

KARIN BÜCHTER & FRANZ GRAMLINGER

KOOPERATION IN DER ORGANISATION BERUFSSCHULE ALS

MIKROPOLITIK.

THEORETISCHE ANNÄHERUNGEN UND ÜBERLEGUNGEN

1 Einleitung

Kooperationen in der Berufsschule lassen sich nicht auf einen Nenner bringen. Sie differieren je nach den beteiligten Akteuren, den Anlässen, Gegenständen, Zielen, Interessen der einzelnen, den materiellen und immateriellen Ressourcen, im Prozess und danach, ob sie geplant sind oder nicht, von welcher Dauer sie sind und zu welchem praktischen Ergebnis sie führen. Die Frage nach berufsschulischen Kooperationen taucht besonders dann auf, wenn Veränderungen durchgeführt werden sollen. Dass Berufsschulen sich verändern sollen, ist eine Forderung mit historischer Kontinuität. Aktuell sind es vor allem neue Lehr-Lernformen und -arrangements sowie veränderte Organisationsanforderungen (Stichwort: Lernfelder), die als zentrale Gründe für einen Umstrukturierungsbedarf beruflicher Schulen ins Feld geführt werden. Innerhalb der Diskussion von Praktikern in Berufsschulen und solchen, die sich theoretisch mit ihnen auseinandersetzen, besteht weitgehend Konsens darin, dass die Implementation neuer Modi des Lehrens und Lernens ein anderes Organisationsverständnis, offenere Formen von Schule, neue Positionen in kommunikativen Netzwerken und andere Anforderungen an externe und interne berufsschulische Kooperationen erfordern. Wenn Schulen sich über die Begrenzungen der herkömmlichen Rahmen hinaus entwickeln wollen oder müssen, bedeutet das für sie, dass sie auf neue Kommunikations- und Kooperationsbedarfe eingehen müssen und andere Kooperationsbeziehungen anstoßen.

In diesem Beitrag geht es um Kooperation in beruflichen Schulen, und zwar weniger um konkrete Beteiligte, Anlässe und Inhalte von Kooperation, sondern uns geht es darum, Kooperation in der Berufsschule quasi als Form zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu nehmen und zu versuchen, sie aus organisationstheoretischer Sicht analytisch aufzuschlüsseln - wohl wissend, dass dies nur ein Betrachtungssausschnitt sein kann, der an späterer Stelle interaktionstheoretisch zu ergänzen wäre. Eine Auseinandersetzung mit Kooperatio-

nen in der Berufsschule bleibt ohne eine Berücksichtigung des organisatorischen Kontextes unvollständig. Kooperationen sind entscheidende Prozesse des organisationalen Geschehens – der organisatorische Kontext beeinflusst Kooperationen.

Jenseits normativer Konzepte, unter Rekurs auf den mikropolitischen Ansatz der Organisationstheorie und anknüpfend an einen früheren Beitrag (BÜCHTER/GRAMLINGER 2002) versuchen wir im Folgenden, einiges zur Komplexität von Kooperation in beruflichen Schulen zu sagen. Ziel dabei ist es, Voraussetzungen für funktionierende und nicht-funktionierende Kooperationen theoretisch zu beleuchten und darauf aufmerksam zu machen, dass die Kooperation, ihre Intensität und Gestalt nicht allein von normativen Vorgaben oder von Innovationsideen abhängen, sondern auch von mikropolitischen Prozessen im Vorfeld oder während der Kooperationen, deren Berücksichtigung eine zentrale Bedingung für die praktische Anschlussfähigkeit von neuen berufsschulischen Reformvorschlägen bzw. Schul- und Unterrichtskonzepten und für Anforderungen an Restrukturierungen von Kooperationsbeziehungen sind.

2 Zur Bedeutung intraorganisationaler Kooperation in der Berufsschuldebatte

Dass die Akteure beruflicher Schulen kooperieren sollen, steht außer Frage. Nicht nur im Zusammenhang mit größeren Umstrukturierungen, sondern auch unabhängig davon können sie sich der Kooperation untereinander oder mit schulexternen Institutionen und Akteuren nicht entziehen. Eine Berufsschule kann nicht entscheiden, ob sie kooperieren will oder nicht. Kooperation samt ihres Aufbaus, ihrer Pflege, ihrer Modalitäten und ihrer Ressourcen ist eines ihrer konstitutiven Merkmale, sie ist Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit, Existenzsicherung und für die Erfüllung ihrer Ziele.

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion spielt seit den 1970er Jahren die Frage der *interorganisationalen* Kooperation, beispielsweise in Form von Lernortkooperationen im Dualen System der Berufsausbildung oder in Form von Berufsbildungsnetzwerken, eine zunehmend bedeutende Rolle. Aber auch die Auseinandersetzung mit der *intraorganisationalen* Kooperation, also derjenigen, die in der Berufsschule stattfindet, wurde nicht vernachlässigt. WILBERS (2001) kritisiert sogar die „Innenprozessdominanz“ (S. 166)

in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Thematisiert werden Fragen nach der Kooperation in der Berufsschule beispielsweise dort, wo es um Führung, Leitung und Autonomie von Berufsschulen geht (DUBS 1994; LISOP 1998; HASENBANK 2001), um Schulinnovations- (CAPAUL 2002) oder Schulentwicklungsprozesse (GERDS/LUND 2002; PHILIPP/ROLFF 1999; KLIPPERT 2000), um Organisationsentwicklung und Wissensmanagement an beruflichen Schulen (HUISINGA/LISOP 1999; BERCHTOLD/TRUMMER 2002; DILGER/KREMER 2002) oder um Teamarbeit im Kontext von Lernfeldern (GRAMLINGER 2002).

In den meisten thematisch so ausgerichteten Arbeiten wird auf die Notwendigkeit oder Realität von strukturellen Umbrüchen in Berufsschulen verwiesen und gezeigt, dass mit den organisationsstrukturellen und rechtlichen Veränderungen neue Anforderungen und Aufgaben an die in den Schulen Tätigen einhergehen, dass sach- und wissensbezogene Ressourcen neu verteilt werden oder werden sollen und dass sich Veränderungen und Verlagerungen von Kooperationsbeziehungen vollziehen oder notwendig werden, beispielsweise weil „Verbindungen, Anknüpfungen zu Praxisfeldern aber auch zu Fachdisziplinen herzustellen [sind], die wiederum dynamisch und immer wieder neu zu erschließen sind“ (DILGER/KREMER 2002, S. 149).

Das Anliegen von Auseinandersetzungen, in denen auf *intraorganisationale* Kooperation fokussiert wird, besteht meistens darin, auf der Basis von Ist- bzw. Defizitanalysen des berufsschulischen Status quo und gemessen an normativen Standards Regeln und Lösungen zu präsentieren, um Reformprozessen professionellen Support zu geben, sie damit auf eine höhere Entwicklungsstufe zu heben, so dass das Ergebnis den formulierten bildungspolitischen und berufspädagogischen Erwartungen mindestens entspricht. Solche Bemühungen sind für die derzeitige berufsschulische Reformdiskussion und -praxis unverzichtbar.

Die Untersuchung von formalen und sichtbaren Abläufen, die Beschreibung der Funktionen von Akteuren als Rollenträgern ebenso wie Konzepte zur Optimierung von Kooperationsbeziehungen und -prozessen stellen eine unentbehrliche, aber eben nur eine Seite des Problems dar. In ihrem inhaltlichen und praktischen Ertrag bleiben solche Unterfangen solange begrenzt, wie sie die mikropolitische Substanz, das Agieren auf der Hinterbühne, das Entscheiden über und Verhandeln und Umsetzen von Programmatiken und Reformen (unsichtbar) nicht thematisieren.

Die Frage, um die es hier geht, ist, ob formale Strukturanalysen und die Konfrontation ihrer Befunde mit normativen Standards letztlich nicht dazu führen, dass die berufsschulische, überaus komplexe Alltagsnormalität notorisch unterbelichtet und unterschätzt wird. Wir befehlen uns zu schreiben, dass diese berufsschulische Alltagskomplexität, die ihren Ausdruck beispielsweise nicht nur in strukturellen Eigenarten von Schulen, in unterschiedlichen Kulturen in Kollegien, in variierenden Relevanzzuweisungen externer Anforderungen, in heterogenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern in Bezug auf ihr Aufgabenfeld findet, innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zumal der letzten Jahre auf keinen Fall gänzlich vernachlässigt worden ist, aber ohne die informalen mikropolitischen Inter-Aktionen der Mitglieder, ihre „Spielchen“, Taktiken, Strategien, Seilschaften, Resistenzen, ihre Genese und praktische Relevanz explizit zum eigentlichen Zentrum von Untersuchungen zu machen. Auf die Diskrepanz zwischen bildungspolitischem Anspruch und Alltagswirklichkeit in beruflichen Schulen ist aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder hingewiesen worden: Während diese beispielsweise bei EULER (1996) in dem markigen Satz: „denn sie tun nicht, was sie wissen“ ihren Niederschlag findet oder von CLEMENT (2002) in einem Beitrag über „Lernfelder im ‚richtigen Leben‘“ thematisiert wird, beschreiben andere Arbeiten die komplexen und widersprüchlichen Wahrnehmungen, Einstellung und Verhaltensweisen von Lehrern an beruflichen Schulen im Zuge von Strukturveränderungen, beispielsweise um zu einer ordnenden Typologie zu gelangen. So kommen beispielsweise PÄTZOLD (1997) zu einer Typologie von Verständnissen von Akteuren im Kontext der Lernortkooperation (pragmatisch-formal, pragmatisch-utilitaristisch, didaktisch-methodisch, bildungstheoretisch) und KREMER/SLOANE (2001) zu der Differenzierung von vier Lehrerverhaltens-Typen (Sachbearbeiter, abwartend verwaltend, abwartend gestaltend, Trendsetter), die bei der Implementation von Lernfeldern deutlich geworden sind. All das sind Beispiele dafür, „dass es ‚die‘ berufsbildende Schule nicht gibt und die Organisation ‚berufsbildende Schule‘ als sehr unterschiedlich eingeschätzt“ (DILGER/KREMER 2002, S. 149) werden kann, dass es *den* Lehrer und *das* Reformverständnis nicht gibt. Was in solchen und ähnlichen Beiträgen zudem angesprochen ist, ist die Tatsache, dass der Alltag der Organisation Berufsschule nicht nach Plan verläuft, dass die dort Handelnden zwar an überindividuelle Ordnungen gebunden sind, die sie aber umgehen oder gar modifizieren können, dass selbst das Abwei-

chende komplex und heterogen ist, dass es nie nur eine Sicht auf die Dinge gibt und dass nie gänzlich eliminierbare Mehrdeutigkeiten und Interpretationsspielräume in Programmatiken eine Grundlage für Eigensinn, Distanz, Konflikt beim Handeln in Organisationen – also auch in intraorganisationaler Kooperation – sein können, die aber nicht per se kontraproduktiv sein müssen, sondern ebenso bestandswahrende Funktionen erfüllen können.

3 Theoretische Zugänge zur intraorganisationalen Komplexität von Berufsschulen

Kooperationsprozesse können theoretisch unterschiedlich aufgeschlüsselt werden. Die Organisationstheorie bietet entsprechend ihrer vielfältigen Theorieansätze hierfür diverse Möglichkeiten. Um die mikropolitische Sicht in Abgrenzung zu anderen Sichtweisen darzustellen, sollen im Folgenden kurz und unter Inkaufnahme der Vernachlässigung einer differenzierten Auseinandersetzung andere theoretische Zugangsmöglichkeiten kurz thematisiert werden: die bürokratiethoretische und die an Wachstumsmodellen orientierte Perspektive, von denen sich der mikropolitische Ansatz – nicht vollständig – aber in bestimmten Punkten abgrenzt, um so sein eigenes Profil zu konturieren.

3.1 Kooperation in der bürokratischen Organisation Berufsschule

Aus bürokratiethoretischer Perspektive sind Kooperationen in der Organisation Berufsschule Prozesse, die rein nach Vorschrift verlaufen, weil auch der Kontext Organisation formalisiert und standardisiert ist. Im Hinblick auf die Frage nach dem Grad der formalen Ordnung und Administration können Berufsschulen (noch weitgehend) als behördliche Vollzugsorgane mit einer von oben gesteuerten Hierarchie, mit hoher bürokratischer Rationalität, die das Verhalten der Beteiligten wesentlich mit steuert, bezeichnet werden. Die Zuständigkeitsbereiche sind spezifiziert, die Rollen und Rollenbeziehungen (Schulleiter – Abteilungsleiter – Lehrer – Schüler), Aufgaben und Ziele von Zusammenarbeit definiert und voneinander abgegrenzt. Zwischen den kooperierenden Akteuren besteht ein objektiver Zielkonsens, der sie als Organisationsmitglieder vereint. Aufgrund der durchaus rational anmutenden Strukturierung im Innern und der externen administrativen und rechtlichen Kontrolle gelten Schulen in ihrem Bestand als relativ stabil und die in ihr stattfindenden

und notwendigen Kooperationen als vorschriftsgemäß vollzogen. Diese Stabilität, von Kritikerseite auch als bürokratische Verkrustetheit oder Schwerfälligkeit interpretiert, wird verstärkt in jüngerer Zeit als Begrenzung für schulische Entscheidungs- und Handlungsautonomie, für spontane Kooperationen und damit für Innovationsfähigkeit und Flexibilität gedeutet (vgl. DUBS 1995, S. 1) – zentrale Voraussetzungen für die Realisierung der pädagogischen Prinzipien wie Förderung von „Selbstbestimmung“, „Handlungsorientierung“. Solche Debatten und Plädoyers für die Entbürokratisierung von Schulen bzw. „Entschulung“ haben historische Kontinuität. In der bürokratischen Schulstruktur wurde seit jeher das größte Hindernis für die Verwirklichung reformpädagogischer bzw. antiautoritärer und emanzipatorischer Ansprüche gesehen, so beispielsweise bei SPRANGER (1928) in seiner Kritik an der „Verschulung Deutschlands“, in der er die Berufsschule als „künstliche Organisation“ (S. 278) kritisierte. In den 1960er und 1970er Jahren, der Phase bildungspolitischer und pädagogischer Umstrukturierungen, forderte beispielsweise DÖRSCHEL (1967) in seiner „Innenansicht der Berufsschule“ (S. 73): „Freiheit und Verantwortung, Persönlichkeit und Sittlichkeit geben die Maße für eine innere Erneuerung der Schularbeit ab“ (S. 74). Heute sollen Begriffe wie „Anstalt“ (KUTSCHA 1998, S. 119) den Anachronismus von Berufsschulen kennzeichnen. Gefordert wird, dass die Zukunft der Berufsschule „nicht länger die einer staatlichen Zwangseinrichtung mit Einheitslernprogrammen sein [kann]“ (ebd.), dass das „Prinzip der ‚Standardisierung‘“ (GEIBLER 2002, S. 12) aufgehoben und die Lockerung von Schuladministration und -regulierung, wie sie inzwischen vielerorts im Gange ist, unterstützt wird. Wenn BERCHTOLD/TRUMMER (2002) das Schulsystem als „ein bürokratisches System“ bezeichnen, das „durch feste und starre hierarchisch-bürokratische Strukturen geprägt“ ist und „darauf ausgerichtet ist zu funktionieren“ (S. 92), dann mit der Absicht, diesem Bild ein neues Paradigma entgegen zu setzen, mit dem Schulen als „Dienstleistungszentren“, das Schulsystem als Netzwerk eigenständiger und aktiver Organisationseinheiten verstanden wird. So fordert auch GEIBLER (2002) und mit ihm seit Jahren etliche andere Theoretiker und Praktiker der Berufsschule rigoros: „Bürokratische Strukturen sind durch Selbstorganisationsmöglichkeiten zu ersetzen“ (S. 13).

3.2 Kooperation in der Berufsschule aus wachstumstheoretischer Sicht

Diese „Selbstorganisationsmöglichkeiten“ werden am ehesten in solchen Organisationen

gesehen, die als „offen“, lern- und entwicklungsfähig begriffen werden, in denen Spontaneität möglich ist und weder Art und Weise, noch Zeit, Raum, Gegenstand und Inhalt der Zusammenarbeit zwischen berufsschulischen Akteuren determiniert sind, sondern in ihrer Vielfalt ermöglicht werden, damit die Berufsschule von hier aus neue Entwicklungsimpulse bekommt. Parallel zu den unterschiedlichen mehr oder minder theoretisch begründeten Überlegungen zur Organisationsentwicklungen seit den 1990er Jahren entwickelten auch die Protagonisten von Konzepten der Selbststeuerung anderer pädagogischer Organisationen eine unübersehbare Affinität zu jenen organisationstheoretischen Ansätzen, die Organisationen nicht als vollends determinierbar, sondern als sich selbst entwickelnde Einheiten, als „offene“ Systeme begreifen. An die Stelle der Vorstellung von Machbarkeit in Organisationen tritt das Paradigma der Selbststeuerung und Ermöglichung (vgl. ARNOLD 1991).

In der Organisationstheorie ist die Spannweite dessen, was unter „offene Systeme“ gefasst wird, erheblich (vgl. SCOTT 1986; TÜRK 1989; ORTMANN/SYDOW/TÜRK 1997). Gemeinsamer Nenner ist, dass Organisationen keine mechanischen Systeme sind, sondern trotz bürokratischer Reglementierungen von immanenten Triebkräften, Unbeständigkeit und Eigendynamik gekennzeichnet sind, die zwar durch administrative Vorgaben und interne Regeln eingeschränkt, jedoch nicht vollständig eliminiert werden können. Als „loosely coupled systems“ (GLASMAN 1973), so der Tenor, könnten Organisationen ihr endogenes Potenzial, ihre eigene Kultur und Lebenswelt umso eher zur vollen Entfaltung bringen, je mehr bürokratische Strukturen und Auflagen gelockert würden. Die Aufnahmebereitschaft der Schulentwicklungstheorie für Konzeptionen „offener“ Systeme hat einen wesentlichen Grund darin, dass diese mit mehr Schulautonomie korrespondieren, einen weiteren, dass die Organisationskultur und Organisationslernen äußerst kompatibel sind mit den pädagogischen Paradigmen der Handlungsorientierung und Selbstorganisation. Im Hinblick auf die Frage nach Kooperationen und Kooperationsbeziehungen in Schulen bieten die Überlegungen der Theorien „offener“ und eigendynamisch sich entwickelnder Organisationen den Vorteil, dass sie die Tatsache äußerst heterogener, komplexer, formeller und informeller Kooperationsbeziehungen von vornherein voraussetzen: Jeder Organisation wird ihr eigenes spezifisches, im Laufe der Zeit „gewachsenes“ Profil zugestanden. Intraorganisationale Kooperationen, darunter auch spontane, informelle, solche die quer zur Hierarchie liegen, solche deren Gegenstand sich nicht immer gleich mit den bürokratischen Vorgaben vereinbaren lässt,

werden nicht nur in Kauf genommen, sondern als selbstinitiierte Prozesse, die die Organisation von unten mit tragen und am Leben erhalten, in ihrem innovatorischen Gehalt begriffen. Aus der Sicht der Mikropolitik haben jene Theorien, die einem eher „naturalistischen“ Paradigma folgen, den Nachteil, dass sie die Organisation, die sich selbst steuert und lernt, in den Vordergrund rückt, sie – wie bei H. GEIBLER (1994) – selber zum „Subjekt“ hypostasiert und damit von der Frage abstrahiert, wie die nicht geplanten Prozesse von Kooperation zwischen Akteuren in Schulen entstehen oder warum sie nicht funktionieren, wenn sie nicht funktionieren und dort funktionieren, wo sie nicht unbedingt funktionieren sollten. Der Politikperspektive geht es also eher um die Frage, wie diese Dynamik selbst zustande kommt, worauf die unterschiedlichen organisationalen Ausformungen zurückzuführen sind, warum mal mehr mal weniger kooperiert wird, obwohl eigentlich Kontinuität und Beständigkeit angesagt wäre, und zwar indem die Akteure in den Vordergrund der Betrachtung rücken.

3.3 Politikhaltigkeit von berufsschulischen Kooperationen

Der mikropolitische Ansatz, wie er in Deutschland besonders seit den 1980er Jahren entwickelt und rezipiert wird, hat seinen Anstoß aus einer zumindest doppelten Kritik an der Organisationstheorie bekommen. Die eine Kritik richtete sich gegen die organisationale Rationalität, wie sie in bürokratiethoretischen Ansätzen unterstellt wird. Organisationen seien keine monolithischen Einheiten und an die Stelle nur bürokratischer Entscheidungen träten Aushandlungsprozesse. Die andere Kritik richtete sich gegen die Wachstumsmodelle der Organisationstheorie, nach denen organisationale Ereignisse quasi als Folgen naturwüchsiger immanenter Triebkräfte gedeutet würden. Die mikropolitiktheoretische Kritik an beiden – sich gegenüber liegenden – Denkansätzen lief in dem Vorwurf der weitgehenden Abstraktion von der Politikhaltigkeit organisationaler Prozesse, von eigensinnigem Akteurshandeln, den Grenzen und Möglichkeiten seiner Durchsetzungen in Organisationen, von mehr oder minder konflikthaften Beziehungen, von interessengesteuerten Interaktionen und von ressourcenabhängigen offensichtlichen oder latenten Strategien, die die Mitglieder in Organisationen verfolgen, zusammen. Der mikropolitische Ansatz beanspruchte einen theoretischen Zugriff auf Organisationen, der auf die Prozesse von Akteurshandeln und die politische Substanz von Organisationen fokussiert. Politikorientierte Ansätze begreifen Organisationen demnach in ihrem prozesshaften Charakter als begrenzt rational steuerbare

Gefüge „interessengeleiteter Interventionen, Aushandlungen, Konflikte mit jeweils nur temporären Problemlösungen“ (TÜRK 1989, S. 122). Mit „Politik“ ist hier also nicht die offizielle staatliche oder institutionelle, sichtbare und programmatische Politik, sondern die inoffizielle, unauffällige und ungeplante gemeint. Mit Ulrich BECK (1993) könnte sie auch als „Subpolitik“ (S. 162) umschrieben werden.

Als Begriff tauchte Mikropolitik erstmals bei Tom BURNS (1962) auf. Er hat Organisationen als soziale Systeme gefasst, in denen Menschen eigene Interessen verfolgen, miteinander wetteifern und zu diesem Zweck miteinander in Konkurrenz treten oder Koalitionen bilden. Dieses Verhalten nannte er politisch, das dadurch provoziert werde, dass neue Ressourcen materieller oder personeller Art auftauchen. Für BURNS war „micropolitics“ ein „mechanism of institutional change“ (S. 257). In Deutschland setzte sich erstmals ausführlich Horst BOSETZKY (1972/1980) mit dem Mikropolitikbegriff auseinander. BOSETZKY (1980) versteht unter Mikropolitik „die Bemühungen, die systemeigenen materiellen und menschlichen Ressourcen zur Erreichung persönlicher Ziele, insbesondere des Aufstiegs im System selbst und in anderen Systemen, zu verwenden sowie zur Sicherung und Verbesserung der eigenen Existenzbedingungen“ (S. 154). Inzwischen haben sich eine Reihe als mikropolitisch verstehender Ansätze ausdifferenziert. Insbesondere Willi KÜPPER und Günther ORTMANN (1986; 1988), Klaus TÜRK (1989) und Oswald NEUBERGER (1995) haben in den letzten Jahren das Konzept der Mikropolitik weiter entwickelt und in die organisationstheoretische Diskussion eingebunden. Bezogen auf die Frage nach schulinternen Kooperationen bietet die mikropolitische Betrachtungsweise den Vorteil, dass sie „Schule weniger als monolithische Organisation, in der sich alle Aktivitäten [...] an der Allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe orientieren, sondern als Feld, in dem verschiedene Handelnde die unterschiedlichsten Interessen verfolgen, die z. T. miteinander im Widerstreit stehen“ (ALTRICHTER/POSCH 1996, S. 1).

Die mikropolitische Perspektive hat vor allem dann aufschlüsselnde Kraft, wenn Neuerungen eingeführt werden, herkömmliche Strukturen und Routinen aufgebrochen und in Frage gestellt werden, wenn unterschiedliche Personen ihre Meinungen zur Geltung bringen und ihre Vorstellungen umsetzen, Veränderungen mit beeinflussen, Kooperationsbeziehungen und Koalitionen bilden und Strategien entwickeln, um ihre Interessen durchzusetzen: Schulleiter, Abteilungsleiter, Lehrer, Schüler, Eltern, die Verwaltung, die Universitäten ...

4 Grundannahmen und Kategorien des Mikropolitikansatzes

Im Folgenden werden bezogen auf die Frage nach Kooperationen in Berufsschulen die wesentlichen Grundannahmen und Zentralkategorien des Mikropolitikansatzes vorgestellt: „Quasi-Ordnung“, „begrenzte Rationalität“, „Macht, Ressourcen und Spiele“.

4.1 Quasi-Ordnungen und die Labilität von Kooperationen

Eine der zentralen Grundannahmen ist die der Dialektik von Struktur und Handlung, von Ordnung und Unberechenbarkeit. Danach folgt die Konstitution von Kooperationsbeziehungen und die Ausführung der Zusammenarbeit in beruflichen Schulen einerseits bestimmten vorab formulierten Vorgaben oder Leitlinien (Kooperation im Kontext der Implementation von Lernfeldern), andererseits können durch Prozesse der Kooperation diese Leitlinien modifiziert bzw. reformuliert werden.

Das heißt, der mikropolitische Ansatz negiert Strukturen in Organisationen bzw. Vorschriften und Regeln für Kooperationen zunächst nicht und löst nicht das ganze organisationale Geschehen als permanent zu Verhandelndes oder Verhandeltes auf. Dass Organisationen und in ihnen Kooperationsbeziehungen Bestand haben, gegen Veränderungen geradezu resistent sein können, aber auch, dass in Organisationen und durch Kooperationen trotz enger Vorgaben von außen, quasi an diesen vorbei, Neuerungen eingeführt werden, deutet aus mikropolitischer Sicht darauf hin, dass Strukturen, im Sinne von Ordnungen und Regelungen, nicht gleichbedeutend sind mit Zwang, sondern dass diese auch Handeln ermöglichen können. Dieses wurde in der Mikropolitiktheorie insbesondere unter Rekurs auf das GIDDENS'sche Theorem der „Dualität der Struktur“ (GIDDENS 1988) postuliert.

Zum einen gibt es strukturbildende Fakten wie Schulgesetze, Rahmenlehrpläne, Stundenpläne, Dienstvorschriften, hausinterne Regelungen und eine Reihe weiterer selbst etablierter organisationsinterner Vorgaben, die an Organisationen und kooperierenden Beziehungen Anforderungen stellen. Zwar lassen auch deren Auslegungen genügend Handlungsspielräume offen, aber nicht in dem Ausmaß, dass Beliebigkeit möglich wäre – diese wird nicht zuletzt durch unterschiedliche Sanktionen, die durch die Ignoranz von Ordnungen hervorgerufen werden, begrenzt. Dennoch lassen die formalen Bestimmungen so viel Raum, dass die Handelnden in schulischen Organisationen für bestimmte Handlungs-

konstellationen und Problemstellungen einen eigenen Ordnungsrahmen etablieren, der „Formen der sachlichen und sozialen Beherrschung in einem ziemlich genau abgegrenzten Geltungsbereich [...] [reflektiert] und [...] aus einem Ensemble von Prämissen, Regeln und Normativen [besteht]“ (BRACZYK 1997, S. 552f.): Sätze von Schulleitern oder Lehrern wie, „bei uns ist das so“, „diese Schule versteht sich als...“, „wir haben ein Team, und in diesem gilt...“, „wir haben festgestellt, das geht am besten, wenn wir uns öfters treffen...“ weisen auf schulspezifische Ordnungsrahmen hin. Solche Ordnungsrahmen ermöglichen in Kooperationen eine Verständigung über Aufgaben und Ziele, tragen auch dazu bei, dass Wissen über Sachverhalte vorausgesetzt werden kann, zeigen Entscheidenden und Handelnden bestimmte Richtungen auf, können es auf der anderen Seite aber auch erschweren, auf andere Möglichkeiten von Handeln und Handlungskonstellationen auszuweichen. Ordnungsrahmen bergen also auch das Risiko, sich darin niederzulassen, das hieße dann unter Umständen etwa, dass nur so viel wie nötig und so wenig wie möglich kooperiert wird. Hierdurch könnte die für Reformen notwendige Dynamik eingedämmt werden. Ordnungsrahmen können dann noch insofern einen legitimatorischen Wert haben, als mit ihnen Unterlassungen begründet werden: So können sachlogisch formulierte Sätze, wie: „wir verstehen uns hier nicht als...“ oder „wir haben das schon ein paar Mal versucht, das kommt hier nicht an...“, „das lassen wir, das gibt nur Ärger...“, „so etwas geht hier nicht...“ Verweigerungen zur (Zusammen-)Arbeit entschuldigen.

Aber auch in solchen Fällen gibt es unterschiedliche Optionen, in Kooperationen mit Ordnungen und Regeln umzugehen. Sie sind keine „objektiven Faktizitäten“, keine dem Handelnden völlig fremd gegenüber stehenden Gerüste, sondern indem sie ihren Wert nur und erst durch das Erfahrungswissen und das Handeln der Akteure erhalten, sind sie eng mit dem Handeln verwoben. Insofern Strukturen, Ordnungen und Handeln quasi dialektisch miteinander verbunden sind, haben erstere keinen reinen Zwangscharakter.

Dass Ordnungen und Vorgaben in das Handeln der Organisationsmitglieder und der kooperierenden Akteure eingeschrieben sind, wie eine Laufzeile sich durch den Vorgang des Entscheidens bzw. der Wahl von Handlungen in Kooperationen zieht, dass diese aber vorläufig keine reale, materielle Existenz haben, sondern nur – wie GIDDENS (1988) meint – virtuelle und sich erst in „Erinnerungsspuren“ (wie etwas gemacht werden muss) und sozialen Praktiken konkretisieren, öffnet den Blick dafür, Strukturen und Vorgaben nicht als verdinglicht

zu betrachten. „Struktur ist den Individuen nicht ‚äußerlich‘: in Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinn ihren Aktivitäten eher ‚innwendig‘ als ein [...] außerhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen“ (S. 77).

Die Kritik an der GIDDENS'schen Theorie richtet sich in erster Linie gegen die vermeintliche Überhöhung von Handlungsmöglichkeiten in Organisationen (vgl. NEUBERGER 1995, S. 300), andererseits öffnen die Überlegungen den Blick dafür, dass formale Vorgaben und explizite Vorschriften nicht die einzigen Handlungsregulative in Organisationen sind.

4.2 Begrenzte Rationalität und die Unberechenbarkeit im Kooperationshandeln

Die begrenzte Rationalität in Organisationen und Kooperationen – eine Zentralkategorie der Mikropolitik, bei der an SIMONS Konzept der „bounded rationality“ (SIMON 1945) gedacht ist – führt unweigerlich dazu, dass Situationen und Anforderungen komplex und mehrdeutig sind. Sie resultiert daraus, dass Ziele und Anforderungen nicht eindeutig definiert werden (können), die Organisations- und Kooperationsmitglieder nicht alle Handlungsoptionen und möglichen Folgen überblicken und weniger danach handeln, wie die Dinge „sind“, als danach wie sie wahrgenommen werden. Die Mitglieder in Organisationen und die Akteure in Kooperationen nehmen stets „unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen ein [...] und [haben] sehr unterschiedliche ‚Weltausschnitte‘ der Organisationswelt vor Augen“ und nehmen die Dinge so wahr, „wie sie sie wahrnehmen wollen“ (ORTMANN 1989, S. 3f.). Insofern das Ganze nicht eindeutig ist, einzelne Organisationsmitglieder und Kooperationsakteure mit unterschiedlichen Lösungen für unterschiedlich wahrgenommene Probleme aufwarten, eine Vielzahl an unterschiedlichen Rationalitäten aufeinander treffen können, die nicht immer harmonieren, besteht ständig ein zumindest latentes Konfliktrisiko und die Gefahr der Destruiertheit ebenso wie die Chance der Neukonstruktion bzw. Erweiterung von Anforderungen und Zielen in Kooperationsprozessen. Die gefundenen Lösungen sind stets prekär und häufig temporär.

In verschiedenen sequenziellen und parallelen, offensichtlichen und für andere nicht sichtbaren bargainings werden Ziele und Aufgaben neu gefunden oder bestätigt. Einen entscheidenden Impuls für die Theorie der Mikropolitik stellte das so genannte „Mülleimer-

Modell“ (COHEN/MARCH/OLSEN 1972) oder der organisationstheoretische Ansatz der „organisierten Anarchie“ dar. Grundannahme ist, dass Handeln in Organisationen – somit auch in Kooperationen – nicht auf präzisierte Ziele gerichtet ist, dass weder Einigkeit im Hinblick auf das Problem noch auf die anzuweisende Lösung und einzusetzenden Mittel besteht. „Um die Prozesse in Organisationen zu verstehen, kann man eine Entscheidungsgelegenheit als einen Mülleimer sehen, in den die Teilnehmer verschiedene Arten von Problemen und Lösungen [...] kippen. Das Mülleimergemisch in einem einzelnen Eimer hängt ab von der Mischung verfügbarer Eimer, von der Art des gegenwärtig produzierten Mülls und von der Geschwindigkeit, mit der Müll gesammelt und vom Ort des Geschehens entfernt wird“ (S. 2). DUBS (1994) ist der Auffassung, dass „dieses Modell die schulische Realität treffend [beschreibt]“ (S. 149). Zu fragen ist jedoch mit HASENBANK (2001), ob mit diesem Modell die (bürokratischen) Strukturen und schulintern geschaffenen Ordnungen nicht verharmlost werden und Handeln in Schulen mit „Unvernunft“ zusammenfällt.

Der mikropolitische Ansatz hingegen geht nicht von einer demontierten Rationalität aus, sondern begreift sie immer nur als begrenzt. Das bedeutet, dass nicht alles chaotisch und unvernünftig verläuft, der Akzent liegt vielmehr auf Mehrdeutigkeit, die zu Aushandlungen auffordert. In der Organisationstheorie, auch jenseits mikropolitischer Ansätze, kursieren unterschiedliche Formulierungen für die Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten in Organisationen. Amatai ETZIONI sprach von dem „organisationale[n] Dilemma“ (zit. n. SCOTT 1986, S. 186) und meinte damit „[...] die zwar reduzierbaren, aber nicht eliminierbaren unvermeidlichen Spannungen zwischen organisationellen Erfordernissen und persönlichen Bedürfnissen, zwischen Rationalität und Nicht-Rationalität, zwischen Disziplin und Autonomie, zwischen formellen und informellen Beziehungen“. ZÜNDORF/GRUNT (1982) brachten den Begriff von „pluralistischen“ Organisationen ins Spiel. „Das pluralistische Modell betrachtet Organisationen als komplexe und heterogene Gebilde, deren relevante Differenzierungsachse nicht nur organisatorisch, sondern darüber hinaus auch gesellschaftlich, kulturell und politisch bedingt sind und sich daher der völligen internen Kontrolle und (Um-)Gestaltung durch Führungsgremien entziehen“ (S. 22), von einem „Netzwerk unterschiedlicher Koalitionen“, einer zweiten „locker gewebte[n] Realitätsschicht über der „dicht gewebten Schicht formaler Organisationsstruktur“ (ebd.).

Konzepte der begrenzten Rationalität und der pluralistischen Organisation bzw. pluralistischen Kooperation sind insbesondere im Kontext der Debatte um Wissensmanagement nicht zu unterschätzen. Auch beim Managen von Wissen in Organisationen ist die Rationalität begrenzt, verfügen die Mitglieder, die kooperativ Wissen managen, bewahren und verteilen sollen, über unterschiedliche Ausschnitte des Wissens, treffen unterschiedliche Wahrnehmungen und subjektive Relevanzen aufeinander. Was beispielsweise nach oben, nach unten, nach außen weiter gegeben wird, lässt sich nur begrenzt steuern und ist in erster Linie Ergebnis von dem, was die einzelnen „mitbekommen“ haben sowie von interessen- geleiteten Deutungs- und Selektionsprozessen, die für andere nicht immer transparent sind und auch nicht vollständig transparent gemacht werden können. Wissen wird selten unverzerrt weitergegeben, die Wissenszirkulation verläuft nicht ohne Gerinnsel in den Leitungen, ohne unnötige Umwege, ohne dass zwischendurch etwas verloren geht oder Neues, manchmal nicht Gewünschtes hinzu kommt: „Jede Wissensweitergabe bringt Streuverluste; zudem müssen die Informationen rechtzeitig im Entscheidungszentrum anlangen, aufbereitet sein (komplexitätsreduziert, vereinfacht, verfälscht?), damit sie weiterverarbeitet werden können. Solange eine Person einen Sendekanal belegt, kann eine andere ihre Informationen nicht weitergeben – und oft werden Kanäle mit Redundanz überlastet“ (NEUBERGER 1995, S. 174). Bedeutsam für den Prozess von Wissenszirkulation ist nicht nur die potenzielle Gefahr von Wissensverlust und -streuung, sondern auch die Tatsache, dass die Akteure „affektiv vernetzt oder gar verstrickt [sind]. Die Qualität der konkreten sozialen Beziehungen spielt eine erhebliche Rolle bei der Frage, ob und welche Informationen wie weitergeleitet und interpretiert werden“ (ebd.).

4.3 Macht, Ressourcen und Spiele – der Rohstoff in Kooperationen

Der prinzipiell prekäre Zustand von Strukturen bzw. Ordnungen und die begrenzte Rationalität des Handelns in Organisationen und Kooperationen führt aus mikropolitischer Sicht zu der Annahme, dass kooperatives Handeln nicht einfach der Einsicht in die Notwendigkeit und der Anerkennung von Sachzwängen folgt. M.a.W. nicht einfache Sachaspekte sind Anstöße für Kooperationen, sondern Machtinteressen der Organisationsmitglieder beeinflussen und steuern Kooperationsprozesse maßgeblich mit. Dabei wird Macht nicht als etwas grundlegend Negatives, als etwas Auszuschaltendes begriffen, sondern als ein alltägliches

Element in menschlichen Beziehungen und sozialen Systemen. Macht, nach GIDDENS (1988), ist „Ermöglichung“ und „Restriktion“ zugleich: „Macht als solche ist kein Hindernis für Freiheit und Emanzipation, sondern deren Medium – freilich wäre es töricht, den ihr eigenen Zwangscharakter zu ignorieren“ (S. 230).

Besonders die Auseinandersetzung von CROZIER/FRIEDBERG (1979) mit „Macht in Organisationen“ galt der mikropolitischen Theoriebildung als Referenzliteratur. Für CROZIER/FRIEDBERG ist Macht ein alltäglicher Bestandteil in sozialen Prozessen, eine „vitale, nicht aus der Welt zu schaffende Tatsache, von der unser Denken ausgehen muss“ (S. 276). Macht bedeutet für sie eine Voraussetzung für Handeln, Interessendurchsetzung und Wahrung von Subjektivität in Organisationen: „Macht zum Verschwinden bringen heißt im Grunde nichts anderes, als die Autonomie der Akteure aus der Welt zu schaffen“ (S. 18). Insofern muss „jede ernstzunehmende Analyse kollektiven Handelns [...] Macht in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen, denn kollektives Handeln ist im Grunde nichts anderes als alltägliche Politik. Macht ist ihr ‚Rohstoff‘“ (S. 14).

Eine Organisation sei „letzten Endes nichts anderes als ein Gebilde von Konflikten und ihre Funktionsweisen das Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen kontingenten, vielfältigen und divergierenden Rationalitäten relativ freier Akteure, die die zu ihrer Verfügung stehenden Machtquellen nutzen“ (S. 56f.). Kooperationen in der Organisation Berufsschule wären demzufolge zumindest latent konflikthafte Prozesse mit mehr oder minder vagen Zielbestimmung, konkret zu verhandelnden Aufgaben, temporären Lösungen, dessen Akteure daran interessiert sind, ihre Machtquellen zu vergrößern, Machtressourcen zu sichern und anzuhäufen.

CROZIER/FRIEDBERG (1979) haben vier große Machtquellen unterschieden: a) die Beherrschung eines spezifischen Sachwissens, b) Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt, c) Kontrolle von Informationen und Kommunikationskanälen und d) Kenntnisse der vorhandenen organisatorischen Regeln (vgl. S. 50). Das Verfügen über Machtquellen in kooperativen Beziehungen und Prozessen kann als wesentliche Voraussetzung dafür gelten, eine (neue) Zielrichtung von Organisationen und Leitbildern einzuschlagen oder zu blockieren.

Die zur Nutzung von Machtquellen relevanten autoritativen und materiellen Ressourcen (vgl. GIDDENS 1988, S. 316) sind innerhalb einer Organisation und je nach Konstellation auch in Kooperationsbeziehungen unterschiedlich verteilt. Über autoritative bzw. formale Ressourcen verfügen in schulischen Organisationen Inhaber diensthöherer Positionen (Schul- und Abteilungsleiter), die in Entscheidungsprozessen von hoher Bedeutung sind. „Formelle Positionen in der Organisation haben Vorteile bei der Situationskontrolle, weil ihnen gleichzeitig mit der Position auch meist ein Spielraum bei der Gestaltung von Verfahren zugestanden wird. Beispielsweise obliegt Direktoren üblicherweise die Sitzungsleitung von Lehrerkonferenzen. Allein durch die Wortwahl der Formulierung von Anträgen, durch die Wahl des Zeitpunktes von Abstimmungen oder durch die Delegation von Aufgaben und Arbeitsgruppen, durch Besetzungsvorschläge für Positionen und Arbeitsgruppen bieten sich wichtige Einflussmöglichkeiten“ (ALTRICHTER/SALZGEBER 1996, S. 105).

Aber auch jene, die über wichtige Kontakte nach außen oder über bestimmte, für die Innovationsfähigkeit der Organisation unentbehrliche Kenntnisse verfügen, wie beispielsweise im IKT-Bereich, die kaum ein anderer der Kooperationsmitglieder besitzt, haben entscheidende Machtressourcen. Diese können ihre Ressourcen dann sogar dazu nutzen, zu definieren, was als legitimes Problem gilt. „In manchen Fällen kann die Definitionsmacht über die Themen der öffentlichen Diskussion bis zu einer Art kultureller Hegemonie einer Teilgruppe über die Denkformen und -inhalte der Organisation führen“ (TÜRK 1989, S. 140). Mikropolitik in Kooperationen grenzt dann an ein strategisches Spiel.

In der mikropolitiktheoretischen Auseinandersetzung hat die Spielmetapher eine entscheidende Bedeutung. NEUBERGER (1995) setzt sogar Spiel und Mikropolitik synonym (S. 82), betont aber explizit, dass er damit den Ernst des organisationalen Geschehens nicht überspielen will (S. 81). Mit der Spielmetapher ist gesagt, dass es Spielräume des Handelns, erfundene und verhandelte Regeln gibt. Das Spielen in Organisationen bedeutet nicht das rücksichtslose Gegeneinander von Egoisten. Die individualisierende Sichtweise würde eine Organisation in Anarchie und Fragmentierung zerfallen lassen. Das Spielen in Organisationen setzt soziale Arrangements – „mikropolitische Kooperationen“ – voraus, damit werden Handelnde in ihren Kontexten gesehen. Für CROZIER/FRIEDBERG (1979) ist das Spiel der Integrationsmodus, der Kitt in Organisationen. Spiele können fair, ungerecht, asymmetrisch etc. sein. Mausechelen, Flirt, sich durch Ressourcen unentbehrlich machen, mit Dingen

nicht herausrücken, Ergebnisse „frisieren“, Verleumdung, Tratsch, Informationsfluss kontrollieren und beeinflussen, Bluffen, Bummeln, etc. können Taktiken in den verschiedenen Spielen sein. So kann das bewusst inszenierte Zu-Spät-Kommen zu wichtigen Treffen der Kooperationsmitglieder ein Versuch sein, die mangelnde Relevanz der Sitzung zu demonstrieren; der Gruppe den Rücken zukehren und Sätze wie „ich sag jetzt gar nichts mehr“ sollen andere zum Hofieren auffordern und dazu, ihre Solidarität kund zu tun.

ORTMANN (1989) differenziert zwischen Routine- und Innovationsspielen (S. 6). Routine-spiele wie das erwähnte ständige Zu-Spät-Kommen einer einzelnen Person oder das unentwegte Tuscheln zweier Kollegen auf einer Sitzung, das chronische Verweigern einer Sekretärin, beim Tippen die Formatvorlage zu nutzen, mögen an den Organisationsstrukturen substanziell zunächst nicht viel ändern; dies geschieht dann, wenn Innovationsspiele gespielt werden: „Der mikropolitische Witz der Innovationsspiele liegt nun darin, dass ihr Inhalt gerade darin besteht, die Routinespiele zu verändern und zu reorganisieren, mit dem prekären Effekt, dass dieses zarte Gewebe der Routinespiele zerstört oder doch zumindest gefährdet wird“ (S. 7). Innovationsspiele können aus inszenierten oder informellen Kooperationsbeziehungen resultieren, neue erfordern, andere fallen lassen. Wie erfolgreich Innovationsspiele sind, hängt von den sie tragenden Handlungskonstellationen ab. In denen es – wenn das Spiel offensichtlich ist – nicht unwesentlich um die Frage geht, ob die Innovation die eigenen Machtressourcen gefährdet oder erweitert.

ALTRICHTER/SALZGEBER (1996) sehen als Anlässe für schulische Innovationsspiele „alle Veränderungen der Definition der Organisation, ihrer Regeln und Ressourcen, die die Handlungsmöglichkeiten der Organisationsmitglieder verändern. Die Abwehr oder Durchsetzung von Innovationen, die grand social dramas (wie z.B. die Zusammenlegung von zwei Schulen) ebenso wie die scheinbar geringfügigen alltäglichen Episoden (wie z.B. die Zuteilung eines Platzes im Konferenzzimmer an eine junge Lehrerin) können eine Bedrohung der einmal etablierten sozialen Ordnung sein, zu verstärkten Abstimmungs- (d.h. sowohl Abwehr- als auch Chancennutzungs-)Aktivitäten führen und so Strukturen und Macht in Organisationen sichtbar machen“ (S. 114f.).

5 Schluss und methodischer Ausblick

Die Bewährung des mikropolitischen Ansatzes zur Betrachtung von intraorganisationalen Kooperationsbeziehungen ist erst dann erfolgt, wenn die zentralen Kategorien bezogen auf zu untersuchende praktische Fälle konkret ausdifferenziert werden, wenn ein mit dem Ansatz kompatibles empirisch-methodisch Instrumentarium entwickelt ist. Das führt aber zunächst zu der Frage, wie sich dieser Ansatz methodisch umsetzen lässt, welche Fragen, Voraussetzungen und Forschungsprozesse reflektiert werden müssen. Die Übersetzung dieser Theorie in eine empirische Prozessanalyse erweist sich als hochkomplex, insbesondere wenn man es mit NEUBERGER (1995) hält: „Ich verwende Mikropolitik im Sinne einer Betrachtungsweise, die die unterschwellige Feinstruktur in den politischen (Inter-)Aktionen der Akteure aufzudecken versucht“ (S. 15). Mikropolitische Prozess- bzw. Kooperationsanalysen in Organisationen, die alles überziehende (perforierte) Decke der Struktur, die Identifizierung und Rekonstruktion der Akteure, ihrer Interessen, ihrer Ressourcen, ihrer Strategien und Taktiken und nicht zuletzt die nicht-intendierten Nebenwirkungen und praktischen Folgen lassen sich nur hermeneutisch-interpretativ erforschen – ohne Defizitorientierung und normative Ansprüche.

Darüber, wie so etwas gehen könnte, wollen wir aber in einem anderen Aufsatz schreiben.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck.
- Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In: Altrichter, H./Posch, P.: a.a.O., S. 96-169.
- Bader, Reinhard/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellverbänden NELE & SELUBA. Paderborn.
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt.
- Berchtold, Stephan/Trummer, Michaela (2002): Keine Schulentwicklung ohne Organisationsentwicklung. In: Bader, R./Sloane, P. (Hrsg.): a.a.O, S. 89- 102.
- Braczyk, Hans-Joachim (1997): Organisation in industriesoziologischer Perspektive. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 530-575.

- Burns, Tom (1962): Micropolitics: Mechanism of Institutional Change. In: Administrative Science Quarterly, 6, S. 257-281.
- Clement, Ute (2002): Lernfelder im ‚richtigen Leben‘ - Implementationsstrategie und Realität des Lernfeldkonzeptes. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, S. 26-55.
- Crozier, Michel/Friedberg, Erhard (1994, 1979): Macht und Organisation: die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein.
- Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (2002): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen – der Weg zur Implementation lernfeldstrukturierter Curricula? In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): a.a.O., S. 147-163.
- Dörschel, Alfons (1967): Die Berufsschule in unserer Zeit. Ratingen bei Düsseldorf.
- Dubs, Rolf (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart.
- Dubs, Rolf (1995): Autonome Schulen: Erstrebenswertes Ziel, Schlagworte oder politischer Schachzug. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, S. 1-6.
- Ebner, Hermann G. (2002): Neue Aufgabenfelder für berufliche Schulen. In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): a.a.O., S. 77-88.
- Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, S. 350 -365.
- Geißler, Karlheinz A. (2002): Neue Perspektiven für die beruflichen Schulen. In: Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.): Schriftenreihe Baden-Württembergischer Handwerkstag. Redebeitrag. Stuttgart.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York.
- Gramlinger, Franz (2002): CULIK - A Network for Curriculum Development and (Self-) Qualification. In: Achtenhagen, F./ Thang, P.-O. (Eds.). Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training. Göttingen. S. 37-39.
- Hasenbank, Thomas (2001): Führung und Leitung einer Schule (FLEIS) als Dimension und Rahmenbedingung Berufsschulischer Entwicklung – Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.
- Kremer, H.-Hugo/Sloane, Peter F.E. (2001): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G.A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen, S. 97-106.
- Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.) (1988): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen.
- Kutscha, Günter (1998): Vielfalt und Modernisierung der Berufsbildung im europäischen Kontext. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Nr. 38. Berlin, S. 101-126.
- Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart.
- Ortmann, Günther (1989): Management und Betriebsrat: Mikropolitik bei der Einführung von EDV-Systemen. In: Ortmann, G./Windeler, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 1-22.

- Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hrsg.) (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen.
- Ortmann, Günther/Windeler, Arnold (Hrsg.) (1989): Umkämpftes Terrain. Managementperspektiven und Betriebsratspolitik bei der Einführung von Computer-Systemen. Opladen.
- Pätzold, Günter (1998): Theorie und Praxis der Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 253-278.
- Spranger, Eduard (1928): Die Verschulung Deutschlands, in: Die Erziehung, 3, S. 273-284
- Türk, Klaus (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend Report. Stuttgart.
- Wilbers, Karl (2001): Die andere Seite der Medaille: Blinde Flecken in Schulentwicklungsansätzen und drei Therapiemöglichkeiten. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G.A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen, S. 165-172.
- Zündorf, Lutz/Grunt, Manfred (1982): Hierarchie in Wirtschaftsunternehmen. Frankfurt a.M.

PREPRINT:

Dieser Beitrag wird erscheinen in:

DILGER, Bernadette/ KREMER, H.-Hugo/ SLOANE, Peter, F.E (Hrsg.):

Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WISLOK.

Paderborn: Eusl 2003