

2 Die Organisation Schule aus systemischer Sicht

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Betrachtung der Organisation Schule. Dafür, dass im Rahmen dieser Arbeit der Analyse von Gestaltungsansätzen, die sich auf die Ebene der Einzelorganisation beziehen, eine Analyse der Organisation selbst vorgeschaltet ist, lassen sich drei wesentliche Gründe anführen: Zum einen ist die Betrachtung der bestehenden Ordnung von Schule der die Gesamtarbeit leitenden systemtheoretischen Prämisse geschuldet, dass die Anschlussfähigkeit von Veränderungsinitiativen sich daran bemisst, ob und wie adäquat das jeweilige System, auf das sie sich beziehen, in seiner tradierten Struktur erfasst wird. Denn „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Zum anderen – und mit dieser Prämisse eng verknüpft – ist die Analyse der Besonderheiten des Organisationssystems Schule dem Umstand geschuldet, dass einer der auf sie zu beziehenden Gestaltungsansätze, nämlich das Wissensmanagement, seinen primären und genuinen Ort in der Wirtschaft mit ihren ökonomischen Interessen findet (siehe Reinmann-Rothmeier 2002: 4). Ansätze des Wissensmanagements sind ursprünglich im Kontext gewinnorientierter Unternehmen entwickelt worden, beziehen sich also genuin auf Organisationen des Wirtschaftssystems. Um Wissensmanagement für die Schule und ihre Entwicklung fruchtbar zu machen, ist deshalb die Berücksichtigung von Kontextdifferenzen zwischen dem schulischen Sozialsystem und Unternehmen der Wirtschaft erforderlich. Drittens und zuletzt soll durch die systemische Organisationsanalyse von Schule ein Beitrag zur Behebung des Mangels geleistet werden, den der Schulentwicklungsansatz im Blick auf eine organisationstheoretische Fundierung aufweist.

Der Aufbau dieses Kapitels lässt sich im Einzelnen wie folgt beschreiben: Zunächst wird es darum gehen, in einer knappen Skizze den Bedarf einer organisationsbezogenen Betrachtung von Schule vor dem Hintergrund der Vernachlässigung der Organisationsperspektive im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Schule zu erläutern und das analytische Instrumentarium der Systemtheorie als adäquate Antwort auf dieses Defizit auszuweisen (2.1). Der darauf folgende Abschnitt widmet sich der Problematik einer organisationstheoretischen Betrachtung der Einzelschule. Da sich letztere insbesondere aufgrund politisch-administrativer Fremdsteuerungsanteile zunächst und im Vergleich zu Unternehmen weniger glattfüßig in die systemtheoretischen Vorstellungen von sozialen Systemen einfügt, wird es hier um die Erörterung der Frage gehen, ob und inwiefern im Blick auf die Ebene der Einzelschule von einem eigenständigen (Organisations-)System die Rede sein kann (2.2). Nachdem die Einzelschule als probate

Analyseebene für eine organisationstheoretische Betrachtung ausgewiesen wurde, gilt es, diese Organisation zunächst im Kontext von Gesellschaft zu verorten. Bevor also die innere Organisation der (Einzel-)Schule fokussiert wird, wird Schule als Organisation des Erziehungssystems, das ein Teilsystem der Gesellschaft bildet, betrachtet. Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sind durch typische Probleme und Abhängigkeiten gekennzeichnet, die sich auch innerhalb des Organisationssystems Schule niederschlagen, weshalb es für ein grundlegendes Verständnis der Einzelorganisation wichtig ist, auch deren „Einbettung“ in die Gesellschaft einer Betrachtung zu unterziehen (2.3). Der letzte Abschnitt des Kapitels widmet sich dann schließlich einer Organisationsanalyse von Schule. Diese erfolgt entlang der Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen von Organisationen und somit unter Rückgriff auf das im ersten Kapitel der Arbeit eingeführte Schema verschiedener Stufen (Dimensionen) der Systembildung (2.4).

2.1 Organisation und Pädagogik

Im Folgenden soll in einer knappen Skizze der Bedarf an einer auf Schule zu entfaltenden Organisationsperspektive auf dem Hintergrund einer Vernachlässigung derselben in Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden. Zudem gilt es, die Systemtheorie als geeignetes analytisches Instrumentarium einer organisationsbezogenen Betrachtung von Schule auszuweisen.

Im Blick auf den Anspruch einer organisationstheoretischen Grundlegung der Schulentwicklung weist die Erziehungswissenschaft ein Desiderat auf. „Organisationstheoretische Untersuchungen zur Schule sind (...) selten vorzufinden; gleiches gilt auch für Bemühungen um die Entwicklung originär schulorganisationstheoretischer Ansätze“ (Fuchs 2004: 208). Die Vernachlässigung der Organisationsperspektive in Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aus der das nach wie vor aktuelle organisationstheoretische Defizit der Disziplin resultiert (siehe z.B. Huber 2008: 95f.; Kuper 2007: 259; Böttcher & Terhart 2004: 7; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7; Bormann 2000: 2; Heintel 1993) wurde schon früh in anderen Disziplinen als „Organisationskepsis“ und „blindheit“ (Bernfeld 1967 (1925); Fürstenau 1969; in der Pädagogik z.B. Rumpf 1971) der Pädagogik diagnostiziert. Dieses Defizit ist vor allem auf das in der Reformpädagogik wurzelnde personalistische Erziehungsverständnis zurückzuführen (siehe Huber 2008: 96f.). Personalistisch-normative pädagogische Ideale der Reformpädagogik wie Mündigkeit, pädagogischer Bezug, Handlungsorientierung und Kindzentrierung kontrastierten mit der äußeren Disziplinierung der Schulorganisation und mündeten in der Konstruktion eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen dem „eigentlich“ Pädagogischen, der Erziehung, und der Organisation (siehe Böttcher 2002: 48f.;

Terhart 1986). Terhart schlussfolgert diesbezüglich: „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!“ (ebd. 1986: 206). Auch Rosenbusch konstatiert, dass sich innerhalb der Pädagogik zwar „(...) intensiv dem pädagogischen Bezug sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen“ (ebd. 1994: 85) zugewandt wurde, man organisationspädagogische Themen jedoch ignorierte. In den 1960er/70er Jahren fand zwar eine Auseinandersetzung mit Organisationstheorie in der Pädagogik statt, jedoch führte die für diese Phase charakteristische implizite oder explizite Rezeption des Bürokratiemodells von Weber (1956) und dessen Übertragung auf die Schule zu einer Konsolidierung der Fronten zwischen Organisation und Person bzw. Interaktion. Das von Weber als Idealtypik konzipierte Modell einer rationalen Bürokratie wurde im Sinne einer Beschreibung empirischer Realitäten missverstanden und auf diese Weise dazu funktionalisiert, die Antinomie zwischen dem pädagogischen Auftrag und der Organisation in Form der Kritik von Schule als bürokratischer Organisation (Becker 1956; Lohmann & Prose 1975) noch zu erhärten (siehe Böttcher 2002: 51ff.; Baumert & Leschinsky 1986; Terhart 1986: 208). Böttcher (2002: 75) beschreibt vor diesem Hintergrund das Verhältnis von Pädagogik und Organisation als „antinomisch bis problematisch“ und bilanziert diesbezüglich:

„Das gilt offenbar seit der Aufklärung bis heute. Hat sich die Pädagogik wenig um die Dimension Organisation geschert und das Personalistische der Erziehung kultiviert, so haben andererseits organisationssoziologische Überlegungen, die in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eindringen, den Gegensatz eher verstärkt als versöhnt. Die Realisierung der schulischen Organisation wurde als Bürokratie beschrieben, die Pädagogik be- oder gar verhindert, die in einem solchen Sinne geradezu ‚organisierte Antipädagogik‘ ist. Forschungen, denen nachzuweisen gelang, dass Organisationen eben nicht mit mechanistischen oder völlig rationalen Systemen gleichzusetzen sind, waren zwar ‚Angebote‘ (Terhart), konnten aber nicht zur Überwindung einer Polarisierung beitragen. Die Bürokratiekritik blieb in gewissem Umfang ein pädagogisches Thema, die Erforschung alternativer Organisationsformen interessierte lange kaum“ (Böttcher 2002: 75).

Die in der Tradition der Disziplin tief verankerte Personenzentrierung macht zum einen auch erklärbar, dass in der aktuelleren Literatur zur Schulentwicklung und Schultheorie das Besondere einer Organisation mit pädagogischer Zielsetzung

betont wird,⁴⁵ ohne dann jedoch diese Singularität organisationstheoretisch weiter auszubuchstabieren. Zum anderen zeigt sie sich auch in der individualszentrierten Konzeption von grundlegenden schul- oder sozialisationstheoretischen Ansätzen, die Organisationen als aus Gruppen bestehende Einheiten, die wiederum aus Individuen zusammengesetzt sind, verstehen (siehe z.B. Combe & Helsper 1994; Hurrelmann 1978: 179-204). So konstatiert Zech im Blick auf den typischen Analysefokus der Auseinandersetzungen mit Schule:

„Schule reflektiert sich selbst generell vom Individuum her – sei es vom Schüler oder vom Lehrer (...). Bestimmte Systemgesetzmäßigkeiten geraten aus dieser Perspektive erst gar nicht in den Blick (...). Organisationen (...) entwickeln aber ein eigenes Emergenzniveau, dessen Logik individuelles Handeln überformt und präjudiziert“ (Zech 1999: 75).

Zuletzt tritt die disziplintypische Personenzentrierung auch darin zu Tage, dass man im Kontext der Frage nach der internen Reformfähigkeit der Schule bevorzugt auf Leitbilder in Form neuerer (bürokratiekritischer) Ansätze wie „loose coupling“ (Weick 1976; Orton & Weick 1990), „Organisationskultur“ (Schein 1992) oder „Lernende Organisation“ (Senge 1990) zurückgreift. Denn diese Konzepte sind besser als die Bürokratietheorie an die pädagogische Semantik adaptierbar, positiv konnotiert⁴⁶ und lösen den Gegenstand vielfach in Modellbildungen auf, die sich an der Interaktion orientieren (siehe Kuper 2007: 259; Kuper 2001a; 2001b). Zudem läuft die Rezeption dieser Ansätze vielfach darauf hinaus, sie als Instrument der Kritik sowie zur Begründung programmatischer Ansprüche in Bezug auf die Praxis in pädagogischen Organisationen einzusetzen (siehe Kuper 2004: 85; Terhart 1986: 208f.).

Dieser normativen Wendung der Beschreibung organisationaler Realitäten wird durch den analytisch-deskriptiven Charakter der Systemtheorie vorgebeugt. Zudem bietet die systemtheoretische Perspektive gegenüber der traditionellen Betrachtungsweise von Schule, die auf sequenzierte Einzelhandlungen (im Unterricht) und das Individuum fokussiert und Schule letztlich auf die personale Ebene reduziert (siehe Bormann 2000: 3), deutlicher konturierte begriffliche Differenzierungen (siehe Kuper 2004: 123). Interaktion und Organisation bilden in der Sys-

⁴⁵ „Gewiss ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet“ (Rolff & Tillmann 1980: 249f.).

⁴⁶ So führt Kühl den Mangel an kritischer Auseinandersetzung mit dem Konzept der lernenden Organisation darauf zurück, dass mit ihm „(...) die ganze Palette humanistisch klingender Organisationsvorstellungen mobilisiert wird. Partizipation, Mensch im Mittelpunkt, Kommunikation, Selbstorganisation oder permanenter Wandel sind so positiv besetzte Vorstellungen, dass sich jede Kritik (...) erst einmal den Vorwurf des Anti-Humanismus einhandelt“ (ebd. 2000: 20f.).

temtheorie füreinander emergente Ordnungsniveaus – die Ordnung von keinem der beiden Sozialsysteme kann auf die des anderen zurückgeführt werden.⁴⁷ Sie besitzen je ihre eigenen Struktureigenschaften, weshalb Durchgriffskausalitäten im Sinne direkter Steuerung der einen durch die andere Ebene nicht möglich sind (siehe Luhmann 2005b: 58f.). Die Systemtheorie löst somit Organisation nicht in Interaktion auf und macht trotz der strikten Grenzziehung zwischen beiden Systemtypen auch ihre Angewiesenheit aufeinander deutlich (siehe Kuper 2004: 123).

2.2 Einzelschule als Organisationssystem

Gleichwohl für die Erziehungswissenschaft die Aktualität eine organisationstheoretischen Defizits konstatiert werden kann und die Systemtheorie im vorangegangenen Abschnitt als geeignetes analytisches Instrumentarium für eine Betrachtung von Schule ausgewiesen wurde, ergibt sich des Weiteren die Frage, ob sich die Einzelschule als theorieadäquate Analyseebene erweist, das heißt, ob im Falle der Schule von einer Organisation im systemtheoretischen Sinne die Rede sein kann. Denn aufgrund der Tatsache, dass die konkrete Einzelschule der politisch-administrativen Außensteuerung bzw. Fremdorganisation untersteht, liegt vorerst der Einwand nahe, dass diese Ebene Organisationsmerkmale aufweist, die nicht (wie bei Unternehmen der Wirtschaft) auf Entscheidungen *innerhalb* der einzelnen Schule zurückgehen, sondern Resultat von Rahmenvorgaben sind und deshalb im Blick auf das System Schule von einem autonomen, mit Wirtschaftsunternehmen vergleichbaren Organisationssystem⁴⁸ nur die Rede sein könne, sofern man die gesamte Behördenstruktur, mit der der Staat seine Aufsicht über das Schulwesen (GG Art. 7 Abs. 1) realisiert, inkludiert. Für autopoietisch operierende Organisationssysteme ist kennzeichnend, dass entscheidbare Entscheidungsprämissen (Personal, Programm, Kommunikationswege) in der für Organisationen konstitutiven Entscheidungskommunikation produziert werden, das heißt, auf Entscheidungen *innerhalb* der Organisation zurückgehen (siehe Luhmann 2000: 222ff.).⁴⁹ Im Falle der Schule werden diese entscheidbaren Entscheidungsprämissen jedoch *extern* gesetzt. Der Anspruch der Bereitstellung eines gleichwertigen, von Herkunft und

⁴⁷ Siehe hierzu die Ausführungen zur Unterscheidung dreier Typen von sozialen Systemen in 1.3.2, insbesondere in 1.3.2.2 und 1.3.2.3.

⁴⁸ Selbstverständlich agieren auch Wirtschaftsbetriebe nicht völlig losgelöst von staatlichen Vorgaben. So wie Kultusministerien Rahmenbedingungen für Einzelschulen festlegen, so setzen auch Wirtschaftsministerien Rahmenbedingungen für ihre zu betreuenden operativen Einheiten auf der Grundlage von Gesetzen. Jedoch greifen die Wirtschaftsministerien „(...) darüber hinaus nicht in die Belange der Unternehmen ein. Die Kultusministerien nehmen dagegen für ihre operativen Einheiten auch unternehmerische Funktionen wahr, indem sie grundsätzlich deren systemische Strukturen bestimmen und in ihre Verfahrensweisen eingreifen“ (Maack 1999: 82).

⁴⁹ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.3.1.

Ort unabhängigen Bildungsangebots für alle Bevölkerungskreise bedingt, dass in Deutschland flächendeckend Deputate, Entlastungen, Lehrerzuteilungen und Sachausstattung genau festgelegt und damit die Rahmenbedingungen auf eine Ebene, die der einzelnen Schule übergeordnet ist, verlagert sind. Zudem bestehen für jede Schule inhaltliche Vorgaben, die sich in Lehrplänen, Lehrbüchern und Abschlussnormen niederschlagen (siehe Fend 2008: 138f.). Daraus ließe sich zunächst folgern, dass im Falle der Einzelschule im Grunde erst durch Autonomisierung von einer Organisation im engeren Sinne die Rede sein kann, das heißt, erst in dem Moment, wo Schulen Entscheidungsspielräume im Blick auf die zuvor staatlich oktroyierten curricularen, personellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenvorgaben gewährt werden (siehe Tacke 2004: 37). Doch auch ohne zu unterschlagen, dass organisationsbezogene Entscheidungen auch oberhalb der Einzelschulebene getroffen werden, lässt sich die schulinterne Strukturierung als eine Koordinationsleistung organisationstheoretisch analysieren (siehe ebd. 2004). Die für Organisationen kennzeichnende Formalisierung der Kommunikation und der Verhaltenserwartungen sowie die Festlegung von Mitgliedschaftsregeln und die Inklusion von Personen über Mitgliedschaftsrollen⁵⁰ (Luhmann 2000; 1995) zeichnen die Einzelschule ebenso aus und liefern einen Grund dafür, sie als Organisation zu bezeichnen (siehe Kuper 2007: 259). Zudem finden auch im Binnenraum der Einzelschule organisationsrelevante Entscheidungen statt. Es fallen trotz der Vorgabe bestimmter Entscheidungsprämissen von außen bzw. „oben“ auf der Ebene der Einzelschule eine Unmenge von Entscheidungen an, und zwar nicht nur in der Unterrichtsinteraktion, sondern auch auf der Ebene der Organisation, beispielsweise im zentralen Gremium der Schulkonferenz, in der Schüler-, Eltern- und Lehrervertreter über organisationsrelevante Themenstellungen befinden. Im Blick auf die sachliche, zeitliche und soziale Dimension der Schulorganisation hat die Schulleitung Entscheidungen über die Zuordnung von Inhalten (Fächer mit ihren Stunden), Personen (Lehrkräfte mit Fachausbildung und ihren Deputaten) und Schülern (Schulklassen und Lerngruppen) zu fällen (siehe Fend 2008: 155). Diederich und Tenorth verweisen in diesem Zusammenhang auf die innerhalb des gesamten Schulsystems herrschende Vielfalt. Letztere verbietet es aus Sicht der Autoren, von Determinanten des Geschehens durch die gesetzten Rahmenbedingungen auszugehen; relativ autonomes Entscheiden auf der Ebene der Einzelorganisation ist ihnen zufolge möglich (Diederich & Tenorth 1997: 127ff.). Im Blick auf die Frage nach der Emergenz,⁵¹ die Schule darüber hinaus als Organisationssystem ausweisen würde, halten Diederich und Tenorth fest, dass der Schule als Organisation Wirkungen zuerkannt werden, die weder allein auf das Interaktionssystem Unterricht noch auf die Ebene des Gesamtsystems zurückzuführen seien. Mindestens müssten

⁵⁰ Zu den genannten Charakteristika von Organisationen siehe insbesondere die Ausführungen in 1.3.2.3 sowie 1.3.3.1.

⁵¹ Zu Emergenz als Kernmerkmal systemischer Phänomene siehe die Ausführungen in 1.2.2.4.

Wirkungen, deren Ursachen im Schulsystem oder im Unterricht zu suchen sind, durch die Schule als „dazwischen liegendes Bedingungsgefüge“ so stark modifiziert werden, dass sich von einer Eigenlogik der Schule sprechen lässt (siehe ebd.). Die von der Organisation ausgehenden Wirkungen treten zum einen in Gestalt (nicht intendierter) sozialisatorischer Effekte (Rolff 1997; Dreeben 1980; Fürstenau 1969; Bernfeld 1967) und als „geheimer“ bzw. „versteckter“ Lehrplan (hidden curriculum) (Apel 1992: 37; Hopmann 1988: 278f.; Dreeben 1980; Zinnecker 1975) zu Tage. Zudem zeugt die Unterschiedlichkeit staatlicher Schulen sowohl in Bezug auf ihre Kultur⁵² (Helsper 2001; Combe, Helsper & Stelmaszyk 1999; Fend 1996) als auch im Blick auf die von ihnen erreichte Qualität davon, dass die Einzelschule eine eigensinnige Einheit darstellt, die sich nicht aus staatlichen Rahmenvorgaben heraus erklären lässt.⁵³ Forschungen zur Schulqualität (Helsper & Böhme 2004; Fend 1996; 1986; Steffens & Bargel 1993; Aurin 1989; Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980) belegen die Unterschiedlichkeit von Schulen untereinander trotz formaler Gleichheit und zeigen damit auf, dass einheitliche Vorgaben auf der Ebene der Einzelorganisation unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet werden.⁵⁴ Diese Befunde führen für Oelkers denn auch zu der Einsicht, dass die Schule in einem sehr wörtlichen Sinne korporativ verfasst sei oder sich zumindest so verhalte, dass die politische Metapher des corpus bezeichne, was die Schule charakterisiert: „Die staatliche Anstalt kontrolliert selbst, was von außen wahrgenommen und aufgegriffen werden soll“ (ebd. 2003a: 56). Vor dem Hintergrund dieser Nicht-Instruierbarkeit postuliert Oelkers für Schulen explizit den Status autopoietischer Systeme:

„In Deutschland waren staatliche Schulen immer so etwas wie ‚autopoietische Systeme‘, die sich selbst organisierten, wenngleich im Rahmen staatlicher Vorgaben. Aber große Aufsicht erfolgt nicht (...). Die öffentlichen Schulen agieren wie kaum ein anderes staatliches System weitgehend unkontrolliert, weil die Vorschriften den Unterricht nicht erreichen“ (Oelkers 2004a: 17).

Auch Einsichten aus vergangenen Erfahrungen mit zentral erlassenen Reformen (siehe z.B. Terhart 2000a; Fauser 1994; Tillmann 1993c) sowie Befunde der Innovationsforschung (Hameyer 2005; 1983; 1978; Haenisch 1994) sprechen dafür, dass die Einzelschule auf Umwelтанforderungen in Gestalt von extern an sie herange-

⁵² Zur Organisationskultur als Komplex unentscheidbarer Entscheidungsprämissen, der in der Organisationspraxis emergiert und die Unterschiedlichkeit von Organisationen trotz gleicher Umweltbedingungen erklärt, siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

⁵³ Für einen Überblick über Forschungsbefunde zur Schulkultur und Schulqualität siehe Fend (2003) und Terhart (2003: 203f. u. 208f.).

⁵⁴ Auf die Befunde der Schulqualitäts- bzw. -effektivitätsforschung wird in 3.2.1 noch näher eingegangen. Für einen Überblick über Befunde der Schulqualitätsforschung siehe z.B. Fend (2008: 145-234, insb. 192-200) und Sprütten (2007).

tragenen Neuerungen unter Maßgabe der eigenen, internen Strukturen reagiert. So kommt beispielsweise Hameyer auf Grundlage von Innovationsforschung im Bildungssystem zu dem Schluss, dass das schulische Sozialsystem aus kontrollierten Erwartungsregeln bestehe und einer Logik der Selbstregulation folge, „(...) die wie ein Filter wirkt und Grenzen aufzeigt“ (Hameyer 2005: 16). Rekapituliert man vor diesem Hintergrund die Frage nach der „Organisationshaftigkeit“ und dem Systemcharakter der Schule, so lässt sich festhalten:

- Obgleich entscheidbare Entscheidungsprämissen in Gestalt von Programmen, Personal und Kommunikationswegen nicht auf Entscheidungen innerhalb der Organisation zurückgehen, sondern auf Entscheidungen der übergeordneten Instanzen zurückzuführen sind, fällt auf der Ebene der Einzelschule eine Vielzahl organisationsrelevanter Entscheidungen an, sodass die für Organisationen konstitutive Entscheidungskommunikation auch für den Fall der Schule nachgewiesen werden kann.
- Die für die Grenzziehung und damit für die Bildung von Organisationssystemen konstitutive Festlegung von Mitgliedschaftsregeln, die Inklusion von Personen über Mitgliedschaftsrollen sowie die Formalisierung der Kommunikation und der Verhaltenserwartungen als Merkmale von Organisationen sind im Falle der Einzelschule ebenso nachweisbar.
- Dass von der Ebene der (Einzel-)Organisation Wirkungen ausgehen, die weder formal vorgesehen noch allein auf das Interaktionssystem Unterricht zurückzuführen sind, und Schulen zudem je eigene Kulturen entwickeln, die ebenfalls Wirkungen auf das Schulgeschehen zeitigen, zeugt von der Emergenz und somit vom Systemcharakter der Einzelschule.
- Zuletzt spiegelt sich das systemtypische Charakteristikum der Nicht-Instruierbarkeit durch Umwelteinwirkungen bzw. -vorgaben in der Unterschiedlichkeit der von staatlichen Schulen erreichten Qualität trotz ihrer formalen Gleichheit sowie im Umgang der Einzelschule mit Innovationen und zentral induzierten Reformen wider.

Insgesamt können für die Einzelschule also sowohl theoretische als auch empirisch informierte Gründe angeführt werden, die die Betrachtung dieser Analyseebene unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten legitimieren, ja notwendig erscheinen lassen, um Schulentwicklung im Sinne innerer Reformanstrengungen theoretisch zu fundieren. Bevor die innere Organisation der Einzelschule näher fokussiert wird, widmet sich der folgende Abschnitt einer Betrachtung von Schule im Kontext von Gesellschaft.

2.3 Schule als Organisation des Erziehungssystems

Bevor im folgenden Kapitel das Organisationssystem Schule einer näheren Betrachtung unterzogen wird, soll in diesem Kapitel eine Verortung von Schule im Kontext von Gesellschaft erfolgen. Es gilt, Schule als Organisation eines gesellschaftlichen Teilsystems, nämlich des Erziehungssystems, dem eine spezifische Funktion innerhalb der Gesellschaft zukommt, auszuweisen. Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sind durch typische Probleme und Abhängigkeiten gekennzeichnet. Diese Abhängigkeiten und deren paradoxe Konstitution schlagen sich auch innerhalb des Organisationssystems Schule nieder, weshalb es für ein grundlegendes Verständnis der Einzelorganisation wichtig ist, auch deren Einbettung in die Gesellschaft und ihre primäre Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Teilsystem, das wiederum mit anderen Teilsystemen der Gesellschaft gekoppelt ist, einer Betrachtung zu unterziehen.

Im Einführungskapitel in die systemische Perspektive wurde bereits die Unterscheidung von drei Typen sozialer Systeme verdeutlicht.⁵⁵ Der erste Typus ist die Gesellschaft. Für die moderne Gesellschaft proklamiert Luhmann (2005b) den Primat funktionaler Differenzierung, das heißt, dass die Gesellschaft sich in unterschiedliche Teilsysteme, in denen gesellschaftlich anfallende Probleme jeweils im Alleingang gelöst werden, ausdifferenziert.⁵⁶ Innerhalb der Gesellschaft sind Organisations- und Interaktionssysteme voneinander zu unterscheiden. Das im Kontext einer Betrachtung von Schule interessierende gesellschaftliche Teilsystem bildet das Erziehungssystem.

Erziehungssystem: Luhmann bezeichnet das gesellschaftliche Teilsystem, welches üblicherweise als Bildungssystem beschrieben wird, als Erziehungssystem, wobei der Erziehungsbegriff bei Luhmann für die Einheit von (Aus-)Bildung und Unterstützung beim Erwerb sozialer Kompetenzen steht. Die interne Differenzierung des Erziehungssystems der Gesellschaft umfasst das Schulsystem in seiner Gesamtheit bis hin zur einzelnen Schule und dem Interaktionssystem Unterricht als „Nukleus der Systembildung“ (Luhmann 1986b: 97). Die spezifische Funktion des Erziehungssystems liegt darin, „(...) Individuen mit Kriterien zu versorgen“ (Luhmann 1996: 19). Diese Funktion beruht auf der gesellschaftlichen Überzeugung, dass die Vergabe von Positionen innerhalb der Gesellschaft nicht mehr durch Herkunft (Familie, Stand, Schicht etc.) bestimmt, sondern durch Karrieren vermittelt wird. Die Vergabe erster Kriterien dieser Karrieren erfolgt im Schulsystem durch dessen Selektionsentscheidungen (siehe Luhmann 2002b: 69ff.). Im gesellschaftlichen Anspruch der Erziehung, „(...) zugleich Individualität und Kriterien-

⁵⁵ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.2.

⁵⁶ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.2.1.

konsens zu erzeugen“ (Luhmann 1996: 19) liegt das Grundparadoxon des Schulsystems. Die erzieherische Absicht muss sich als eine gute Absicht darstellen, das heißt, dass die Erziehungsziele als gut und die Lernprogramme als richtig und nützlich ausgewiesen werden müssen (siehe Luhmann 2002b: 56). Bezogen auf das Schülerverhalten ergibt sich daraus, dass dieses „(...) entsprechend bewertet und vom Erziehungsschema aus als gut oder schlecht, als lobenswert oder ungenügend beurteilt werden muss“ (Luhmann 2002b: 56). Aus der Notwendigkeit, die erzieherische Absicht als gut darzustellen, resultieren somit die widersprüchlichen Anforderungen von Erziehung und Selektion. Selektion lässt sich nicht vermeiden „(...) wenn Erziehung sich als gute Absicht vorstellt und das richtige markiert“ (ebd.: 63). Im Erziehungsauftrag liegt immer auch „(...) eine Kommentierung des Lernverhaltens und eine Bestätigung oder Korrektur, denn anders kann kaum verdeutlicht werden, dass es ernst gemeint ist“ (ebd.: 63f.). Erziehung und Selektion bedingen sich demnach im Erziehungssystem Luhmann zufolge gegenseitig. In der Notwendigkeit der Vergleichbarkeit der zu erziehenden Schülerschaft treten gegensätzliche Tendenzen zu Tage (siehe Maisch 2006: 141): Die in Rechnung zu stellende und zu fördernde Individualität widerspricht der vergleichenden Bewertung, denn Schüler treten mit ungleichen Voraussetzung in das schulische Erziehungsgeschehen ein, werden jedoch gleich behandelt (siehe Luhmann 1990a: 150ff.). Und die empathische Hinwendung des Erziehers zum Individuum steht wiederum im Widerspruch zur neutralen vergleichenden Bewertung. Damit wird ein Grundproblem des Schulsystems, nämlich dem Einzelnen und gleichzeitig der Gesamtheit Rechnung zu tragen, deutlich (siehe Maisch 2006: 141).

Das Erziehungssystem steht, wie alle anderen funktional differenzierten Teilsysteme der Gesellschaft, mit anderen Systemen in Beziehung. Luhmann (1996) zählt zu den relevanten Systemen in der Umwelt des Erziehungssystems das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem, das Politiksystem und das Familiensystem bzw. die Familiensysteme. In diesen Außenverhältnissen des Erziehungssystems bilden sich typische Probleme und Abhängigkeiten. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Systemen beruhen auf Kopplung⁵⁷, das heißt, dass keines der Systeme ein anderes determiniert, die Systeme jedoch gegenseitig die Bandbreite ihrer jeweiligen Möglichkeiten limitieren (siehe Luhmann 1996: 19ff.). Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems, in denen sich typische Paradoxa ausbilden, sollen im Folgenden jeweils knapp skizziert werden.

Kopplung Erziehungssystem – Wirtschaftssystem: Die Beziehung zwischen dem Erziehungs- und den Wirtschaftssystem beruht auf der künftigen Berufstätigkeit der aus dem Erziehungssystem hervorgehenden Schülerschaft. Erziehung zielt darauf ab, Schüler auf eigenständige Berufstätigkeit vorzubereiten, wobei dem Erzie-

⁵⁷ Zur Kopplung autopoietischer Systeme siehe die Ausführungen in 1.3.1.2, in denen Kopplung am Beispiel psychischer und sozialer Systeme erläutert wird.

hungssystem aufgrund der Unbestimmtheit der Zukunft der Schüler strukturell die Möglichkeit fehlt, die entsprechenden Erfordernisse dafür zu erkennen. Die Bewältigung dieses Problems durch das Erziehungssystem liegt in der Oszillation zwischen den beiden Polen Generalisierung und Spezialisierung. Während Generalisierung die möglichst breite Grundlagen- bzw. Allgemeinbildung meint, die zum Erlernen jeden Berufs befähigt, erfordert Spezialisierung eine möglichst frühzeitige, an der (Berufs-)Praxis orientierte Schwerpunktsetzung für einen zukünftig gewählten Beruf. Eine Folge der Systemkopplung von Erziehung und Wirtschaft ist die Diskussion über Praxisnähe versus Theorieorientierung der schulischen Bildung (siehe Maisch 2006: 142). Zur partiellen Lösung dieses Problems trägt die Ausdifferenzierung verschiedener Bildungsgänge und Schultypen innerhalb des Erziehungssystems bei.

Kopplung Erziehungssystem – Wissenschaftssystem: In der Außenrelation zum Wissenschaftssystem dominiert das Paradox von Wahrheit und Effektivität, womit Luhmann (1996: 33ff.) das Grundproblem der Didaktik bezeichnet. Das Erziehungssystem ist auf das Wissenschaftssystem angewiesen, um diejenigen Inhalte zu vermitteln, die vom Wissenschaftssystem als „wahr“, das heißt, als richtige Aussagen im Sinne wissenschaftlicher Kriterien ausgewiesen werden. Um diese Inhalte jedoch in eine vermittelbare⁵⁸ Form zu bringen, ist eine didaktische Reduktion erforderlich. Die Methodik ermöglicht zum einen erst eine effektive Unterrichtung bzw. Vermittlung, sie geht zum anderen jedoch immer mit einer „Wahrheitsverzerrung“ (Luhmann 1996: 33) einher. In der Abwägung von Effektivität und Wahrheit entwickelt das Erziehungssystem bewährte Modelle, die dann mit großem Beharrungsvermögen zum Bestand der Inhalte schulischer Bildung zählen, obgleich die Wissenschaft die zugrundeliegenden Wahrheiten bereits erweitert oder revidiert hat (siehe Maisch 2006: 143). Als Beispiel für das Beharrungsvermögen schulischer Inhalte führt Maisch (2006: 143) die Quantenphysik an, die das wissenschaftliche Weltbild bereits lange verändert hat, jedoch erst in jüngster Zeit Eingang in den schulischen Physikunterricht gefunden hat.

Kopplung Erziehungssystem – Politiksystem: Die Abhängigkeit des Erziehungssystems vom Staat und damit vom Politiksystem ergibt sich daraus, dass das Schulsystem unter staatlicher Aufsicht steht und der Staat als Geldgeber die Organisationen des Erziehungssystems mit Ressourcen versorgt. Den konstitutiven Widerspruch dieser Kopplung bildet der Kampf um Autonomie bei gleichzeitiger Abhängigkeit vom Staat (siehe ebd.). Einerseits beansprucht das Erziehungssystem für sich eine Unabhängigkeit von der Politik. Wie bedeutsam die Unabhängigkeit des Erziehungssystems von politisch-ideologischen Strömungen ist, zeigen nicht zuletzt die

⁵⁸ Wie bereits im Kontext der Ausführungen zur Eigenlogik gesellschaftlicher Teilsysteme in 1.2.2.1 erläutert, operiert das Erziehungssystem entlang Leitdifferenz vermittelbar/nicht vermittelbar und selektiert entlang dieser Unterscheidung relevante Themen und Inhalte für Erziehungs- und Bildungskommunikation aus.

Wissensmanagement in der Schulentwicklung
Theoretische Analyse und empirische Exploration aus
systemischer Sicht

Heitmann, K.

2013, XXVI, 494 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00248-0