizienzargumente, gesundheitsbezogene Erwägungen und die Konvention der Chancengleichheit aller SchülerInnen.

In diesen und anderen Situationen, welche Beurteilungen und Positionierungen herausfordern, besitzt häufig noch eine weitere Konvention große argumentative Bedeutung: die des Marktes. Nicht nur finanzielle Beschränkungen führen dazu, dass möglicherweise entgegen den eigenen Vorstellungen sinnvoller Unterrichtsgestaltung die Wahl darauf fällt, Initiativen nicht zu setzen, Stunden und Ressourcen nicht entsprechend zu verteilen. Mit Blick auf das Abschneiden bei Leistungsvergleichstest wird so etwa geäußert:

»Also wir sind aufgefordert überall gut zu sein. [...] Aber Standardüberprüfung haben wir nur im kognitiven Bereich. Wenn ich jetzt also als Schulleiter sage, wir müssen schauen, wie wir die Kulturen zusammenbringen, da müssen wir eine Stunde investieren, dann halte ich das für richtig und gut. Aber überprüft werde ich an den Ergebnissen der Standardüberprüfungen und daher müsste ich eigentlich, wenn ich mich sozusagen im Ranking irgendwie nach oben bewegen möchte, müsste ich von sozialem Lernen, von diversen unverbindlichen Übungen und auch von Stunden wie Biologie, Musik und so weiter, Stunden wegnehmen.« (SL)

Die hier zu Wort kommende Schulleitung verteidigt – gewissermaßen gegen ihre Überzeugungen – die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einige wenige Fächer, weil diese Gegenstand der eingeführten Standardüberprüfungen sind und damit ausschlaggebend für das Abschneiden der Schule im Vergleich zu, ja im Wettbewerb mit anderen Schulen. Die Förderung von Chancengleichheit und sozialer Integration, die im Zitat als Kriterien für gutes schulisches Handeln angesprochen werden (Rechtfertigungsordnung der staatsbürgerlichen Welt), werden argumentativ dem erfolgreichen Abschneiden bei Leistungsvergleichstest entgegengesetzt (Marktargument). Die Orientierung auf einige wenige Lehrbereiche und Unterrichtsgegenstände wird einerseits herangezogen, um Bildungsstandards zu kritisieren. Die Faktizität der Standards und die Bedeutung der Ergebnisse für die Positionierung der Schule legitimieren andererseits jedoch – zumindest theoretisch – ein entsprechend gerichtetes Handeln. Dass die Entscheidungen hier keineswegs leicht fallen und die Wettbewerbsrationalität umstritten ist, zeigt sich an der Verwendung der Konjunktivform »müsste« im Ausschnitt; eine sprachliche Wendung, die andeutet, dass die Marktlogik zwar als tonangebend zur Kenntnis genommen wird, in der Realität schulischer Entscheidungen aber nicht zwingend ausschlaggebend ist.

Auch im Fall der täglichen Turnstunde sind wettbewerbsbezogene Rechtfertigungsordnungen denk- und auffindbar. Würde die Einführung nicht gesetzlich verordnet, sondern den einzelnen Schulen überlassen, so könnten jene, die sie umsetzten, die Möglichkeit wahrnehmen, sich von anderen Schulen abzuheben, sich gewissermaßen zu profilieren, und so vor allem bewegungs- und gesundheitsbewusste Eltern anzusprechen. Die Umsetzung käme die Schulen dann zwar immer noch »teuer« im Hinblick auf Stundenkontingente oder bauliche Investitionen. Allerdings scheint das Argument, durch eine Initiative der Gesundheits- und Bewegungsförderung gewisse Eltern und SchülerInnen anzuziehen und so die SchülerInnenzahl zu erhöhen (bzw. den gegenläufigen Trend der SchülerInnenabwanderung an vielen allgemeinbildenden Pflichtschulen aufzuhalten) ein durchaus schlagkräftiges zu sein. Hier kommt die Idee hinter der Profilbildung

von und an Schulen, einem der zentralen Instrumente der gegenwärtigen Autonomiepolitik, zum Tragen. Profilierung dient dazu, vor allem Schulen des gleichen Typs unterscheidbarer zu machen und Eltern die Möglichkeit zur »Wahl« der geeigneten Schule für ihre Kinder zu geben. Dahinter steht die Vorstellung eines (Quasi-)Marktes von Schulen und SchülerInnen (Altrichter/Maag Merki 2010a; Le Grand 1991; Maroy 2010; Maroy/van Zanten 2011; Weiß 2002). Vor allem die Einführung schulspezifischer Schwerpunkte dient dazu, die Attraktivität gegenüber anderen Schulen zu erhöhen. Schulen befinden sich also in gewissem Sinne in einem Aufmerksamkeitsbewerb um die Gunst der Eltern; besondere Initiativen und Aktivitäten fungieren als Werbung und zugleich Qualitätsnachweis:

»Wir machen einen Folder, einen Tag der offenen Tür, die Homepage und wir haben zum Beispiel eine Theatervorführung gemacht im [Einkaufszentrum] drüben, einfach um herauszugehen aus der Schule. Wir haben die Schule ausgeräumt und mit den ganzen alten Dingen einen Flohmarkt gemacht da draußen. [...] Wir haben Chorauftritte gehabt da draußen. Ein Kollege hat gerade im Rahmen von Medienpraxis ein [Spiel] gemacht, also wie Monopoli mit einem Spielfeld und die umliegenden Betriebe wie Trafik, Blumenwirtschaft, Restaurant, Bank und so weiter haben drei Felder als Grundstücke gewissermaßen gesponsert.« (SL)

Die hier angeführten Aktivitäten sind ausdrücklich nach außen gerichtet; sie werden auf den Webseiten der Schulen auch gut sichtbar zur Schau gestellt. Es gilt: »Wenn man seine Schule gut verkaufen will, sollte man sich immer wieder was einfallen lassen, irgendwelche Projekte, Dinge, die eben die Leute anziehen.« (SL) Wettbewerbsüberlegungen und die Positionierung im Feld konkurrierender Schulen prägen den Blick auf die Beurteilung des Erfolges der eigenen Schule. »Marketingarbeit« ist als, wenn auch unangenehme, Notwendigkeit im Denken von SchulleiterInnen verankert. Negativ eingeschätzte Folgen der Ausbildung von Schulprofilen und der Einführung damit verbundener neuer Selektionsmechanismen werden kaum thematisiert; wenn, dann aber sehr bestimmt. So erzählt eine Schulleitung über ihre Erfahrungen mit der Einrichtung einer spezialisierten Medienklasse an ihrer, zu diesem Zeitpunkt noch, Hauptschule:

»Das wirkt sich katastrophal aus. Wir haben so etwas in dieser Schule auch schon einmal gehabt, weil wir uns überlegt haben einen Medienpraxis-Schwerpunkt zu machen. Also wir haben drei Klassen gehabt und eine dieser Klassen war dann die Medienpraxisklasse. [...] Dann war da eine Integrationsklasse als zweite Parallelklasse mit Behinderten und Nicht-Behinderten in einer Klasse und dazu eine Regelklasse. So jetzt kann man sich aus-

rechnen, dass wenn man sich nur jetzt einmal die Noten anschaut, wer meldet sich wohin. Ja, dann haben wir im ersten Jahrgang gehabt, dass wir in dieser Medienklasse praktisch alle herausgenommen haben, die irgendwie was Rechnen oder Schreiben konnten. Ja super Klasse. Aber die anderen zwei Klassen, das geht nicht. Das ist sozial unverantwortlich und das führt zu einer seltsamen Entkoppelung von Fähigkeiten und sozialem Verhalten. Daher haben wir das wieder aufgegeben.« (SL)

Das Material legt mit Blick auf die Wirkungen von Schulprofilen die Präsenz von insbesondere zwei Rechtfertigungsmustern nahe: Einerseits wird die im vorangegangenen Zitat angesprochene Entmischung und Homogenisierung der SchülerInnenschaft als »katastrophal«, weil »sozial unverantwortlich« beurteilt. Hier beruft sich die Argumentation auf die Konvention der Chancengleichheit und unterstellt, dass dem Gemeinwesen am ehesten gedient sei, wenn nicht die partikulären Interessen einiger (noch dazu in der Regel privilegierter) SchülerInnen im Vordergrund stehen (staatsbürgerliche Welt).⁷ Im Gegensatz dazu wird vor dem Hintergrund einer bereits starken Konzentration leistungsschwacher SchülerInnen in bestimmten Schulen und Klassen mit Profilbildung die Möglichkeit assoziiert, »bessere«, d.h. leistungsstarke SchülerInnen sowie solche aus guten sozialen Verhältnissen anzusprechen und auf diesem Weg zu einer wünschenswerten Durchmischung beizutragen. In dieser zweiten Argumentation wird ebenfalls auf das Allgemeininteresse aller SchülerInnen abgezielt. Zugleich werden Grenzen der pädagogischen Arbeit aufgezeigt und die Kernaufgabe der Schule, bestmögliche Lernvoraussetzungen für alle herzustellen, in gewissem Sinne dem Markt überantwortet. Diese Deutung kann letztlich auch als Strategie der Distanzierung gelesen werden: SchülerInnenleistungen sind in dieser Lesart nur bedingt den unmittelbaren unterrichtsbezogenen Bemühungen von LehrerInnen zurechenbar, sondern hängen stattdessen stark an der sozialen Mischung der SchülerInnen.

In verschiedenen Gesprächspassagen deutet sich immer wieder Kritik an der gegenwärtig einflussreichen Vorstellung an, (autonome) Schulen und mit ihnen vor allem Schulleitungen und LehrerInnen könnten für die Ergebnisse bzw. die Leistungen ihrer SchülerInnen verantwortlich gehalten werden oder dass diese Rückschlüsse auf die Qualität der Arbeit von LehrerInnen erlaubten. Mit unterschiedlichen Bezügen, sowohl auf die Konvention des Hauses und die Konventi-

7 Auf die Frage, ob mehr Wettbewerb die soziale und ethnische Segregation an Schulen tatsächlich verstärkt, finden sich in der Literatur nur vereinzelt und durchaus unterschiedliche Ergebnisse. Es deutet jedoch einiges darauf hin, dass Marktansätze bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungswesen weiter verstärken (siehe etwa Bel-fied/Levin 2009; Altrichter et al. 2011).

on des Marktes, entsteht so ein Bild, in dem Schule nicht als jener Ort gezeichnet wird, der in der Lage sei, soziale Ungleichheiten, die in den familiären Verhältnissen angelegt sind, auszugleichen.

5. AUSBLICK: ÜBER DEN NUTZEN EINER PRAGMATISCHEN PERSPEKTIVE AUF BILDUNGSARBEIT UND DIE RECHTFERTIGUNG VON LEISTUNGSPOLITIKEN

Die hier ausgewählten Interviewpassagen verweisen nur auf einzelne und zum Teil lediglich isolierte Aspekte aktueller Reformpolitiken. Sie decken auch nur einen kleinen Ausschnitt argumentativer Bezugnahmen auf diese ab. Es wird allerdings bereits deutlich, dass einzelne Maßnahmen, politische Steuerungsinstrumente und Arbeitsanforderungen vor dem Hintergrund der konkreten schulischen Situation gedeutet und zum Gegenstand von gerechtigkeitsbezogenen Bewertungen werden. Unterschiedliche Argumentationslinien lassen sich unter Berücksichtigung der pragmatischen Soziologie Boltanskis und Thévenots auf einige grundlegende Konventionen reduzieren, verlaufen parallel, überschneiden sich oder werden ausdrücklich gegeneinander ins Feld geführt. Dabei geht es nicht nur um eine abstrakte Beurteilung schulpolitischer Reformen, sondern durchaus auch um die Bedeutung pädagogischer Arbeit und das Selbstbild der Professionellen.

Wie skizziert wurde, weicht im aktuellen bildungspolitischen Diskurs das »traditionelle« Verständnis von LehrerInnen als WissensvermittlerInnen und ErzieherInnen, die scheinbar weitgehend autonom und selbstbestimmt ihre Ziele umzusetzen suchen, zunehmend einer Vorstellung der kontrollierten und verantwortungsgeleiteten Autonomie. Gerade die Übernahme der Verantwortung – und zwar einmal für die tatsächlich gemessenen Leistungen der SchülerInnen, aber in der Konsequenz auch für das erfolgreiche Abschneiden der eigenen Schule – ist Gegenstand von Kritik. Die als Notwendigkeit erfahrene Anforderung, das eigene Handeln anderen Anspruchsgruppen gegenüber auszuweisen, scheint nicht zuletzt zu Distanzierungs- und Externalisierungsstrategien zu führen, mittels denen die Wirksamkeit der Arbeit von einzelnen LehrerInnen und jene der Schulen als Handlungseinheit relativiert wird. Durch eine Betrachtung der Rechtfertigungs- und Kritikmuster kann auf der Subjektebene der SchulleiterInnen unter anderem gezeigt werden, dass die sogenannte *Accountability*-Logik durch Bezugnahme auf unterschiedliche Konventionen infrage gezogen wird. Die Zuschreibung von Verantwortung erweist sich so als Gerechtigkeitsproblem, vor allem weil die Beurteilungsform, da sie ungleiche soziale und familiale Ausgangs-

bedingungen, mit denen die Schulen konfrontiert sind, nicht abbilde, umstritten ist. Das ist für das professionelle Selbstverständnis der AkteurInnen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Um nicht rechenschaftspflichtig zu sein, lösen sich weithin anerkannte Zielvorstellungen wie die der Ermöglichung und Vermittlung von Chancengleichheit für SchülerInnen möglicherweise zunehmend aus der subjektiven Leistungserwartung von LehrerInnen und SchulleiterInnen. Stattdessen finden sich vor allem auch solche Rechtfertigungen, die das Gemeinwohl am ehesten über Effizienz oder Konkurrenz, denn über selbstverantwortliches LehrerInnenhandeln realisiert sehen.

Die Theorie der Konventionen, als heuristisches Analysegerüst verstanden, kann so helfen zu erklären, wie Politiken vor Ort »übersetzt« werden, indem sie das Handeln der AkteurInnen moralisch rückgebunden versteht und hilft wirksam werdende Deutungsmuster offen zu legen. Das Potenzial einer solchen Perspektive liegt aber nicht nur darin, mögliche Spannungen und Kompromisse zu identifizieren, die aus dem Ineinandergreifen mehrerer Konventionen resultieren, sondern diese gerade im Licht von Widerstand oder reformkonformen Handeln zu betrachten.

LITERATUR

- Altrichter, Herbert/Bacher, Johann/Beham, Martina/Nagy, Gertrud/Wetzelhütter, Daniela (2011): »Neue Ungleichheiten durch freie Schulwahl? Die Auswirkungen einer Politik der freien Wahl der Primarschule auf das elterliche Schulwahlverhalten.« In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 305-326.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (2005): »Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens.« In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(4), S. 6-28.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (2007): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010a): »Steuerung und Entwicklung des Schulwesens.« In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-39.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010b): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias (2010): »Schulautonomie und die Folgen.« In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-144.
- Amos, Karin (Hg.) (2010): *International Educational Governance*. Bingley, UK: Emerald.
- Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2011): »Öffentliche Erziehung revisited - Eine Einleitung.« In: Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-30.
- Ball, Stephen J. (1990): *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1994): *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ballet, Katrijn/Kelchtermans, Geert/Loughran, John (2006): »Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives.« In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), S. 209-229.
- Beck, John (2008): »Governmental Professionalism: Re-Professionalising or De-Professionalising Teachers in England?« In: *British Journal of Educational Studies*, 56(2), S. 119-143.
- Belfield, Clive R./Levin, Henry M. (2009): »Market reforms in Education.« In: Gary, Sykes /Schneider, Barbara/Plank, David N. (Hg.): *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge, S. 513-527.
- Blase, Joseph (2005): »The Micropolitics of Educational Change.« In: Hargreaves, Andy (Hg.): *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, S. 264-277.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (1987): *Les économies de la grandeur*. Paris: PUF (Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi).
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (1991): *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bonsen, Martin (2010): »Schulleitungshandeln.« In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277-294.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hg.)(2009): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Day, Christopher (2002): »School reform and transitions in teacher professionalism and identity.« In: *International Journal of Educational Research*, 37(8), S. 677-692.

- Day, Christopher/Elliot, Bob/Kington, Alison (2005): »Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment.« In: *Teaching and Teacher Education*, 21(5), S. 563-577.
- Dubs, Rolf (2005): »New Public Management und die Führung der Schule.« In: Sigrist, Markus/Wehner, Theo/Legler, Anne (Hg.): *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 39-60
- Easthope, Chris/Easthope, Gary (2000): »Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload.« In: *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), S. 43-58.
- Flores, Maria Assunção (2012): »Teachers' work and lives: a European perspective.« In: Day, Christopher (Hg.): *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. Abington, UK: Routledge, S. 94-107.
- Furlong, John/Barton, Len/Miles, Sheila/Whiting, Caroline/Whitty, Geoff (2000): *Teacher Education in Transition: Re-Forming Professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, Sharon/Mahony, Pat/Hextall, Ian/Cribb, Alan (2009): *Changing Teacher Professionalism: international trends, challenges and ways forward*. London: RoutledgeFalmer.
- Graß, Doris (2015): »Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit.« In: Amos, Karin/Schmid, Josef/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hg.): *Governance und Bildung. Wandel der Steuerungsprozesse im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).
- Graß, Doris/Dammayr, Maria/Gegenhuber, Thomas (2014): *Governance und Leistung im Umbruch. Hinweise auf Spannungsverhältnisse in den Feldern Schule, Altenpflege und industrielle Kreativarbeit*. Working Paper des ÖAW DOC-teams 67, 01/2014, Linz: Johannes Kepler Universität.
- Hall, Christine (2004): »Theorising Changes in Teachers' Work.« In: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32(1), S. 1-14.
- Hall, Christine/Schulz, Renate (2003): »Tensions in Teaching and Teacher Education: Professionalism and professionalisation in England and Canada.« In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), S. 369-383.
- Hargreaves, Andy (2000): »Four ages of professionalism and professional learning.« In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), S. 151-182.
- Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert (2008): »Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrprofession.« In: Helsper, Werner /Busse, Susann /Hummrich, Merle/Kramer,

- Ralf-Torsten (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205-221.
- Helsby, Gill (1999): *Changing Teachers' Work. The »reform« of secondary schooling*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Huber, Stephan G. (2008): »Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung.« In: Langer, Roman (Hg.): *»Warum tun die das?« Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-126.
- Klein, Helmut E. (2008): *Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen – Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft des Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Kyriacou, Chris (2001): »Teacher stress: directions for future research.« In: *Educational Review*, 53(1), S. 28-35.
- Lafaye, Claudette/Thévenot, Laurent (1993): »Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature.« In: *Revue française de sociologie*, 34(4), S. 495-524.
- Le Grand, Julian (1991): »Quasi-Markets and Social Policy.« In: *The Economic Journal*, 101(408), S. 1256-1267.
- Locke, John (2010 [1689]): *Second Treatise of Government*, (<http://www.early-moderntexts.com/pdfs/locke1689a.pdf>).
- Maroy, Christian (2010): »Toward a Postbureaucratic Regulation Regime of Schools? Some Questions and Evidence from the European REGULEDUC Research.« In: Amos, Karin (Hg.): *International Educational Governance*. Bingley, UK: Emerald, S. 175-192.
- Maroy, Christian/van Zanten, Agnès (2011): »Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen.« In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 195-213.
- Marx, Karl (1953): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band*. Berlin: Dietz Verlag.
- Menz, Wolfgang (2009): *Die Legitimität des Marktregimes. Leistungs- und Gerechtigkeitsorientierungen in neuen Formen betrieblicher Leistungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Miller, Lynne (2005): »Redefining Teachers, Reculturing Schools: Connections, Commitments and Challenges.« In: Hargreaves, Andy (Hg.): *Extending Educational Change*. Dordrecht, NL: Springer, S. 249-263.
- Pareto, Lena/Willermark, Sara (2014): »Can Teachers' Fragmented Work Situation Jeopardize Professional Development of Future Teaching Practices?« In: Rensing, Christopher/de Freitas, Sara/Ley, Tobias/Muñoz-Merino, Pedro J. (Hg.): *Open Learning and Teaching in Educational Communities - Proceedings 9th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2014*. Cham: Springer, S. 464-469.
- Perry, Lee-Anne/McWilliam, Erica (2007): »Accountability, responsibility and school leadership.« In: *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), S. 32-43.
- Pongratz, Hans J. (2011): »Das Subjekt der Kritik. Ein arbeitssoziologischer Kommentar zu Dubets Ungerechtigkeiten.« In: *Mittelweg 36 Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 2011(2), S. 20-31.
- PricewaterhouseCoopers (2001): *Teacher Workload Study*. London: DfES Department for Education and Skills.
- Radnor, Hilary A./Ball, Stephen J./Vincent, Carol (1998): »Local Educational Governance, Accountability, and Democracy in the United Kingdom.« In: *Educational Policy*, 12(1), S. 124-137.
- Schett, Jörg (2000): »Der Schulleiter, die Schulleiterin zwischen Leader und Coach.« In: *i-mail. Publikation des ILZ*, 2000(03), S. 4-6.
- Schimank, Uwe (2014): »Governance und Professionalisierung – Notizen zu einem Desiderat.« In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 127-150.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2008): »Ökonomisierung der Gesellschaft.« In: Maurer, Andrea (Hg.): *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 382-393.
- Schratz, Michael/Hartmann, Martin (2009): »Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule.« In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 323-340.
- Scott, Catherine/Cox, Sue/Dinham, Steve (1999): »The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers.« In: *Educational Psychology*, 19(3), S. 287-308.

- Seddon, Terri/Levin, John S. (Hg.)(2013): *World Yearbook of Education 2013. Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*. Oxford, New York: Routledge.
- Smyth, John/Dow, Alistair/Hattam, Robert/Reid, Alan/Shacklock, Geoffrey (2000): *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London/New York: Falmer Press.
- Snoek, Marco (2011): »Raising the Professionalism of Teachers? Content Elements for Post-initial Master's Level Programs.« In: Eisenschmidt, Eve/Löfström, Erika (Hg.): *Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance*. Tallinn: Tallinn University, S. 55-77.
- Thévenot, Laurent/Moody, Michael/Lafaye, Claude (2011): »Formen der Bewertung von Natur. Argumente und Rechtfertigungsordnungen in französischen und US-amerikanischen Umweltdebatten.« In: Diaz-Bone, Rainer (Hg.): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 125-165.
- Tomlinson, Sally (2005): *Education in a Post-Welfare Society*. 2. Aufl., Buckingham: Open University Press.
- Wagner, Peter (2004): »Soziologie der kritischen Urteilskraft und der Rechtfertigung. Die Politik- und Moralsoziologie von Luc Boltanski und Laurent Thévenot.« In: Moebius, Stephan/Peter, Lothar (Hg.): *Französische Soziologie der Gegenwart*. Konstanz: UVK, S. 417-448.
- Walzer, Michael (1983): *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books.
- Weiß, Manfred (2002): »Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich.« *Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Sektion Bildung und Erziehung*, Leipzig, 07.-11.10.2002, (<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/quasi-maerkte-schulsystem.pdf>).
- Whitty, Geoff (2006): »Teacher professionalism in a new era.« *1st General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*, Belfast, March 2006, (<http://www.gtcni.org.uk/publications/uploads/document/annual-lecture-paper.pdf>).

