

Terhart, Ewald

Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 205-223



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 205-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143865 - DOI: 10.25665/01:14386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143865>

<https://doi.org/10.25665/01:14386>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 2 – April 1986

I. Essay:

HANS SCHIEFELE Interesse – Neue Antworten auf ein altes
Problem 153

II. Thema: Interessen (1. Teil, wird fortgesetzt)

MANFRED PRENZEL/
ANDREAS KRAPP Grundzüge einer pädagogischen Interessen-
theorie 163

HARTMUT KASTEN/
ANDREAS KRAPP/
HANS SCHIEFELE Das Interessengene-Projekt – eine Pilot-
studie 175

LORE HOFFMANN/
MANFRED LEHRKE Eine Untersuchung über Schülerinteressen an
Physik und Technik 189

III. Thema: Schulleitung und Schulaufsicht

EWALD TERHART Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen
zu einem alten Dilemma 205

ACHIM LESCHINSKY Lehrerindividualismus und Schulverfassung 225

JÜRGEN BAUMERT/
ACHIM LESCHINSKY Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglich-
keiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schullei-
terbefragung 247

WOLFGANG BRUCKMANN Beratung als zentrale Aufgabe. Neue Strukturen
und Inhalte der unteren Schulaufsicht in Hessen
267

IV. Besprechungen

- PETER MENCK UWE HAMEYER, KARL FREY,
HENNING HAFT(HRSG.):
Handbuch der Curriculum-Forschung 285
- PETER MENCK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und Forschungsförderung: Lehrplanentwicklung
und Schulpraxis 285
- EWALD TERHART KLAUS HAGE u. a.: Das Methodenrepertoire von
Lehrern 287
- MARTIN SCHWONKE WILFRIED SCHLAU/GERHARD SCHADWILL: Lehrer
in Rheinland-Pfalz 289
- GUDRUN ANNE ECKERLE JOSEF HITPASS: Reformoberstufe – besser als ihr
Ruf? 291

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Essay:

HANS SCHIEFELE Motives – New answers to an old problem 153

II. Topic: Motives (Part 1, will be continued)

MANFRED PRENZEL/
ANDREAS KRAPP/
HANS SCHIEFELE Principles of an educational concept of
interest 163

HARTMUT KASTEN/
ANDREAS KRAPP On the genesis of interests – a pilot study 175

LORE HOFFMANN/
MANFRED LEHRKE A study on students' interest in physics and
technology 189

III. Topic: Principals and Inspectors

EWALD TERHART Organization and education. New approaches to
an old dilemma 205

ACHIM LESCHINSKY Individualism of teachers and formal school consti-
tution 225

JÜRGEN BAUMERT/
ACHIM LESCHINSKY School principals' role perception and the quality
of school life 247

WOLFGANG BRUCKMANN Advising as a central responsibility. New structures
and tasks of the district-level school inspectorate in
Hessen 267

IV. Book Reviews 285

V. Documentation

New Books 295

Organisation und Erziehung

Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma

Zusammenfassung

Im pädagogischen Denken hat die These von der Unvereinbarkeit von Erziehung und Organisation eine lange Tradition. Gleichwohl sind die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen fester Bestandteil moderner Gesellschaften. Der sozialwissenschaftliche Ideenschub der sechziger Jahre hat dieses Dilemma nicht aufzulösen vermocht, sondern alte Unvereinbarkeitsthesen mit neuen begrifflichen Mitteln nur bestätigt. Seit den siebziger Jahren ist nun eine gewisse Stagnation der organisationsbezogenen Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Bereich der Ansätze zur Theorie der Schule als Organisation, festzustellen. In dem Artikel wird versucht, durch Aufarbeitung eines bestimmten Stranges der aktuellen organisationstheoretischen und -soziologischen Diskussion neue Zugriffsweisen auf das Verhältnis von Organisation und Erziehung zu erproben: Es geht um den Abbau ebenso rationalistischer wie mechanistischer Organisationsvorstellungen zugunsten eines Bildes von „Organisation“, welches Unsteuerbarkeit, Situationsgebundenheit und Flexibilität sowie Undurchschaubarkeit in den Mittelpunkt stellt und damit der pädagogischen Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet.

Die Erziehung und Unterrichtung der nachwachsenden Generation lassen sich moderne Gesellschaften einiges kosten, und zwar sowohl an Zeit, Geld und Arbeitskraft. Die Vermittlung des historisch erreichten Zivilisierungs- und Wissensstandes an Kinder und Jugendliche bleibt keineswegs dem Zufall oder der je privaten Initiative von Eltern bzw. Familien überlassen, sondern wird unter staatlicher Regie organisiert. Dementsprechend ist auch das Unterrichten weder eine Neben- bzw. Freizeitbeschäftigung noch ein gleichsam edukativ gewendeter Liebesdienst, sondern bezahlte Berufsarbeit. So ist durch komplexe Arrangements gesichert, daß aus dem Zusammentreffen von einem Lehrerkollegium, einer größeren Schülergruppe, den Vorgaben der Schuladministration, einem Schulgebäude und der Institution der Schulpflicht regelmäßiger Unterricht entsteht. Das war natürlich nicht immer so. Solange der Stand der gesellschaftlichen Evolution ein organisiertes Erziehungs- und Unterrichtswesen noch nicht erforderlich machte, solange also das Leben selbst noch ausreichend lehrte, vollzog sich die kognitive, soziale und moralische Integration der nachwachsenden Generation gleichsam naturwüchsig und in „wilder“ Form. Mit der Ausdifferenzierung eines Schul- und Unterrichtswesens wurde nun zugleich ein Bedarf an Reflexionswissen erzeugt, welches seither – um ein Beispiel zu nennen – die nunmehr zum Beruf gewordene Tätigkeit des Unterrichtens sowohl theoretisch und praktisch begleitet und diesbezüglich Orientierungsleistungen anbietet. Insbesondere die Entstehung der didaktischen Reflexion und ihre Entwicklung zu einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen sichert dabei den Prozeß der Verberuflichung des Lehrers und den allmählichen Statusgewinn der Berufsinhaber auch theoretisch ab.

Der Übergang von Erziehung als einer innerfamiliären, privaten Aufgabe der Sicherung von Kontinuität in der Generationenfolge zu – heute – einem großen und ausnahmslos jeden einzelnen über lange Jahre zwangsläufig ergreifenden Institutionenkomplex hat weitreichende Konsequenzen für die Stellung, die Form und

den Inhalt der pädagogischen Reflexion gehabt. Auf personale Unmittelbarkeit des Erzieher-Zögling-Verhältnisses aufbauende Formen der Bestimmung des „eigentlich Erzieherischen“ sahen und sehen sich immer deutlicher dem Vorwurf ausgesetzt, die Realität im Erziehungssystem analytisch weder zureichend erfassen noch in operativer Hinsicht instruktive Vorgaben machen zu können. Von einem personalistischen Erziehungsverständnis aus mußte der pädagogischen Reflexion die Organisiertheit des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses in modernen Gesellschaften unausweichlich zu einem ungelösten, unlösbaren – schließlich: zu einem ignorierten Problem geraten! Die vornehmliche Form des Umgangs mit der Organisationsfrage ist deshalb auch die Konstruktion von schroffen Abgrenzungen zwischen Erziehung einerseits und Organisation andererseits: Die Klage über ihre Unvereinbarkeit durchzieht die Tradition der pädagogischen Denkweise („Bureaucratie und Pädagogik sind zwei Begriffe, die zueinander passen wie Feuer und Wasser“; WOLGAST 1887) und hält bis auf den heutigen Tag an (vgl. zusammenfassend VOGEL 1977; BAUMERT 1980, S. 625 ff.). Trotz eines sozialwissenschaftlichen Ideenschubs in den sechziger Jahren, in dessen Verlauf sich die Pädagogik in eine Erziehungswissenschaft verwandelte und nunmehr unverkrampfter an die Organisationsproblematik meinte herangehen zu können, ist mittlerweile, nach dem Ende der Bildungsreformära, eine deutliche Tendenz festzustellen, zur Lösung neuer sachlicher und theoretischer Fragen in diesem Problembereich vornehmlich alte Konzepte und Denkweisen anzuempfehlen. Hierzu gehört eine wieder verschärfte Absetzbewegung von organisationsbezogenen Lösungen und Denkmodellen, eine Haltung, die sich quer durch alle bildungspolitischen Fraktionen zieht. Dabei ist – und dies soll die Ausgangsthese sein – die Frage des Verhältnisses von Organisation und Erziehung doch noch längst nicht geklärt, die Bestätigung alter Unvereinbarkeitsbeschlüsse also ein durchaus verfrühtes Unternehmen! Wo aber liegen noch Möglichkeiten, und zwar neue Möglichkeiten einer im weiteren Sinne sozialwissenschaftlichen Behandlung dieses Problems, *welche es zugleich erlauben, die disziplinspezifischen Imperative der Pädagogik in Rechnung zu stellen?*

1. Traditionelle Dilemmata

Die schon von BERNFELD (1925/1967) beklagte Institutionenblindheit des pädagogischen, insbesondere des didaktischen Denkens hat ihren Ursprung im personalistischen Erziehungsverständnis, welches insbesondere von der reformpädagogischen Bewegung „gelebt“ sowie von der hierauf aufbauenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik „theoretisch“ ausbuchstabiert und legitimiert worden ist. Ein handfesterer Grund für die Ausgrenzung der Organisationsproblematik aus dem Feld des „eigentlich“ Pädagogischen sowie für die Konstruktion eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen Organisation und Erziehung wird dann sichtbar, wenn man bedenkt, daß pädagogische Reflexion in der Vergangenheit und auch heute nicht ausschließlich den Notwendigkeiten reiner Theorie folgt, sondern sich entlang den Handlungs-, Berufs- und Statusproblemen der entstehenden pädagogischen Professionen entwickelt hat. Die Lehrerschaft befand sich in diesem Prozeß der Verberuflichung des Lehrens allerdings in einer schwierigen Lage: Zum einen erfuhr sie kollektiven Statusgewinn in dem

Maße, wie das Schulwesen sich unter staatlicher Regie ausbreitete, zum anderen wurde die wachsende Integration der Lehrerarbeit in „den Staat“, also in die Staatsschule, insbesondere von pädagogisch enthusiastischen und engagierten Standesvertretern als Hemmschuh und Beeinträchtigung bei der Erfüllung der pädagogisch-menschenbildnerischen Aufgaben angesehen. Diese ambivalente Haltung – man verdankt der Großorganisation Staatsschule Absicherung und Prestige, sieht in ihr aber zugleich eine Behinderung bei der praktischen Realisation des Berufsethos – führte schließlich zu einem gespaltenen Bewußtsein: Die großen Worte der Pädagogik blieben der Theorie und den Festansprachen vorbehalten – pflichtgemäße und peinlich genaue Erfüllung der kodifizierten Pflichten bestimmten den laufenden Alltag des Unterrichtsbeamten, der gegebenenfalls auch pädagogische Skrupel zurückstellte. (Vergleiche hierzu die Untersuchung von GOLDNER u. a. 1977 über die Produktion von *cynical knowledge* im Verlauf der beruflichen Sozialisation von Priestern). In resignativen Stimmungslagen bleibt immer noch der Hinweis auf Organisationszwänge, gegen die man „nichts machen“ könne, oder das Ausweichen in die Beschäftigung mit Alternativschulprogrammen oder Anti-Pädagogik.

Eine Aufnahme von soziologischen Argumenten zur Organisationsproblematik in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Schule erfolgte intensiv erst in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren (vgl. FÜRSTENAU 1967; FELDHOFF 1970; PETERS 1973; LESCHINSKY 1976, S. 317 ff.; unter Aufarbeitung der amerikanischen Diskussion insbesondere PÜTZ 1976; NIEDERBERGER 1984); die Bildungsreformbewegung, welche Schulreform ja primär als „äußere“, als Organisationsreform verstand, setzte hierfür entscheidende Impulse. Dabei bildete zunächst auch weiterhin die Unvereinbarkeitstheese den Ausgangspunkt. Der Gegensatz von Schule als Erziehungsstätte und Schule als Bürokratie wurde nunmehr mit den Mitteln der (Organisations-)Soziologie noch einmal herausgearbeitet. Insbesondere der WEBERSche Idealtypus der Bürokratie bzw. der bürokratischen Herrschaft bot reichlich Gelegenheit, die Imperative der Schule als Instanz staatlicher Administration auch besonders „imperativ“ zu Tage treten zu lassen, was nicht verwunderlich ist, denn WEBER hat nicht eigentlich zur Organisations-, sondern zur Herrschaftssoziologie einen Beitrag machen wollen (WEBER 1922; vgl. dazu SCHLUCHTER 1972 und neuerdings LENHARDT 1984). Auf diese Weise wurde WEBER dazu herangezogen, das Dilemma der Schule „zwischen“ Erziehung und Verwaltung, „zwischen“ Erziehertum und Beamtenpflicht deutlich zu machen: Der pädagogische Zweck einer organisierten Unterrichtung und Erziehung der Schüler schien in eine soziale Form (Organisation, Bürokratie) gegossen zu sein, welche diesem Zweck entgegenstand. Als Folge konstatiert etwa RUMPF (1966) eine „administrative Verstörung“ der Schule, und schließlich war es nur konsequent, wenn einige Kritiker den para-pädagogischen, also vor-pädagogischen Charakter der Schule als Institution feststellten (vgl. FISCHER 1972, 1978).

Dabei ist die WEBERSche Bürokratiethorie nur unter Vorbehalten und in einem ganz bestimmten Sinne dazu tauglich, die Schule als Organisation ins Visier zu nehmen: Bekanntlich handelt es sich hier ja um einen „Idealtypus“, also um ein von der vielfältigen und vielgestaltigen empirischen Realität von Organisationen abgehobenes gedankliches Konstrukt, welches gleichsam den „reinen Fall“ präsentiert und die Aufgabe hat, bestimmte

Besonderheiten auf der Ebene der empirischen Erscheinungen allererst deutlich werden zu lassen. Daraus folgt, daß man zum Beispiel durch Hinweise auf abweichende *empirische* Gegebenheiten allein das Bürokratiemodell nicht ins Wanken bringen kann, da ihm eben nicht der Status einer erfahrungswissenschaftlich prüfaren Hypothese bzw. eines Hypothesenkomplexes zukommt. Im Rahmen dieses Modells läßt sich dann zwar sehr schön ein rationales, ja: rationalistisches Bild der administrativen Steuerung von Abläufen und Arbeitsprozessen zeichnen – nur darf man dies nicht schon für Realität halten und entsprechend die Kritik am Modell bereits für eine Kritik der Realität! Angezogen von diesem besonderen theoretischen Status hat sich in der allgemeinen Organisationssoziologie wie auch in der Bildungssoziologie eine umfangreiche Literatur um das WEBERSche Bürokratiemodell herum entwickelt, die ständig um neue Interpretationsvarianten usw. bereichert wird (vgl. MAYNTZ 1968; KING 1980; ZYMEK 1984; LENHARDT 1984). Diese Diskussion führt allerdings nicht unbedingt weiter; dies nicht, weil sie zu sehr modellplatonischen Charakter hat und damit „für die Praxis nichts bringt“, sondern weil das zugrundeliegende Modell sowohl hinsichtlich Kontext wie Art problematisch ist, denn es erlaubt lediglich, die von Pädagogen schon immer behauptete Unvereinbarkeit von Erziehung und Organisation noch einmal eindrucksvoll (WEBER!) vorzuführen. Insofern werden dadurch alte Frontstellungen konserviert.

Im Bereich der Organisationssoziologie bildet die sogenannte *human-relations*-Schule in theoretischer wie methodischer Hinsicht ein Kontrastangebot zu WEBERS Bürokratiemodell wie auch zu seinem auf Industriebetriebe bezogenen Komplement: dem *scientific management*-Ansatz von TAYLOR (vgl. hierzu ETZIONI 1967). Die *human-relation*-Forschung wandte sich den faktischen sozialen Realitäten unterhalb der Ebene des formalrationalen Aufbaus von Organisationen zu und hat hierzu umfangreiches Material angehäuft, welches sich mit der Existenz und Wirkung der informellen Beziehungen, eben: der *human relations*, beschäftigt. Die Prozesse auf dieser Ebene können sich sowohl negativ wie positiv auf die Erreichung des Organisationszwecks und den Ablauf der formell regelten Ereignisse auswirken; in jedem Fall aber ist mit der Existenz einer solchen informellen Beziehungsstruktur zu rechnen, so daß das Bild von Bürokratie bzw. Organisation als einer außer- oder un-sozialen Großmaschinerie letztlich nicht zutrifft: Sie ist in jedem Fall auch ein sozialer Platz. So sind formal-rationale Organisationsmodelle und *human-relation*-Forschung wie die zwei Seiten einer Münze: Sie gehören zusammen, sind aber eben doch auch ganz unterschiedlich. Dieser besondere Zusammenhang wird auch in der Kritik an beiden Ansätzen deutlich: Wird den zuerst genannten ein Modellplatonismus vorgeworfen, so kreidet man den empirischen Ansätzen ihre Theorielosigkeit an. Allerdings sind mittlerweile hier Aufweichungstendenzen festzustellen, denn insbesondere die symbolisch-interaktionistische Mikrosoziologie wächst, empirisch gestützt, in den Bereich größerer sozialer Einheiten hinein und macht auch Theorievorschläge (MAINES 1977; PUTNAM/PACANOWSKY 1983).

Läßt sich mit WEBER ein beeindruckendes Bild vom stählernen Gehäuse der Schule als Organisation zeichnen, in dessen Gängen alle pädagogischen Blumen langsam aber sicher verdorren müssen, so ist umgekehrt unter Rekurs auf die *human-relations*-Forschung ein ganz anderes Verständnis von Schule zu explizieren: Jede Schule ist anders, an jeder Schule herrscht ein besonderes Klima, und es lassen sich Spielräume nutzen, erweitern usw. Alle diese Erfahrungen deuten darauf hin, daß administrative Rationalisierungs-, Kontroll- und Vereinheitlichungsbemühungen eben doch nicht über die ihnen unterstellte, alles abdeckende Determinationskraft verfügen. In jeder Organisation weicht die innere soziale Realität mehr oder weniger stark von den Vorschriften ab; dies gilt für Flugzeugfabriken, Handwerksbetriebe, Finanzministerien, Postämter und eben auch für

Schulen. Natürlich bedeutet dies keineswegs den Zusammenbruch oder auch nur ein dysfunktionales Arbeiten der genannten Organisationen. Ganz im Gegenteil: Die informellen Beziehungen sind unter Umständen sogar eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung des Betriebszwecks und werden in so einem Fall augenzwinkernd geduldet, manchmal sogar genutzt. Wahrscheinlich ist die informelle Beziehungsstruktur dort um so reichhaltiger und wird tendenziell zu einem „offiziellen“ Teil der Organisation, wo die formellen Regelungen viel Spielraum lassen, und sie wird zu einem ganz entscheidenden Element, wo dieser Spielraum gelassen werden *muß*. Dies ist in solchen Organisationen der Fall, in denen der Betriebszweck eben nicht durch Aufspaltung und zeitliche Reihung der Einzelfunktionen sowie durch Standardisierung der partialisierten Einzelabläufe erreicht werden kann (*long-linked technology*), sondern gerade auf der unteren Ebene, also dort, „wo die eigentliche Arbeit gemacht wird“, breite Entscheidungskompetenzen verlangt. Dies gilt *insbesondere* für Organisationen, die entweder aufgrund einer ständig sich ändernden Umwelt intern ein hohes Maß an Flexibilität bereithalten müssen oder sich auf eine direkte Auseinandersetzung mit Menschen und ihren Problemen spezialisiert haben und insofern als *people-processing-* bzw. *people-changing-institutions* bezeichnet werden können (vgl. HASENFELD 1972; HASENFELD/ENGLISH 1974; PLAKE 1981). Hier ist – bezogen auf den Betriebszweck – eine Standardisierung der Arbeitsvollzüge nur sehr begrenzt möglich; statt dessen wird eine *intensive technology* notwendig, denn auf der Vollzugsebene wird eben nicht an einem passiven Werkstoff und/oder an immer denselben Problemen in immer derselben Weise gearbeitet, sondern ganzheitlich am agierenden und reagierenden Gegenüber. Damit ändert sich das berufliche Anforderungsprofil sowie die Stellung derjenigen, die unmittelbar mit dem Kunden- bzw. Klientenkreis beschäftigt sind: Sie benötigen hohe berufliche Kompetenz *und* genügend Autonomie, um auch tatsächlich fallspezifisch vorgehen zu können. (vgl. hierzug TERHART 1985, S. 266 ff.)

Ende der sechziger Jahre hat FÜRSTENAU (1967) in seinem vielbeachteten Aufsatz über „neuere Bürokratieforschung und das Schulwesen“ diesen Diskussionszusammenhang aus der amerikanischen Organisationstheorie und -forschung der fünfziger Jahre zusammengefaßt und hieraus Konsequenzen für die Reform der Schulorganisation sowie insbesondere für die Veränderung der Stellung des Lehrers in der Schule gezogen, Konsequenzen, die dann in die Empfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES zur „Verstärkte(n) Selbständigkeit der Schule und der Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ (1973) eingeflossen sind. Letztlich aber kann sich FÜRSTENAU'S Aufbereitung der Problematik sowie auch sein Vorschlag nicht von den Schwierigkeiten befreien, die durch die theoretische Ausgangsposition bedingt sind: Da gibt es, wie gesagt, auf der einen Seite das WEBERSche Bürokratiemodell (bzw. den *scientific-management-approach*) mit der Konzentration auf Hierarchie, Zentralisierung, Einengung der Befugnisse „nach unten“, Kontrolle „von oben“ usw.; da gibt es auf der anderen Seite die Resultate der *human-relations*-Forschung, die zu einem entgegengesetzten Modell verdichtet werden, welches sich durch Kennzeichen wie Dezentralisierung, Entscheidungsbefugnisse „unten“, Kontrolle durch horizontale, professionelle Kommunikation und eine Charakterisierung der übergeordneten Ebenen als Zuarbeiter der Professionellen auszeichnet – und schließlich ist da der im Anschluß an LIT-

WAKS Arbeit von 1961 (deutsch: 1968) vorgenommene Versuch, für die Schulorganisation hieraus ein Mischmodell zu konzipieren. Bei einer solchen Ausgangslage ist das *theoretisch* schlüssig aber kaum möglich – obwohl *faktisch* die Mischung aus hoher Spezifikation und relativ starker Diffusität gerade das zentrale Problem des Arbeitsplatzes Schule darstellt. Mit anderen Worten: Die Arbeit am Bau theoretischer Modelle kommt den empirischen Erscheinungen nicht nach bzw. kann sie nur als „Widersprüche“ oder als „Rollenkonflikte“ notdürftig mit Etiketten versehen, da sie durch die dichotome Aufbereitung der Problematik einer Selbstfixierung unterliegt.

Dies hat Folgen. Ich denke hierbei beispielsweise an die Diskussion um heimliche Lehrpläne. In einer Phase, in der man allgemein optimistische Vorstellungen über die Mach- und Planbarkeit von Erziehungs- und Ausbildungsprozessen hegte, mußte die (Wieder-)Entdeckung heimlicher Lehrpläne natürlich wie ein Skandal wirken. Durch empirische Forschung kann man unerwünschte Folgeschäden der schulischen Sozialisation aber lediglich konstatieren; Ursachen hat man damit noch nicht. Spricht man global von den Effekten der Schule als Organisation, die eben Wirkungen nach sich zögen, welche dem offiziellen Betriebszweck der Schule entgegenstehen, so wird damit der heimliche Lehrplan und seine Entstehung zu einem Geheimnis mystifiziert, eben weil man das Verhältnis von formaler Organisation und intentionalem Handeln der in ihr Agierenden etwa analog zur Metapher von den „Fliegen im Uhrwerk“ konzeptualisiert hat. Heimliche Lehrpläne (sprich: faktische Sozialisationswirkungen unabhängig von den Intentionen der Handelnden; *postdecision surprise* nach HARRISON/MARCH 1984) scheinen dann irgendwie aus dem Räderwerk der Organisationsmaschine zu quellen: Keiner will sie, aber trotzdem sind sie „in der Welt“. Die Diskussion um mögliche Strategien der Abschaffung oder Veränderung von heimlichen Lehrplänen bleibt dann – man möchte fast sagen: konsequenterweise – im bekannten Dilemma stecken: Die einen wollen bei der Organisation ansetzen, die anderen bei den Menschen. – Ähnliche, weil immer wieder auf diesen Gegensatz hinauslaufende Probleme ergeben sich bei der Diskussion um die Stellung von Experten oder gar von Professionellen in bürokratischen Organisationen.

2. Neue Angebote

Alles in allem kann man sagen, daß der von vielen sozialwissenschaftlich inspirierten Erziehungswissenschaftlern empfohlene Rekurs auf Organisationstheorie und -forschung, der die ebenso personzentrierte wie institutionenblinde Denkweise klassischer Pädagogik überwinden helfen sollte, bisher noch nicht die in diesem Bereich gängige Gegenüberstellung von Organisation und Person (und damit: Erziehung) hat auflösen können. Vielmehr ist das Gegenteil eingetreten: Mit dem zur Verfügung stehenden begrifflichen Instrumentarium der Organisationssoziologie ist die These der Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung nur noch weiter angefeuert worden, eben weil sich auch in der Organisationssoziologie ein zielorientiert-rationalistisches und kommunikativ-interaktionsbezogenes Organisationsverständnis unversöhnlich gegenüberstanden.

Dieses die Organisationssoziologie selbst schon durchziehende Schisma geht auf tiefsitzende Unterschiede in den gängigen soziologischen Denkweisen und „Paradigmen“ zurück (vgl. BURREL/MORGAN 1979; CHAMPION 1975). Darüber hinaus ist seit einigen Jahren eine gewisse Stagnation der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Schule als Organisation festzustellen. Im folgenden soll auf einige Theorie-, oder vorsichtiger: Reflexionsangebote aus einem bestimmten Sektor¹ der neueren organisationssoziologischen Literatur eingegangen werden, die größtenteils in unmittelbarer Auseinandersetzung mit dem (amerikanischen) Bildungswesen, insbesondere der Bildungsadministration entwickelt worden sind, also nicht erst nachträglich hierauf angewandt werden müssen, sondern umgekehrt von hier aus die allgemeine Organisationssoziologie inspiriert haben.

Zu diesem Zweck muß allerdings etwas weiter ausgeholt werden. Zur Einstimmung eignet sich folgende gedankliche Übung: „Stell Dir vor, Du bist entweder Schiedsrichter, Trainer, Spieler oder Zuschauer bei einem unkonventionellen Fußballspiel: Das Spielfeld ist rund; mehrere Tore sind über die gesamte Kreisfläche verstreut plazierte; man kann den Platz betreten oder verlassen, wann man will; beliebig viele Bälle können eingeworfen werden; man kann sagen ‚Dies ist mein Tor‘, und zwar wann immer und sooft man will; das Spielfeld liegt auf einer abschüssigen Ebene; dabei spielt jedermann so, als sei es ihm völlig ernst.“ Diese auf J. MARCH zurückgehende Schilderung benutzt WEICK (1976, S. 1; vgl. auch WEICK 1977, 1982), um zu veranschaulichen, wie sich das Schulsystem für eine nach streng rationalen Kriterien und erfolgskontrollierten Zweck/Mittel-Schematismen vorgehende Organisationstheorie und -praxis darstellt: als das reine Chaos! WEICK hält dies aber nicht für ein Defizit des Systems, sondern für ein Versagen der Organisationstheorie, deren hyper-rationale Modelle von organisatorischen Abläufen zwar ohne großen Aufwand zu erstellen und bis ins Detail auszubuchstabieren sind, jedoch den großen Nachteil aufweisen, daß ihnen in dieser Welt nichts oder nur wenig entspricht. Die rechtwinklige Vorstellungswelt von Organisationstheoretikern müsse sich insbesondere dann, wenn sie sich dem Bildungssystem zuwende, dem Faktum des *loose coupling* stellen. Dieser Begriff ist nur sehr schwer zu übersetzen. „Lockere Verknüpfung“ oder „schwache Vernetzung“ stellen bestenfalls Annäherungen dar. *Loose coupling* deutet zugleich Verbindungen zwischen den Elementen eines Systems wie auch deren reale oder logische Getrenntheit an; *loosely coupled systems* zeichnen sich durch eine beträchtliche Selbständigkeit ihrer Einzelelemente aus, wobei dies sowohl eine hohe Unsteuerbarkeit und Unberechenbarkeit wie andererseits auch eine hohe Flexibilität bei der Einstellung auf neue Umweltbedingungen impliziert. Schließlich gehört es zu den Eigenschaften solcher Systeme, daß Einwirkungen auf oder Änderungen in einzelnen Subsystemen nicht unbedingt das Gesamtsystem erreichen. Dabei ist die Vorstellung vom *loose coupling* an die Beobachterperspektive gebunden, das heißt, für einen Beobachter erscheint ein solches System in seinen Elementen nur schwach vernetzt: Im Grunde weiß man nicht genau, warum etwas jetzt geschieht und etwas anderes jetzt nicht; man weiß nicht, was geschehen wird, wenn man hier oder dort neue Inputs setzt usw. Ganz besondere konzeptuelle Verwicklungen entstehen dann, wenn man selbst Teil des Systems ist und sich auch dafür hält, und wiederum andere, wenn man sich nicht dafür hält. Legt man seinem Nachdenken über Organisation derartige Vorstellungen zugrunde, so

werden Assoziationen wie Starre, Berechenbarkeit, Regelhaftigkeit, Effizienz, kurz: *Ordnung* durch Begriffe wie Flexibilität, Undurchschaubarkeit, Zufälligkeit, kurz: *Chaos* abgelöst. Oder anders: aus Organisation („hart“) wird Organismus („weich“)².

Geht man von rationalistischen (bürokratiethoretischen, entscheidungstheoretischen) Organisationskonzepten aus, denen zufolge „Organisation“ in der zeitlich stabilen, zweckrational strukturierten Allokation von Materialien, Menschen und Kommunikationen besteht, so fällt unter der Perspektive des *loose coupling* vor allem auf, daß in Erziehungsinstitutionen *erstens* die offiziell-formale Struktur als Umsetzung des proklamierten Betriebszwecks von der eher „technischen“ Vollzugsebene der eigentlichen, der gewöhnlichen Arbeit weitgehend entkoppelt ist, – wie auch *zweitens* diese Arbeit auf der Vollzugsebene von der Kontrolle ihrer tatsächlichen Wirkungen; beides steht in scharfem Gegensatz zu rationalistischen Organisationskonzepten. MEYER/ROWAN (1977) führen dies darauf zurück, daß die übergeordnete Ebene (*managerial level*) ihre Kontrollaufgaben aus gutem Grund nicht exzessiv wahrnimmt und statt dessen darauf vertraut, daß „unten“ (*technical level*) schon alles seinen regulären Gang geht³. Viel Energie werde allerdings darauf verwendet, diesen Anschein eindrucksvoll in der Systemumwelt zu verbreiten. Aufgrund dieser Entkopplung könne die Unterrichtsarbeit weitgehend frei gehalten werden von unrealistischen Ansprüchen, welche darüber hinaus ja immer den Turbulenzen einer bildungspolitischen Diskussion unterlägen – und umgekehrt brauche sich die öffentliche Debatte dann gar nicht mehr *en détail* damit zu beschäftigen, was wirklich in den Schulen vorgehe und was durch die Schule tatsächlich bewirkt werde oder bewirkt werden könne (vgl. MEYER/ROWAN 1978; MEYER 1977). Diese These zur Entkopplung von tatsächlicher Arbeit (*core technology*) und formaler Struktur, welche lediglich das Feld allgemeiner, zeremonieller Exerzitien sei und im wesentlichen dazu diene, den Mythos einer rationalen, gesellschaftspolitisch vernünftigen Schulorganisation (wie übrigens auch den Mythos von der Steigerbarkeit der Rationalität von Schule und Erziehung durch Reformen und Innovationen o. ä.) aufrechtzuerhalten – diese These erinnert an GOFFMANS Lehre von den zwei Realitätsebenen in totalen Institutionen (1972; vgl. hierzu PERRY 1974). GOFFMAN allerdings arbeitet vornehmlich innerhalb der Welt der Insassen (Vorderbühne/Hinterbühne usw.), wohingegen bei MEYER/ROWAN die Differenz in die Organisation selbst hineingelegt wird; Identitätsprobleme von Schülern oder Lehrern werden nicht behandelt. Das Klientel der Schule, die Schülerschaft also, gerät erst im Zusammenhang mit dem zweiten Teil der Entkopplungsthese in den Blick: insofern nämlich, als diese *core technology* selbst noch relativ diffus bestimmt ist und vor allem ihre Wirkung immer nur „auf Verdacht“ behaupten kann. Was er bei 20–30 Schülern bewirke, könne ein Lehrer selbst kaum ermessen, er könne, wie LUHMANN (1986) schreibt, nicht einmal verstehen, ob er verstanden worden ist – wobei aber, so LUHMANN weiter, es auch gar nicht so wichtig sei, ob die Schüler den Lehrer oder der Lehrer die Schüler verstehe: wichtiger sei vielmehr, daß das Unterrichtssystem beide verstünde... (vgl. hierzu TERHART 1986).

Den Kulminationspunkt der Kritik an rationalistischen Organisationsvorstellungen allerdings bilden die vielbeachteten Arbeiten von MARCH/OLSEN und anderen zum *garbage can model* von Organisationen bzw. organisationsinternen

Entscheidungen (COHEN u. a. 1972; MARCH 1973, 1977, 1982; MARCH/OLSEN 1975, 1976; vgl. zur Diskussion PERROW 1977; MOCH/PONDY 1977; MOHR 1978). Diese Kritik singt allerdings nicht einfach nur das Hohelied des Chaos, sondern versucht, im Chaos, in der „Mülltonne“, die eben mülltonnenspezifische Struktur zu benennen. Was aber macht nun Organisationen zu Mülltonnen, in denen ja bekanntermaßen alles durcheinander liegt – aber nicht vollkommen, denn manches liegt häufiger beisammen als anderes? Das Bild von der Mülltonne wenden die Autoren auf solche Organisationen an, in denen (1) keine präzisen Zielangaben existieren, die (2) über eine nur unklar definierte Technologie verfügen, um beabsichtigte Wirkungen zu erzielen, und in denen (3) eine hohe Fluktuation der Mitglieder zu beobachten ist. Als Beispiel werden Universitäten bzw. sämtliche Institutionen höherer Bildung angeführt. Allerdings muß man bereits hier einschränkend anmerken, daß nicht immer klar ist, ob die Metapher der Mülltonne für die *Ebene der Organisation* oder aber nur für die *Ebene der Einzelentscheidung* in ihr oder für *beides* gilt. Auf jeden Fall ist der Entscheidungsbegriff hier zentral, denn in Absetzung zu rationalistischen Entscheidungstheorien, die – so MARCH – der Präferenz des abendländischen Menschen für rationale (klare, logische, analytisch saubere) Lösungen entspreche (vgl. MARCH 1982) –, in Absetzung hierzu wird das Mülltonnenmodell des Entscheidungsprozesses konzipiert. Eine solche Entscheidungssituation besteht, um im Bild zu bleiben, aus einem Behälter, in dem sich die folgenden vier Elemente von Entscheidungsprozessen befinden: (1) Entscheidungsprobleme oder Streitfälle, (2) Lösungen, (3) Teilnehmer sowie (4) Gelegenheiten für Entscheidungen (*choice opportunities*); letztere treten dann auf, wenn von einer Organisation eine Aktivität erwartet wird, die man als Entscheidung bezeichnen kann. Wichtig ist nun, daß diese vier Elemente in *weitgehend* unverbundenen Strömen durch den Behälter fließen und deshalb in immer wieder neuen, unvorhersehbaren Kombinationen auftreten – eben wie bei einer Mülltonne, in die auch immer Neues *fast* völlig unorganisiert hineinkommt. Dann wird ausgeleert, Neues kommt hinein usw. So heißt es denn auch: „Von diesem Gesichtspunkt aus ist eine Organisation eine Ansammlung von Entscheidungen (Auswahlen; *choices*), die nach Problemen suchen, von Streitfällen und Gefühlen (der Teilnehmer; E.T.), die nach Entscheidungssituationen suchen, in denen sie ventiliert werden können, von Lösungen, die nach Fragen suchen, für die sie die Antwort sein könnten und schließlich von Entscheidungsträgern, die nach Arbeit suchen“ (COHEN u. a. 1972, S. 2). Damit wird der Prozeß der Entscheidungsfindung in Organisationen zu einem sozialen Ritual, der *in aller Regel* nur wenig mit den tatsächlichen oder gar intendierten Resultaten zu tun hat.

Neu an den Überlegungen von MARCH und OLSEN ist, daß ihrer Meinung nach die Abweichung von administrativer Rationalität eben nicht lediglich eine Abweichung, sondern notwendig der Normalfall ist. Darüber hinaus aber ist die These interessant, daß die organisierte Anarchie in der Entscheidungs-Mülltonne vielleicht doch nicht so unstrukturiert ist, wie man zunächst annehmen möchte und einen tieferen Sinn insofern hat, als sie eine natürliche und kluge Reaktion auf die Unsicherheiten in der Umwelt der Entscheidungssituation/der Organisation ist (EISENBERG 1984). So liest man denn auch in einer Rezension (vgl. MOCH/PONDY 1977, S. 353): Ähnlich wie FREUD die systematische Bedeutung von Ver-

sprechern o.ä. im Alltagsleben herausgearbeitet habe, genauso versuchten MARCH/OLSEN (1976), Ordnung im Chaos zu entdecken.

3. Lerngewinne

MARCH und OLSEN haben ihr Modell in Auseinandersetzung mit Universitäten und Institutionen höherer Bildung in den USA und in Skandinavien entwickelt, wobei sie methodisch auf eine eigenartige Mischung aus ethnographischen Fallstudien und Computersimulation zurückgreifen. Die damit verbundene Methodenproblematik soll hier allerdings unberücksichtigt bleiben; wichtiger sind die inhaltlich-theoretischen Konsequenzen dieses Ansatzes für das Verhältnis von Organisation und Erziehung: Für eine rationalistische Organisationstheorie sind sowohl das *Schulsystem*, die eine *einzelne Schule* wie auch die *pädagogischen Aktionen* des Personals in ihr alles andere als „perfekt“. Für eine engagierte Pädagogik sind Schulen umgekehrt schon viel zu perfekt organisiert. Welcher Zusammenhang zwischen proklamiertem Institutionszweck und den tatsächlich bewirkten Effekten im Bildungswesen genau besteht, ist allerdings ungemein schwer zu durchschauen, geschweige denn durch Bildungs-, Curriculum- oder Unterrichtsplanung punktgenau zu steuern und zu kontrollieren. Andererseits sind Schulen zumindest in bestimmten Bereichen natürlich sehr wohl „organisiert“, vor allem, wenn man an die zunehmenden Verrechtlichungstendenzen denkt. Dies entkräftet allerdings die These von der „chaotischen“ Binnenstruktur nicht, denn Verrechtlichung trägt nicht notwendig zur Rationalisierung bei, sondern verkompliziert die inneren Entscheidungs- und Handlungsabläufe zusätzlich.

Alle drei Diskussionsstränge – das Konzept des *loose coupling*, der Hinweis auf die zeremonielle Funktion formaler Struktur sowie das *garbage can model* – sind von Bildungssoziologen, die sich mit der Organisation und Verwaltung des Bildungswesens beschäftigen, in den letzten Jahren intensiv diskutiert worden (BELL 1980; DAVIES 1981; KAMENS 1977; TALBERT 1980; TURNER 1977; LUTZ 1982; PADGETT 1980; ALLISON 1983; ASTUTO/CLARK 1985; TYLER 1985; GREENFIELD u. a. 1985). Die aus diesem Theoriekontext sich ergebenden Kennzeichen der Schule als Organisation können zu folgender Liste zusammengestellt werden (vgl. ALLISON 1979):

- Die *Organisationsziele*, die für das Schulsystem bzw. die Aktivitäten in ihm gelten, sind unscharf und in sich widersprüchlich definiert.
- Zugleich ist die „*Technologie*“, mit der die Schule die ihr aufgegebenen Zielsetzungen zu erreichen sucht, ebenfalls sehr unklar und unbestimmt. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Makro- wie auch der Mikroorganisation.
- In der Schule arbeiten *Experten* („professionals“), deren eigentliche Arbeit nicht zu bürokratisieren ist. Das heißt zugleich, daß sich Amts- und Sachautorität, das Selbstverständnis der Organisation bzw. die Orientierung am Berufsethos widersprechen können.
- Die *Effekte* eines Schulwesens bzw. bestimmter organisatorischer Maßnahmen (z. B. eine Reform) sind nur schwer zu bestimmen und zu kontrollieren, da die Ziele unklar sind und Wirkungen teilweise erst nach Jahren oder gar Jahrzehnten eintreten.

- Da es sich bei der Schule um eine personenverarbeitende und -verändernde Institution handelt, findet die eigentliche Arbeit der Vollzugsebene (*core technology*) in Form der *Interaktion von Personal und Klientel* statt – mit all ihren Unwägbarkeiten!
- Das Klientel der Schule, die Schüler also, treten *nicht freiwillig* in die Interaktion mit dem Personal ein, sondern aufgrund der allgemeinen Schulpflicht faktisch zwangsweise. Der Lehrer braucht sich also um „Kundschaft“ nicht zu bemühen – aber dafür muß er das Motivationsproblem lösen!
- Wichtig ist auch der *Sonderstatus des Klientels*: Es handelt sich um Kinder bzw. Jugendliche.
- Auf der Ebene der unmittelbaren Arbeit am Organisationszweck, im Klassenzimmer also, verfügt das Personal über einen *hohen Grad an Autonomie*.
- Schulsysteme sind „*de-konzentrierte*“ Systeme, das heißt, die eigentliche Arbeit am Organisationszweck wird in Kleingruppen auf einer Ebene erledigt, die sich einer direkten Steuerung durch Organisation von oben entzieht. Wohl aber können allgemeine Randbedingungen gesetzt werden – wobei Effekte allerdings wiederum schwer abzuschätzen sind.
- Auf den Organisationszweck sowie auf die globalen Abläufe (in) der Schule ist ein sehr *starkes öffentliches Interesse* gerichtet. Diskussion über Schule und Bildung unterliegt den Schwankungen der allgemein- und bildungspolitischen Stimmungslage.

Alle diese Charakteristika lassen die Vorstellungen von Schule und Schulorganisation als einer mit wissenschaftlich-rationalen Methoden zu steuernden, auf Außen- und Innenbedürfnisse abstimmbaren sozialen Großmaschinerie verblasen. Die Mülltonnenmetapher macht hier nicht nur die Abweichung von diesem Bild zur Regel (dies ließe sich eher im Blick auf die empirische Forschung zu den *human relations* sagen), sondern beschreibt aus einer Beobachtungsperspektive heraus den weitgehend „chaotischen“ Zustand des Schulsystems als Organisation. Die Problematik wie auch die mögliche Aussagekraft dieser „organismisch“ eingestellten Organisationssoziologie der Schule soll abschließend mit Blick auf drei Fragen diskutiert werden: (1) Was ist die Struktur des Chaos? (2) Kann man das Chaos erforschen, steuern, planen, verwalten? (3) Müssen Erziehungsinstitutionen *notwendig* Mülltonnen sein – und wenn ja: Was heißt dies für das Verhältnis von Erziehung und Organisation?

(1) Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß bei der Erläuterung der Argumentation von MARCH/OLSEN wie auch bei WEICKS Konzept des *loose coupling* an keiner Stelle behauptet wurde, in Sozialisationsorganisationen herrsche *vollständige* Anarchie. Immer war die Rede von *weitgehend* unverbundenen Teilelementen, von *fast* völlig unorganisierten Prozessen, von *organisierter* Anarchie. Wie sieht nun die Struktur im Chaos aus? Bemerkenswerterweise finden sich hierzu nicht sehr viele Aussagen. Zwar wird der Strom der Ereignisse, der sich durch die Mülltonne wälzt, in einem mathematischen Modell simuliert und dies dann durchgerechnet, aber die hieraus gewonnenen Resultate sind die natürliche Folge willkürlich gewählter Ausgangsbedingungen (z. B. gegeben sind: 20 Zeiteinheiten, 10 *choice opportunities*, 10 Entscheider, 20 Probleme, 3 Probleme pro Zeiteinheit wandern in das System, die Organisationsstruktur sei hierarchisch/spezialisiert/nicht-spezialisiert usw.). Was immer aber als Ausgangsparameter eingegeben wurde: die klassische, „rationale“ Kombination von Problem, Entscheidung (zur richtigen Zeit in der richtigen Weise von den richtigen Leuten)

und Lösung ist der unwahrscheinlichere Fall. Bei den in der Mülltonne unverbunden nebeneinander fließenden Strömen von Problemen, Lösungen, Entscheiden und Gelegenheiten ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß Entscheidungen entweder Nicht-Entscheidungen oder aber Zufallsentscheidungen sind. Mit anderen Worten: Man macht irgend etwas oder aber wartet einfach ab, was geschieht, und hofft dabei auf das Auftauchen besserer Probleme, neuer Entscheidungsgelegenheiten oder einfach: neuer Entscheider. Aber dies sind alles noch Hypothesen über die Struktur im Chaos, die weiterentwickelt werden müssen.

Man sollte allerdings die weitreichenden Folgen dieses noch im Embryonalstadium befindlichen Ansatzes im Auge behalten: Hatte WEBER die Bürokratisierung und damit die Versachlichung von Herrschaft als ein Kennzeichen der Moderne ausgegeben, in der Herrschaft eben nicht mehr auf magische oder despotische, also un-vernünftige, sondern auf rationale Weise ausgeübt werde, so erschüttern MARCH u. a. dieses Konzept, indem sie die bisher nur als Abweichung bezeichneten ir-rationalen Kennzeichen von Organisationen nicht nur zur Regel erheben, sondern darüber hinaus theoretisieren, indem sie etwa nach der Funktion von organisierter Anarchie fragen. Durch diese Plazierung jenseits von WEBER erhält das *garbage can model* fast schon „postmoderne“ Züge. Ebenso ist festzuhalten, daß das Modell in gewisser Weise für die Organisationssoziologie den aktuellen Entwicklungsstand des naturwissenschaftlichen Weltbildes einholt, denn hier wird seit einigen Jahren allmählich der Determinismus (= Stabilität der Verhältnisse ‚im‘ Gegenstand ermöglicht Berechenbarkeit; damit ist berechnendes, rationales Handeln gegenüber der Natur möglich) überwunden zugunsten des Indeterminismus der sogenannten „Chaos“-Theorien (= Unvorhersehbarkeit zerstört die Grundlagen des expropriativen Verhaltens gegenüber der Natur, Rückzug auf die Perspektiven der „teilnehmenden Beobachtung“, verstärkte Zurückhaltung bei Eingriffen in den Gegenstand, statt dessen leben *mit* ihm). Überhaupt scheint neuerdings in der Erkenntnistheorie wie auch in der Allgemeinen Systemtheorie zunehmend eine Akzentverlagerung von Erkenn- und Beherrschbarkeitsvorstellungen zu einer Art Rückzug auf die Beobachterperspektive die Oberhand zu gewinnen: Die Zustände und Prozesse in der natürlichen wie sozialen Umwelt sind zu kompliziert, eigendynamisch und selbstreferentiell – und wir als Teil des Systems „zu dumm“, um sie zu erkennen oder gar ohne größere Folgeschäden in bzw. mit ihnen hantieren zu können. Die skeptischsten Argumente gegen die Technologie liefert heutzutage anscheinend die fortgeschrittenste Systemwissenschaft! Jedoch stellt sich sofort die Frage, was dann noch geht, wenn Steuerung, Planung usw. nicht mehr gelingen; darüber hinaus hat dies einige noch nicht ganz klare politische Implikationen. – Aber diese Überlegungen gehören eher zur philosophisch-ideologischen Peripherie des Ansatzes, und vielleicht sind die erwähnten Querverbindungen tatsächlich zu gewagt.

(2) Nehmen wir also an, daß Schulen/Schulsysteme ebenso undurchschaubare wie unbeherrschbare soziale Einheiten sind, und nehmen wir weiterhin an, daß dies auch für die Interaktionsebene Lehrer/Schüler gilt. Was kann jetzt noch geschehen? Wie läßt sich eine solche Organisation verwalten, planen, erforschen und in ihren inneren Abläufen vielleicht doch noch in Richtung auf einen gesetzten Betriebszweck hin beeinflussen? Einige Autoren entwickelten Kompromißmodelle zwischen WEBER und MARCH (vgl. PADGETT 1980), die allerdings nicht überzeugen; andere machen den Boten für die Botschaft verantwortlich, indem sie kritisieren, MARCHS Arbeiten würden zwar unsere Situation in der Mülltonne sehr schön aufzeigen, aber nichts zu der Frage beitragen, wie wir da wieder (?) heraus- und in eine Situation gesteigerter Rationalität hineinkommen (vgl. LUTZ

1982)! Eine solche Kritik führt jedoch nicht weiter, sondern fällt auf den Stand zurück, der durch die neuere Diskussion ja gerade überwunden werden sollte.⁴

Die Frage nach verbleibenden Organisierbarkeitsresten muß auf verschiedenen Ebenen gestellt werden: *Bildungspolitik* – wie finden dort Entscheidungsprozesse statt? Welche Rolle spielt der in Evaluationsuntersuchungen angehäufte wissenschaftliche Sachverstand? Läßt sich die bildungspolitische Entwicklung (z. B. seit 1964) überhaupt als „Entwicklung“ beschreiben – oder ist sie eben nur im nachhinein, in der „rationalen Rekonstruktion“, mit Sinn aufzufüllen? Was geschieht, wenn politische Gremien Entscheidungen im Bildungsbereich produzieren (vgl. WISE 1977; SPROULL u. a. 1978; DRERUP 1985, Kap. 4 und 5)? *Schulverwaltung* – Unter welchen Prämissen bzw. mit welchen Interessen sind „große Schulen“ eingerichtet worden? Wie sorgen Schulleiter heute dafür, daß ihr Schülerzustrom nicht allzu schmal wird? Kann eine einzelne Schule ein Profil entwickeln? *Unterrichtsplanung* – Wo setzt ein Lehrer sein Intervall der Planbarkeit an, oberhalb dessen er alles für bereits vorweg-geplant und unterhalb dessen er alles für nicht planungsbedürftig oder planbar hält (vgl. DIEDERICH 1985)? Läßt sich Unterricht – sofern er auch nur etwas lebendig ist – überhaupt steuern? Allerdings: Wie bringt man ihn dazu, lebendig zu werden, sich also *selbst* zu steuern? Die Konsequenzen, die bisher für das Administrieren von organisierten Anarchien gezogen worden sind (vgl. TURNER 1977), weisen alle in dieselbe Richtung: mehr Entscheidungskompetenz an die Basis zu verlagern, die System/Umwelt-Grenzen durchlässiger zu machen, vertikale Kontrollen abzubauen usw. Diese Forderungen sind als alleinige Konsequenz allerdings nicht recht einsichtig: Wenn Schulen tatsächlich bereits Mülltonnen sind, dann braucht man solche Dinge nicht zu fordern; sie sind ja bereits Bestandteil von Schulorganisation. Allerdings bleibt dann immer noch die Frage, wie sie explizit „gepflegt“ werden können.

(3) Sind Schulen also Mülltonnen? Mit einem eindeutigen Ja oder Nein ist diese Frage natürlich nicht zu beantworten; dies schon deshalb, weil die Bestimmung dessen, was in organisationssoziologischer Hinsicht eine Mülltonne ist, derzeit eindeutig noch nicht geleistet werden kann. Dazu ist das Konzept selbst noch nicht scharf genug gefaßt. Allerdings kann man davon ausgehen, daß bei einer weiteren theoretischen und empirischen Durcharbeitung dieses Ansatzes dem in der Organisationstheorie geläufigen Schisma zwischen einer Verabsolutierung der formal-rationalen Organisations- bzw. Entscheidungsstruktur einerseits und der Konzentration auf das tatsächliche Innenleben der Teilnehmer andererseits der Boden entzogen wird: „Organisierte Anarchie“ als Konzept erlaubt nicht nur beides, sondern verlangt geradezu die integrierte Behandlung beider Aspekte. Vorarbeiten in einem auch theoretisch anspruchsvollen Sinne liegen hierzu vor.

Fragt man nach dem zukünftigen Schicksal der These von der Unvereinbarkeit zwischen Erziehung und Organisation, so ist zunächst einmal zu berücksichtigen, daß das Konzept das Ergebnis von Studien in Bildungsinstitutionen (insbesondere Universitäten) ist, deren besondere Charakteristika aufnimmt und dann zu einem allgemeinen Organisationsmodell generalisiert. (Tatsächlich paßt MARCHS Beschreibung der chaotisch-undurchschaubaren Ereignisströme in der Entscheidungsmülltonne recht gut zu den geheimnisvollen Prozessen und Geschehnissen kurz vor und während einer Sitzung von Selbstverwaltungsgremien in Universitäten.) *Loose coupling* gilt aber meines Erachtens auch und insbesondere für die Ebene des unmittelbaren Handelns in Erziehungsinstitutionen: Gerade die nicht vollständige Beherrschbarkeit von Erziehungsprozessen, die auf der Basis rationalistischer Organisationskonzepte immer nur als Abweichung,

Defizit oder als schleunigst aus der Welt zu schaffendes Übel betrachtet werden mußte, wird heute umgekehrt, so scheint es, vom fortgeschrittensten Stand der organisations- und entscheidungstheoretischen Diskussion zum Focus der Bemühungen erklärt! Insofern *entkräften* diese neuen Ansätze auf der konzeptuellen Ebene (!) die Unvereinbarkeitsthese von Erziehung und Organisation, indem sie dem Faktor „Organisation“ seinen mechanistischen und rationalistischen (Schein-)Charakter nehmen. (Eine vom Faktor „Erziehung“ ausgehende Entkräftung der Unvereinbarkeitsthese würde sich bei einer weniger „dramatischen“, also realistischeren Fassung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs ergeben.) Oder anders: Gerade in organisierten Anarchien ist Erziehung möglich, weil sie dort weder administrativ eingeschnürt werden kann, noch dem Belieben oder den Motiven einzelner oder vollständig den Zufälligkeiten der Situation überlassen bleibt. Diese neuen organisationssoziologischen Ideen vermögen also alte Frontstellungen sowohl in Organisationssoziologie wie auch in der Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Organisation aufzulösen, gerade weil in ihm diejenigen Elemente, die in der Tradition des pädagogischen Denkens als grundlegend und spezifisch für Erziehungsprozesse herausgestellt worden sind, nicht nur beibehalten, sondern gezielt herausgestrichen werden!

Sicherlich: Die oben skizzierten Argumente aus dem Umfeld der neueren Organisationssoziologie bringen zunächst und bisher nur neue Impulse auf der Ebene der theoretischen Durcharbeitung des Faktors „Organisation“. Ihre Tragweite versuchsweise zu prüfen war der Zweck der vorstehenden Überlegungen. Die Problematisierung von mechanistischen und rationalistischen Organisationsvorstellungen intendiert dabei keineswegs eine Verniedlichung von gegenwärtig realen Zwängen, die aus der administrativen Steuerung und Kanalisierung von Bildungs- und Unterrichtsprozessen resultieren, etwa in dem Sinne, daß es damit *so* schlimm schon nicht sein werde. Für eine solche (erschlichene) Beruhigung des pädagogischen Gewissens sind die skizzierten Ideen sicherlich ungeeignet; dies schon deshalb, weil sie anhand des ja viel „kommunaler“ organisierten amerikanischen Bildungswesens gewonnen worden sind. Sie können aber dazu beitragen, daß in der pädagogischen Theorie „Organisation“ nicht länger *per se* als *das* Anathema von „Erziehung“ aufgefaßt wird. Durch diese Haltung wird nämlich der ja tatsächlich gegebenen Gefahr einer administrativen Abschnürung der pädagogischen Ambition eben auch nicht konstruktiv entgegengewirkt (allenfalls durch moralischen Appell), sondern diese Gefahr lediglich immer wieder neu beschworen. Die neueren Argumente aus der Organisationssoziologie von Bildungsadministration und -institutionen eröffnen hier Perspektiven zur Neuordnung und Umstellung des begrifflichen Instrumentariums.

Möglicherweise ist der „chaotische“ Zustand von Schule als Organisation sogar eine notwendige Voraussetzung dafür, daß überhaupt noch eine Arbeit am eigentlichen Organisationszweck – Unterricht, Bildung, Erziehung – stattfinden kann! Diese normative Wendung eines ursprünglich deskriptiv-analytisch gemeinten Konzepts ist natürlich nur dann zu vertreten, wenn beweisbar ist, daß Schule tatsächlich nur als *loosely coupled system*, als Kombinationsform von Organisation und Anarchie arbeiten kann, *sofern* sie eine Bildungsinstitution und nicht einfach eine Behörde mit Unterrichtsbeamten sein will. Ganz ohne den Faktor Organisation ist auf dem gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsni-

veau ein allgemeines staatliches Schulwesen allerdings nicht vorstellbar (vgl. LESCHINSKY 1976, S. 319; LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 17 ff.) – dies an die Adresse der Entschulungstheoretiker. Aber vielleicht unterrichtet es sich in Mülltonnen besser als in sauber gefegten Amtsstuben von Behörden. Oder überschätzt man den Unterschied?

Anmerkungen

- 1 Als neuere Arbeiten in der PARSONS-Tradition vgl. DREEBEN (1976), HILLS (1976), LORTIE (1977), empirisch BARR/DREEBEN (1983).
- 2 Der Begriff *loose coupling* entstammt übrigens tatsächlich auch dem Bereich der Biologie und der physiologischen Psychologie (General Theory of Living Systems; vgl. GLASSMAN 1973). In der neuerdings vorliegenden deutschen Übersetzung einer Monografie WEICKS (1985) wird „loose coupling“ mit „lose Kopplung“ übersetzt. Ein gewisser Anklang an diese Metaphorik findet sich bereits bei dem schulsoziologischen Klassiker von BIDWELL (1965): Dort ist von einer für Schulsysteme charakteristischen „structural looseness“ die Rede.
- 3 Allerdings wird man hier differenzieren müssen, denn die verschiedenen Segmente der Schulorganisation und des Schullebens weisen einen unterschiedlich hohen Grad an Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit auf: Einfache Dinge können gut kontrolliert werden, andere kaum, und sehr viele überhaupt nicht. Auch wären diesbezüglich die verschiedenen Stufen des Bildungswesens zu unterscheiden (vgl. FIRESTONE/HERRIOTT 1982; HERRIOTT/FIRESTONE 1984) sowie der unterschiedliche Institutionalierungsgrad von Schule und – zum Beispiel – Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Vgl. hierzu TIETGENS (1985, S. 172): „Eine Erwachsenenbildungseinrichtung weiß im Grunde nicht, was in ihrem Namen geschieht“.
- 4 WEICK (1982, S. 674) weist darauf hin, daß die Verantwortlichen in der Schulverwaltung seine Arbeiten sicherlich als eine Aufforderung *miß*interpretieren würden, nunmehr „ihren Laden auf Vordermann“ zu bringen. Tatsächlich ist genau dies geschehen. So werden etwa idealtypisch die Charakteristika von *loosely coupled schools* und *tightly coupled schools* gegenübergestellt (MURPHY u. a. 1985; REYNOLDS 1982) und dann Handlungsregeln empfohlen, wie man als Schulleiter die Effektivität seiner Schule steigern könne. In diesem Zusammenhang ist auch von der Notwendigkeit einer Bestimmung der Eigenschaften von *exceptional schools* die Rede. Auf der Suche nach der hochbegabten Schule?

Literatur

- ALLISON, D.J.: Schools: Bureaucracies, flexible Systems, Anarchies or what? A Consideration of alternative Image Production in Educational Administration. ERIC No. ED 163 655, 1979.
- ALLISON, D.J.: Toward an improved Understanding of the Organizational Nature of Schools. In: Educational Administration Quarterly 19 (1983), S. 7–34.
- ASTUTO, T.L./CLARK, D.L.: Strength of Organizational Coupling in the instructionally effective School. In: Urban Education 19 (1985), S. 331–356.
- BARR, R./DREEBEN, R.: How Schools work. Chicago 1983.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 1. Reinbek 1980, S. 589–748.

- BELL, L.A.: The School as an Organization: a Re-appraisal. In: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980), S. 183–192.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Frankfurt a. M. 1967.
- BIDWELL, CH.: The School as a formal Organization. In: MARCH, J.G. (Ed.): *Handbook of Organizations*. Chicago 1965, S. 972–1022.
- BURREL, G./MORGAN, G.: *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of Sociology of Corporate Life*. London 1979.
- CHAMPION, D.J.: *The Sociology of Organizations*. New York 1975.
- COHEN, M.D., u. a.: A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1972), S. 1–25.
- DAVIES, B.: Schools as Organizations and the Organization of Schooling. In: *Educational Analysis* 3 (1981), S. 47–67.
- DIEDERICH, J.: Planbarkeit. „Spezifische Intervalle“ und „kritische Schranken“ in der Unterrichtsplanung: Manuskript 1985.
- DREEBEN, R.: The organizational Structure of Schools and School Systems. In: LOUBSER, J.J., u. a. (Eds.): *Explorations in General Theory in Social Science. Essays in Honor of TALCOTT PARSONS*, Vol. 2. New York 1976, S. 857–873.
- DRERUP, H.: *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Habilitationsschrift, Köln 1985.
- EISENBERG, E.M.: Ambiguity as Strategy in Organizational Communication. In: *Communication Monographs* 51 (1984), S. 227–242.
- ETZIONI, A.: *Soziologie der Organisation*. München 1967.
- FELDHOF, J.: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 10 (1970), S. 289–296.
- FIRESTONE, W.A./HERRIOTT, R.E.: Two Images of Schools as Organizations: An explication and illustrative empirical Test. In: *Educational Administration Quarterly* 18 (1982), S. 39–59.
- FISCHER, W.: *Schule und kritische Pädagogik*. Heidelberg 1972.
- FISCHER, W.: *Schule als parapädagogische Organisation*. Kastellaun 1978.
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: *Neue Sammlung* 7 (1967), S. 11–25.
- GLASSMANN, R.B.: Persistence and Loose Coupling in Living Systems. In: *Behavioral Science* 18 (1973), S. 83–98.
- GOFFMANN, E.: *Asyle* (1961). Frankfurt a. M. 1972.
- GOLDNER, F.H., u. a.: The Production of Cynical Knowledge in Organizations. In: *American Sociological Review* 42 (1977), S. 539–551.
- GREENFIELD, T.B., u. a.: Theories of Educational Organization. In: *International Encyclopedia of Education*, Vol. 9. Oxford 1985, S. 5240–5259.
- HARRISON, J.R./MARCH, J.G.: Decision Making and Postdecision Surprises. In: *Administrative Science Quarterly* 29 (1984), S. 26–42.
- HASENFELD, Y.: People Processing Organizations: An Exchange Approach. In: *American Sociological Review* 37 (1972), S. 256–263.
- HASENFELD, Y./ENGLISH, R.A. (Eds.): *Human Service Organizations*. Ann Arbor 1974.
- HERRIOTT, R.E./FIRESTONE, W.A.: Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. In: *Educational Administration Quarterly* 20 (1984), S. 41–57.
- HILLS, R.J.: The Public School as a Type of Organization. In: LOUBSER, J.J., u. a. (Eds.): *Explorations in General Theory in Social Science. Essays in Honour of TALCOTT PARSONS*, Vol. 2. New York 1976, S. 829–856.
- KAMENS, D.H.: Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between organizational Ideology and formal Structure. In: *American Sociological Review* 42 (1977), S. 208–219.

- KING, R.: Weberian Perspectives and the Study of Education. In: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980), S. 7–23.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M. 1984.
- LESCHINSKY, A.: Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: *Neue Sammlung* 16 (1976), S. 309–321.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- LITWAK, E.: Drei alternative Bürokratiemodelle (1961). In: MAYNTZ, R. (Hrsg.): *Bürokratische Organisation*. Köln 1968, S. 117–126.
- LORTIE, D.C.: Two Anomalies and three Perspectives: Some Observations on School Organization. In: *American Association of Colleges for Teacher Education and Association of Teacher Educators: Perspectives on Organizations. The School as a Social Organization*. Washington, D.C. 1977, S. 20–36.
- LUHMANN, N.: Systeme verstehen Systeme. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1986, S. 72–117.
- LUTZ, F.W.: Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. In: *Administrative Science Quarterly* 27 (1982), S. 653–669.
- MAINES, D.R.: Social Organization and Social Structure in Symbolic Interactionist Thought. In: *Annual Review of Sociology* 3 (1977), S. 235–259.
- MARCH, J.G.: Model Bias in Social Action. In: *Review of Educational Research* 42 (1973), S. 413–429.
- MARCH, J.G.: American Public School Administration: A Short Analysis. In: *School Review* 86 (1977), S. 217–250.
- MARCH, J.G.: Theories of Choice and Making Decisions. In: *Society* 20 (1982), S. 29–39.
- MARCH, J.G./OLSEN, J.P.: The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity. In: *European Journal of Political Research* 3 (1975), S. 147–171.
- MARCH, J.G./OLSEN, J.P.: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976.
- MAYNTZ, R. (Hrsg.): *Bürokratische Organisation*. Köln 1968.
- MEYER, J.W.: The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 55–77.
- MEYER, J.W./ROWAN, B.: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 340–363.
- MEYER, J.W./ROWAN, B.: The Structure of Educational Organizations. In: M.W. MEYER and Associates: *Environments and Organizations*. San Francisco 1978, S. 78–109.
- MOCH, M.K./PONDY, L.R.: The Structure of Chaos: Organized Anarchy as a Response to Ambiguity. In: *Administrative Science Quarterly* 22 (1977), S. 351–362.
- MOHR, L.B.: Rezension von ‚Ambiguity and Choice in Organizations‘. In: *American Political Science Review* 72 (1978), S. 1033–1035.
- MURPHY, J., u.a.: Strategies for Coupling Schools: The effective Schools Approach. In: *NASSP-Bulletin (National Association of Secondary School Principals)* 69 (1985) Nr. 478, S. 7–13.
- NIEDERBERGER, J.M.: *Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung*. Stuttgart 1984.
- PADGETT, J.F.: Managing Garbage Can Hierarchies. In: *Administrative Science Quarterly* 25 (1980), S. 583–602.
- PETERS, H.-U.: *Die Schule als soziale Organisation*. Weinheim 1973.
- PERROW, CH.: Rezension von ‚Ambiguity and Choice in Organizations‘. In: *Contemporary Sociology* 6 (1977), S. 294–298.
- PERRY, N.: The two Cultures and the Total Institution. In: *British Journal of Sociology* 25 (1974), S. 345–355.
- PLAKE, K.: *Die Sozialisationsorganisationen. Soziogenetisch systematische Grundlagen zu einer Theorie pädagogischer und therapeutischer Einrichtungen*. Opladen 1981.

- PUTNAM, L.L./PACANOWSKY, M. (Eds.): *Communication and Organizations: An interpretive Approach*. Beverly Hills 1983.
- PÜTZ, K.J.: *Bürokratie und Schule. Eine organisationssoziologische Untersuchung zu den bürokratischen Steuerungsmechanismen der Schule*. PH Rheinland, Dissertation Köln 1976.
- REYNOLDS, D.: *The Search for Effective Schools*. In: *School Organization* 2 (1982), S. 215–237.
- RUMPF, H.: *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen 1966.
- SCHLUCHTER, W.: *Aspekte bürokratischer Herrschaft*. München 1972.
- SPROULL, L., u. a.: *Organizing an Anarchy. Belief, Bureaucracy and Politics in the National Institute of Education*. Chicago 1978.
- TALBERT, J.E.: *School Organization and Institutional Change: Exchange and Power in Loosely Coupled Systems*. ERIC No. 193 796, 1980.
- TERHART, E.: *Der Beruf des Lehrers I/II. Vorlesungskript*, Universität Osnabrück 1985.
- TERHART, E.: *Verstehen in erzieherischen Prozessen*. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim 1986 (im Druck).
- TIETGENS, H.: *Mitarbeiterfortbildung als Problem der Erwachsenenbildung*. In: *Pädagogische Rundschau* 39 (1985), S. 171–185.
- TURNER, C.: *Organising Educational Institutions as Anarchies*. In: *Educational Administration* 5 (1977), S. 6–12.
- TYLER, W.B.: *The Organizational Structure of the School*. In: *Annual Review of Sociology* 11 (1985), S. 49–73.
- VOGEL, P.: *Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule*. Kastellaun 1977.
- WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922). Tübingen 1972.
- WEICK, K.E.: *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1976), S. 1–519.
- WEICK, K.E.: *Organizations as self-designing Systems*. In: *Organizational Dynamics* 6 (1977), S. 31–46.
- WEICK, K.E.: *Administering Education in Loosely Coupled Systems*. In: *Phi Delta Kappan* 63 (1982), S. 673–676.
- WEICK, K.E.: *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a. M. 1985.
- WISE, A.E.: *Why Educational Policies often fail: The Hyperrationalization Hypothesis*. In: *Journal of Curriculum Studies* 9 (1977), S. 43–57.
- WOLGAST, H.: *Der Bürokratismus in der Schule*. In: *Preußische Reform* (1887), Nr. 46, Nr. 47 (o. Seitenzahlen).
- ZYMEK, B.: *Der Beitrag MAX WEBERS zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens*. In: *Bildung und Erziehung* 37 (1984), S. 457–474.

Abstract

Organization and Education New Approaches to an Old Dilemma

The idea of the incompatibility of education and organization has a long tradition. Yet educational institutions are a well established component of modern societies. The sociological approaches of the sixties have not helped to solve this contradiction; quite the contrary, they confirmed the old ideas of incompatibility, applying a new terminology. Since the seventies a certain stagnation has manifested itself in the educational debate on school organization. In analyzing specific positions in the current discussion on organization theories and sociological re-

search in this field, the author tests new approaches to the relation of organization and education. He aims at the invalidation of both rationalistic and mechanistic approaches in favor of a concept of organization focusing on uncontrollability, situational constraints, flexibility, and opacity, thus opening up new possibilities for pedagogical theorizing.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Stolbergstr. 11, 4400 Münster