
Schule aus organisationssoziologischer Perspektive

Maja Apelt

Abstract

Ziel des Beitrages ist es, einen Überblick über für die Schul- und Bildungsforschung relevante theoretische Linien und Diskussionen der Organisationssoziologie zu geben. Er umfasst drei Teile: Im ersten Teil geht es um die Darstellung der Schule als eigenständige Organisation. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Aspekte, zum einen die Gemeinsamkeiten von Schule mit Unternehmen, Parteien, Gefängnissen u. ä. m. und zum anderen und davon ausgehend die Besonderheiten der Schule als Organisation. Im zweiten Teil wird geprüft, wie Schule in bekannte Organisationstypologien eingeordnet werden kann und welchen Erkenntnisgewinn dies jeweils bringt. Im dritten Teil werden aktuelle soziologische Organisationstheorien in Hinblick auf ihre Anwendungsmöglichkeiten auf Schule diskutiert.

1 Einleitung

Die Schule ist ein Forschungsgegenstand in den unterschiedlichsten Geistes- und Sozialwissenschaften: der Pädagogik, der Ökonomie, der Politikwissenschaft, der Psychologie und nicht zuletzt der Soziologie. Letztere hat Schule vor allem im Zusammenhang mit nationalen wie internationalen Vergleichsstudien wie TIMMS, PISA und vielen anderen untersucht (Bos et al. 2012; Gaertner et al. 2014; OECD 2012a, 2012b).¹ Diese Vergleichsstudien sind auch für die organisationssoziologische Betrachtung in mehrfacher Weise von Bedeutung. Zum einen verweisen sie auf Schule als eigenständigen Einflussfaktor der Produktion, Reproduktion oder des Abbaus von sozialer Ungleichheit entlang der Dimensionen Geschlecht, so-

1 Ich danke Leonhard Klank für die Korrekturen und Anmerkungen zum Text.

ziale und ethnische Herkunft (Baumert 2006; Baumert und Neubrand 2002; Prenzel 2004, 2007). Der Befund, dass Schule die Strukturen von Ungleichheit moderieren, also auch abschwächen oder verstärken kann, ist alles andere als neu. Er bekam aber durch diese Studien wieder eine stärkere Beachtung. Im Zentrum stand dabei der Unterschied, den die Struktur der unterschiedlichen Bildungssysteme, aber auch die Klassengröße, die Entlohnung der Lehrer, die Art des Unterrichts u. ä. m. für den Kompetenzerwerb und die (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit macht. Zum zweiten sind diese Vergleichsstudien Medium und Zeichen einer verstärkten weltweiten Angleichung der nationalen Bildungssysteme. Und zum dritten sind sie – damit zusammenhängend – nicht selten Teil einer veränderten Steuerung von Schulen, die die Autonomie der Schulen stärken und deren Qualität eher an Output-Kriterien messen will (Böttcher 2010).

An diesem Beispiel wird deutlich, wie zentral die Organisationsperspektive für die Schul- und Bildungsforschung sein kann. Deshalb soll im Folgenden aufgezeigt werden, welche organisationssoziologischen Theorien und Perspektiven auf Schule angewandt werden oder perspektivisch interessant sein könnten.

Der Beitrag umfasst drei Teile: *Im ersten Teil* geht es um die Darstellung der Schule als eigenständige Organisation. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Aspekte: zum einen die Gemeinsamkeiten von Schule mit Unternehmen, Parteien, Gefängnissen u. ä. m. und zum anderen und davon ausgehend die Besonderheiten der Schule als Organisation. Damit soll auch deutlicher werden, wie der Begriff Organisation gefasst werden kann. Während im ersten Teil Schule als besonderer Organisationstyp (Drepper und Tacke 2012) behandelt wird, soll im *zweiten Teil* geprüft werden, wie man Schule in andere Organisationstypologien einordnen kann und welchen Erkenntnisgewinn dies jeweils bringt. *Im dritten Teil* werden aktuelle soziologische Organisationstheorien in Hinblick auf ihre Anwendungsmöglichkeiten auf Schule diskutiert.

Ziel des Beitrages ist nicht nur, einen Überblick über ausgewählte theoretische Linien und Diskussionen der Organisationssoziologie, die für die Schul- und Bildungsforschung relevant sind oder sein könnten, zu geben, sondern auch auf – aus meiner Sicht – ungeklärte theoretische und empirische Fragen und Probleme hinzuweisen.

2 Die Schule als Organisation

Die Bestimmung dessen, was Organisationen sind, soll hier zunächst aus systemtheoretischer Sicht mit Luhmann (Luhmann 1976) und dem Begriff der Formalität erfolgen. Zwar gibt es viele andere für die Betrachtung von Schulen äußerst geeignete Organisationstheorien, auf die später noch eingegangen wird, aber was

Organisationen von anderen sozialen Tatsachen bzw. anderen sozialen Systemen unterscheidet, lässt sich am besten über diesen theoretischen Zugang bestimmen. Damit gehen zwei Entscheidungen einher: Zum ersten betone ich damit, dass eine Organisation ein besonderes soziales System oder auch eine besondere soziale Institution ist, die sich insbesondere von sozialen Gruppen, Netzwerken oder Gesellschaften unterscheidet und deshalb auch (aber nicht nur) spezifische Fragestellungen und Probleme hervorbringt (Tacke 2015a, 2015b).

Zum zweiten betrachte ich Schule als eigenständige Organisation, auch wenn diese in ein Bildungssystem eingebunden ist, das – je nach Verfassung – mehr oder weniger detailliert Entscheidungen über Personal, Technologien, Programme, Schultypen u. ä. m. vorgibt oder selbst trifft (vgl. Drepper und Tacke 2012, S. 205 ff.).

Organisationen sind spezifische soziale Systeme, die sich dadurch auszeichnen, dass explizit und offen über *Mitgliedschaft* bzw. über Inklusion oder Exklusion entschieden wird, und in denen beides an Bedingungen geknüpft werden kann.

Mit dieser Bestimmung werden die Grenzen der Organisationen über das Kriterium von Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft gezogen. Wir registrieren aber in der gegenwärtigen Post- oder Spätmoderne, dass diese Art der Grenzziehung mehr und mehr infrage gestellt wird. So versuchen sich Unternehmen den Verpflichtungen fester Mitgliedschaft durch Quasi-Selbstständigkeit, Werkverträge u. ä. m. zu entledigen. Parteien und Verbände versuchen andererseits potentielle Anhänger und Engagierte, denen Parteimitgliedschaften suspekt sind, über Netzwerke und Arbeitskreise zu binden. Schulen scheinen diesbezüglich noch am Anfang einer möglichen Entwicklung zu stehen, durchaus sichtbar sind aber Netzwerke zwischen Schulen oder mit Unternehmen, Behörden, Vereinen oder auch sozialen Einrichtungen. Genauso gibt es mehr und mehr Projekte des Unterrichts außerhalb der Schule.

Mit dem Kriterium der Mitgliedschaft lassen sich demnach Unterschiede zwischen Organisationen in der Moderne und Organisationen in der Spät- und Postmoderne feststellen. Es hilft uns aber auch, Unterschiede zwischen Organisationen etwa in der Frage herauszuarbeiten, wer die Entscheidung zur Mitgliedschaft trifft und wie stark die Bedingungen, an die die Mitgliedschaft geknüpft wird, formalisiert werden können. Für Schulen liegt die Entscheidung über die Aufnahme oder Einstellung von Lehrern und Schülern in der Regel bei der Schulverwaltung und in der Bildungspolitik, die die Regeln dafür aufstellt. Welche Auswirkungen die Schulpflicht – also der Zwang zur Mitgliedschaft – dabei auf das Verhalten der Schüler und Lehrer hat, ist von mehreren Faktoren abhängig. Zwangsmitgliedschaft bedeutet – so Kühl (2012) –, dass man die Mitgliedschaft nicht an Bedingungen knüpfen kann. Wenn aber nicht mit dem Ausschluss aus der Organisation

gedroht werden kann, muss Fügsamkeit und Leistung über andere Sanktionen oder Gewalt erzeugt werden. Und wenn man den Zumutungen der Organisation nicht durch Austritt entfliehen kann, müssen diese Organisationen vielleicht eher als andere ein sogenanntes „Unterleben“ (Kühl 2012 im Anschluss an Goffman 1973) ermöglichen, um zu vermeiden, dass sich der Unmut der Mitglieder gegen die Organisation richtet und deren Grundlagen gefährdet. Diesbezüglich zeigen sich gerade in Deutschland deutliche Unterschiede zwischen den Schultypen. So können Gymnasien ähnlich wie Unternehmen ihre Mitglieder zumindest teilweise selbst wählen und sie können Bedingungen an die Mitgliedschaft formulieren. Das heißt auch, dass sie eine gewisse Leistungsbereitschaft schon mit dem Verweis darauf einfordern können, dass es keinen Zwang gäbe, auf das Gymnasium zu gehen. Zu prüfen wäre, ob dieser Verweis mit der fortschreitenden Durchsetzung des Gymnasiums als Regelschule und dem stärkeren Einzug pädagogischer Konzepte in das Gymnasium an Bedeutung verliert. Haupt- und Gesamtschulen (oder Stadtteilschulen) scheint die Möglichkeit, Leistung und Fügsamkeit über das Management von Ein- und Ausschluss ihrer Mitglieder zu erwirken, nur im Ausnahmefall zur Verfügung zu stehen. Und vielleicht erzeugt gerade dieser Umstand besondere pädagogisch-didaktische Anstrengungen.

Erwartungen, die Mitglieder erfüllen oder zumindest nicht offen ablehnen dürfen, ohne ebenso offen sanktioniert zu werden, werden mit Luhmann (Luhmann 1976, S. 59 ff.; Tacke, 2015a) als formal bezeichnet. Diese Definition von Formalität unterscheidet sich von vielen anderen, die Formalität eher mit schriftlich fixiert identifizieren. Formale Erwartungen können auch schriftlich fixiert werden – so Luhmann –, weil sie sich auf verbindliche Erwartungen beziehen. Aber nicht alle Erwartungen werden aufgeschrieben und umgekehrt ist nicht alles, was aufgeschrieben wird, für die Mitglieder bindend. Zugleich – und dies gehört zu den Einsichten, die die Organisationssoziologie begründet hat – können Organisationen mit Formalität allein nicht überleben. So ist sofort einsichtig, dass Schulen mit Lehr- und Personal-, Raum- und Stundenplänen, mit Schulgesetzen und Hausordnungen allein nicht existieren können und dass es mehr benötigt, um zu verstehen, wie Schulen funktionieren. Es benötigt die informalen Beziehungen und Strukturen, damit aus Lehrplänen schulisches Leben wird.

Informale Strukturen haben ganz unterschiedliche Quellen. Sie erwachsen daraus, dass man nicht alles schriftlich fixieren und absolut verbindlich machen kann, dass Organisationsmitglieder – Lehrer und Schüler – Menschen sind, deren Interessen und Bedürfnisse weit über die bloße Rollenerfüllung gehen, und dass Organisationen auf unerwartete Ereignisse und Krisen nicht mit vorbestimmten Routinen reagieren können. Informales Handeln in Schulen reicht vom Abschreiben und Vorsagen von Schülern über das Mobbing von Schülern, den Tratsch und Klatsch unter Schülern und Kollegen bis hin zum Übersehen von Fehlverhalten

und jedem anderen Aussetzen oder Nichtanwenden formaler Regeln. Wichtig dabei ist, dass Formalität und Informalität in Organisationen aufeinander bezogen sind: jedem formalen Handeln, der Benotung von Schulleistungen, der Entscheidung über eine Versetzung, dem kollegialen Gespräch unter Kollegen und mit dem Schulleiter, der Antwort eines Schülers usw. wohnt ein informales Moment inne.

Eines der zentralen formalisierten Merkmale von Organisationen ist deren *Hierarchie*. Kühl betont dabei vor allem die Differenz zwischen Organisation und Gesellschaft, denn moderne Gesellschaften sind zwar durch soziale Ungleichheit, aber nicht durch Hierarchie geprägt, während die Über- und Unterordnung in Organisationen auch in modernen Gesellschaften legitim ist. In postmodernen Organisationen werden Hierarchien dagegen nicht selten zugunsten von Projektgruppen und kollegialen Entscheidungen abgebaut. Professionelle Organisationen besitzen neben ihrer kollegialen Struktur eine zweite hierarchische Verwaltungsstruktur. Schulen können zwar den professionellen Organisationen zugerechnet werden (s. u.), trotzdem gilt diese Doppelstruktur für Schulen nur bedingt, da sich deren Verwaltung häufig auf eine Schulsekretärin beschränkt.

Die Hierarchie in Schulen besteht ähnlich Gefängnissen, Psychiatrien oder militärischen Grundausbildungseinheiten aus genau zwei Ebenen und zwei Mitgliedergruppen, bei denen die eine Gruppe – das Lehrerkollegium – auf die andere – die Schüler – einwirkt und über diese auch Entscheidungsgewalt hat. Der Wechsel von einer Gruppe bzw. Hierarchiestufe zur anderen ist dabei entweder ausgeschlossen oder zumindest selten und die hierarchische Ordnung der ersten Gruppe zumeist durch nur wenige Stufen geprägt. Die kollegiale Beziehung unter den Lehrern und die flachen Hierarchien zwischen Schulleiter und Lehrer gelten einerseits als wünschenswert, weil der Informationsfluss und die Kooperationsfähigkeit besser sei; andererseits bergen flache Hierarchien den Nachteil erhöhter mikropolitischen Auseinandersetzungen und zugleich geringerer Aufstiegs- also auch Gratifikationsmöglichkeiten und können so die Motivation beeinträchtigen.

Die hierarchische Ordnung des Bildungssystems über die einzelne Schule hinaus ist auch begrenzt, denn die Ebenen von der externen Schulbehörde über die Schulleitung bis hin zu den Lehrkräften und den Schulklassen sind lediglich lose gekoppelt (Fuchs 2004; Weick 2009). Jede Ebene kann also ein Eigenleben entwickeln. Zudem ist die hierarchische Macht der Lehrkräfte gegenüber den Schülern insofern beschränkt, als dass der Lehr- und Lernprozess der Kooperation der Schüler („Klienten“) bedarf. Dies haben Lehrkräfte mit anderen Anbietern „personenbezogener Dienstleistungen“ wie Ärzten oder Anwälten (also Professionen) gemein.

Neben der besonderen Form der Mitgliedschaft und der Hierarchie zeichnet Organisationen – Kühl (2012) zufolge – aus, dass sie *Zwecke* benötigen. Organisationen müssen im Unterschied zu Liebespaaren, Freundeskreisen, Gesellschaften

ihre formalen Strukturen und den Anspruch auf Ressourcen rechtfertigen. Trotzdem kann daraus nicht abgeleitet werden, dass die Strukturen von Organisationen durchgängig auf vorher definierte Ziele ausgerichtet wären. Zum ersten sind Zwecke selten instruktiv. Zum zweiten und damit zusammenhängend müssen Organisationen immer mit Zweckwidersprüchen umgehen. Zum dritten erwächst die formale Struktur auch aus ganz anderen Quellen als dem Zweck, etwa aus der Geschichte einer Organisation oder früheren Entscheidungen über Zwecke, Personal und Technologien, aus den rechtlichen Regeln, denen die Organisation unterliegt, u. v. m. Und zum vierten wissen wir auch bei einer streng an den aktuellen Zielen ausgerichteten formalen Struktur selten, ob diese tatsächlich zielführend ist (Kühl 2010 und 2012, S. 54 ff.).

Dies gilt auch für Schulen. So hat Schule den Zweck zu erziehen und zu bilden, ohne dass je Einigkeit darüber bestand, was das inhaltlich bedeuten solle, noch wie dies am besten erreicht werden könnte. Schule hat zudem den Zweck, Zertifikate für weitere Bildungswege und soziale Positionen in anderen Organisationen und gesellschaftlichen Teilsystemen zu vergeben, sie ist die zentrale Institution der Chancenverteilung in der modernen Gesellschaft. Inwieweit sich aber diese beiden Aufgaben ergänzen oder widersprechen, *wie* man also fördert und letztlich auch selektiert, gehört zu den umstrittensten schulpolitischen und pädagogischen Themen.

3 Die organisationstypologische Einordnung der Schule

Wurden Schulen in dem vorhergehenden Abschnitt als eigenständiger *Organisationstypus* behandelt, so soll es hier um Möglichkeiten anderer Klassifikationen von schulischen Organisationen gehen.

Zunächst fällt auf, dass es Schulen als öffentliche, staatliche Organisationen gibt, aber auch als Unternehmen oder Vereine. Dies hat, trotz allen staatlichen Vorgaben, denen Schulen unabhängig von ihrem Status unterliegen, jeweils weitreichende Folgen für ihre Strukturen, denn Unternehmen müssen ihre Ressourcen selbst erwirtschaften und ihre Entscheidungen auch letztlich danach ausrichten (Kette 2012). Vereine hingegen müssen die Interessen ihrer Mitglieder in ganz anderem Maße berücksichtigen als Unternehmen oder Verwaltungen (Horch 1982, 1985; Knoke und Prensky 1984; Müller-Jentsch 2008; Schimank 2005).

Schulen sind zudem Organisationen der personenbezogenen Dienstleistung (Drepper 2010; Drepper und Tacke 2010; Klatetzki 2010). Sie sind zumindest in Teilen bürokratische und auch professionelle Organisationen.

Diese vielfachen Zuordnungsmöglichkeiten deuten darauf hin, dass Organisationstypologien zwar hilfreich zum besseren Verständnis organisationaler Viel-

falt sind, dass diese aber zugleich immer vom Beobachter abhängig und nie trennscharf oder theoretisch sauber herzuleiten sind (Apelt und Tacke 2012).

Werden Schulen als *bürokratische Organisationen* gefasst, so ist der Blick darauf gerichtet, dass sie nach legalen Prinzipien aufgebaut sind, d. h., die in den Bildungsbehörden aufgestellten Rahmenpläne und -richtlinien strukturieren das Handeln an Schulen und in jeder einzelnen Unterrichtsstunde vor, zugleich wird so die grundsätzliche formale Gleichheit und Rechtssicherheit für alle Schüler und Schülerinnen gewährleistet. Die Strukturen der bürokratischen Verwaltung, Hierarchie, Formalität, Arbeitsteilung und Spezialisierung, Qualifikation und Aktenmäßigkeit gelten daher auch für Schulen.

Fuchs (2004, S. 210) zufolge sind Schulen trotz stärkerer Autonomie immer noch bürokratisch strukturiert. Mehr noch, die bürokratische Ordnung verstärkt sich entgegen zahlreicher Kritik sogar noch durch die staatliche Verantwortung für die Ordnung des Bildungswesens, die zunehmende Verrechtlichung der Zugangsbedingungen, Angebote und Berechtigungen und durch die Vorgabe und Kontrolle von Zielvorgaben und Prüfungsanforderungen u. ä. m.

Zugleich sind Schulen ein typisches Beispiel *loser gekoppelter Organisationen* (Weick 2009, S. 85 ff.). Unterricht und Schule können als zwei unterschiedliche Systeme gefasst werden, die nur wenige Variablen gemein haben. Die Folge ist, dass die Handlungen und Entscheidungen in einem System nicht direkt auf das andere einwirken, sondern nach eigenen Kriterien verarbeitet und umgesetzt werden müssen. Störungen in einer Schulklasse beeinträchtigen also nicht direkt und unmittelbar die gesamte Schule und umgekehrt.

Auch mit Lipskys Theorie der *street-level bureaucracy* (1980) lässt sich die Besonderheit der bürokratischen Organisation Schule in Bezug auf den Schulunterricht erfassen. Lipsky hat Sozialarbeiter, Lehrer und Polizisten als „front line worker“ bezeichnet, die einerseits auf Basis administrativer Vorgaben, andererseits aber vor Ort und teilweise außerhalb der Organisation tätig und dabei weitgehend auf sich gestellt sind. Ihr Handeln unterliegt daher immer auch dem eigenen professionellen Ermessen.

Lipskys Konzept integriert bereits die Perspektive *professioneller Organisationen*, die in der organisationstheoretischen Schulforschung einen breiten Raum einnimmt, ohne dass dabei in jedem Fall das ambivalente Verhältnis von Organisation und Profession genügend berücksichtigt würde. Professionen sind Berufe, die sich durch spezifisches abstraktes Wissen, eine starke Service-Orientierung und geringere Kontrollmöglichkeiten auszeichnen und aufgrund dieser Merkmale in der Öffentlichkeit ein vergleichsweise hohes Ansehen genießen (Freidson 2001; Kurtz 2002, 2004; Meuser 2005; Wilensky 1972). Idealerweise kontrollieren sich Professionen selbst und organisieren selbst die Zugangsrechte und Qualitätsstandards ihrer Arbeit. Damit einher geht der sozialstrukturell bedeutsame Aufbau

von Markteintrittsbarrieren und ständischen Privilegien. Professionen sind dafür auf Fachverbände, also Organisationen, angewiesen, die die besondere Stellung und Autonomie der Professionen stützen und organisieren. Zudem werden Professionen nicht selten von bürokratischen Organisationen, also etwa Krankenkassen, zu ihren Diensten beauftragt. Dies aber bedeutet, dass sich die Professionen nur bedingt der öffentlichen Kontrolle entziehen können.

Üben aber die Professionsangehörigen ihre Tätigkeit innerhalb zumindest teilweise bürokratisierter Organisationen, also Schulen oder Krankenhäuser aus, so bedeutet dies letztlich immer auch die Einschränkung ihrer Autonomie. So gilt auch der Lehrerberuf zwar als Profession, da das allgemeine pädagogische Wissen immer eigenständig angewendet werden muss und dies nur schwer kontrollierbar ist. Zugleich sind Lehrer aber vergleichsweise stark in die bürokratische Struktur eingebunden. Tacke weist dabei auf ein Paradox hin, denn die stärkere Autonomie der Schule als Organisation führt nicht, wie häufig behauptet, zu mehr Professionalität, sondern zu Deprofessionalisierungstendenzen, da sich Lehrer verstärkt Managementwissen als professionsfremdes Wissen aneignen müssen. Das heißt, je stärker sich die Prinzipien organisationalen Handelns durchsetzen, desto eher gerät eine Profession unter Druck (Böttcher und Liesegang 2009, S. 523).

4 Organisationstheoretische Perspektiven auf Schule

Wenn im Folgenden aufgezeigt wird, welche anderen Organisationstheorien für die Schul- und Bildungsforschung relevant sind bzw. relevant sein könnten, so soll der Ausgangspunkt beim Idealtypus der bürokratischen Organisation gesetzt werden, denn die gesamte Organisationsforschung kann auch als dessen Kritik gelesen werden (Mayntz 1968). Webers Idealtypus (1980) basiert auf der Idee, ein theoretisches Konstrukt einer rein zweckrationalen Verwaltung zu entwickeln, das frei von jeglichem affektuellen, traditionellen und von jedem informellen Handeln sein soll. Sowohl die Human Relations School als auch die Entscheidungstheorien setzen an dieser Konstruktion an. So bilden die Hawthorne-Experimente trotz ihrer erheblichen methodischen Fehler den Ausgangspunkt für die Erforschung sozialer Beziehungen und der dazu gehörigen informellen Strukturen in Organisationen, des Einflusses sozialer Bedürfnisse und der Organisation als soziales Gebilde und Lebenswelt (Böhle 2015; Morgan 1986). Letztlich beruhen alle im Folgenden aufgeführten Konzepte auf der Einsicht, dass es neben den formellen auch informelle Strukturen gibt. In der Bildungsforschung spiegelt sich dies z. B. in der empirischen Forschung zum Schulklima oder zu Peer-Beziehungen von Schülern wider.

Auch die Entscheidungstheorien, die Organisationen letztlich als „decision machines“ (Nassehi 2005; Tacke 2015a) betrachten, beginnen als Kritik an We-

bers Idealtypus. Sie stellen die Möglichkeit zweckrationaler Entscheidungen infrage und setzen diesen die „bounded rationality“ (March et al. 1958), oder auch das „muddling through“ (Lindblom 1959) als begrenzt rationale Entscheidungsstrategien entgegen. Bedeutsam ist bei diesen Konzepten der Faktor der Umweltunsicherheit, mit dem letztlich alle Organisationen konfrontiert sind. Die Kritik an der Zweckrationalität mündet im Mülleimermodell (Cohen et al. 1972), dem zufolge die Elemente von Entscheidungsprozessen häufig ganz willkürlich angeordnet sind. Statt mit einem Problem, das es zu lösen gilt, können Entscheidungsprozesse auch mit bestehenden Lösungen beginnen, für die die beteiligten Akteure Probleme suchen. Oder die Entscheidungsprozesse beginnen mit Gelegenheiten, bei denen Probleme artikuliert werden usw.

Entscheidungstheorien haben nur selten Eingang in die Schulforschung gefunden. Jedoch verweist Terhart (1986) auf das Garbage Can Modell mit der Begründung, dass die Schule durch undurchschaubare Prozesse und unbeherrschbare soziale Einheiten gekennzeichnet sei (ähnlich Blutner 2004).

Mikropolitische Ansätze bauen auf den Entscheidungstheorien auf und kombinieren sie mit dem Wissen über politische Prozesse (Burns 1961). Betont wird, dass die in Organisationen handelnden Akteure unterschiedliche Interessen verfolgen und dazu Ressourcen einsetzen, die zumindest teilweise aus der Organisation erwachsen. Aus dieser Perspektive heraus sind formale und informale Strukturen Ressourcen. Organisationen sind keine starren Gebilde, sondern jeweils situative Ergebnisse vorherigen mikropolitischen Handelns (Altrichter 2004, S. 85 ff.; Ball 1993; Crozier und Friedberg 1979).

Die berühmte Studie von Paul Willis (1979), die von der These ausgeht, dass soziale Ungleichheit und Klassenidentitäten von Schülern nicht einfach bestehen, sondern im Handeln produziert und reproduziert werden, kann als Beispiel für Mikropolitik in der Schule gelesen werden.² Mit Mitteln der Ethnographie fokussiert sie den schulischen und außerschulischen Alltag männlicher Jugendlicher aus dem Arbeitermilieu, die einer Kultur angehören, die den Zielen von Schule widerspricht. Willis zeigt, dass die Jugendlichen ihre Ressourcen eher auf die Entwicklung einer Gegenkultur verwenden, um sich gegenüber den Lehrern zu behaupten und deren Bemühungen zu konterkarieren. Die Schüler besitzen Wissen darüber, wie Schule funktioniert und wie man Lehrer „foppen“ kann. Sie nutzen die formalen und informalen Regeln der Schule und unterlaufen sie zugleich. Dabei greifen sie auf Ideologien der Arbeiterkultur, also auf Ressourcen aus der Umwelt der Schule, zurück. Sie inszenieren das eigene Handeln als Machtspiel zwischen Lehrern und Schülern. Die Lehrer wissen dies und gehen unterschiedlich damit um: Während die einen vorzugsweise auf Sanktionen setzen, versuchen an-

2 Für diesen Hinweis danke ich Stefan Kühl.

dere in Kontakt mit den Jugendlichen zu bleiben, d. h., dass sich die Lehrer auch darin unterscheiden, inwieweit sie auf die formal gegebenen Sanktionsmöglichkeiten zurückgreifen oder auch für deren Verschärfung plädieren. Die Schule wird so zu einem Medium und Ergebnis der mikropolitischen Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und den Lehrern.

Paul Willis selbst hat diese Forschung weniger als mikropolitische Studie angelegt, vielmehr ordnet er sich in die klassentheoretische Diskussion ein. Rezipiert wurde die Studie so auch vor allem in der Ungleichheitsforschung und den cultural studies, in der Schulforschung findet sie sich vor allem als Bezugspunkt für Studien zur Schulkultur wieder. So z. B. haben Helsper et al. (2001) eine breit angelegte Studie zu Schulkultur und Schulmythos vorgelegt, in der sie anhand dreier ostdeutscher Schulen exemplarisch zeigen, wie die Schulkultur hermeneutisch und ethnographisch rekonstruiert werden kann. Das der Untersuchung zugrunde liegende Konzept verbindet dabei die mikropolitische mit einer sozialkonstruktiven Perspektive und bestimmt Schulkultur als symbolische Ordnung der Einzelschule, die durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der Akteure der jeweiligen Schule und in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems generiert wird.

Die Ansätze des Sozialkonstruktivismus setzen an den Interaktionen und den darin eingelagerten Wahrnehmungen, Vorstellungen, Werten und Normen an. Die Studien beziehen sich dabei u. a. auf Goffman (1977, 1982, 1988; Willems 1997), der mit seiner Rahmenanalyse eine Möglichkeit bietet, die Interaktionen in Organisationen eigenständig zu untersuchen und Beziehungen zwischen den formalen organisationalen Vorgaben (frames) und den situationsabhängigen Interaktionen vor Ort besser zu verstehen. Im Zentrum der Anwendung Goffmans auf Schule und Bildungsinstitutionen stehen die Analyse des Unterrichts sowie von Lehrerkonferenzen. Ausgangspunkt ist zumeist die Vorstrukturierung dieser Interaktionen durch behördliche Vorgaben bei gleichzeitiger relativer Eigengesetzlichkeit der Interaktionen (Drepper und Tacke 2012; Herzog 2009; Vanderstreaten 2004, 2008). Andere sozialkonstruktivistische Einflüsse gelangten vor allem über das Konstrukt der Organisationskultur (Smircich 1983) in die Organisationsforschung (s. o.).

Eine weitere konstruktivistische Perspektive bietet das Konzept des Sense-making von Karl E. Weick (1985, 1995). Dieses lenkt den Blick darauf, dass für die Interaktionen in Organisationen letztlich nicht entscheidend ist, wie sie ‚objektiv‘ formal ausgestaltet sind, sondern, wie sie wahrgenommen, interpretiert und mit welchem Sinn sie verbunden werden. Dieses „Sense-making“ wurde von Weick durch mehrere Merkmale gekennzeichnet: Es steht im Zusammenhang mit der Identität der Akteure, weil den Dingen, Prozessen und Ordnungen immer nur im Zusammenhang mit der eigenen Identität Sinn zugeschrieben werden kann



<http://www.springer.com/978-3-658-10887-8>

Organisation und Bildung

Theoretische und empirische Zugänge

Maier, M.S. (Hrsg.)

2016, VI, 243 S. 1 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10887-8