

2 Organisationstheoretische Perspektive auf Schule

Grundsätzlich bieten Organisationstheorien einen gewinnbringenden Analyserahmen für die Erklärung struktureller Gegebenheiten und Funktion(-sweisen) von Organisationen sowie der Zusammenhänge zwischen einzelnen organisationalen Elementen oder Ebenen. Sie liefern des Weiteren auch Erklärungsansätze in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Organisationen und anderen sozialen und gesellschaftlichen Strukturen bzw. Prozessen oder institutionellen Systemen (zur Übersicht Kieser & Ebers, 2006) und können insofern als geeignete Instrumente hinsichtlich der Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit betrachtet werden.

Für eine organisationstheoretische Analyse und dabei vor allem für die Beschreibung der strukturellen Gestalt und Dimensionen von Schule stehen hierbei unterschiedliche Ansätze und Konzepte zur Verfügung. Diese Analyse wird im Rahmen der Arbeit anhand von zwei ausgewählten Ansätzen aus diesem breiten Spektrum an organisationstheoretischen Zugängen vorgenommen.

Für die Analyse von Schule ist die innerhalb des Bereichs der Organisationstheorie lange Zeit dominierende und in überwiegendem Maße rezipierte Bürokratietheorie nur eingeschränkt geeignet. Bei diesem traditionellen Modell, das auf Weber (1972 [1922]) zurückgeht, wird primär von rational und bürokratisch agierenden Organisationen ausgegangen. Diese können anhand der Merkmale 'Zweckorientierung', 'allgemeine Bürokratisierungstendenz', 'Formalisierungsgrad' und 'Kommunikationsstrukturen' gekennzeichnet werden. Die Organisation wird dabei über Hierarchien und rationale Begründbarkeit, die wiederum über

Technologien (Rationalitätsprämissen) vermittelt werden, gesteuert. Somit wird diesem Bürokratiemodell zufolge die rationale Formalstruktur, zu der Regelgebundenheit, Amtshierarchie, neutrale Ausführung etc. zählen, in Organisationen als effektivste Möglichkeit gesehen, komplexe Handlungssituationen zu steuern sowie Handeln in (modernen) Organisationen und in der Interdependenz mit der Umwelt zu koordinieren. Aufgrund dieser starken Betonung der Strukturmerkmale `formale Rationalität` und `Bürokratisierung` von Organisationen wird diese Organisationstheorie verstärkt in Bezug auf verwaltungsbezogene und wirtschaftliche Organisationen, die in der Regel einer bürokratischen Logik folgen, rezipiert. Durch die „asymmetrische Verteilung von Entscheidungskompetenzen“ (Kuper, 2008a, S. 151) innerhalb des Bürokratiemodells sowie mit den „unter dem Stichwort Schulautonomie eröffneten Gestaltungsoptionen sind eine theoretische Neuorientierung und demzufolge auch ein Abrücken von einer vorwiegend bürokratischen Interpretation der Schulorganisation“ (Kuper & Thiel, 2009, S. 494) verbunden. Aufgrund der dem Bürokratiemodell inhärenten Vorstellung von Schulen als bürokratischen, in der Abhängigkeit von der Schulaufsicht agierenden Organisationen (Kuper, 2001b, S. 69), ist dieses Modell – insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Reformmaßnahmen im Kontext des neuen Steuerungsparadigmas – nur in geringem Maße auf den schulischen Bereich übertragbar. Daher findet es auch keine weitere Berücksichtigung innerhalb dieser Arbeit.

Als theoretische Bezugsrahmen bieten sich für die Organisation Schule stattdessen zwei andere organisationssoziologische Ansätze in besonderer Weise an, nämlich das Konzept der Entscheidungsprämissen aus der Systemtheorie von Luhmann (2006) sowie das zu diesem in Verbindung stehende neo-institutionalistische Modell. Vor allem die systemtheoretische Organisationstheorie nach Luhmann

„eignet sich für die Integration unterschiedlicher thematischer Schwerpunktsetzungen bisheriger Organisationstheorien wie auch für den Anschluss zwischen Professions- und Organisationstheorien“ (Kuper & Thiel, 2009, S. 495)

und wird deshalb auch in Bezug auf schulische Organisationen zahlreich rezipiert. Als entscheidungstheoretisches Modell ermöglicht es im Allgemeinen die Rahmung der Organisation Schule. Im Besonderen trägt der Entscheidungsbegriff dazu bei,

„die theoretische Option, die Einheit von Schule zu thematisieren, ohne gleichzeitig von einer Einheitlichkeit der Darstellungen auszugehen, die individuelle Akteure über ihre Schule geben“ (Kuper, 2002, S. 857).

Systemtheoretisch betrachtet können durch die Vorgabe von Entscheidungsprämissen, also durch die Eingrenzung des Entscheidungsraumes, die in Organisationen bestehende Kontingenz und Komplexität gemindert werden (Luhmann, 2006). Damit kann dieses Entscheidungsprämissen-Modell im Speziellen zur Analyse des strukturellen Rahmens herangezogen werden, innerhalb dessen sich die Verarbeitungsprozesse im Anschluss an Lernstandserhebungen vollziehen.

Einen weiteren organisationstheoretischen Analyserahmen für die Beschreibung der strukturellen Dimensionen von Schulen sowie der darin ablaufenden Prozesse liefert die neo-institutionalistische Organisationstheorie (Meyer & Rowan, 1977, 2009; Rowan, 2006), die in besonderer Weise die Mehrebenenstruktur des Schulsystems berücksichtigt. Diesem Theoriemodell liegen Annahmen über die Wechselwirkung und Interdependenzen zum einen mehrerer Akteursgruppen bzw. -ebenen untereinander und zum anderen zwischen Akteursgruppen bzw. -ebenen und Institutionen zugrunde. Damit fokussiert der Neo-Institutionalismus die strukturellen Wirkungsbeziehungen zwischen den einzelnen, mit unterschiedlichen Handlungslogiken ausgestatteten (Akteurs-)Ebenen, und dabei speziell den institutionellen Umwelteinfluss innerhalb der Organisation, sowie das Verhältnis von Organisation und institutioneller Umwelt.

Der theoretische Rahmen der Arbeit beruht auf der Verwendung dieser organisationstheoretischen Ansätze, um die konkrete Ausgestaltung des organisationsbezogenen Führungshandelns der Schulleitungen, das durch die eingeführten Lernstandserhebungen geprägt sein sollte, zu

untersuchen. Auch sollen Entscheidungen von Schulleitungen erfasst werden, die auf den zurückgemeldeten Testergebnissen basieren. Dabei wird von dem spezifischen Bezugsproblem ausgegangen, dass es aufgrund der Implementation von Lernstandserhebungen zu einer Neuausrichtung bzw. Strukturverschiebung der schulischen Organisation kommt, die Schulleitungen vor neue Herausforderungen stellt. Daraus resultiert die Annahme, dass der Schulleitung in diesem spezifischen Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zukommt und sie in besonderer Weise Organisationsarbeit (z. B. durch angemessene Handlungskoordination oder das Setzen von Entscheidungsprämissen für die Verarbeitung dieser Leistungstests) zu leisten hat.

In der Arbeit wird demnach die Schule als Organisation aufgefasst und die Schulleitung sowie ihr Führungshandeln – auf Basis organisationstheoretischer Annahmen – als eine organisationale Dimension definiert. Deshalb wird sie – *systemtheoretisch* betrachtet – auch nicht als (psychisches) Einzelsystem der Schulleiterin bzw. des Schulleiters aufgefasst, sondern bezieht sich auf das Gesamtsystem Organisation und ist damit definitorisch weiter gefasst.

Im Folgenden werden ausgehend von allgemeinen Charakteristika von Organisationen zunächst die spezifischen Strukturmerkmale der schulischen Organisation herausgearbeitet, um ein grundlegendes Verständnis davon zu erhalten, wie die Beschaffenheit schulischer Organisation ist und welchen strukturellen Rahmenbedingungen professionelles Handeln der schulischen Akteure sowie die Steuerung der Schulorganisation unterliegen (*Kapitel 2.1*). Im Anschluss daran wird auf die organisationssoziologischen Theoriemodelle der Entscheidungsprämissen aus der Systemtheorie von Luhmann (2006) sowie auf den Neo-Institutionalismus Bezug genommen, die dann zur Erklärung von organisationalen Strukturmerkmalen auf den schulischen Kontext übertragen werden (*Kapitel 2.2* und *2.3*). Im *Kapitel 2.4* werden die Merkmale von organisationsinterner und -externer (Ent-)Kopplung im Zusammenhang von zentralen Lernstandserhebungen expliziert. Diese Merkmale werden schließlich innerhalb des empirischen Teils der Arbeit im *Kapitel 6.2 (Fallbasierte Auswertungen)* wieder aufgegriffen.

2.1 Schule als Organisation

Da der Arbeit ein Verständnis der Schule als Organisation zugrunde liegt, erfolgt in diesem Kapitel eine umfassende Beschreibung der dahinter liegenden theoretischen Annahmen. Zunächst wird eine kurze Einführung in den Bereich der Organisationsforschung gegeben, bevor der Organisationsbegriff definiert sowie die wichtigsten, allgemeinen Organisationsmerkmale dargestellt werden. Abschließend werden die spezifischen, über die allgemeinen Merkmale hinausgehenden Charakteristika von Schule als (besonderer) Organisation im Überblick skizziert.

Organisationsforschung und -begriff

Innerhalb der Sozialwissenschaften lassen sich zunächst einmal zahlreiche, verschiedene Aspekte fokussierende, organisationssoziologische Theorien und Ansätze konstatieren (zur Übersicht Kieser & Ebers, 2006; Schreyögg, 2008), die die Möglichkeit bieten, aus diesem breiten Spektrum einen Zugang für differente Fragestellungen und Analysen auszuwählen. Dieser Umstand lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass die Organisationsforschung prinzipiell „weder über eine allgemein akzeptierte Organisationstheorie noch über eine einheitliche methodische Herangehensweise“ (Kühl, Strodtholz & Taffertshofer, 2009, S. 13) verfügt. Das führt – neben einer interdisziplinären Ausrichtung der Organisationsforschung – zu einer großen Vielfalt an organisationstheoretischen Ansätzen und Konzepten⁸ (z. B. Bonsen, 2003; Rosenstiel, 2003; Scherer, 2006, S. 20f.), so dass die Organisationstheorie nach wie vor nicht als ein homogener Forschungsbereich beschrieben werden kann (Schreyögg 1998, S. 29). Als einen weiteren Grund für diesen Theorie- und Konzeptpluralismus innerhalb der Organisationsforschung sieht Scherer (2006)

⁸ Hierzu lassen sich auch methodische Ansätze bzw. Zugänge, die innerhalb der Organisationsforschung u.a. durch eine Öffnung für qualitative Forschungsmethoden gekennzeichnet sind, subsumieren (Rosenstiel, 2003).

die Beschaffenheit von Organisationen, die aufgrund ihrer Hochkomplexität in besonderer Weise Probleme entstehen lassen können (ebd., S. 20).

Hinzu kommt, dass unter dem breit aufgestellten Gegenstandsreich der Organisationstheorie viele verschiedene (Teil-)Aspekte fallen, was dazu beiträgt, dass eine einheitliche Organisationstheorie (bislang) unmöglich erscheint. Des Weiteren können diese verschiedenen (Teil-)Aspekte wiederum aus unterschiedlichen organisationstheoretischen Perspektiven untersucht werden und dabei zu divergenten Ergebnissen führen (ebd., S. 21).

Innerhalb der Sozialwissenschaften ist aufgrund von wachsender Autonomie der Organisationen im (deutschen) Bildungs- und Schulsystem ein gestiegenes Interesse an einer eigenständigen wissenssoziologischen Organisationsforschung erkennbar (Meier & Schimank, 2010). Das zeigt sich insbesondere auch darin, dass aufgrund der

„Neujustierung der Schulpolitik, die Organisation als erste Adresse politischer Steuerung in den Blick rückt, [wodurch] ein wachsendes Interesse an sozialwissenschaftlicher Organisationstheorie und -forschung zu beobachten [ist]“ (Kuper & Thiel, 2009, S. 494).

Der Pluralismus hinsichtlich organisationstheoretischer Perspektiven und Ansätze spiegelt sich im *Organisationsbegriff* selbst wider, der durch zahlreiche Autoren mit unterschiedlichen strukturellen Charakteristika und aus verschiedenen (theoretischen) Blickwinkeln beschrieben wird (z. B. Schreyögg, 1999, 2008; Weinert, 1992). In der Konsequenz existiert innerhalb der Organisationstheorie und -soziologie bislang ein uneinheitlicher Gebrauch und eine fehlende theoriebasierte Definition des Organisationsbegriffs, so dass Autoren in diesem Bereich auf heterogene Organisationsverständnisse verweisen und unterschiedliche Organisationsbegriffe einführen bzw. verwenden (Bonsen, 2003; Bormann, 2002; Schreyögg, 2008).

Wenngleich für den Terminus *Organisation* prinzipiell keine konsistente und allgemeingültige Definition, sondern vielmehr unterschiedliche Bedeutungsvarianten bestehen, kann dieser dennoch generell als ein

zentraler Begriff der Sozialwissenschaften aufgefasst werden (Kuper & Thiel, 2009, S. 490). Aus einem allgemeinen soziologischen Verständnis heraus umfassen Organisationen alle Institutionen, die durch eine arbeitsteilige Gliederung, Zielorientierung sowie dauerhafte Aktivität gekennzeichnet sind (Fuchs-Heinritz, 2007, S. 472). Die einzelnen Organisationssysteme innerhalb der Gesellschaft bestimmen weiterhin

„[...] ihre Grenze allgemein durch Mitgliedschaft, d. h. durch eine Konditionierung von Eintritts- und Austrittsbedingungen in das bzw. aus dem System. Die Elemente dieser Systeme sind Entscheidungen, die aufgrund ihrer wechselseitigen Konditionierung bzw. Verkettung wiederum als selbst produzierte Elemente von Organisationen verstanden werden können“ (Göbel, 2007, S. 473).

Organisationen stellen demnach wesentliche Strukturmerkmale oder typische Einrichtungen von heutigen bzw. modernen Gesellschaften dar (ebd.; Langenohl, 2008, S. 817).

Der *Organisationsbegriff* als ein ursprünglich aus dem Englischen stammender, soziologischer Fachterminus bezeichnet eine „für die moderne Gesellschaft höchst bedeutsame Kategorie struktureller Einheiten“ (Mayntz, 1963, S. 7), die somit zum einen als Ordnungsmittel und zum anderen als ein wichtiger Teil von dynamischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft fungiert (ebd.). Er lässt sich in einen instrumentellen (mit dem Fokus auf organisationalen Regelungen und Strukturen) und einen institutionellen (das gesamte System im Mittelpunkt) Begriff unterteilen (Schreyögg, 2008).

Während bei einem instrumentellen Organisationsverständnis⁹, das in den letzten Jahrzehnten die deutsche Betriebswirtschaftslehre dominierte, die organisationalen Regelungen und Strukturen fokussiert wer-

⁹ Innerhalb der instrumentellen Sichtweise auf Organisationen (insbesondere Unternehmen) lassen sich wiederum zwei Organisationsbegriffe differenzieren: Der funktionale, der die Organisation als eine Funktion der Unternehmensführung begreift, und der konfigurative, bei dem die Organisation ein übergeordnetes Gefüge bzw. eine Ganzheit darstellt (dazu ausführlich Schreyögg, 2008, S. 5ff.). Auf diese spezifischen Organisationsbegriffe wird im Weiteren kein Bezug genommen.

den, steht bei einem institutionellen Organisationsbegriff das gesamte System im Mittelpunkt des Interesses. Zu den zentralen Elementen dieses institutionellen Organisationsbegriffs zählen neben einer spezifischen Zweckorientierung, auch eine geregelte Arbeitsteilung sowie beständige Grenzen, insbesondere zwischen Organisation und Umwelt.

Mit diesem Begriffsverständnis geht auch eine erweiterte, d. h. ganzheitliche Sicht auf Organisationen einher, die auch ungeplante oder abweichende Abläufe, Dysfunktionen sowie Veränderungen thematisiert, und sich dabei im Gegensatz zu der aufgezeigten instrumentellen Begriffskonzeption auf die formale Ordnung und Strukturierung von Organisationen beschränkt (Schreyögg, 2008, S. 5ff.). Dieser Umstand hat auch eine zunehmende Verwendung bzw. Etablierung des institutionellen und eine Vernachlässigung des instrumentellen Organisationsbegriffs zur Folge (ebd., S. 11). Das institutionelle Begriffsverständnis von Organisationen liegt in besonderer Weise auch dem neo-institutionalistischen Theoriemodell, das in *Kapitel 2.3* umfassend beschrieben wird, zugrunde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass innerhalb der – insbesondere pädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen – Organisationstheorie und -forschung

- keine einheitliche Definition, sondern verschiedene Bedeutungsvarianten des Organisationsbegriffs existieren,
- ein Konzept- und Theoriepluralismus, bei dem auf organisationstheoretische bzw. -soziologische, managementtheoretische sowie wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen und Annahmen rekuriert wird, vorherrscht und
- unterschiedliche Akzente gesetzt sowie Schwerpunkte und Einzelaspekte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Damit stellt die Organisationsforschung eine vielfältige Bandbreite an theoretischen Zugängen und Konzepten zur Verfügung, mit denen Organisationen oder bestimmte organisationale Bereiche und (Teil-)Aspekte erklärt bzw. beleuchtet werden können. Aus diesem heterogenen organisationstheoretischen Bestand kann man sich unterschiedlicher Perspektiven und Modelle als Analyseraster für die Untersuchung bestimmter

Fragestellungen bedienen. Um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, wird zum einen auf das neo-institutionalistische Theoriemodell (Meyer & Rowan, 1977) zurückgegriffen, das theoretische Grundlagen für die Analyse der Handlungslogiken und -koordinationen für die verschiedenen (Akteurs-)Ebenen und ihrer Interdependenzbeziehungen im schulischen Mehrebenensystem liefert (*Kapitel 2.2.*). Zum anderen wird auf das systemtheoretische Konzept der Entscheidungsprämissen nach Luhmann (2006) rekurriert, da es die Analyse der vorgegebenen Entscheidungsprämissen und Entscheidungsprozesse im Zusammenhang zentraler Lernstandserhebungen ermöglicht (*Kapitel 2.3.*).

Allgemeine Merkmale und Systematisierung von Organisationen

Die zuvor dargestellte Heterogenität im Bereich der Organisationsforschung und ihrer Begriffsdefinitionen zeigt sich auch bei der Bestimmung sowohl der allgemeinen Merkmale von Organisationen als auch der spezifischen Merkmale von Schule als einer (besonderen) Organisation. Das bedeutet, dass auch die allgemeinen Merkmalsausprägungen von Organisationen in der Literatur nicht einheitlich festgelegt und näher zu betrachten sind.

Im Folgenden werden daher – in prägnanter Form – die wesentlichen allgemeinen Merkmale von Organisationen aufgeführt sowie ein allgemeiner Systematisierungsvorschlag vorgestellt, der als Orientierung für die Strukturierung der Fragestellungen und die weitere Herangehensweise in der Arbeit fungiert. Daran schließt die Darstellung der spezifischen Merkmalsausprägungen von Schule als einer (besonderen) Organisation an.

Organisationen entsprechen grundsätzlich komplexen Gebilden, in denen „Menschen, Technologien und Aufgaben im Rahmen bestimmter Strukturen ziel- und zweckorientiert beschrieben werden“ (Rosenstiel, 2003, S. 226). Hierbei kann die Organisation insgesamt als ein übergeordneter Rahmen aufgefasst werden, innerhalb dessen die Handlungen und Interaktionen sowie das Lernen der Individuen stattfinden (Hedberg,

1981). In Abgrenzung zu Institutionen zeichnen sich Organisationen im Allgemeinen als Einrichtungen zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen durch die 'Zweckorientierung', 'horizontale und vertikale Differenzierung' oder 'Arbeitsteilung', 'formale Mitgliedschaft' oder 'Mitgliedsrollen' sowie durch 'dauerhafte Abgrenzung zur Umwelt' aus (Kuper & Thiel, 2009, S. 490).

Bei der Übertragung der von Preisendörfer (2005) definierten allgemeinen Organisationsmerkmale (Organisationsziele, Organisationsstruktur, Organisationsmitglieder und räumlich-sachliche Ausstattung) auf die Schule, stellt der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag das zentrale Organisationsziel dar. Die schulische Organisationsstruktur ist von einer internen Arbeitsteilung sowie einer entsprechenden Rollenstruktur geprägt (z. B. Rollen unterschiedlicher Fachlehrer/-innen). Zudem zeichnet sich schulische Organisation dadurch aus, dass die Rekrutierung der Mitglieder auf unterschiedliche Weise erfolgt: Während die Lehrer/-innen über ihre Ausbildung rekrutiert werden, geschieht dies bei den Schüler/-innen zwangsweise über das Schulgesetz. Die räumlich-sachliche Ausstattung in Schulen bezieht sich auf die Bindung der Mitglieder an einen oder mehrere Ort(e), wozu vor allem das Schulgebäude zählt. Dieses hat auch einen Einfluss auf die soziale Situation in der Schule (Langenohl, 2008, S. 817).

In Hinblick auf die zahlreichen, konkurrierenden Organisationstheorien können diverse Vorschläge zur Systematisierung konstatiert werden¹⁰. Generell lassen sich Organisationen anhand von drei Zentralper-

¹⁰ Beispielsweise können Organisationen in Anlehnung an Philipps (1999, S. 25ff.) in Bezug auf ihre historische Entwicklung nach dem Grobschema gegliedert werden: Klassische Ansätze (v. a. klassische Managementlehre, Bürokratietheorie nach Weber 1972 [1922]), neo-klassische Ansätze (Human-Relations-Bewegung), moderne Ansätze (sozio-technischer Systemansatz, handlungsorientierter bzw. situativer Ansatz, Konsensus Management), zu denen sich auch organisationssoziologische Ansätze wie z. B. die Kontingenztheorie (Interdependenz einzelner Strukturmerkmale), Rational-Actor-Ansatz (Bürokratiemodell nach Weber, agency-Modell), Organisationen als natürliche Systeme (Analyse des tatsächlichen Interaktionsgeschehens) und Open system view (Organisationen in einem Wechselverhältnis mit ihrer Umwelt) zuordnen lassen (vgl. dazu auch Kieser & Ebers, 2006).

spektiven systematisieren, von denen die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum in der Erziehungswissenschaft dominiert (dazu ausführlich Kuper & Thiel, 2009, S. 491ff.):

- (1) Das Verhältnis von Organisation und Individuum: Hierbei werden als Kernprobleme von Organisation die Koordination der Handlungen einzelner Mitglieder sowie ihre Motivation betrachtet. Diesen organisationalen Kernproblemen wird vor allem in den Ansätzen der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie(n) (z. B. Rational Choice-Ansatz), der Mikropolitik, der Agenturtheorie und dem psychologisch orientierten Human Relations-Ansatz nachgegangen (ebd., S. 491f.).
- (2) Die organisationsinternen Prozesse und Strukturen: Hierbei rückt die Binnenstruktur von Organisationen, wozu die Aufgabendifferenzierung, die entsprechende strukturelle Umsetzung und die Integration von Einzelelementen zählen, in den Fokus. Dies wird u. a. in der Bürokratietheorie nach Weber, der tayloristischen Managementtheorie (scientific management) und dem strukturtechnischen Ansatz untersucht (ebd., S. 492f.).
- (3) Das Verhältnis von Organisation und Umwelt: Dieses Verhältnis betreffend wird davon ausgegangen, dass sich die Strukturen der Organisation in Abhängigkeit von ihrer Umwelt konstituieren und ausgestalten. Erklärungsansätze für diese Zentralperspektive liefern z. B. der situative Ansatz, die Managementtheorie nach Mintzberg, die Systemtheorie und der Neo-Institutionalismus (ebd., S. 493f.).

In Anlehnung an die beiden Zentralperspektiven (2) und (3) werden in der Arbeit, unter Rückgriff auf die Systemtheorie nach Luhmann und den Neo-Institutionalismus, zum einen die Fragen bearbeitet, wie sich die Herausbildung von organisationalen Strukturen (bspw. Entscheidungsmechanismen, Setzen von Prämissen, Aufgabendifferenzierung, Einrichtung bestimmter Strukturen) im Kontext von zentralen Lernstandserhebungen gestaltet; und ob es dabei zu strukturellen Veränderungen in der Schulorganisation kommt. Zum anderen wird in diesem

Zusammenhang der Frage nach dem Umwelteinfluss – primär durch die institutionelle Schulaufsicht – auf die schulische Organisation und ihre Strukturen sowie Prozesse nachgegangen.

Schule als (besondere) Organisation

Die Schule als eine *Organisation* zu begreifen stellte noch Anfang der 1980er Jahre eine neue, ungewohnte Entwicklung dar (Niederberger, 1984). Mittlerweile hat sich dies zu einer etablierten Vorgehensweise herausgestellt, um insbesondere auch die Auswirkungen der *neuen Steuerung* auf die Einzelschule (als Organisation) zu untersuchen (Fend, 2011; van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013). Aus soziologischer Perspektive wird die Schule inzwischen als eine *besondere* Organisation angesehen¹¹. Auch hier fehlt bislang eine einheitliche theoretische Fundierung bzw. Theorie der Schule, die alle für sie relevanten Aspekte berücksichtigt (Kemper, 2001; Peter, 1973) und die vielen, verschiedenen schulischen Einzelaspekte zu einer „Theorie der Schulorganisation“ (Thiel, 2008b, S. 31) bzw. einer „Theorie pädagogischer Organisationen“ (Kuper, 2001a, S. 84) vereint. Deshalb werden Schulen auch innerhalb der organisations-theoretischen bzw. -wissenschaftlichen Literatur z. B. als soziale (Peter, 1973), formale (Langenohl, 2008), rationale (Fend, 2008) oder lernende (Bormann, 2002) Organisationen beschrieben. Aus einer organisationstheoretischen Perspektive entsprechen sie sozialen Organisationen und

¹¹ In diesem Zusammenhang wird auch eine Diskussion v.a. in der Erziehungswissenschaft darüber geführt, ob für Schulen als besondere Organisationen allgemeingültige Management- und Führungsprinzipien, sogenannte „general principles“ (Bonsen, 2003, S. 183), anwendbar sind. In diesem Verständnis stellt „die Leitung einer Schule eher ein „Modus“ und weniger eine vom allgemeinen Führungs- und Leitungshandeln substantiell abgrenzbare und eigenständige Aktivität“ (ebd.) dar. Aus einer gegensätzlichen Sichtweise wird angenommen, dass eine spezifische, der Organisation Schule entsprechende Führung notwendig ist, weil Schulen sich von anderen nicht-pädagogischen Organisationen deutlich unterscheiden, bspw. durch ihre Ziele, die grundlegend komplexer, umfangreicher und weniger (empirisch) messbar sind als in anderen Organisationen (Bonsen, 2003).

werden dabei – wie die meisten größeren Organisationen auch – „als komplexe und zum Teil unvorhersehbare und widersprüchliche Systeme“ (Bonsen, 2003, S. 139) verstanden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die klassischen Merkmale von Organisationen im Wesentlichen auf Schulen übertragbar sind. Dennoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich bei Schulen um *besondere Organisationen* handelt, die sich nicht nur über dieselben strukturellen Charakteristika wie klassische Organisationen auszeichnen, sondern darüber hinaus noch weitere Merkmale aufweisen (z. B. Bormann, 2002; Kuper, 2001a; Rolff, 1993). Zusammenfassend können folgende spezifische Merkmale schulischer Organisation herausgestellt werden (dazu ausführlich Drepper & Tacke, 2012; Muslic & Ramsteck, 2016), die sich an den von Meier & Schimank (2010) beschriebenen, drei zentralen Kennzeichen von (Wissens-)Organisationen orientieren: Professionelle Organisation, organisationale Anarchien (Technologiedefizit) sowie lose gekoppelte Organisation:

Bei der schulischen Organisation handelt es sich zunächst einmal um eine Organisation von *professionell Handelnden* (d. h. vor allem Lehrkräfte), die im Vergleich zu Professionellen in klassischen Organisationen in Bezug auf ihre Tätigkeiten mit einem hohen Maß an autonomem Handlungsraum (z. B. im Hinblick auf Entscheidungsspielräume im Unterricht) ausgestattet sind (Meier & Schimank, 2010; Mintzberg, 1979). Dies geht auf die von Scott (1965) und Mintzberg (1992, S. 125) herausgearbeitete Idee der Organisation von Professionellen zurück. Während sie Scott (1965, S. 67) als heteronome professionelle Organisationen bezeichnet, werden sie von Mintzberg als professionelle Bürokratien beschrieben, denen er Schulen aufgrund ihrer Organisationsstrukturen zuordnet (Mintzberg, 1992, S. 256). In diesem Zusammenhang heben Meier und Schimank (2010) in Anlehnung an Mintzberg (1979) vor allem hervor, dass Organisation und Profession „zwei Formen der Handlungskoordination, die in einem durchaus spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen“ (Meier & Schimank, 2010, S. 108) darstellen, da Prinzipien eines Steuerungsdefizits und eines Steuerungsanspruchs aufeinander treffen. Das lässt sich dadurch begründen, dass die umfangreiche Autonomie der

professionell Handelnden zum einen aus ihrer begrenzt standardisierbaren, wissensbasierten Tätigkeit heraus resultiert. Zum anderen lässt sich dies auch auf die Wissensvorsprünge der Professionellen bzw. Experten zurückführen. Darüber hinaus schaffen es Professionen auch, ihre Autonomie normativ durchzusetzen. Die Organisation selbst hingegen stellt einen gewissen Anspruch an die Steuerbarkeit von Prozessen und Handlungen (ebd.; Hartung-Beck & Muslic, 2015).

Die Autonomie des operativen Handelns der Professionellen in der Schulorganisation wird in besonderer Weise im neo-institutionalistischen Ansatz¹² hervorgehoben und bietet damit eine Anschlussmöglichkeit an das von Luhmann und Schorr (1979) beschriebene strukturell bedingte *Technologiedefizit*, das auf die genuine Schwierigkeit von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln, welches in Interaktionen eingebunden ist, abzielt. Das Technologiedefizit ist vor allem in Organisationen (somit auch insbesondere in Schulen) mit dem Auftrag, Personen zu verändern, vorzufinden und bezeichnet das Fehlen einer erlernbaren Technik und Methode. Dies bedeutet, dass nur eine begrenzte Technologisierbarkeit von pädagogischen Prozessen (Unterricht) möglich ist, da diese einmalig sind. Das (strukturelle) Technologiedefizit führt somit zu einem Steuerungsdefizit der unterrichtlichen bzw. pädagogischen Prozesse, d. h. dass Unterricht innerhalb der schulischen Organisation aufgrund fehlender Technologien und bürokratischer Strukturen nur begrenzt steuerbar ist. Damit ergeben sich autonome Handlungsspielräume der Lehrkräfte in der pädagogischen Praxis; gleichzeitig verfügt die Schule über eine generell schwach ausgeprägte Organisationsstruktur, was Auswirkungen auf die Umsetzung von Innovationen sowie auf die Leitung der Schule hat (Feldhoff, 2011).

Das zuvor beschriebene Technologiedefizit wissensbasierter Tätigkeiten lässt sich auch als *organisationale Anarchie* umschreiben. Neben einer Mehrzahl unspezifischer Ziele sind organisationale Anarchien zudem dadurch geprägt, dass ihre Entscheidungsprozesse von „wechselnden Teilnehmern getragen werden, deren aufgewendete Aufmerksam-

¹² Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3 *Neo-institutionalistisches Theoriemodell*

keit und Energie zudem noch im Zeitverlauf erheblich schwankt“ (Meier & Schimank, 2010, S. 109).

Auch wenn für das professionelle Handeln von Lehrkräften zahlreiche Vorschriften, Regulierungen und Disziplinierungsmöglichkeiten bestehen, ist eine Einsicht in und ein Durchgriff auf schulische und unterrichtliche Prozesse (v.a. durch mangelnde Rechenschaftspflicht) von außen dennoch größtenteils nicht möglich. Deshalb wird in diesem Zusammenhang das unterrichtliche Geschehen oftmals als eine „black box“ beschrieben (Kuper, 2013, S. 203). Diese verhältnismäßig umfangreiche Autonomie seitens der Lehrkräfte als operativ Handelnde entsteht darüber hinaus auch aus dem strukturellen Machtmangel hinsichtlich der (begrenzten) Weisungsbefugnisse der Schulleitung(-sposition). Wenngleich die Schulleitung eine hierarchische Dimension ist und eine dispositive Funktion in der Schulorganisation hat.

Eine weitere Besonderheit von Schulen ist, dass sie als schwer veränderbare Organisationen angesehen werden können, die sich isomorph, d. h. strukturangleichend, verhalten (Rowan, 2006). In diesem neo-institutionalistischen Organisationsverständnis¹³ werden Schulen weiterhin als *lose gekoppelte Systeme* beschrieben (Weick, 1976). Gemeint ist damit, dass die internen Prozesse im Kern der Schule (Unterricht) einerseits zu der Organisationsebene (Schulleitung) und andererseits zur administrativen Umwelt (Schulaufsicht) lose gekoppelt sind. Dies lässt sich zum einen auf die Autonomie der Lehrkräfte und zum anderen darauf zurückführen, dass Schulen in Abhängigkeit zur staatlichen Bildungsadministration¹⁴ stehen und damit ihrer Kontrolle sowie ihrer bürokratischen und formalen Regulierung unterliegen (Boller, 2009; Kuper & Thiel, 2009, S. 495). Damit stellen die professionelle Autonomie der schulischen Akteure und die bürokratische Regulierung der Schulorganisation zwei gegenläufige und auch spannungsreiche Entwicklungen dar (Thiel, 2008a, S. 223f.: Stichwort heteronome professionelle Organisation).

¹³ Vgl. hierzu ausführlich *Abschnitt 3.2.4 Neo-institutionalistische Perspektive auf die Organisation Schule*

¹⁴ Dies wird mit dem Begriff der Souveränitätsbindung (Umweltabhängigkeit) in Drepper & Tacke (2012, S. 216-221) ausführlich beschrieben.

Die schulische Organisation ist ein *Mehrebenensystem*, das durch verschiedene (Akteurs-)Ebenen gekennzeichnet ist. Die Schulaufsicht auf der Makroebene, die Schulleitung und Gremien auf der Mesoebene sowie die Lehrkräfte auf der Mikroebene haben unterschiedliche Kompetenzen sowie Verantwortungen innerhalb der schulischen Organisation und folgen entsprechenden Handlungslogiken. Diese Akteure stehen in einer Wechselbeziehung zueinander (Fend, 2006; Kuper & Maier, 2010).

Im Zuge der Qualitätsdebatte im Bildungswesen hat sich seit den 1990er Jahren zudem ein Verständnis herausgebildet, Schule als *lernende Organisation* zu begreifen (Boller, 2009; Bormann, 2002; van Ackeren & Klemm, 2009). Die Einzelschule agiert nach diesem Organisationsverständnis idealtypisch, indem sie „ihre Defizite und Schwachstellen identifiziert und kontinuierlich an ihrer Weiterentwicklung arbeitet“ (Schaefer, 2002, S. 844). Besonders im Kontext neuer Steuerung können Schulen somit – entsprechend der neuen bildungspolitischen Erwartungen und Vorgaben – weiterentwickelt und verändert werden (Feldhoff, Gromala & Brüsemeister, 2014).

Ausgehend von den dargestellten, allgemeinen Merkmalsausprägungen von Organisationen und den Besonderheiten von Schule als Organisation sollen im nachfolgenden Kapitel ausgewählte organisations-theoretische Konzepte und Modelle zur Erklärung von schulischen Strukturmerkmalen und Prozessen herausgearbeitet und letztlich auf den Kontext Lernstandserhebungen übertragen werden. Dies erfolgt im empirischen Teil der Arbeit durch die Verwendung der organisationstheoretischen Modelle als Analyseraster für die Auswertung des Interviewmaterials.

2.2 Systemtheoretisches Konzept der Entscheidungsprämissen von Luhmann

Grundlegend beschäftigt sich die Systemtheorie mit dem Verhältnis von System und Umwelt (Luhmann, 1981). Sie versucht Zusammenhänge nicht kausal, sondern funktionalistisch, d. h. mit der Frage nach der

Funktion von Systemen zu erklären. Auf diese Weise werden Systeme als Problemlösungen statt als Ursache-Wirkungs-Mechanismen betrachtet (Krieger, 1998).

Soziale Systeme, wozu auch das Erziehungssystem zählt, sind durch sinnhaft aufeinander bezogene Handlungen mehrerer Personen gekennzeichnet und durch eine funktionale Differenzierung in Subsysteme unterteilt (Luhmann, 1975). Ein wichtiges Merkmal dieser Systeme ist ihre Organisation oder Struktur, die das System als Ganzes zusammensetzt und von der Umwelt abgrenzt. Die daraus resultierende System-Umwelt-Differenz stellt nach Luhmann (1984) den Ausgangspunkt jeder system-theoretischen Analyse dar, die er folgendermaßen beschreibt:

„Systeme [...] sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (ebd., S. 35).

Weiterhin regelt die Organisation des Systems, welche Operationen bzw. Prozesse ausgeführt werden (ebd., S. 21). Eine Besonderheit von Systemen stellt aus dieser Perspektive die Tatsache dar, dass sie offen und wechselseitig irritierbar sind, so dass sich die (Sub-)Systeme untereinander durchdringen. Gleichzeitig können sie als operativ geschlossen und selbstreferenziell beschrieben werden (Luhmann 2006, S. 51ff.).

Nach Luhmann (1975) lassen sich drei verschiedene Formen von sozialen Systemen unterscheiden:

- Interaktionssystem, das sich durch die wechselseitige Wahrnehmung von Anwesenden auszeichnet (ebd., S. 10),
- Organisationsystem, das aus (kommunizierten) Entscheidungen besteht und die Mitgliedschaft an Bedingungen knüpft (ebd., S. 13) und das
- Gesellschaftssystem als ein umfassendes System, das alle aufeinander bezogenen Kommunikationen (also die Summe aller Interaktionen) und aller *„kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen“* (ebd., S. 12) beinhaltet.

Im Folgenden werden primär das soziale System *Organisation* und die in ihr stattfindenden Entscheidungen näher dargestellt, weil diese für das Thema und die Hauptfragestellung der Arbeit, die auf die Identifikation der Entscheidungen und ihrer vorgegebenen Prämissen durch die Einführung zentraler Lernstandserhebungen in der Organisation Schule abzielt, von besonderer Relevanz sind.

Organisation und Entscheidung

In der Luhmann'schen Systemtheorie können Organisationen zusammenfassend „als äußerst wichtige, ja zentrale soziale Einrichtungen für die Bearbeitung gesamtgesellschaftlicher Probleme dargestellt werden, die einerseits durch die Aufnahme gesellschaftlich vorgegebener Codes und Programme, andererseits durch Abschottung von ihrer Umwelt als solche funktionieren können“ (Martens & Ortmann, 2006, S. 452). Das konstitutive Element von Organisationen bilden Entscheidungen, da „Organisationssysteme soziale Systeme [sind], die aus Entscheidungen bestehen und Entscheidungen wechselseitig miteinander verknüpfen“ (Luhmann, 1981). Nach Baecker (2003) kann die Leistung und Funktion der Organisation „in der Ermöglichung von Anschlußentscheidungen ohne Infragestellung vorheriger Entscheidungen“ (ebd., S. 34) gesehen werden. Durch Entscheidungen können sich Organisationen reproduzieren. Die Organisation selbst kann als eine auf Entscheidung bezogene Kommunikation bezeichnet werden (Luhmann, 2006). Für diese systemtheoretische Betrachtungsweise ist aber weniger entscheidend, ob die Entscheidungen Rationalitätskriterien genügen, „vielmehr geht es um die Beschreibung organisationsspezifischer Verfahren der Komplexitätsreduktion, die für moderne Gesellschaften einen erheblichen Effizienzvorteil darstellen“ (Kuper & Thiel, 2009, S. 491).

Eine Entscheidung stellt dabei die Wahl aus mehreren Alternativmöglichkeiten dar.¹⁵ Ein wichtiges Merkmal von Entscheidungen – und gleichzeitig zentraler Terminus der Luhmann'schen Systemtheorie – ist ihre Kontingenz. Mit Kontingenz ist der Bezug der Entscheidungen auf Alternativen bzw. Wahl(-möglichkeiten) gemeint und bedeutet, dass die Wahl und Realisierung einer Entscheidung auch anders hätte ausfallen können (Luhmann, 1981, S. 353). Kurz gefasst kann Kontingenz als „Das-so-und-auch-anders-möglich-Sein“ (Martens & Ortmann, 2006, S. 427) beschrieben werden. Hieraus ergibt sich das „Kardinalproblem“ (ebd., S. 427) der Luhmann'schen Systemtheorie, womit „die aus Komplexität und Kontingenz quellende Überfülle der Möglichkeiten“ (ebd.) gemeint ist. Damit werden Organisationssysteme vor die Herausforderung gestellt, die organisationsinterne Kontingenz zu reduzieren sowie Komplexität und damit verbundene Unsicherheit zu absorbieren, was als Hauptziele von Organisationen gesehen werden können. Dies können Organisationen dadurch bewältigen, indem sie Entscheidungsprämissen vorgeben, anhand derer Entscheidungen getroffen werden (Luhmann, 2006, S. 222f.).

Entscheidungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie eng an Kommunikation, als basaler Operation von Organisationen gekoppelt sind. Daraus resultiert, dass Entscheidungen innerhalb von Organisationssystemen immer nur als Kommunikation zustande kommen und somit ein kommunikatives Ereignis darstellen (Luhmann, 2006, S. 141f.). Zu solchen Entscheidungskommunikationen lassen sich bspw. Gremienbeschlüsse, Anweisungen, Dienstpläne oder auch die Antworten (z. B. Zustimmung oder Ablehnung etc.) auf kommunizierte Entscheidungen subsumieren (Martens & Ortmann, 2006, S. 435f.). Durch sich wiederholende und aneinander anschließende Entscheidungsoperationen kann

¹⁵ Eine Alternative kann im systemtheoretischen Verständnis aber weder mit einer Entscheidung gleichgesetzt werden, noch führt sie selbst zu einer Entscheidung, sondern sie wird „durch Abziehen von Wertungen oder Vergleichsgesichtspunkten gewonnen, und ihr Vorliegen macht eben deshalb eine Entscheidung nötig“ (Luhmann, 1981, S. 337).

eine Organisation entstehen und sich reproduzieren¹⁶, da jede getroffene Entscheidung als Prämisse für neue Entscheidungen dient.

Auf diese Weise kann das Treffen von Entscheidungen in Organisationen zur Unsicherheitsabsorption (für die Mitglieder) beitragen. Handlungen, also Resultate von Entscheidungen, werden als gegeben hingenommen oder in ihrem gängigen Ablauf erwartet (Luhmann, 1981, S. 337f.). Sie entsprechen somit heruntergebrochenen und auf lange Sicht umgesetzten Entscheidungen. Entscheidungen gelten als kontextsensibler sowie weniger stabil, d. h. stärker abhängig von der Zeitfolge, als Handlungen. Die Organisation kann die Alternativmöglichkeiten, unter denen sie eine Entscheidung ausgewählt hat, nicht speichern, sondern nur die getroffene Entscheidung und auf dieser Grundlage ausgeführte Handlungen der Mitglieder nachvollziehen.

Weitere wesentliche Merkmale von Entscheidungen sind, dass sie eine Einheit sein und bleiben müssen (Element), dass sie durch ihre Auswahl zwischen Alternativen in Bezug auf ihre Beziehungen zu anderen Entscheidungen selektiv sind (Selektivität) und dass sie über eine zeitbindende Funktion (Zeitlichkeit) verfügen, d. h. sie werden gegenwärtig für eine unbekannte Zukunft gefällt (Luhmann, 1981).

Konzept der Entscheidungsprämissen

Das von Luhmann erweiterte Konzept der Entscheidungsprämissen stammt ursprünglich von Herbert A. Simon, der Rollen als Entscheidungsprämissen definiert hat (Simon, 2007, S. 68). Der Terminus Entscheidungsprämissen löste den zuvor verwendeten Zweckbegriff in der klassischen Organisationstheorie ab (Luhmann, 1981, S. 342). Als Prämisse versteht Luhmann dabei eine bei ihrer Anwendung nicht mehr zu

¹⁶ Dieser Prozess wird als Autopoiesis bezeichnet und ist nur dann möglich, wenn sich das Organisationssystem im „Dauerzustand der Unsicherheit befindet und diese Unsicherheit durch Selbstorganisation produzieren und kontrollieren kann“ (Luhmann, 2006, S. 47). Autopoetische Vorgänge ermöglichen die Anschlussfähigkeit von Entscheidungen (ebd., S. 50).

prüfende Voraussetzung für weitere Entscheidungen. Für Entscheidungsprämissen ist – genauso wie für Entscheidungen selbst – charakteristisch, dass sie nur durch Kommunikation real werden. Schließlich gibt es unter den Entscheidungsprämissen keine hierarchische Ordnung, d. h. alle sind gleich wichtig für die Organisation und es hängt lediglich von der Situation ab, welche Prämisse eingesetzt wird (Simon, 2007, S. 5).

Entscheidungsprämissen haben die Funktion, den Entscheidungsraum in Organisationen einzugrenzen, ohne aber die Einzelentscheidung im Detail zu bestimmen. Dadurch kann eine Entscheidung innerhalb dieses Raumes frei getroffen werden. Sie tragen dazu bei, die Struktur der Organisation zu fixieren (Martens & Ortmann, 2006, S. 441) und sollen darüber hinaus die Unsicherheit der Organisationsmitglieder in konkreten Situationen verringern.

Gleichzeitig sorgen Entscheidungsprämissen damit für eine Komplexitätsreduzierung in der Organisation, indem

„das Durcheinander in organisierten Sozialsystemen zwar nicht verhindert [wird], aber doch gemäßigt; und zwar durch Entscheidung über Entscheidungsprämissen. [...] Im Ganzen aber wird durch Setzung der Entscheidungsprämissen und ihre laufende Justierung ein Rahmen gesetzt, in dem eine Organisation ihre Welt konstruieren, Informationen verarbeiten und immer neu Unsicherheit in Sicherheit transformieren kann“ (Luhmann, 2006, S. 238).

Zu den bedeutendsten Entscheidungsprämissen zählen Programme, Kommunikationswege und Personen (im Folgenden Luhmann, 2006). Diese Formen der Entscheidungsprämissen werden als entscheidbar angesehen, was bedeutet, dass auch sie zum einen durch Entscheidungen sowohl umgesetzt als auch aufgehoben werden können. Zum anderen beruht der Einsatz der Prämissen auf rationalen Entscheidungen bzw. auf formalem Beschluss (ebd., S. 225ff.).

Unter die Entscheidungsprämisse Programm lassen sich die zur Standardisierung beitragenden Aufgaben, Regeln oder Verfahrensweisen, die in der Organisation erwartet werden und von den Mitgliedern befolgt werden müssen, subsumieren. Auf diese Weise definieren Ent-

scheidungsprogramme „Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen“ (ebd., S. 257). Luhmann unterscheidet hinsichtlich der Entscheidungsprogramme zwischen input-orientierten, vergangenheitsbezogenen Konditionalprogrammen, die die Mittel und Handlungen für Entscheidungen bestimmen und output-orientierten, zukunftsgerichteten Zweckprogrammen, die Zwecke als Normen festlegen, aber die Wahl der Mittel für Entscheidungen offenlassen. Kurz gefasst differenzieren „Konditionalprogramme [...] zwischen Bedingungen und Konsequenzen, Zweckprogramme zwischen Zwecken und Mitteln“ (ebd., S. 261).

Die Organisation(sstruktur) kann darüber hinaus über *Kommunikationswege* gestaltet werden. Diese werden durch Personen und Stelleninhaber in der Organisation repräsentiert und durch Strukturen festgelegt. Sie sind vor allem dann erforderlich, wenn für das Treffen einer Entscheidung andere Personen bzw. Akteure involviert werden müssen. In Bezug auf diese Entscheidungsprämisse können in Organisationen vertikale und horizontale Kommunikationswege festgelegt werden.

Die Entscheidungsprämisse *Personal(-einsatz)*, die sowohl einzelne Personen als auch Gruppen umfasst, bietet sich besonders für Entscheidungsprozesse an, bei denen der Ausgang der Entscheidung ungewiss bzw. unvorhersehbar oder schwierig ist. Hierbei werden von dem Personal in Abhängigkeit seiner Qualifikationen und/oder Kompetenzen Aufgaben übernommen bzw. Entscheidungen verantwortet. Die Organisation muss hierbei dafür Sorge tragen, dass Entscheidungen anhand von sachlogischen Kriterien getroffen werden, indem sie spezifische fachliche Kompetenzen definiert, das Personal entsprechend rekrutiert und (weiter-)entwickelt.

Einen Sonderfall unter den Entscheidungsprämissen stellt die (*Organisations-*)*Kultur* dar, die sich von den anderen dadurch abhebt, dass sie als unentscheidbar gilt. Sie ist Ausdruck von gesellschaftlich verankerten (gemeinsamen) Werten und Zielen, weshalb sie nach außen hin nicht direkt sichtbar ist. Gleichzeitig lässt sie nur wenig Wandel bzw. Veränderungen in der Organisation zu und dient dazu, „gewisse Trägheitseffekte zu erklären, die bei tief greifenden organisatorischen Änderungen auftreten [...]“ (ebd., S. 247). Diese Entscheidungsprämisse unterscheidet sich

von den anderen vor allem dadurch, dass sie sich weder auf bestimmte Entscheidungen bezieht, noch das Ziel verfolgt, diese umzusetzen und auch nicht durch rationale Entscheidungen getroffen wird. Dadurch lässt sich die Entstehung der Entscheidungsprämisse (*Organisations-*)Kultur nicht mehr rekonstruieren, so dass davon ausgegangen wird, dass sie wie von selbst entsteht und schon von Beginn der Organisation vorhanden war (ebd., S. 242f).

Die beschriebenen Entscheidungsprämissen werden im Folgenden auf den schulischen Kontext übertragen und ihre Formen expliziert.

Systemtheoretische Sicht auf die Organisation Schule

Anknüpfend an den zuvor skizzierten systemtheoretischen Hintergrund, ist eine Übertragung auf sowie unterschiedliche Ableitungen für die Organisation Schule möglich, da die Systemtheorie Luhmanns zunächst einmal eine universalistische (Meta-)Theorie darstellt. Als solche ist sie gegenstandsunabhängig und lässt sich auf die wichtigsten Teilsysteme der modernen Gesellschaft (z. B. Wirtschaft, Recht, Erziehung) und auf alle Organisationen übertragen. Da sich Luhmann vor allem auch mit der grundsätzlichen Funktion(sfähigkeit) von Organisationen beschäftigt hat (Martens & Ortmann, 2006, S. 456).

Die von Luhmann (1975) vorgenommene, generelle Unterscheidung der Systeme Interaktion, Organisation und Gesellschaft kann auch im schulischen Kontext verortet werden: Die Interaktion entspricht auf schulischer Ebene der operativen Arbeit (vor allem Unterricht, pädagogisches Handeln), die Organisation stellt die rechtliche und bildungspolitische Rahmung (Schule) dar und die Gesellschaft bildet die Gesamtheit institutionalisierter pädagogischer Leistungen in Relation zur Gesellschaft (Bildungssystem) ab (Fend, 2008, S. 131f.).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive kann Schule als eine komplexe Organisation begriffen werden, „in der viele System-Umwelt-Verschachtelungen zu beachten sind, die jeweils auf einer anderen Ebene bearbeitet werden müssen“ (Fend, 2008, S. 129). Zu diesen Verschachte-

lungen gehören Lehrerschaft – Bildungspolitik/Verwaltung, Lehrerschaft – Schülerschaft, Schülerschaft – Lehrpersonen sowie Mitschüler/-innen – Eltern (ebd.). Damit stellt die Organisation Schule ein System dar, in dem verschiedene (Sub-)Systeme, wie z. B. die Schulaufsicht, die Schulleitung, der Unterricht, die Lehrkräfte und Schüler/-innen sowie der Umwelt (d. h. gesellschaftliche Funktionssysteme wie das Erziehungs- bzw. Bildungssystem) eine wesentliche Rolle spielen. Diese (Sub-)Systeme können nach psychischen Systemen (z. B. Schüler/-innen, Lehrkräfte) sowie Interaktionssystemen (z. B. Unterricht) differenziert werden. Diese unterschiedlichen (Sub-)Systeme in schulischen Organisationen stellen Beziehungen in Form von strukturellen Kopplungen her und können sich wechselseitig interpenetrieren (Luhmann, 2006).

Die Übertragbarkeit der Luhmann'schen Systemtheorie auf die Organisation Schule ist vor allem dadurch möglich, dass „Schulen die in der Systemtheorie der Organisation definierten Merkmale, nach denen Organisationen durch eine auf Entscheidungen fokussierte Kommunikation gekennzeichnet sind [...]“ (Kuper, 2002, S. 865) aufweisen. Der Einsatz von Prämissen als entscheidungskoordinierende Mechanismen, die auf die Struktureigenschaften der Organisation abzielen und gleichzeitig zur Reduktion von Komplexität und Kontingenz innerhalb der Organisation beitragen, wird in der Schulorganisation vor allem mit Blick auf aktuelle Reformbestrebungen erforderlich, wozu auch die Einführung testbasierter Schulreformen und neuer Steuerungsinstrumente zählt. Luhmann (2006) zufolge können durch bildungspolitische Reformmaßnahmen die Entscheidungsprämissen der Organisation verändert werden. Die Notwendigkeit, Entscheidungsprämissen in der Schulorganisation zu setzen, entsteht im konkreten Fall zum einen dadurch, dass Steuerungskompetenzen der (externen) Schulverwaltungsebene auf die Organisationsebene verlagert werden, um somit ihre autonomen Entscheidungskompetenzen zu stärken – insbesondere im Kontext *neuer Steuerung*. Damit wird die schulische Organisation zum Ort relevanter bildungsbezogener Entscheidungen (Fend, 1986). Zum anderen werden im Rahmen testbasierter Schulreform Maßnahmen der Qualitätssicherung (bspw. durch die auf Zentralisierung von Entscheidungsprämissen ausgelegten Vergleichs-

tests) vorgegeben und nachweisbare Ergebnisqualität gefordert (Rechenschaftspflicht), was (zusätzliche) Komplexität und Unsicherheit in der schulischen Organisation erzeugt. Daraus entsteht ein Veränderungsdruck in der Schulorganisation, der schließlich zu Entscheidungen führt (Kuper, 2008a, S. 161).

Als hierarchisches Element in der schulischen Organisation verfügt die Schulleitung über herausgehobene Entscheidungskompetenzen und kann damit in besonderer Weise Prämissen (zur Eingrenzung des Entscheidungsraumes) setzen (Kuper, 2008a, S. 159). Sie beabsichtigt mit der Vorgabe von Entscheidungsprämissen bindende organisationale Entscheidungsabläufe für die untergeordneten Ebenen zu etablieren und auf diese Weise die schulische Organisationsstruktur zu determinieren. Dadurch kann die Infrastruktur der Schulorganisation, angesichts der auf sie einwirkenden Reformimpulse, verändert werden. Insofern können „Entscheidungen der Schulleitung als einzelne Elemente im Zusammenspiel der unterschiedlichen Strukturdimensionen im System Schule“ (Kuper, 2002, S. 860) aufgefasst werden.

Die entscheidbaren Entscheidungsprämissen Programme, Kommunikationswege und Personal lassen sich dabei folgendermaßen auf die schulische Organisation übertragen:

Programme als standardisierte allgemeine Verfahrensweisen entsprechen Schulprogrammen sowie schulischen und unterrichtlichen (Fach-)Curricula. Sie sichern die Verbindlichkeit von Handlungen und Kommunikation in der Schulorganisation, um festgelegte Ziele zu erreichen (Kuper, 2001b, S. 71). Zweckprogramme haben in professionellen Organisationen (also auch in Schulen) eine größere Bedeutung als Konditionalprogramme (Thiel, 2008b, S. 34).

Jedoch dominiert im Kontext zentraler Lernstandserhebungen die konditionalprogrammatische Form der Verwendung von Lernstandserhebungen (Diemer, 2013). Dabei wird bspw. ein Bezug zur Individualförderung, Differenzierung und dem Lehrplan hergestellt, anhand dessen Entscheidungen getroffen werden. Bei der zweckprogrammatischen Form der Nutzung von Lernstandserhebungen wird davon ausgegangen, dass Lernstandserhebungen Erträge fachlichen Lernens (Kompetenzmes-

sung) abbilden. In diesem Sinne betreffen die Entscheidungen bspw. die Überarbeitung des Schulcurriculums oder die Reflexion verwendeter Didaktik und Methodik im Unterricht.

Kommunikationswege können in der Schulorganisation über die Aufgabendelegation durch die Schulleitung sowie eine horizontale Aufgabenteilung und -differenzierung (bspw. erweiterte Schulleitung, Steuergruppen) festgelegt werden. Darüber hinaus spielen hier aber auch Formen der informellen Abstimmung (z. B. Absprachen) für die Entscheidungsfindung eine Rolle.

Die Entscheidungsprämisse Personal verweist im schulischen Kontext auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte und des Lehrerkollegiums in Abhängigkeit von individualisierter Verantwortungszuweisung und Handlungsautonomie. Hier sind zudem die Entwicklung (z. B. Fortbildungen, Mitarbeitergespräche) sowie das Management des Personals von Relevanz (Thiel, 2008b, S. 35). Aber auch die in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägte Personalrekrutierung, d. h. die Definition von Stellen sowie die Festlegung entsprechender Kompetenzen als das wichtigste Auswahlkriterium, lassen sich zur Entscheidungsprämisse Personal zählen (Kuper & Thiel, 2009, S. 493f.).

Zusammengefasst bestehen aus systemtheoretischer Perspektive (schulische) Organisationen aus vielen (Sub-)Systemen, die in Relation zueinander stehen und sich gegenseitig irritieren. Das konstitutive Element von (schulischen) Organisationen bilden Entscheidungen. Durch den Einsatz von Entscheidungsprämissen wird die Kontrolle der operativen Abläufe gewährleistet, indem eine Richtlinie vorgegeben wird, an der sich die Akteure in der Organisation (v.a. auf den untergeordneten Ebenen) orientieren sollen. Durch die Vorgabe von Entscheidungsprämissen sollen die in Organisationen bestehende Kontingenz und Komplexität gemindert werden. Kontingenz und Komplexität werden in (schulischen) Organisationen durch äußere Irritationen (wie z. B. durch die Implementation von Testverfahren) verursacht. Brosziewski (1998) beschreibt mit Rekurs auf Luhmann Entscheidungen als

„jene Vorgänge, die die besagten Transformationen von Unsicherheit leisten, und die sich ihrerseits genau durch diese Leistung der Unsicherheitsabsorption als Entscheidungen konstituieren“ (ebd., S. 14).

Organisationen stellen für ihn Netzwerke von Entscheidungen dar, „die einander die notwendigen Sicherheiten geben, in der jede Einzelentscheidung einen haltbaren Rahmen zur Bewältigung seiner eigenen Unsicherheiten findet“ (ebd.). Damit kann das Entscheidungsprämissen-Modell in besonderer Weise zur Analyse des strukturellen Rahmens der Schulorganisation herangezogen werden, innerhalb dessen sich die Verarbeitungsprozesse im Anschluss an zentrale Lernstandserhebungen als einem Instrument neuer Steuerung vollziehen.

2.3 Neo-institutionalistisches Theoriemodell

Einen anderen organisationstheoretischen Analyserahmen zur Beschreibung von Organisationen und ihren strukturellen Dimensionen und Prozessen bietet der neo-institutionalistische Ansatz. Vor allem mit der Differenzierung der organisationsinternen Relation Organisation – Interaktion sowie der Relation Organisation – Umwelt einerseits und zwischen der organisationalen Formal- und Aktivitätsstruktur andererseits ermöglicht dieses Theoriemodell ertragreiche Anknüpfungspunkte für die Untersuchung der Auswirkungen testbasierter Schulreform auf die Akteurskonstellationen in der schulischen Organisation und damit einen besonders geeigneten Zugang zur Forschungsfrage (2) der Arbeit.

Mit Blick auf die Entwicklungslinien¹⁷ des Neo-Institutionalismus kann zunächst einmal festgestellt werden, dass es sich hierbei nicht um

¹⁷ Die Theorieentwicklung des (Neo-)Institutionalismus kann in verschiedene Phasen eingeteilt werden und geht bis in die 1950er Jahre zurück. Die erste Phase, in der begriffliche Grundsteine gelegt und erste empirische Untersuchungen durchgeführt wurden, begann mit den Schlüsselbeiträgen und dauerte bis ca. Ende der 1980er an. In einer zweiten Phase, die sich ab 1991 abzeichnete, wurden aufgrund von zuvor aufkommender Kritik an dem Neo-Institutionalismus zentrale Begriffe und Konzepte, die bis heute

einen einheitlichen theoretischen Ansatz, sondern um einen mit verschiedenen Perspektiven, Facetten und Schwerpunkten unterschiedlicher Autoren handelt (Mense-Petermann, 2006). Das liegt sowohl an den differenten Disziplinen, wie z. B. Soziologie, Organisationswissenschaft, Politikwissenschaft oder Ökonomie, in denen der Neo-Institutionalismus gleichermaßen Anwendung findet, als auch an den nicht einheitlich beschriebenen Konzepten und Termini (Schaefers, 2002; Senge & Hellmann, 2006). So lassen sich Unterschiede zwischen den Konzepten vor allem im Hinblick darauf feststellen, was als Institution verstanden wird. Alle Konzepte innerhalb der neo-institutionalistischen Organisationstheorie haben gemeinsam, dass sie den Rational-Akteur-Modellen, die Handlungen in Organisationen auf rationale Entscheidungen zurückführen, skeptisch gegenüberstehen und statt dessen den gesellschaftlichen Umwelteinfluss auf die Organisation und ihre Akteure als zentral erachten (Mense-Petermann, 2006).

Innerhalb der neo-institutionalistischen Organisationstheorie, die zu den *open-system-Ansätzen* zählt, stellen Institution, Isomorphie, (Rationalitäts-)Mythos, Entkopplung bzw. lose Kopplung, zeremonielle Konformität sowie Legitimität zentrale Begriffe bzw. Konzepte dar (zur Übersicht Koch, 2009; Walgenbach & Meyer, 2008).

Im Mittelpunkt des Neo-Institutionalismus steht die makrosoziologische Perspektive, d.h. das Verhältnis von Organisation und institutioneller Umwelt (Meyer, H.-D. & Rowan, 2006; Meyer, J.W. & Rowan, 1977, 2009; Rowan, 2006). Demnach können Organisationen nicht losgelöst von ihrer Umwelt, sondern immer nur im Verhältnis zu ihr betrachtet werden. Organisationen entsprechen in dieser Betrachtungsweise offenen Systemen, deren formale Organisationsstrukturen nicht das Ergebnis organisationsinterner, rationaler und effektiver Prozesse sind, sondern sich über die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt konstituieren. Die formale Organisationsstruktur wird somit anhand von Regeln, die als

Bestand haben, z.T. reformuliert und präzisiert. Folglich avancierte die neo-institutionalistische Organisationstheorie zu einem konzeptionellen Analyseinstrument für Organisationen – insbesondere, was Fragen in Bezug auf das Verhältnis von Gesellschaft und Akteuren oder von Konstanz und Wandel betrifft (Koch, 2009, S. 127f.).

institutionalisierte (*Rationalitäts-*)*Mythen* bezeichnet werden, gestaltet (ebd., S. 347f.). In diesem Verständnis können Organisationen als ein „Versuch der effizienten Steuerung durch eine technisch-rationale Ausgestaltung der Struktur“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 17) aufgefasst werden. Folglich gehen die Neo-Institutionalisten in ihrer zentralen These davon aus, dass organisationale Handlungen durch institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst sind und nicht aufgrund individueller Entscheidungen entstehen.

In den Fokus des neo-institutionalistischen Ansatzes rücken *Institutionen*, die als rationalisierte institutionalisierte Mythen (Meyer & Rowan, 1977) bzw. soziale und generalisierte Einheiten (wie Staat, Profession, Überzeugung, soziale Regeln und Rollen etc.) verstanden und in einem kausalen Zusammenhang mit dem organisationalen Handeln gesehen werden (Walgenbach, 2006, S. 354ff.).

Demzufolge geht es Institutionen nicht um die

„sachliche Richtigkeit und faktische Genauigkeit, Transparenz und kontrollierende Inspektion, individuelle Kalkuliertheit und Effizienz des Handelns [...] relevant sind vielmehr soziale Angemessenheit und symbolische Konformität des Handelns, kollektiv geteilte Glaubensvorstellungen und Vertrauenswürdigkeit, zeremonielle Regeltreue und die Sicherung von Legitimität“ (Tacke, 2006, S. 90).

Die organisationale Form- und Strukturangleichung an die Umwelterwartungen durch Rationalitätsmythen (*Isomorphie*) und damit die Erfüllung von Legitimitätsanforderungen spielt im neo-institutionalistischen Ansatz eine zentrale Rolle. DiMaggio und Powell (1983) zufolge ist die institutionelle Isomorphie „the concept that best captures the process of homogenization“ (ebd., S. 149)¹⁸. Dieser Prozess führt dazu, dass sich

¹⁸ DiMaggio & Powell (1983) haben den Bereich der Isomorphie eingegrenzt, indem sie den neo-institutionalistischen Ansatz durch den Feldbegriff erweitert haben. Mit dem organisationalen Feld ist die institutionelle Umwelt einer Organisation gemeint, in der die Isomorphie entsteht. Des Weiteren unterscheiden sie drei Mechanismen der Isomorphie: (1) Isomorphie durch (politischen) Zwang (z. B. Gesetze), (2) durch Imitation

Organisationen angleichen, die von ähnlichen Umweltbedingungen beeinflusst sind (Meyer & Rowan, 1977, S. 348f.). In diesem Zusammenhang gehen DiMaggio und Powell (1983, S. 148) davon aus, dass eine organisationsübergreifende Homogenität von organisationalen Formen und Praktiken in den unterschiedlichsten Organisationstypen, wie Schulen, Staaten oder Unternehmen, besteht.

Der komplementäre Mechanismus der *Entkopplung* (*decoupling*) bezieht sich hingegen auf die partielle Strukturanpassung der Organisation. Auf diese Weise kann die Organisation verschiedenen und sogar im Widerspruch zueinander stehenden Anforderungen der Umwelt gleichzeitig nachkommen. Der Terminus (Ent-)Kopplung verweist generell auf die strukturelle Verbindung zweier (organisationaler) Systeme oder Ebenen, die sich graduell differenzieren lässt. Dabei kann diese strukturelle Verbindung entweder stark (Kopplung), schwach (Entkopplung) oder kaum bzw. lose ausgeprägt sein (Meyer & Rowan, 1977; Weick, 1976). Nach Meyer & Rowan (1977, 2009), die den Entkopplungsbegriff maßgeblich geprägt haben, ist mit Entkopplung sowohl die Trennung zwischen der formalen Struktur und der Aktivitätsstruktur der Organisation als auch zwischen Strukturelementen der Organisation und Umwelt gemeint. Weick (1976) beschreibt dies als *lose Kopplung* (*loosely coupled system*) und verweist darauf, dass die strukturellen Elemente in Organisationen einen sehr geringen oder fast gar keinen Einfluss aufeinander haben. Diese Ansicht dominiert auch in der aktuellen neo-institutionalistischen Forschung (Coburn, 2004; Rowan, 2006).

Durch den losen Kopplungsmechanismus wird das Fortbestehen einzelner Elemente in der Organisation (v.a. in der Bildungsorganisation) ermöglicht¹⁹. Eine Funktion dieses Mechanismus besteht darin, dass er zu einer lokalen Anpassung führt, die v. a. schnell und umfangreich ausfal-

bzw. mimetische Prozesse aufgrund von Unsicherheit sowie Uneindeutigkeit und (3) durch normativen Druck, d.h. durch akzeptierte Normen und Werte (ebd., S. 150ff.).

¹⁹ Weick (1976) beschreibt in Bezug auf das Konzept der losen Kopplung insbesondere für Bildungsorganisationen sieben Funktionen bzw. Dysfunktionen, von denen auf die auch für den Kontext zentraler Lernstandserhebungen relevanten im Folgenden eingegangen wird.

len kann und den Umstand beschreibt, dass sich einzelne Elemente innerhalb eines lose gekoppelten Systems verändern können, ohne dass das gesamte System davon betroffen ist. Der lokalen Anpassung steht das Prinzip der Standardisierung in Systemen gegenüber, was bspw. auch auf die Einführung neuer Steuerungsinstrumente zutrifft. Eine weitere Funktion von lose gekoppelten Systemen ist, dass sie den Akteuren Raum für ihre Selbstbestimmung ermöglichen und somit ihre Handlungsautonomie steigern (wie z. B. in Bildungsorganisationen den Lehrkräften im Umgang mit zentralen Lernstandserhebungen). In diesem Zusammenhang ist außerdem von Vorteil, dass das Leiten eines lose gekoppelten Systems (z. B. Schulen) nur wenig Koordination und Kosten erfordert. Dadurch kommt es zu weniger Konflikten und Diskrepanzen innerhalb des Systems (Weick, 1976, S. 92ff.).

Organisationen wird *Legitimität*²⁰ zugesprochen, wenn sie die an sie gestellten Umwelanforderungen erfüllen, indem sie Strukturen und Verhaltensweisen, die als rational gelten, aus der Umwelt adaptieren:

„[...] organizations are driven to incorporate the new practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts or organizational work and institutionalized in society. Organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects, independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures“ (Meyer & Rowan, 1977, S. 340).

Aufgrund dieser Legitimität können Organisationen Ressourcen, die sie als Gegenleistung aus der Umwelt erhalten, vergrößern und darüber ihre Überlebenschancen langfristig erhöhen. Somit passen sich Organisationen den als legitim betrachteten kulturellen Bedeutungsmustern an, weil sie legitim sind und damit deren Legitimität auf sie übergeht.

Die Strukturen, die aus der Umwelt adaptiert werden, entsprechen der gesellschaftlich verbreiteten Vorstellung, was als rationales, richtiges oder effektives Handeln in Organisationen gilt (Regeln), und werden als

²⁰ Der Legitimitätsbegriff wird allerdings aufgrund der Tatsache, dass innerhalb des Neo-Institutionalismus nicht geklärt ist, wie genau Legitimität stattfindet, und wer sie konkret erteilt, auch kritisch betrachtet (Hellmann, 2006, S. 87).

(*Rationalitäts-Mythen*) bezeichnet. Damit richten sich Organisationsstrukturen nicht primär an den Erfordernissen der Arbeitstätigkeiten, sondern an den Vorstellungen der Organisationsumwelt über eine rationale, effektive und effiziente Organisationsgestaltung aus. Innerhalb von Organisationen entsteht Handeln demzufolge nach Regeln und rationalisierten Mythen, die formale Organisationsstrukturen erzeugen, um die Legitimität der Organisation innerhalb der Gesellschaft aufrecht zu erhalten. Rationalität wird vor allem abgeleitet von Technologien – sowohl in Form von Strukturen als auch intellektuellen Techniken. Viele Elemente der formalen Struktur, wie z. B. Professionen, Programme und Technologien sind in großem Maße institutionalisiert und fungieren als Mythen (Meyer & Rowan 1977, 2009).

Es lassen sich zwei verschiedene Organisationsformen und deren zugehörige Umwelten mit unterschiedlichen Anforderungen differenzieren. Das Bestehen von institutionalisierten Organisationen, zu denen staatliche bzw. öffentliche Organisationen wie z. B. Schulen zählen, hängt primär von ihrer isomorphen Konformität mit institutionellen Regeln ab. Im Gegensatz dazu beruht bei effizienzorientierten Organisationen (z. B. Unternehmen) mit technischen Umwelten der Erfolg auf messbaren Ergebnissen, d. h. Effizienz und Effektivität (Koch, 2009, S. 121f.; Meyer & Rowan, 2009, S. 45f.). Für die institutionalisierte Organisation ergeben sich hieraus zwei Herausforderungen: Die organisationsinternen Aufgaben können erstens abweichen von den Legitimitätsanforderungen der Umwelt und zweitens sind die Umweltanforderungen oftmals nicht frei von Widersprüchen und Diskrepanzen. Es gibt vier Möglichkeiten, wie die Reaktion der institutionellen Organisationen darauf ausfallen kann: Erstens mit Widerstand, zweitens durch Befolgung der Umweltanforderung, drittens durch das Eingestehen der Diskrepanz (zwischen Formalstruktur und Umweltanforderung) und viertens durch Reformversprechungen. Da diese Lösungsansätze allerdings wenig zufriedenstellend sind, kommt zudem als Alternative der Mechanismus der *Entkopplung* in Frage. Auf diese Weise können Konflikte, die deshalb entstehen, weil die Organisation nicht alle Erwartungen im Hinblick auf heterogene und gleichzeitige Anforderungen aus der Umwelt erfüllen kann, gelöst wer-

den. Auf der Ebene der Formal- und Aktivitätsstrukturen kommt es dabei zur losen Kopplung oder gar zur Entkopplung, indem die Organisation lediglich die Formalstruktur angleicht und den Anschein erweckt, als ob dies auch für die Aktivitätsstruktur gelte. So kann die Organisation ihre Legitimität in der Gesellschaft weiterhin sichern. Diese Aufrechterhaltung der Fassade nach außen wird im Neo-Institutionalismus als zeremonielle Konformität bezeichnet. Die zeremonielle Fassade führt letztlich dazu, dass keine Einsicht von außen in die organisationsinternen Abläufe möglich ist (Meyer & Rowan, 1977, S. 341; Meyer & Rowan, 2009, S. 46ff.).

Neo-institutionalistische Sicht auf die Organisation Schule

Auch wenn der (organisationsoziologische) Neo-Institutionalismus in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften bislang – insbesondere im deutschsprachigen Raum – wenig rezipiert worden ist (Brüsemeister, 2008; Schaefers, 2002), kann dennoch ein gestiegenes Interesse vor allem innerhalb der Organisationstheorie und -forschung an diesem Theoriemodell festgestellt werden.

Das Modell lässt sich aus mehreren Gründen ertragreich auf den schulischen Bereich übertragen: Zum einen können auf Basis dieses Modells die Handlungsautonomie und Freiräume der Professionellen (Lehrkräfte) angemessen rekonstruiert werden (vgl. dazu auch Kapitel 2.1 Schule als Organisation), da es mit „dem Verständnis von pädagogischen Organisationen“ (Schaefers, 2012, S. 836) korrespondiert. Aus der neo-institutionalistischen Perspektive richtet sich das Handeln innerhalb der Schulorganisation, in der bestimmte Freiheitsgrade vor allem im Hinblick auf die bürokratische Koordination vorhanden sind, nach der relativen Autonomie einzelner Elemente der Organisation (Weick, 1976, 2009). Dies ist auch durch die Aufteilung der Organisation in eine operative und formale Ebene sowie die Unterscheidung von technischer und institutioneller Umwelt bedingt. Der neo-institutionalistischen Theorie zufolge laufen innerschulische Prozesse und Entscheidungen nicht gänzlich

abgeschottet von ihren Umwelten ab, sondern sind von diesen beeinflusst. Generell sind schulinterne Steuerungen und Entscheidungen von Organisationen nicht an ihren technischen Umwelten orientiert, wozu primär operative Aufgaben wie die Leistungseffizienz (z. B. das Erreichen von bestimmten Kompetenzen wie in Lernstandserhebungen oder Abschlussnoten) zählen, sondern an normativen Erwartungen der institutionellen Umwelten (bspw. durch die Formulierung von Bildungszielen in Form von Bildungsstandards). Die institutionelle Umwelt wirkt durch das leitende Prinzip der Legitimität verstärkt auf die Schulorganisation ein, um Konformität der Schulorganisation mit institutionalisierten Regeln und normativen Erwartungen (die bspw. auch zu Reform- und Veränderungsprozessen führen können) zu erzeugen. Auf diese Weise wird der schulischen Organisation Legitimität zugesprochen, so dass sie die Ressourcen für ihren Fortbestand sichern kann. Hierbei zeigt sich, dass

„insbesondere unter Unsicherheitsbedingungen und unter Legitimationsdruck sich Bildungspolitik, -administration und Einzelorganisationen um Legitimation durch die Adoption von Strukturen und Prozessen, die als erfolgreich, rational, innovativ und modern gelten, [bemühen]“ (Schaefers, 2002, S. 851).

Daraus kann geschlossen werden, dass rationale Abläufe und Verfahrensweisen auf der Organisationsebene und des Unterrichts nicht primär auf die effiziente Handlungsweise der Schulleitung, sondern auf die externen Vorgaben der Schulbehörden und Schuladministration zurückzuführen sind. Somit beruhen schulische Organisationen auf „sozial ausgehandelten und institutionalisierten Klassifikationen [...], wie Bildungsprozesse sinnvoll und angemessen zu gestalten sind und wer sie ausführt“ (Koch, 2009, S. 112).

Traditionell bestand für die Schulorganisation eine Trennung von technischer und institutioneller Umwelt. Bislang wirkte die technische Umwelt schwach auf die schulische Organisation, da es in dieser Hinsicht keine „Technik des Unterrichts“ gibt, sondern die Schule vielmehr durch ein Technologiedefizit gekennzeichnet ist. Angesichts der umfas-

senden Reformbestrebungen im deutschen Bildungssystem erfahren allerdings die beiden, die Schulorganisation umgebenden Umwelten sowohl eine Stärkung als auch eine engere Verbindung, da sich die gesellschaftlichen Erwartungen der institutionellen Umwelt nun auf die Erfüllung bestimmter *benchmarks* (Setzung von Bildungsstandards und die Überprüfung der Erreichung dieser Standards durch Tests) stützen. Diese sind der technischen Umwelt zuzuordnen (vgl. dazu auch Schaefers, 2002). Durch die Überprüfung von erreichten Bildungsstandards mittels Leistungstests (Lernstandserhebungen) im Rahmen der testbasierten Schulreform transformiert sich damit ein Teil der institutionellen Umwelt zur technischen Umwelt. Somit kann die erwartete Leistungseffizienz durch die Einführung von Lernstandserhebungen zu einem Legitimitätsanfordernis in der Schulorganisation gedeutet werden. Eine Folge davon ist, dass Schulorganisationen „zunehmend variable, uneindeutige Technologien [nutzen], um Ergebnisse zu produzieren, die schwierig zu bewerten sind [...]“ (Meyer & Rowan, 2009, S. 45).

Des Weiteren ermöglicht der Rückgriff auf dieses organisationstheoretische Theoriemodell im Schulbereich insbesondere die „Rationalitätsvorstellungen von Reform- und Innovationskonzepten wie Qualitäts- und Personalmanagement oder New Public Management, die in den letzten Jahren auch im Schulsektor stetig an Bedeutung gewonnen haben“ (Schaefers, 2002, S. 851) zu hinterfragen. Darüber hinaus können Reformvorhaben sichtbar gemacht werden, die zwar mit großem Aufwand umgesetzt und an die hohen Erwartungen geknüpft werden, jedoch nicht zwangsläufig mit den gewünschten Effekten (ebd., S. 852). Hierbei scheint vor allem die

„Fokussierung auf lose Kopplung [...] insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Forschung interessant, da ihr Gegenstand nach wie vor als klassischer Bereich solcher Organisationsformen gelten kann, in denen lose Kopplungen eine Rolle spielen. Nimmt man etwa die Entwicklung hin zu Formen eines New Public Management, so wird mit diesen neuen Steuerungsimperativen nicht nur eine x-beliebige weitere Umwelterwartung institutionalisiert. Vielmehr zielt dieses Anliegen gerade darauf, eine festere Kopplung von organisationalen Bestandteilen durch Transparenz, Messbar-

keit und zurechenbare Verantwortlichkeit („Accountability“) zu erzeugen“ (Koch, 2009, S. 121).

In den folgenden Ausführungen sowie im *Kapitel 2.4 Bestimmung der Merkmale von organisationaler (Ent-)Kopplung* wird daher das Konzept der (Ent-)Kopplung besonders herausgestellt. Mit seinen Analysekatégorien Entkopplung, lose Kopplung und Kopplung steht es im Zentrum der empirischen Auswertungen in *Kapitel 6*, um der Frage nachzugehen, wie die schulischen Akteure auf die testbasierte Schulreform in Form von Lernstandserhebungen reagieren und welche organisationsinterne und -externe Form der Kopplung dieses Testinstrument auslöst.

Zu den neuen Steuerungsimperativen können also testbasierte Schulreformen mit entsprechenden Testinstrumenten gezählt werden, durch die eine festere Kopplung der Schulorganisationen intendiert ist. Dabei können diese Reformstrategien als eine institutionalisierte (Steuerungs-)Erwartung (Rowan, 2006) mit Auswirkungen bis in den Unterricht hinein (z. B. in Form ausgeprägter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Lehrerkollegium) aufgefasst werden. Davon ist neben dem Verhältnis Organisation – Umwelt auch das Verhältnis Umwelt – Interaktion bzw. Organisation – Interaktion betroffen. Denn im Verständnis des Neo-Institutionalismus führen externe Einflüsse zu organisationalen Reaktionen, die Auswirkungen auf die Aktivitäts- und/oder die Formalstruktur der Organisation haben. In der makro-institutionalistischen Perspektive adaptiert eine Organisation solche Strukturen, welche die Akteure ihrer institutionellen Umwelt – im Fall der Schule die Gesellschaft (Eltern, interessierte Öffentlichkeit), die Bildungspolitik, die Testinstitute etc. – erwarten. Durch die mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente verbundene Rechenschaftslegung ist eine festere Kopplung zwischen den organisationsinternen Strukturelementen Interaktion (Unterricht) und Organisation sowie zwischen der Organisation und der externen Umwelt der Bildungspolitik beabsichtigt: „Widespread calls for more accountability have led to a shift to more tightly coupled and narrowly controlled practices in organizations“ (Meyer & Rowan, 2006, S. 2). Auf den Ebenen Organisation und Umwelt soll dies durch die

externe Forderung nach Rechenschaftslegung im Bildungssektor und die Kontrolle mittels Steuerungsinstrumenten wie Lernstandserhebungen (vor allem bei schlechten Ergebnissen oder durch die Entwicklung eines Rankings) sowie organisationsintern durch systematischen, über alle (Akteurs-)Ebenen hinweg stattfindenden Austausch und Kooperation erfolgen. Die Beförderung der kommunikativen und kooperativen Prozesse erfolgt insbesondere durch die Gremienarbeit (v. a. in Fachkonferenzen). Die Einführung testbasierter Schulreform zielt somit auf die Anpassung der Handlungen schulischer Akteure, d.h. auf die Aktivitätsstruktur und auf deren Effizienz ab (Koch, 2009). Demnach berühren die testbasierte Schulreformen und neue Steuerungsinstrumente auch in einem wie in Deutschland vorherrschenden *low stakes*-Kontext theoretisch die Relation Organisation – Interaktion sowie die Relation Schule – Umwelt. Die Implementation aktueller Reformmaßnahmen wie Lernstandserhebungen entspricht aus der neo-institutionalistischen Perspektive einem Wandel der Umweltbedingungen, die vorwiegend zu formalen Anpassungen der Organisation führen, ohne die Aktivitätsstruktur (d. h. operative Ebene der Organisation) zu ändern. In dieser Betrachtungsweise befinden sich besonders Schulorganisationen

„in Umwelten, die rationalisierte Rituale der Inspektion und Evaluation institutionalisiert haben. Und Inspektion sowie Evaluation können Geschehnisse und Abweichungen aufdecken, die Legitimität unterminieren. Daher minimieren und zeremonialisieren institutionalisierte Organisationen Inspektion und Evaluation“ (Meyer & Rowan, 2009, S. 51).

Als Folge kommt es zur Entkopplung zwischen der Formal- und Aktivitätsstruktur der Organisation (bspw. auch dadurch, dass Leistungsmessungen von den Schulen heruntergespielt werden), um Verfahren der Inspektionen und Evaluationen von operativen Prozessen, die einer gesellschaftlichen Kontrolle entsprechen, abzuwehren (ebd., S. 49).

In der Schulorganisation kann dem durch die Implementation zentraler Lernstandserhebungen erzeugten Rechenschaftsdruck und den damit verbundenen externen Rationalitätserwartungen nicht mehr auf mythologische Weise entsprochen werden. Die schulische Organisation

kann kaum alle Umweltansprüche und -erwartungen erfüllen, die durch die andauernden Reformbestrebungen im Schulbereich (bspw. erweiterte Schulautonomie) sowie durch gesellschaftliche Entwicklungen, die zunehmend komplexer und heterogener geworden sind, entstehen (Schaefer, 2002, S. 844). Um aber dennoch ihre Legitimität zu erzeugen, wird im Neo-Institutionalismus zwischen der Formal- und der Aktivitätsstruktur unterschieden. Die Formalstruktur ist von außen (d. h. von der Umwelt) einsehbar, wohingegen die Aktivitätsstruktur die organisationalen Handlungen umfasst, welche sich im Innern der Organisation vollziehen und nach außen hin nicht sichtbar sind. Indem die schulische Organisation ihre beschriebene Fassade, also alle nach außen hin sichtbaren Aktivitäten, entsprechend der externen Vorgaben und Erwartungen assimiliert und die nach innen auf die Kernprozesse der Schule (das Unterrichten) gewendete Aktivitätsstruktur unberücksichtigt lässt, stellt sie zeremonielle Konformität her:

„To maintain ceremonial conformity, organizations that reflect institutional rules tend to buffer their formal structures from the uncertainties of technical activities by becoming loosely coupled, building gaps between their formal structures and actual work activities” (Meyer & Rowan, 1977, S. 341).

Kommt es zu einer Diskrepanz zwischen diesen beiden Strukturen, also zu Veränderungen der Formalstruktur bei gleichbleibender Aktivitätsstruktur, wird dies als lose Kopplung oder Entkopplung bezeichnet (Meyer & Rowan, 1977). Primär lässt sich dies auf Legitimationszwecke zurückführen. Verändern sich beide Strukturen, dann spricht man von fester(er) Kopplung. Durch diese bloße Angleichung der Formalstruktur (d. h. strategische bzw. organisationale Ebene) kann die Schule ihre Legitimität nach außen hin aufrechterhalten (Meyer & Rowan, 1977, 2009). Aus diesem Grund werden Schulen in diesem Zusammenhang als *lose gekoppelte* Organisationen beschrieben (Rowan, 2006), in denen sich vornehmlich lose Kopplungsprozesse zwischen dem mit umfassender Autonomie ausgestatteten Interaktionssystem des Lehrens und Lernens, also der Unterrichtsebene, und der Organisationsebene, die durch die Schul-

leitung repräsentiert wird, konstituieren. Damit verfügen lose gekoppelte Systeme über Handlungsspielräume, so dass bspw. einzelne Akteure wie die Lehrkräfte auf veränderte Umweltbedingungen autonom und flexibel reagieren und in der Regel individuell darüber entscheiden können, welche Reformmaßnahmen (z. B. Testverfahren) sie in welchem Umfang operativ umsetzen wollen (Weick, 1976).

Lose Kopplung stellt das zentrale Strukturprinzip von Schule dar und geht davon aus, dass die internen Prozesse im Kern der Schule, d. h. Unterricht und die administrative Umwelt (vor allem die Schulaufsicht) in einer losen Verbindung zueinander stehen. Der Mechanismus der losen Kopplung kommt vor allem dann zustande, wenn wenig verbindende Variablen innerhalb der Organisation, bspw. im System des Schulleiters sowie im System der Lehrkraft, vorhanden sind (Weick, 2009, S. 89).²¹ Hingegen sind die früheren, bis in die 1970er Jahre zurückgehenden Neo-Institutionalisten (z. B. Meyer & Rowan, 1977) davon ausgegangen, dass Schulen auf institutionelle Umwelten mit *Entkopplung* der Schulorganisation vom Unterricht (Interaktion) reagieren, was zu einer Trennung des autonomen Bereichs (Unterricht) vom Bereich der Rechenschaftslegung (Organisation) führt. Aktuelle neo-institutionalistischen Ansätze haben diese früheren Annahmen der Entkopplung zu einer abgeschwächten Form, d. h. der *losen Kopplung*, revidiert. Dieser in der aktuellen neo-institutionalistischen Forschung dominierende Ansatz der *losen Kopplung* ist vor allem auf die weitreichenden Umstrukturierungen der Bildungslandschaft in den USA zurückzuführen (Coburn, 2004; Meyer & Rowan, 2006; Rowan, 2006). Demnach führen umfassende Veränderungen innerhalb der institutionellen Umwelt von Schulen (bspw. testbasierte Schulreformen und damit verbundene Rechenschaftslegung) zu einer Abschwächung des Entkopplungsmechanismus. Aufgrund der stärkeren Durchdringung des Bereichs der Rechenschaftslegung (Organisation) auf den autonomen Bereich des Unterrichts kommt es zu kopplungsfördernden Strukturen. Gerade dieses Konzept der losen Kopplung, welches mit

²¹ Zudem besteht lose Kopplung in Bildungssystemen zwischen den Elementen von bspw. Administratoren und Unterricht(sraum), den Lehrkräften untereinander oder auch zwischen den Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

gängigen Vorstellungen des pädagogischen Handelns vereinbar ist, als auch das Organisationsmodell von Meyer und Rowan, das auf Freiräume für das pädagogische Handeln in Organisationen verweist, sind in der Erziehungswissenschaft bzw. dem schulischen Bereich insgesamt auf positive Resonanz gestoßen (Kuper, 2001a, S. 92).

Damit eignet sich die neo-institutionalistische Auffassung von Organisationen in besonderer Weise für die Analyse von reformbezogenen Veränderungen und Vorgängen innerhalb des schulischen Mehrebenensystems sowie von mehrdimensionalen Aushandlungs- und (Ent-)Kopplungsprozessen auf organisationsinterner als auch -externer Ebene (Schaefers, 2002). Letztere beziehen sich auf die Handlungskoordinationen und Interdependenzen zwischen mehreren Akteuren sowie zwischen Akteuren und Institutionen (z. B. Meyer & Rowan, 1977; Rowan, 2006).

Auch spielt in Bezug auf Schulorganisationen – insbesondere im Kontext testbasierter Schulreform – der Mechanismus des Isomorphismus eine wesentliche Rolle. Aus der neo-institutionalistischen Perspektive werden Schulen nicht nur als lose gekoppelte Organisationen begriffen, sondern darüber hinaus auch als Organisationen, die sich im Falle von Veränderungsprozessen isomorph, d. h. strukturangleichend, verhalten. Aufgrund desselben institutionalistischen Einflusses, z. B. die Einführung von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen in allen Bundesländern und dem damit verbundenen Rechenschaftsdruck, kommt es zum Isomorphismus, d. h. einem gleichartigen Strukturaufbau der Schulorganisation. Dadurch kann man über Schulorganisationen hinweg von sich konstituierenden formalen Strukturähnlichkeiten als Anpassung an die Umwelt ausgehen, bspw. bei Schulprogrammen (Schaefers, 2002, S. 849). Gleichzeitig kommt es in diesem Zusammenhang auch verstärkt zur zeremoniellen Kopplung. Das bedeutet, dass die institutionellen Erwartungen imitiert werden, indem lediglich formale Organisationsstrukturen angeglichen werden. Die inneren Prozesse und (Handlungs-)Abläufe bleiben – entgegen der politischen Erwartung – jedoch weitgehend unverändert (Meyer & Rowan, 1977, 2009).

2.4 Bestimmung der Merkmale von organisationaler (Ent-)Kopplung

Anknüpfend an das vorangegangene (Unter-)Kapitel werden im Folgenden die Merkmale von organisationsinterner und -externer (Ent-)Kopplung in der Schulorganisation (zwischen der Organisations- und Interaktionsebene) sowie im Verhältnis zur institutionellen Umwelt (Schulaufsicht), die durch die Einführung zentraler Lernstandserhebungen entstehen, spezifiziert (vgl. zur Übersicht Tabelle 1).

Durch die Implementation testbasierter Schulreform (Lernstandserhebungen) wird seitens der bildungspolitischen Ebene unter anderem eine Zunahme der kommunikativen sowie kooperativen Prozesse innerhalb der Organisation Schule zwischen den einzelnen (Akteurs-)Ebenen angestrebt. In diesem Zusammenhang kann auch eine Funktionserweiterung der Schulaufsicht mit einer Verlagerung auf kontrollierende und unterstützende Tätigkeiten gegenüber den Schulorganisationen festgestellt werden. Durch diese Funktionserweiterung als auch durch eine erhöhte Rechenschaftspflicht der Organisationen über stattfindende innerschulische Prozesse und Leistungsauscomes ist eine engere Bindung der Schulaufsichts- mit der Organisationsebene intendiert (vgl. hierzu auch *Kapitel 3.1*). Dies soll zu einer festeren Kopplung zwischen den Strukturelementen der Organisation und der externen Umwelt sowie organisationsintern zwischen der Interaktion und Organisation beitragen. Ausgehend vom neo-institutionalistischen Verständnis können die organisationinternen Ebenen, d. h. die strategische (der Schulleitung, wozu auch Steuergruppen etc. zählen) und die operative Ebene (der unterrichtlichen Interaktionsebene) differenziert werden. Sofern die institutionellen Erwartungen im Zusammenhang zentraler Lernstandserhebungen entsprechend auf den organisationalen Ebenen aufgenommen und umgesetzt werden, führt das zur festeren Kopplung zwischen diesen Ebenen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn auf Basis der Ergebnismeldungen auf Organisationsebene Entscheidungen (bspw. im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung) getroffen werden, die die Interaktionsebene, also die Unterrichtsgestaltung, betreffen.

Davon ausgehend können verschiedene Merkmale organisationaler Aktivitätsstrukturen im Kontext von Lernstandserhebungen bestimmt werden, die auf eine feste oder lose Kopplung oder gar Entkopplung zwischen den Organisationssystemen schließen lassen.

Zu den Merkmalen, die eine organisationsexterne festere Kopplung zwischen der Organisation und Umwelt beschreiben, lassen sich bspw. ein gemeinsamer (strukturierter) Austausch zwischen der Schulleitung und Schulaufsicht über VERA und daraus eingeleitete Kontroll- und Steuerungsmaßnahmen zählen. Letztere können sich in der Überprüfung der Umsetzung von vereinbarten Maßnahmen, in der Berichtslegung oder auf VERA-Ergebnissen basierenden Rankings äußern. Bei loser bzw. Entkopplung zwischen der Organisation und Umwelt sind diese Strukturmerkmale schwach ausgeprägt bzw. nicht vorhanden. Sie spiegeln sich in erster Linie in der von der Schulaufsicht ausgehenden, mangelnden Rollenwahrnehmung und in der externalisierten Verantwortung für die organisatorische Bewältigung sowie inhaltlichen Verarbeitung der Vergleichsarbeiten an die Organisation wider. Hierzu können auch die fehlende institutionelle Bereitstellung von Unterstützungsleistungen (bspw. strukturelle Faktoren wie Ressourcen, Fortbildungen) oder hemmende Rahmenbedingungen (fehlende Akzeptanz seitens der Schulaufsicht für dieses Instrument) für die Auseinandersetzung mit Vergleichsarbeiten subsumiert werden.

Hinweise auf die organisationsinterne Kopplungssituation liefern Informationen zur Ausgestaltung der Schulleiterrolle, zu stattfindenden Kommunikationsprozessen sowie zu Maßnahmenableitungen bzw. getroffenen Entscheidungen im Lehrerkollegium. Auf festere Kopplung zwischen den Einheiten von Organisation und Unterricht weisen dabei Strukturmerkmale hin wie ein vorhandenes Zuständigkeitsgefühl der Schulleitungen für VERA und eine aktiv ausgeübte Schulleiterrolle sowie formalisierte und ebenenübergreifende Formen des Austausches über die zurückgemeldeten VERA-Ergebnisse (z. B. in Gremien). Gemäß den vorangestellten Ausführungen führt daneben die Rückbindung von Schulprogrammen und Curricula an die (Bildungs-)Standards und Leistungsergebnisse generell zu einer festeren Kopplung auf Interaktionsebene.

Auf festere Kopplung lassen hierbei basierend auf den Testdaten eingeleitete Maßnahmen der Schulentwicklung (z. B. Ausarbeitung und Änderung des Schulprogramms oder Curricula, Anpassung von Beurteilungsmaßstäben), der Unterrichtsentwicklung (z. B. Lernbedarfsdiagnosen, kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts, Vertiefung bestimmter Themenschwerpunkte) und der Evaluation (bspw. zur Selbst- oder Fremdevaluation) schließen. Über evaluative Maßnahmen kann die Rückkopplung der Ergebnisverwendung an die Organisation sichergestellt werden. Hierbei können sich Strukturmerkmale für festere Kopplung außerdem von fächerspezifischen Konsequenzen, über fächerübergreifende, partizipative Entscheidungen im Lehrerkollegium bis hin zur Integration von Vergleichsarbeiten in ein organisationales Gesamtkonzept (z. B. Verankerung von Evaluationsinstrumenten) erstrecken. Bei loser Kopplung oder Entkopplung zwischen der organisationalen und der unterrichtlichen Ebene sind die letztgenannten Merkmale kaum ausgeprägt oder nicht vorhanden. Es kommt dabei bspw. zu einer passiven Schulleiterrolle und einer damit einhergehenden Verantwortungsverlagerung des Themas Vergleichsarbeiten seitens der Schulleitung an die untergeordneten Ebenen. Als weitere Merkmale für diese Form des strukturellen Verhältnisses können eine fehlende und/oder informelle Kommunikation zwischen den Ebenen, ausbleibende Nutzung der VERA-Ergebnisse oder individuelle Umgangsweisen der einzelnen Lehrkräfte sowie mangelnde Unterstützungsstrukturen durch die Schulleitung bei diesbezüglichen Verarbeitungsprozessen benannt werden (Muslic & Ramsteck, 2016).

| | Organisationsintern | Organisationsextern |
|------------------------------------|---|--|
| Kopplung | <ul style="list-style-type: none"> • Ausgeprägtes Zuständigkeitsgefühl der Schulleitungen für VERA • Aktiv ausgeübte Schulleiterrolle • Formalisierte(r) und ebenenübergreifende(r) Austausch & Kooperation • Berücksichtigung der VERA-Ergebnisse in Schulprogrammen/Curricula • Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Evaluation • Fächerspezifische und/oder -übergreifende Konsequenzen • Partizipative Entscheidungsprozesse im Lehrerkollegium • Integration von Vergleichsarbeiten in ein organisationales | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer (strukturierter) Austausch zwischen der Schulleitung und Schulaufsicht über VERA • Überprüfung der Umsetzung von vereinbarten Maßnahmen |
| Lose Kopplung / Entkopplung | <ul style="list-style-type: none"> • Passive Schulleiterrolle • Verantwortungsverlagerung von VERA seitens der Schulleitung an untergeordnete Ebenen • Fehlende und/oder informelle Kommunikation zwischen den Ebenen • Ausbleibende Nutzung der VERA-Ergebnisse • Individuelle Umgangsweisen im Lehrerkollegium • Mangelnde Unterstützungsstrukturen durch die Schulleitung | <ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Rollenwahrnehmung von der Schulaufsicht • Externalisierte Verantwortung für die organisatorische und inhaltliche Verarbeitung von VERA • Fehlende institutionelle Bereitstellung von Unterstützungsleistungen • Hemmende Rahmenbedingungen (bspw. fehlende Akzeptanz) |

Tabelle 1: Übersicht über Merkmale für organisationsinterne und -externe (Ent-) Kopplungsprozesse im Kontext zentraler Lernstandserhebungen (eigene Darstellung)

2.5 Zusammenfassung

Die Herausarbeitung der organisationstheoretischen Perspektive auf die Schule sowie ihrer Besonderheiten als Organisation bildet den strukturellen Rahmen ab, innerhalb dessen nachfolgend die Umsetzung zentraler Lernstandserhebungen expliziert werden kann. Festgehalten werden kann zunächst, dass die Definition sowie die Bestimmung der Merkmalsausprägungen von Organisationen im Allgemeinen als auch die der schulischen Organisation im Besonderen, aufgrund einer fehlenden einheitlichen Theorie insgesamt nicht unproblematisch ist. Zusätzlich ist deutlich geworden, dass das Verständnis und die Beschreibung von Schule als Organisation zum einen einer differenziellen Gegenstandsbeachtung und zum anderen spezifischer Analyseansätze bedürfen. Entsprechend wurde auf zwei, für eine Analyse der Schule ertragreiche – insbesondere vor dem Hintergrund einer durch die Einführung testbasierter Schulreform sich strukturell neu ausrichtenden Schulorganisation – organisationstheoretische bzw. soziologische Theoriemodelle zurückgegriffen. Diese Theoriemodelle stellen die Grundlage für die entscheidungstheoretischen und neo-institutionalistischen Analysen im empirischen Teil der Arbeit (vgl. *Kapitel 6*) dar.

Systemtheoretisch betrachtet können zentrale Lernstandserhebungen als eine von außen implementierte Irritation der Organisation interpretiert werden, die Unsicherheit und Komplexität erzeugt (Brosziewski, 2016), wenngleich sie durch ihre generierten evidenzbasierten Informationen rationales Handeln und Entscheiden in der Organisation befördern sollen. Von schulischen Organisationen wird jedoch erwartet, dass ihre Reaktion auf Steuerungsinstrumente wie zentrale Lernstandserhebungen im Rahmen ihrer Strukturen ziel- und zweckorientiert ausfällt (angelehnt an Rosenstiel, 2003, S. 226). Auf diese gleichermaßen ambivalente wie voraussetzungsvolle organisationale Aufgabe bzw. Herausforderung der produktiven Bewältigung zentraler Lernstandserhebungen kann die Organisation ihrerseits mit Unsicherheitsabsorption und Komplexitätsreduktion reagieren. Diese soll bspw. durch den Einsatz von Entscheidungsprämissen erreicht bzw. kontrolliert werden. Mit Hilfe von Ent-

scheidungsprämissen wird zudem ein einheitliches organisationsinternes Vorgehen seitens der Schulleitung (z. B. Formulierung von Richtlinien für die Datenrezeption und -nutzung) im Anschluss an Lernstandserhebungen beabsichtigt. Dadurch wird gewissermaßen ein professionaler Rahmen für die Auseinandersetzung mit diesem Testinstrument vorgegeben. Dies ist notwendig, da durch die besonders ausgeprägte Autonomie der Professionellen innerhalb von schulischen Organisationen heterogene Einstellungen und Umgangsweisen entstehen (Kuper, 2001b, S. 68). Hier kann davon ausgegangen werden, dass Entscheidungsprämissen innerhalb der Schulorganisation hierarchisch umgesetzt werden, d. h. sie werden primär sowohl von der Ebene der Schulleitung als auch der Schulaufsicht vorgegeben und entsprechend auf untergeordneten Ebenen operativ ausgeführt. Um diese Entscheidungsprozesse und das organisationsbezogene Führungshandeln vor allem in Form von Prämissensetzungen durch die Schulleitung zu rekonstruieren (*Fragestellung 1 der Arbeit*), wird das systemtheoretische Entscheidungsprämissen-Modell von Luhmann (2006) herangezogen.

An dieses Konzept lässt sich das neo-institutionalistische Theoriemodell (Meyer & Rowan, 1977) anknüpfen. Eine Verbindung dieser beiden aus der Organisationstheorie bzw. -soziologie stammenden Ansätze besteht zunächst einmal – auf organisationsinterner Ebene – darin, dass sie gleichermaßen die Gestalt und Konstitution von Organisationsstrukturen fokussieren. Als wesentliches Bindeglied dieser beiden Organisationstheorien fungieren Entscheidungen und ihre Prämissensetzungen: Diese innerhalb der Systemtheorie als konstitutive Elemente von Organisationen angesehenen Entscheidungen bzw. Entscheidungsprämissen können aus neo-institutionalistischer Betrachtungsweise als kopplungsfördernde Strukturen zwischen organisationalen Elementen bzw. Systemen interpretiert werden. In beiden Theoriemodellen kommt zudem der Terminus der (strukturellen) Kopplung vor, der die strukturelle Verbindung von (Sub-)Systemen (Systemtheorie) bzw. von organisationalen Elementen oder Ebenen (Neo-Institutionalismus) beschreibt. In diesem Zusammenhang stellt der Umweltaspekt einen weiteren Berührungspunkt dieser beiden organisationstheoretischen bzw. -soziologischen

Modelle dar, wobei im Neo-Institutionalismus stärker die Leistung der Umwelt und in der Systemtheorie die Leistung des (Organisations-) Systems betont wird.

Um die durch die Implementation zentraler Lernstandserhebungen ausgelöste Unsicherheit und Komplexität zu reduzieren, kann die Schulorganisation – aus neo-institutionalistischer Perspektive – in Form von (Ent-)Kopplung, d. h. der stark (Kopplung) oder schwach (Entkopplung) ausgeprägten oder losen strukturellen Verbindung zweier organisationaler Elemente bzw. Systeme, reagieren. Sofern die Organisation beabsichtigt, die Unterrichtsebene von Lernstandserhebungen und den damit verbundenen Konsequenzen fernzuhalten, kann sie lose Kopplung oder Entkopplung ihrer Strukturelemente befördern. In diesem Verständnis findet in der schulischen Organisation lose Kopplung vor allem zwischen dem organisationsinternen und dem -externen Bereich, also dem technologischen Kern der Schule (Unterricht) und ihrer institutionellen Umwelt (Schulaufsicht), statt. Die Einführung dieses Steuerungsinstruments der testbasierten Schulreform zielt jedoch auf eine festere organisationsinterne und -externe Kopplung ab (Koch, 2009).

Unter Rückgriff auf diese organisationstheoretische Grundlage können zum einen die durch die Einführung der Lernstandserhebungen entstandenen organisationsinternen (Unterricht – Organisation) als auch organisationsexternen (Organisation – Umwelt) (Ent-) Kopplungsprozesse beleuchtet werden (*Fragestellung 2 der Arbeit*). Zum anderen lassen sich dadurch die (veränderten) organisationalen Strukturen, unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Umwelteinflusses, nachzeichnen.

Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation
Schule

Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im
Kontext von Lernstandserhebungen

Muslic, B.

2017, XVIII, 514 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17267-1