

Reflektierte Praxis

STEFAN WOLF

Berufsbildende Schulen unter neo-institutioneller Perspektive – theoretische Erkenntnisse und Gestaltungsoptionen für Schulhandeln

KURZFASSUNG: Der vorliegende Aufsatz analysiert die Berufsschulen mit einem alternativen Theorieangebot, wie es durch den soziologischen Neo-Institutionalismus vorgeschlagen wird. Grundlage der Betrachtung ist die reflektierte Erfahrung des Autors als aktiver Berufsschullehrer. Es werden die wesentlichen Konzepte der vielgestaltigen Theorieschule des soziologischen Neo-Institutionalismus ausgebreitet und immer wieder auf die Berufsschule zurückbezogen. Zusammenfassend werden die Möglichkeiten aufgezeigt, die sich für Gestaltungshandeln an Berufsschulen unter Berücksichtigung der vorgestellten Theoriekonzepte ergeben. Ein Ausblick auf Forschungslücken und Notwendigkeiten schließt den Aufsatz ab.

ABSTRACT: The paper analyses professional schools with the wide toolbox of the organisational theory of neo-institutionalism. The analysis refers to the reflecting experiences of the author of his own school work. The main strands of the organisational neo-institutionalism are outlined, always reflecting the professional school and its circumstances. In conclusion the possibilities of acting to shape the professional school's conditions and circumstances are demonstrated. Finalising the research gaps and needs by using the presented theory is given.

1. Einleitung

Berufsschule wie auch die Berufsbildung stellen sich nicht nur dem Außenstehenden, sondern auch dem Insider als komplexes Gebilde dar. Sie erscheinen schwer durchschaubar, noch weniger beeinflussbar und höchstens für den Bereich des eigenen Unterrichts gestaltbar zu sein. Berufliche Schulen sind eine hochkomplexe Organisation. Sowohl die Breite der angebotenen Bildungsgänge – von berufsvorbereitenden Maßnahmen bis hin zu allgemeiner Hochschulreife – als auch die Zusammensetzung der dort agierenden Personen ist weit ausdifferenziert. Die Schülerschaft umfasst das Spektrum von ausgegrenzten Jugendlichen, die in Maßnahmen der Berufsvorbereitung beschult werden bis hin zu leistungsstarken Schülern¹ auf dem

¹ In diesem Aufsatz wird die inkludierende männliche Genusform genutzt, welches jedoch nicht bedeutet, dass Frauen in den genannten Feldern nicht aktiv wären, noch dass sie verschwiegen werden sollen. Es dient einzig der besseren Lesbarkeit des Textes.

Weg zur Hochschulreife. In neuerer Zeit ist auch die Zusammensetzung der Lehrerschaft in Bewegung geraten. Sie hat sich aufgefächert: Vom früher dominierenden „klassischen“ Berufsschullehrer, mit grundständiger Berufsausbildung, etwaiger Ingenieursausbildung und Lehrerstudium, zum vermehrten Einsatz allgemeinbildender Lehrkräfte der Sekundarstufe II ohne Berufsausbildung bis hin zu Quereinsteigern – im Regelfall sind dies Ingenieure ohne pädagogische Ausbildung (vgl. GREINERT/WOLF 2010a). Die nicht-akademisch ausgebildeten Lehrer für Fachpraxis kommen hinzu, wobei dieser Lehrertypus an allgemeinbildenden Schulen nicht vorhanden ist. Ergänzend sind noch die Labortechniker zu berücksichtigen, die für die pädagogische Funktionsweise von Berufsschulen sehr wichtig sind.

Der nachfolgenden Darstellung liegt als Ausgangspunkt der Überlegungen die eigene Erfahrung als Referendar und als praktizierender Lehrer an Berufsschulen im Land Berlin zugrunde. Die Erfahrung war (und ist) häufig bestimmt durch ein großes Maß an Irritation und Unverständnis gegenüber den festgestellten Praktiken in der Berufsschule.² Die kritische Reflexion der eigenen Erfahrungen wurde durch die Kenntnis der theoretischen Konzepte der neo-institutionellen Organisationssoziologie sehr erleichtert. Dadurch ist es möglich, die in der „Feldbeobachtung“³ gewonnenen Einsichten einzuordnen und die komplexe Bildungseinrichtung Berufsschule in ihrer Funktionsweise und ihrer Organisationslogik besser zu verstehen.

Darüber hinaus soll die nachfolgende Darstellung nicht nur eine Hilfestellung zum Verstehen bieten, sondern auch Möglichkeiten aufzeigen, wie das komplexe organisationale und institutionelle Arrangement Berufsschule von den Akteuren, im Wesentlichen den Lehrkräften, gestaltet werden kann.

Der Text gliedert sich in vier Abschnitte. Den Anfang macht (1) eine kurze Darstellung der Genese des neo-institutionellen Strangs der US-amerikanischen Organisationssoziologie, gefolgt von (2) einer Darlegung ihrer wesentlichen theoretischen Konzepte. Dabei werden immer wieder Rückbezüge zur Berufsschule hergestellt. (3) Die Möglichkeiten von Gestaltungsoptionen, die sich aus der Einnahme einer neo-institutionellen Perspektive für Berufsschulen ergeben, bilden den dritten Abschnitt. Ihm folgt (4) ein abschließender kritischer Blick, mit einem Ausblick auf weitere Forschungsnotwendigkeiten.

2. Genese der neo-institutionellen Organisationssoziologie

Der soziologische Neo-Institutionalismus ist im Wesentlichen eine US-Amerikanische Entwicklung, die ihren Ausgangspunkt Mitte der 1970er-Jahre nahm. Sie verstand sich als Gegengewicht zu der übermächtigen Dominanz des Strukturfunktionalis-

2 Über die Bedeutung von Irritation im Forschungs- und Erkenntnisprozess siehe DEWEY (2004): 229 ff.

3 Über die Möglichkeit als praktizierender Lehrer die ethnologische Methode der Feldbeobachtung anzuwenden, gibt es kontroverse Auffassungen (vgl. ALTRICHTER u.a. (2010); FRIEBERTSHÄUSER/PANAGIOTOPOULOU (2010)). Methodologisch ist es ein schwieriges Unterfangen, da aufgrund der hohen Nähe und organisatorischer und persönlicher Verwobenheit mit dem beobachtenden Feld eine notwendige kritische Distanz schwer herzustellen ist. Dies ist m. E. nach jedoch ein lösbares Problem, welches jedoch eine hohe Reflexivität voraussetzt. Die Ethnologen und die Soziologen haben bei der teilnehmenden Beobachtung mit ähnlichen Problemen zu kämpfen, vgl. WHYTE (1996); WILLIS (1977); MALINOWSKI (1922).

mus PARSONS'scher Prägung⁴. In ihren frühen Studien zur Funktionsweise von US-amerikanischen Schulen stellten sie fest, dass diese Organisationen eben nicht den Zwängen folgten, die sich aus ihrer Funktion und ihrer Struktur als Bildungseinrichtung ergaben, sondern sie sehr viel stärker, als strukturfunktionalistische Konzepte behaupteten, auf Einflüsse aus ihrer Umwelt reagierten.

Der Strukturfunktionalismus ging davon aus, dass sich Organisationen gemäß den funktionalen Zwängen, die sich aus ihrer Struktur ergeben, aufbauen und funktionieren. Hingegen betrachtet der soziologische Neo-Institutionalismus Organisationen in Interaktion mit ihren Umwelten. Im Gegensatz zum Strukturfunktionalismus, der diese Untersuchungsebene ausblendet, berücksichtigt der Neo-Institutionalismus zusätzlich noch die Einstellungen und Haltungen der Organisationsmitglieder, die in Wechselbeziehung mit der Organisation betrachtet werden.

Damit bringen sie bereits in den 1970er-Jahren kulturelle Faktoren ins Spiel, welche weit reichende Konsequenzen für das Verständnis der Funktionsweise von Organisationen haben. Sie formulieren, dass Organisationen in weiten Teilen kulturelle Produkte sozialer Interaktionen sind und viel weniger die rational-funktionale Konsequenz von Organisationszielen darstellen. Dieser mittlerweile in den USA breit verankerte Forschungsansatz zeichnet sich durch eine theoretische Offenheit und Flexibilität aus. Eine weitere Stärke ist die konstruktive Kritikfähigkeit der Hauptprotagonisten. Sie haben kritische Anmerkungen produktiv für die empirisch fundierte Weiterentwicklung der Theorie aufgenommen (vgl. SCHAEFFERS 2009: 310). Dabei haben sie keinem blinden Empirismus gehuldigt. Es hat sich im Laufe der Zeit eine Theorieschule⁵ herausgebildet, die ein breites Spektrum an Fragestellungen⁶ mit dem entwickelten Instrumentarium bearbeitet (vgl. BIDWELL 2006).

3. Die theoretischen Konzepte des Neo-Institutionalismus

3.1 Ausrichtung von Schule am Zugewinn an Legitimität

MEYER und ROWAN haben Mitte der 1970er-Jahre an staatlichen Schulen in den USA aufgezeigt, dass die dortigen Organisationsstrukturen sehr viel stärker auf das *institutionelle Umfeld*⁷ Rücksicht nehmen, als den Erfolg ihrer Unterrichtsbestrebungen zu beachten. Die Organisationen bemühen sich die in ihrer Umgebung wirksamen „institutionellen Mythen“ in ihre Organisationsstruktur aufzunehmen, den institutionellen Anforderungen formal zu entsprechen, daraus Ansehen und Legitimität zu gewinnen und ihre organisatorische Überlebensfähigkeit zu verbessern. Wobei mit institutionellen Mythen nicht irrationale und fehlerhafte Vorstellungen gemeint

4 Zur Dominanz des Strukturfunktionalismus, siehe: BOURDIEU (1992): 53f.

5 Die hier zugrunde gelegten Schlüsseltexte finden sich in ROWAN/MEYER (1983b): 21 ff.; DiMAGGIO/POWELL (1983): 147 ff.; ZUCKER (1977): 726 ff.; DOBBIN (1994): 213 ff. Die Texte von ROWAN/MEYER und DiMAGGIO/POWELL liegen in deutscher Übersetzung vor, siehe KOCH/SCHEMMANN (2009).

6 So wurden z.B. die Funktionsweise von Bildungseinrichtungen in ihrer Wechselbeziehung mit internen und externen Akteuren oder die Entstehung und Entwicklung von sozialen Regelungsmustern, die sich in institutionalisierter Form gesellschaftlich niederschlagen, in den Fragehorizont aufgenommen.

7 Zur grundlegenden Konzeption der Institution als Ergebnis sozialen Handelns: siehe BERGER/LUCKMANN (1992): 56 ff.

sind, die durch Aufklärung und rationales Handeln enttarnt werden können, sondern im Gegenteil „eine gesellschaftlich kursierende Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt. Mythen sind (...) das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse.“ (Koch 2009a: 113). Das institutionelle Umfeld – also die für die Schule entscheidenden sozialen Einheiten wie Elternverbände, staatliche Aufsichtsbehörden, die öffentliche Meinung, Wirtschaftsverbände und Schulgesetze und -verordnungen, für Berufsschulen kommen noch die Ausbildungsbetriebe, die Kammern und die freien Träger der Ausbildung hinzu – konstituiert Vorstellungen wie eine rational agierende Schule zu sein hat und welchen Effizienz- und Rationalitätskriterien diese gerecht werden muss. Im Kern bedeutet dies für eine Berufsschule, den Ansprüchen der institutionellen Akteure, die den Erfolg der Schule kommunizieren, zu entsprechen. Damit sind einerseits die Kammern als „zuständige Stellen“ für die Abschlussprüfungen gemeint, insbesondere das bei ihr vermittelte Bild von der jeweiligen Berufsschule, wie auch die Ausbildungsbetriebe, deren jeweils aktuellen Konzepte „moderner Ausbildung“ sich in den Schulen möglichst wieder finden sollen. Vermittelt wird dieser Prozess durch Personen, indem bspw. bei den Kammern die Lehrer der beruflichen Schulen an der Erstellung der Prüfungsfragen und bei den übrigen Prüfungsangelegenheiten mitwirken. Oder durch organisatorische Arrangements an den Berufsschulen wie bspw. die Einrichtung von Kooperationsausschüssen mit Ausbildungsunternehmen.

Deutlich wird dieser Mechanismus der Orientierung am institutionellen Umfeld durch einen kurzen Exkurs in die jüngste Vergangenheit: Bereits vor der Neuordnung⁸ der Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen im Jahr 1987 gab es „moderne Ausbildungskonzepte“ führender Unternehmen des deutschen Maschinen- und Fahrzeugbaus. Diese Konzepte zeichneten sich durch eine Abkehr von instruktionsmethodischen Vermittlungsbemühungen aus und orientierten auf eine projekt- und prozessförmige Ausbildung, welche bereits sehr früh auf „ganzheitliche orientierte Lernformen“⁹ zurückgriff (vgl. Wiemann 2002: 135 ff.). Berufsschulen, die diese modernen Ausbildungsvorstellungen in ihrer schulischen Realität umsetzen, also dem entsprachen, was im institutionellen Umfeld als gute Ausbildungskonzepte erfolgreich kommuniziert wurde, hatten mit Legitimitätsgewinnen zu rechnen, die sich in erhöhter Anerkennung oder gar in materiellen Ressourcen ausdrücken konnten. In der historischen Rückschau waren dabei meist die Werkberufsschulen die Vorreiter, staatliche Schulen griffen diese Legitimationschance eher verspätet auf und dann häufig in Form geförderter Modellversuche wie z. B. im Modellversuch „HUMMELn“¹⁰ am Oberstufenzentrum Maschinen- und Fertigungstechnik in Berlin.

Diesem gesellschaftlichen Diskurs, der seinerseits „rationale Mythen und Zeremonien“ generiert, wird in der formalen Organisationsstruktur durch Aufnahme von korrespondierenden Strukturelementen Rechnung getragen, die nach außen absichern, dass die betreffende Schule eine *gute* Schule ist.

8 Dort wurden erstmals gefordert, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten in der Berufsausbildung so zu vermitteln sind, dass sie zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigen, welches insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt und es sollten Schlüsselqualifikationen vermittelt werden.

9 Das Zitat findet sich in GREINERT (1997): 125.

10 „HUMMELn“ bedeutet „Handlungsorientierter Unterricht in modaler Form für industrielle Metallberufe mit experimentellen Lerninhalten“, siehe auch BOGER (1998)

„(Schools) succeed and fail according to their conformity to institutional rules, rather than by effectiveness of their technical performance. A school succeeds if everyone agrees that it is a school, regardless of its success in instruction or socialization. This leads to the supposition that schools will be attentive to their general reputation.” (MEYER/SCOTT/DEAL 1983: 56)

Durch ihre Anpassung an Regelungen des institutionellen Umfeldes sind Schulen erfolgreich oder scheitern. Dies ist unabhängig von der erfolgreichen Umsetzung von Lern- oder von Sozialisationsprozessen, die in dem Streben von Schulen nach Reputation nur eine geringe Rolle spielen. Ein Beispiel für diesen Mechanismus der Aufnahme formaler Elemente, um ein hohes Ansehen zu gewinnen, ohne dass sich an den Lehr- und Lernprozessen etwas verändert, ist der Umgang mit dem Steuerungsinstrument Schulprogramm, welches eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Schulqualität sichern soll.

Die auswertende Untersuchung von Schaefers (vgl. SCHAEFERS 2009: 316 ff.) zum Schulprogramm zeigt, dass Lehrer und Schulleiter eine positive Wertschätzung des Steuerungsinstrumentes Schulprogramm artikulierten. Bei ihrer Analyse dieser Aussage drängt sich jedoch der Eindruck auf, dass diese Wertschätzung eher einem von außen geforderten Innovationspotential von Schule genügen soll. Sie ist weniger einer realen Veränderung der schulinternen Abläufe hin zu Innovation und Veränderung der eingeschliffenen Abläufe des „Schulhaltens“ (GRUSCHKA u.a. 2004: 170) verpflichtet.

Die mit viel administrativem Aufwand betriebene Schulprogrammarbeit versagt als formales Instrument von schulischer Veränderung, wenn hierbei nicht berücksichtigt wird, dass zu der *Formalstruktur* von Schule – vereinfacht benannt als die vertikale Organisationsstruktur realer Schulen mit Schulleiter, seinem Stellvertreter und den Abteilungsleitungen – immer auch eine parallele Struktur zu berücksichtigen ist. Sie wird von der neo-institutionellen Richtung als *Aktivitätsstruktur* bezeichnet – vereinfacht erkennbar u.a. an den spezifischen Strukturen der fachlichen Leitungen und an den informellen Formen wie Arbeitsstrukturen, schulinterne „Seilschaften“, Interessenskonstellationen.

Diese Aufspaltung von Schule in zwei Struktureinheiten ermöglicht eine differenzierte Aufschlüsselung der nach außen und innen wirkenden Felder schulischen Handelns. Neben der Berücksichtigung der Anforderungen des institutionellen Umfeldes ist somit gleichzeitig die organisationsinterne Effizienz, also die Durchführung von Unterricht, gewährleistet.

3.2 Lose Kopplung zwischen Aktivitäts- und Formalstruktur

Die empirischen Forschungen neo-institutioneller Ausrichtung, die sich diesem Theoriestrang der „losen Kopplung“ widmen (vgl. ROWAN/MEYER 1983b: 71 ff.; WEICK 1976; ORTON/WEICK 1990), zeigen diese beiden Struktureinheiten von Schulen, die Formal- und die Aktivitätsstruktur deutlich auf. Dabei machen sie auf einen zentralen Wirkmechanismus in der Funktionsweise von Schule aufmerksam, nämlich auf den Umstand, dass die Formalstruktur mit der Aktivitätsstruktur nur lose verbunden ist.

Diese „lose Kopplung“ von Formalstruktur und Aktivitätsstruktur¹¹ versetzt Organisationen in die Lage, mit den Folgen einer direkten Übernahme der Strukturanforderungen, die die Mythen des institutionellen Umfeldes einfordern, so umzugehen, dass der Bestand der Organisation nicht gefährdet ist.

Die formale Struktur, welche die institutionelle Mythen aufnimmt, folgt einer anderen Logik als diejenige Struktur, die intern zur Zielerreichung und Problemlösung vorgesehen ist. Es lässt sich demzufolge empirisch ein Auseinanderklaffen zwischen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur in Organisationen feststellen. Das gute Funktionieren von Organisationen, die sich ja nicht nur auf die Erlangung institutioneller Legitimität beschränken können, geschieht einerseits dadurch, dass die neuen Strukturelemente symbolisch in die Formalstruktur aufgenommen werden und die Organisationsmitglieder in symbolischer Kommunikation ihre Zustimmung anzeigen. Das eigentliche Geschehen auf der Ebene der Aktivitätsstruktur wird dadurch abgepuffert (vgl. SCHAEFERS 2009: 314 f.). Darüber hinaus wird die Funktionsweise der Aktivitätsstruktur dadurch gesichert, dass die handelnden Akteure innerhalb der Organisationen sich auf ein kulturell bestimmtes Reglement einigen, welches als Kooperation auf Treu und Glauben funktioniert. Die Regeln für die erfolgreiche Aktivitätsstruktur sehen vor, dass man die formalen Regularien umgeht, indem man durch Vermeiden, mit Taktgefühl und Verschwiegenheit oder auch durch „Übersehen“ miteinander arbeitet (vgl. ROWAN/MEYER 1983a: 40).¹² Dieser Mechanismus ist durch die lose Bindung der Formalstruktur mit der Aktivitätsstruktur möglich: Wenn die Formalstruktur mit ihrem rationalen Agieren zur Zufriedenstellung der aufgenommen institutionellen Mythen intern eine hohe normative Kraft und starkes Durchsetzungsvermögen hätte, dann wäre das informelle, an den formalen Regeln vorbei Agieren, welches jede komplexe Organisation erfolgreich macht, nicht durchführbar oder würde zu permanenten Konflikten führen, die das Überleben der Organisation gefährdeten.

Ein Beispiel aus der Berufsschule kann dies illustrieren: Die letzte große Neuerung der gewerblichen Berufsausbildung ist das 1996 erstmalig für die Beruflichen Schulen verpflichtend gemachte Konzept des Lernfeld-Unterrichts, welches die alte fachsystematische Fächerteilung aufhebt, eine an beruflichen Handlungsvollzügen ausgerichtete handlungssystematische Strukturierung von Unterricht vorschreibt und die Schülerorientierung des Unterrichtsgeschehens durch das implizite Konzept der Handlungsorientierung des Unterrichts in den Mittelpunkt stellt. Nun zeigt sich in der Praxis, dass es zwischen dieser Vorgabe des institutionellen Umfeldes und der realen Umsetzung große Diskrepanzen gibt, deren vielfältigen Gründe hier nicht beleuchtet werden können (vgl. PÄTZOLD/WINGELS/KLUSMEYER 2003; BAUER

11 Einen kritischen Blick auf die These der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur wirft KUPER (2001): 94 f. in Richtung auf eine Wechselbeziehung zwischen beiden Struktureinheiten. So argumentieren auch DIMAGGIO/POWELL (1983), die davon ausgehen, dass Veränderungen bei der Formalstruktur immer auch Auswirkungen auf Seiten der Aktivitätsstruktur haben, jedoch oftmals nicht die intendierten Folgen zeigen.

12 „What legitimates institutionalized organizations, enabling the to appear useful in spite of the lack of technical validation, is the confidence and good faith of their internal participants and their external constituents. (...) Confidence in structural elements is maintained through three practices – avoidance, discretion, and overlooking (GOFFMAN, 1967: 12–18) Avoidance and discretion are encouraged by decoupling autonomous subunits; overlooking anomalies is also quite common. (...)“ ebd.

2006).¹³ Es zeigt sich jedoch der von der neo-institutionellen Schule festgestellte Effekt der losen Kopplung. Obwohl Schulen nach außen hin, in der Kommunikation oder durch die Zeugnisse¹⁴, die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeld-Konzeptes demonstrieren, so unscharf wird die Umsetzung auf der Ebene des realen Unterrichts. Auch wenn die gesamte formale Struktur umgestellt ist, wird Unterricht sehr häufig fachsystematisch strukturiert und zum überwiegenden Teil lehrerzentriert durchgeführt. Wenn nun die Formalstruktur die Umsetzung des vom institutionellen Umfeld geforderten Konzeptes in aller Rigidität fordern und durchsetzen würde, dann wäre die Gefahr sehr groß, dass die Funktionsfähigkeit der Schule allgemein sehr gefährdet würde. Wenn z.B. die Lehrerschaft gezwungen würde, einen spezifischen Unterricht zu machen und nicht mehr den professionellen Freiraum zur Unterrichtsgestaltung nutzen könnte, würde die daraus entstehende hohe Konflikthäufigkeit das Funktionieren der Organisation Schule gefährden. Eine direkte Übernahme bspw. der Anforderungen des Lernfeldkonzeptes für berufsschulischen Unterricht in verbindliche Schulstrukturen würde Unsicherheiten, Unklarheiten und mögliche Konflikte nach sich ziehen. Die Kollegen und Kolleginnen müssten in Gänze ihren bisher durchgeführten Unterricht verändern, vertraute Routinen entwerfen und viele Dinge sehr anders machen. Es käme dann darüber hinaus voraussichtlich zu Verwerfungen im direkten Unterrichtsgeschehen, da die Unterrichtsgestaltung bei einer derartigen Fremdbestimmung unzulänglich würde. Andere negative Einflüsse einer rigiden Durchsetzung des Lernfeldkonzeptes kann man sich vorstellen, wie ein dramatisches Anschwellen des Krankenstandes aufgrund von Überforderung durch externe Unterrichtsbestimmung.

Dies kann durch die Trennung von Formalstruktur, die den Ansprüchen des Lernfeldkonzeptes sehr wohl gerecht werden kann, entschärft werden. Sie schlägt auf die Aktivitätsstruktur nur wenig durch. Die Aktivitätsstruktur kann die Routinen und Verfahrensweisen des Unterrichtshaltens beibehalten bzw. muss sie erheblich weniger modifizieren, als dies bei einer verbindlichen Einführung auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens notwendig wäre. Nach außen, gegenüber dem institutionellen Umfeld signalisiert die Schule trotzdem eine erfolgreiche Zielerreichung (vgl. ROWAN/MEYER 1983b: 88f.). Deshalb wird die Umsetzung an das Kollegium delegiert, mit den oben skizzierten Prinzipien von gutem Willen und Vertrauen. Wobei anzumerken ist, dass auch die Umstellung der gesamten Formalstruktur, sehr viel Kraft kostet und Berufsschulen an die Grenze ihrer Möglichkeiten bringen.

Diese beiden Konzepte des Neo-Institutionalismus, die Streben nach Legitimität und die lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur schlüsseln uns die innerorganisatorischen Mechanismen auf, die schulische Strukturen beeinflussen. Die Wechselbeziehungen mit dem Umfeld sind bisher jedoch noch ungenügend aufgeklärt. Ein weiterer theoretischer Strang der neo-institutionellen Schule, das Konzept des organisationalen Feldes, ist hierfür sehr hilfreich.

13 Neben den bereits genannten empfiehlt sich u. a. als Leselektüre: TRAMM/KREMER/TENBERG (2011); TENBERG (2010); DENGLER (2010)

14 So werden bei den industriellen Metallberufen nur noch Lernfelder auf den Zeugnissen ausgewiesen, keine berufsbezogenen Fächer mehr

3.3 Das organisationale Feld und der Veränderungsdruck auf Schule

Wie reagieren nun Organisationen auf Anforderungen des institutionalisierten Umfeldes bzw. der Umwelt? Während MEYER/ROWAN (1977) diese Frage relativ undeutlich behandelten, verfolgt das Konzept des organisationalen Feldes die Aufklärung des Verhaltens einer Organisation unter dem Einfluss einer geordneten Vielfalt von umgebenden Organisationen.¹⁵ So stellen DiMAGGIO et al. nicht nur für Bildungsorganisationen fest, dass aufgrund des Veränderungsdrucks, der vom organisationalen Feld ausgeht, in welches die Organisation eingebettet ist, die Formalstruktur von Organisationen sich angleicht (vgl. DiMAGGIO/POWELL 1983: 147 ff). Sie sprechen von organisationaler Isomorphie, die auf lange Sicht, zumindest auf der Ebene der Formalstruktur, zu einer organisationalen Angleichung der Strukturen führt.

Sie unterscheiden analytisch drei elementare Einflüsse für diese Isomorphie, die von ihnen als Zwang, als mimetischer Effekt und als normativer Druck klassifiziert werden. (1) In der Perspektive auf Berufsschule kann man als Einfluss von Zwang z. B. die nationalstaatliche Regelung der Rahmenlehrpläne durch die Kultusministerkonferenz verstehen. Sie erfordern eine zwingende Widerspiegelung in der formalen Struktur beruflicher Schulen, sei es in den Stundenplänen der Lehrer oder in den Zeugnissen. Weitere Beispiele lassen sich ausmachen: Ob Klassenarbeiten pro Lernfeld zu schreiben sind oder Projekte ausreichen, oder ob Lernfelder zu Technologiefächern zusammengefasst werden können, hängt von eben diesem Zwang des organisationalen Feldes ab, der in die formalen Regularien runtergebrochen wird. Für die Ausbildungsabteilungen von Unternehmen lässt sich ein ähnlicher Zwang zur Isomorphie feststellen. Die in den Verordnungen zur Berufsausbildung vorgeschriebene Unterteilung in Grund- und spezialisierter Fachausbildung muss in den betrieblichen Organisationsstrukturen abgebildet werden. Diese Organisationsstrukturen der Ausbildung müssen bei Veränderungen der Vorschriften wiederum angepasst werden.

(2) Der mimetische Effekt, also die ausgelöste Isomorphie durch das „überzeugende Beispiel“ wirkt besonders stark in Situationen hoher Unsicherheit für die Organisationen (vgl. HASSE/KRÜCKEN 2005: 25 ff.). Dieser Effekt findet sich in der beruflichen Bildung häufig. Angefangen bei der internationalen Verbreitung der Lehrgangsmethode (vgl. PLOGHAUS 2003: 130 ff; Geleitwort G. WIEMANN in: MEYSER 1996: 10). Diese Lösungsansätze wurden historisch als besonders erfolgreich und mit besonderer Legitimität versehen wahrgenommen. Sie galten international als erfolgreiche Maßnahmen, den damaligen Fachkräftemangel für den Industrialisierungsprozess zu mildern (vgl. THELEN 2004). Ein weiteres Beispiel aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert findet sich in der Ausbreitung quasi-projektformiger Ausbildungsmethoden, wie z. B. das Ausbildungsprojekt „Dampfmaschine“¹⁶ von Daimler Gaggenau (vgl. WIEMANN 2002: 140). Hinzu kommt der Umstand, dass große und renommierte Unternehmen sich dieser Ausbildungsbeispiele angenommen hatten.

15 Das Konzept des organisationalen Feldes ist eine Weiterentwicklung des Ansatzes des institutionellen Umfeldes von MEYER und ROWAN durch DiMAGGIO und POWELL, die sich stärker darauf konzentrieren, wie sich die Wechselbeziehung zwischen Organisation und ihrem Umfeld gestaltet; auf Deutsch DiMAGGIO/POWELL (2009)

16 Hierbei wurden zwischen 1969 bis 1999 im ersten Ausbildungsjahr der metalltechnischen Berufsausbildung im Produktionsbetrieb der Daimler AG in Gaggenau ein ganzheitliches und kooperatives Ausbildungsprojekt durchgeführt. Von den Auszubildenden wurde eine kleine Dampfmaschine gebaut.

Der mimetische Effekt wird stark begünstigt durch das Vorhandensein von Diffusionsagenten, die die Verbreitung des „guten Beispiels“ voranbringen. Bei den beiden historischen Beispielen sind als Diffusionsagenten – in Sinne einer Verbreitung von Modellen der beruflichen Bildung – die kommerziellen Anbieter von Lehr- und Lernmaterialien anzusehen, aber auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), wie auch die Vorgängerorganisation DATSCH (vgl. HERKNER 2008), welche über viele Jahre eigene Lehrmaterialien erstellten. Für die Lehrgangsmethode kommen als Diffusionsagenten noch die auf den Weltausstellungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert ausstellenden Organisationen hinzu, die für die schnelle internationale Verbreitung des Lehrgangs als innovative didaktische Methode der Berufsausbildung in den Metallberufen sorgten (vgl. GROSSBÖLTING 2008; HUISINGA 1996). Hier an dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass die oben vorgenommene Unterteilung in drei Einflüsselemente für organisationale Isomorphie rein analytischer Natur ist, da das BIBB nicht nur als Diffusionsagent anzusehen ist, der den mimetischen Einfluss begünstigte, sondern auch als Zwang erzeugender Akteur, der die Ausbildungsordnungen mit verfasst. Die Organisationen der Weltausstellungen sind ebenfalls doppelt wirksam, da sie auch als professionelle Vertreter ihres Anliegens eines modernen Konzeptes von Berufsausbildung für die aufziehende Industriegesellschaft normativen Druck entfalteten.

(3) Normativer Druck stellt einen weiteren Mechanismus dar, der zu organisationaler Isomorphie führt. Dieser wird insbesondere durch Professionen ausgelöst. Eine Profession stellt ihren Angehörigen bestimmte Lösungsmuster und Handlungsoptionen zur Verfügung. Als normative Orientierungen ermöglichen bzw. begrenzen sie Problemlösungsstrategien auf die *professional* möglichen Optionen. Dieser Mechanismus der Organisationsentwicklung durch den normativen Druck organisationsinterner Professionen, ist gut untersucht für industriesoziologische Fragestellungen, die sich auf die Untersuchung der gesellschaftlichen Gestaltung von Technikentwicklung konzentrieren (vgl. DIERKES/KNIE 1989: 208 ff.; RUTH 1995: 193 ff.; HARD 1997; HOFFMANN/DIERKES 1992; DIERKES/HOFMANN/MARZ: 4/20). Für die Berufliche Bildung und ihren Umgang mit dem Veränderungsdruck unter der Perspektive des normativen Drucks liegt nur die Untersuchung von KOCH für den Zweiten Bildungsweg in Hessen vor (vgl. KOCH 2009b: 233 ff.). Weitergehende Untersuchungen über die Verarbeitung des Veränderungsdruckes seitens des organisationalen Feldes innerhalb Beruflicher Schulen stehen aus.

Bisher wurden im Wesentlichen strukturelle Elemente der Beeinflussung von Bildungseinrichtungen mit dem Instrumentarium des soziologischen Neo-Institutionalismus untersucht. Die Rolle und der Einfluss der in der Organisation agierenden Menschen auf organisatorische Wandlungen sind bisher noch ungeklärt. Der neo-institutionelle Ansatz hat für diese Analyseperspektive Forschungsstränge entwickelt, die nun vorgestellt werden.

3.4 Institutionelle Ordnungen und ihre Wechselwirkung mit personalisierten Akteuren

Nach Auffassung des Neo-Institutionalismus spielen einzelne Akteure und Akteursgruppen für die Funktionsweise von Organisationen eine große Rolle. Sie stehen mit der Organisationsstruktur in steter Wechselbeziehung. Wie jedoch genau diese

Wechselbeziehungen beschaffen sind und vor allem wie eine institutionelle Ordnung das Verhalten von individualisierten Akteuren beeinflusst, ist der Gegenstandsbe-
reich der Arbeiten L. ZUCKER. Durch ihre Arbeiten hat sie den Theoriestrang der
Mikrofundierung innerhalb der Schule des Neo-Institutionalismus begründet (vgl.
ZUCKER 1977: 726 ff.). Die Wechselbeziehungen zwischen kollektiven Akteuren und
Organisationen wurden in historisch vergleichender Perspektive von F. DOBBIN über
die Industriepolitik beim Eisenbahnbau im 19. Jahrhunderts untersucht (vgl. DOBBIN
1994: 218 ff).

3.4.1 Die Wechselbeziehung zwischen individualisiertem Akteur und der Organisation

Die Arbeit von L. ZUCKER ermöglicht die Muster der Informationsverarbeitung von
Personen in Wechselbeziehung mit Institutionen zu erkennen. Ausgangspunkt ihrer
Überlegungen ist der Umstand, dass je nach Struktur des sozialen Kontextes („social
settings“) die Wahrnehmungen, Beurteilungen und Reaktionen unterschiedlich sein
können. Die Untersuchungen von ZUCKER zeigen, dass die dauerhafte Wirksamkeit
eines sozialen Kontextes auf die Handlungen einzelner Akteure davon abhängt, wie
stark er institutionalisiert ist. Ob die Struktur des sozialen Kontextes in übergeordnete
Bedeutungen und höhere Ordnungen eingebettet ist, oder ob sie individualisiert
und frei aushandelbar ist.¹⁷

Es zeigte sich im durchgeführten sozialpsychologischen Experiment, dass die
Möglichkeit der Ergebnismanipulation durch die Einwirkung „verdeckter“ Versuchsmit-
arbeiter umso größer war, je stärker die Umstände des Versuches institutionalisiert,
also an übergeordnete Bedeutungen oder höhere Ordnungen angebunden waren.

Im Falle der schwachen Institutionalisierung wurde das soziale Setting so gewählt,
dass die Versuchsteilnehmer als Privatpersonen eingeführt, mit Vornamen vorgestellt
wurden. Sie sollten bloß eine persönliche Einschätzung abgeben. Bei der mittleren
Institutionalisierung wurden die Versuchsteilnehmer als Mitglieder einer Gruppe ein-
geführt, die eine gemeinsame Einschätzung abgeben sollten. Im Falle der starken
Institutionalisierung wurde es hingegen so gewählt, dass die Versuchsmitglieder unter
Bedingungen entpersönlichter Teilnahme eingeführt wurden, sie wurde mit Nummern
benannt. Darüber hinaus waren sie Bestandteil einer symbolisch statusdifferenzier-
ten Gruppe, indem ein Versuchsteilnehmer mit einer besonderen Aufgabe betraut
wurde, die nur der Differenzierung diene und keinen Einfluss auf das Experiment
hatte. Innerhalb der Versuchsgruppe war ein sogenannter „Konföderierter“ anwesend,
der die Einschätzungen der Versuchsteilnehmer manipulierte. Die Möglichkeiten der
Beeinflussung variierten sehr stark, je nachdem wie der Grad der Institutionalisierung

17 „Traditional approaches to institutionalization do not provide an adequate explanation of cultural
persistence. A much more adequate explanation can be found in the ethnomethodological approach
to institutionalization, defining acts which are both objective (potentially repeatable by other actors
without changing the meaning) and exterior (intersubjectively defined so that they can be viewed as
part of external reality) as highly institutionalized. (...) Strong support was found for the predictions
that the greater the degree of institutionalization, the greater the generational uniformity, mainte-
nance, and resistance to change of cultural understandings.“ (ZUCKER (1977): 726). Zu Details des
Forschungsvorhabens und des dabei gewählten experimentellen Designs, siehe: HASSE/KRÜCKEN
(2005): 27 ff.

ausgestaltet wurde. Ein zusätzlicher Befund war, dass die Ergebnisse, die unter der Kontextbedingung hoher Institutionalisierung erzielt wurden, sich gegen nachträgliche Manipulationen sehr viel stärker resistent zeigten als diejenigen, die unter den Bedingungen schwacher Institutionalität hergestellt wurden. Das Bemerkenswerte hieran war der Umstand, dass die Wirkung institutionalisierter Umgebungsbedingungen ohne jegliche Verinnerlichung von Normen oder einer sozialen Kontrolle durch Strafe oder Belohnung funktionierte (vgl. HASSE/KRÜCKEN 2005: 29f.).

Dieser Befund auf mikrosoziologischer Ebene hat für die eingangs erwähnten Strukturdimensionen von Schule, Aktivitäts- und Formalstruktur und ihre Verbindung, wichtige Implikationen. Aus dem Befund lässt sich schlussfolgern, dass Veränderungen in der Schule nicht losgelöst von der Formalstruktur voranschreiten können. Nicht nur deshalb, weil die bürokratische Organisationsform von Schule dies unterbinden würde, sondern weil Innovationen und Veränderungen notwendigerweise neue, gewandelte Bedeutungssysteme und Regularien bei den Beteiligten erfordern. Diese prägen sich umso stabiler aus, je stärker sie an institutionelle Ordnungen angekopelt sind. Diese werden in der Schule vorrangig durch die Formalstruktur verkörpert. Gleiches gilt auch umgekehrt. Die Veränderungen durch innovative Lehrerteams sind für die Ausbreitung ihrer Verbesserungen innerhalb der Organisation auf die Wechselbeziehung mit institutionellen Ordnungen – innerhalb wie außerhalb der Schule – angewiesen.

Aus diesem Befund heraus lässt sich aber auch ablesen, dass die Verstärkung durch ein starkes institutionelles Setting, z. B. durch die Formalstruktur innerhalb der Schule, ebenso zur Verhinderung der Ausbreitung von Innovationen und positiven Veränderungen durch Blockaden wirken kann. So werden Innovationen häufig an formalen Regularien wie Stundenplänen oder Stundentafeln aufgehalten, da diese Ordnung innovative Unterrichtskonzepte wie fächerübergreifenden und ganzheitlichen Unterricht verhindert. Neben diesen häufig nicht-intendierten Blockaden können beabsichtigte Hinderungen seitens der Schulleitung ebenfalls in diese Richtung wirken. Sie sind damit ein nicht unerheblicher Faktor, der zur Resignation der Akteure der Aktivitätsstruktur beiträgt. Dann wird Veränderungsbereitschaft nur noch auf der Talk-Ebene signalisiert, ohne auf der Action-Ebene die Veränderungen umzusetzen.

3.4.2 Die Wechselbeziehung von Akteursgruppen und Organisation

Die Rolle von Akteursgruppen und ihre Interessen im Wechsel mit der Organisationsentwicklung hat F. DOBBIN in seiner Untersuchung über die Eisenbahnpolitik des 19. Jahrhunderts in den drei Industriestaaten England, Frankreich und den USA aufgeschlüsselt (vgl. DOBBIN 1994). Er fand heraus, dass die jeweils nationale Ausprägung der Eisenbahnpolitik sehr unterschiedlich war, obwohl es eine sehr ähnliche Problemlage in den verschiedenen Ländern gab. Er stellt eine auffällige Übereinstimmung fest mit den „kollektiven Bedeutungsrahmen, die der politischen Kultur zugrunde liegen“ (DIERKES/ZORN 2005: 324). Diese strukturierten die Suche nach Lösungsansätzen ökonomischer Probleme des Eisenbahnbaus. DOBBIN macht jedoch in seinen weiteren Forschungen deutlich, dass die Akteure keine Marionetten kultureller Determinanz sind, sondern dass sie angetrieben durch Eigeninteresse und befördert von günstigen Machtkonstellationen innerhalb von Organisationen in Phasen der Unsicherheit die Richtung der Veränderungen vorgeben.

„(...) in Zeiten hoher institutioneller Unsicherheit (können) mit entsprechenden Ressourcen ausgestattete gesellschaftliche (oder organisationale) Akteure Möglichkeiten finden, neue Lösungsvorschläge zu propagieren, oftmals um ihre Machtposition weiter auszubauen. Abstrakt formuliert verbreiten diese Akteure damit neue Interessentheorien, also ein System von Annahmen und Definitionen darüber, was jeweils legitime Interessen und legitime Ziele der Interessensverfolgung sind.“ (DIERKES/ZORN 2005: 323)

Besonders in Phasen der Unsicherheit, bei organisationalen Niederlagen können inner- oder außerorganisatorische Akteure entsprechend ihrer spezifischen Interessen handeln und die angestrebten Innovationen blockieren oder sie in eine spezifische Richtung lenken. Für unsere Perspektive auf Berufsschulen wären diese Niederlagen z.B. ein negativer Schulinspektionsbericht, der Verlust von Bildungsgängen oder allgemeiner, ein genereller Legitimitätsverlust für die deutschen Schulen, wie nach den internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA oder TIMSS.

Dabei verwenden die Akteursgruppen eine spezifische Art und Weise der Propagierung ihrer (interessensgeleiteten) Lösungsvorschläge für die Probleme der Organisation. Ebenso sind die postulierten „Neuigkeiten“ der Veränderung kulturellen Ursprungs. Sie sind aus einem geteilten Bedeutungszusammenhang, die der einflussreichen und aktiven Akteursgruppe gemeinsam ist.

Dies wird am Beispiel deutlich: Das Zukunftskonzept des Berliner Senates unter Bildungssenator Böger aus dem Jahr 2004, welches für die beruflichen Schulen Berlin eine Ingenieursausbildung als ausreichende Qualifikation für die Tätigkeit als Lehrer an beruflichen Schulen festschrieb, ist ein solches Beispiel. Die hinter diesem Konzept stehende technokratische Auffassung von Bildung und schulischem Lernen ist kultureller Natur, also ein Ergebnis von sozial durchgesetzten Bedeutungszusammenhängen, die im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen eingesetzt werden können. Genauer meint dies die bei Interessengruppen augenscheinlich weit verbreitete Auffassung, dass Lernen und Bildung nach ökonomischen Kategorien des »human capital« zu organisieren und zu bewerten sei,¹⁸ in der Berufsbildung keinerlei pädagogischer und didaktischer Qualifikation bedürfe, da es ja nur um die Vermittlung von Fachkenntnissen ginge und Bildungs- und Erziehungsfragen in einer markt-effizienten Berufsbildung keinerlei Rolle zu spielen habe. Diese kulturellen Bedeutungssysteme von einflussreichen Akteursgruppen treffen sich mit denen des organisationalen Feldes von Berufsschulen. In der Konsequenz wird die Aufgabe der Berufsschule in reiner Fachqualifikation gesehen, die für die Nutzung in Erwerbstätigkeit brauchbar sein soll (vgl. GREINERT/WOLF 2010b: 94 ff.). Insbesondere bei zunehmend dramatischer werdenden Rekrutierungsproblemen der Berufsschullehrerschaft wirkt sich dies verstärkend auf die um sich greifende Praxis aus, pädagogisch unausgebildete Ingenieure in den Beruflichen Schulen einzustellen, ohne sich ausreichend Gedanken über eine ergänzende pädagogische Qualifizierung zu machen.

18 Vgl. Die Kritik des Präsidenten des Weltlehrerkongresses Thulas Nxesi: „Kritisch äußerte sich der Generalsekretär der EI (weltweite Gewerkschaft Education International, Erläuterung S.W.) zu „neoliberalen Vorstellungen“ von Weltbank, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und Welthandelskonferenz (WTO). Diese Einrichtungen verstünden unter Bildung „menschliches Kapital“. Eine solche Einengung laufe auf eine technokratische Auffassung von Bildung hinaus. Danach müsse Bildung auf der Grundlage standardisierter Tests evaluiert werden. Das sei aber nur eine Illusion von Fairness und Gleichheit. In Wirklichkeit würden Lehrern und Schülern von außen Leistungsstandards und Maßstäbe diktiert. Diese verengte Sicht werde den umfassenden Beziehungen in den Schulklassen nicht gerecht.“ Zitiert nach: SCHLICHT (2007).

In der Konsequenz bedeutet dieser analytische Befund, dass man es bei der Intervention in schulische Prozesse immer auch mit Interessen und Macht zu tun hat, sowohl schulintern als auch schulextern, die berücksichtigt werden müssen, um erfolgreich agieren zu können. Diese Faktoren bestimmen stark die Handlungsmöglichkeiten einer Organisation in Phasen der Unsicherheit, vor allem dann, wenn die Interessenskonstellationen sich gegenseitig blockieren, wie dies innerhalb von Berufsschulen in Phasen des Umbruchs zu beobachten ist.

Um Missverständnisse zu vermeiden, muss hier noch eine Präzisierung erfolgen, damit nicht der Eindruck des Voluntarismus entsteht. Dieser wäre berechtigt, wenn postuliert würde, dass sowohl die personalisierten Akteure als auch die Struktureinheiten von Berufsschule vollständig frei wären, ihre kulturellen Bedeutungen und kulturell bestimmten Regularien zu wählen. Sowie sie dann in freiem Wettbewerb um die höchste Legitimation, die beste Effizienz bei der Umsetzung der Organisationsziele als auch bei der erfolgreichsten Anpassung an die Vorgaben des organisationalen Feldes einsetzen könnten. Hingegen sind die Möglichkeiten begrenzt, alleine durch soziale Aushandlungsprozesse kulturelle Bedeutungssysteme zu schaffen. Einerseits wirkt eine Begrenzung durch strukturelle Vorgaben des Umfeldes, da die Akteure nicht vollständig frei sind, diese Bedeutungen zu generieren.

„Die Grundbestandteile der kulturellen Ordnung selbst – wie Individualismus, Fortschritt und Zweckrationalität – werden als Mythen verstanden, die Handlungen entlasten und dadurch ermöglichen. Diese Mythen werden durch kollektiv anerkannte Symbole unterstützt. So symbolisieren Schulen und andere Einrichtungen des Bildungssystems die Bedeutung individueller Leistungsfähigkeit und gesamtgesellschaftlichen Fortschritts.“ (KRÜCKEN 2002: 233)

Die Akteure sind zusätzlich durch ihre Person an die vorgegebene Ordnung gebunden, indem sie die strukturelle Ordnung in ihrer Person, als habituelle Disposition, inkorporiert haben (vgl. BOURDIEU 1992: 144 ff.). Aus ihren verinnerlichten Bedeutungssystemen können sie nicht einfach mal schnell heraustreten, Habitusveränderungen sind nur in langwierigen sozialen Prozessen möglich (vgl. hierzu u. a. von ROSENBERG 2011). Zusätzlich werden die Handlungsoptionen noch durch die bereits erörterten Faktoren von Macht und Interesse eingeschränkt.

Nun sollen die Gestaltungsmöglichkeiten angeschnitten werden, die sich aus den oben vorgestellten Ergebnissen des soziologischen Neo-Institutionalismus für Berufsschulen ergeben können.

4. Gestaltungsoptionen von Berufsschulen

4.1 Berufsschulen auf der Suche nach Legitimität bei gleichzeitiger loser Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur

Die formale Struktur ist vorrangig der Intervention und Legitimation nach außen verpflichtet, indem sie die Aufnahme der Mythen und Rationalitätsdefinitionen des institutionellen Umfeldes erfolgreich nach außen vermittelt. Berufliche Schulen unterliegen mehr und mehr einem erhöhten Legitimations- und Veränderungsdruck, durch weg brechende Schülerzahlen, die Lehrstellenkrise mit der Expansion von Ausbildungsgängen außerhalb des Dualen Systems (vgl. GREINERT/WOLF 2010a: 56 ff.) oder die häufig bekundete mangelnde Ausbildungsfähigkeit junger Menschen des schulischen Übergangssystems. Dem ist nicht alleine zu begegnen, in dem die

Formalstruktur die Vorstellungen des institutionellen Umfeldes gerecht wird, sondern indem sie aktiv sich um ein hohes Ansehen der Schule innerhalb des organisationalen Feldes bemüht, in welches die Schule eingebettet ist. Hierzu reicht es nicht, eine nach außen anerkannte „gute“ Schule zu sein, sondern es bedarf dauerhafter und dynamischer Anstrengungen der Formalstruktur, um Einfluss und Ansehen in der heterogenen Struktur des organisationalen Feldes zu gewinnen.¹⁹

Gleichfalls können Organisationen den Bedürfnissen des institutionellen Umfeldes Genüge tun und nach außen eine effiziente und rationale Organisationsstruktur haben, sogar erfolgreich um Einfluss und Ansehen in den organisationalen Feldern kämpfen, ohne die innere Funktionsfähigkeit zu beeinträchtigen. Für Schule bedeutet dies, dass die Aktivitäten des Lehrkörpers weniger auf rigider Kontrolle und Durchsetzung von „gutem“ Unterricht basieren, sondern auf dem Prinzip von Vertrauen und gutem Glauben auf der Basis geteilter Bedeutungen, die sich aus dem gemeinsamen Professionalitätsverständnis oder stillschweigend geteilter Auffassungen, was „guten“ Unterricht ausmacht, ergeben.²⁰ Dieses Prinzip hat jedoch einige zentrale Voraussetzungen, welche sein Funktionieren erst ermöglichen und die in Berufsschule anzutreffen sind.

„Despite the lack of coordination and control, decoupled organizations are not anarchies. Day-to-day activities proceed in an orderly fashion. (...) Considerations of face characterize ceremonial management (Goffman 1967). Confidence in structural elements is maintained through three practices – avoidance, discretion, and overlooking (Goffman, 1967: 12–18) Avoidance and discretion are encouraged by decoupling autonomous subunits; overlooking anomalies is also quite common.“ (ROWAN/MEYER 1983a: 40)

Die Meidungsstrategien, die Verschwiegenheit und das Hinwegsehen als zentrale Praktiken ermöglichen dieses Prinzip von Treu und Glauben. Erst wenn es durch konflikthafte Zuspitzung in Frage gestellt wird, wird meistens seitens der Formalstruktur interveniert und das Prinzip durch schulinterne Umgangsweisen wieder in Kraft gesetzt und die Konflikte ausgeräumt. Die Intervention geschieht nicht im Regelfall zur Durchsetzung bestimmter Vorstellungen der Formalstruktur, da diese vorausseilende Intervention die Stabilität der Organisation gefährden würde. Es würde sich Unruhe und Vertrauensverlust in der Schule ausbreiten. Interventionen der Formalstruktur bedürfen, um den Zusammenhalt und die interne Funktionsfähigkeit der Organisation nicht zu gefährden, der behutsamen internen Einflussnahme, die mehr auf Überzeugung und Diskurs setzt als auf formale Entscheidungsdurchsetzung aufgrund der hierarchischen Gliederung schulischer Organisationen. Andernfalls wird man feststellen können, dass die Organisationsmitglieder auf der Talk-Ebene Übereinstimmung signalisieren, jedoch auf der Action-Ebene die alten Handlungs-routinen und Gewohnheiten beibehalten (vgl. SCHAEFERS 2009: 315.).

Es ist davon auszugehen, dass Veränderungen auf der Ebene der Formalstruktur immer auch Veränderungen auf der Ebene der Aktivitätsstruktur nach sich ziehen, da eine weitgehende Entkoppelung beider Strukturdimensionen für Berufsschulen auch nach den hier referierten Studien eher unwahrscheinlich ist. Im Gegensatz

19 Es zeigt sich jedoch, dass empirisch fundierte Untersuchungen über das organisationale Feld von Berufsschulen und die potentiellen Einflussmöglichkeiten dieser durch die Formalstrukturen nicht vorliegen, für die Legitimation und Weiterentwicklung beruflicher Schulen jedoch wichtig wären.

20 Ein m. E. besonders geeigneten analytischen Zugang zu den geteilten Bedeutungen liefert der Milieuansatz von HELSPER (2008)

zu anderen Schultypen unterliegen Berufsschulen in zentralen Bereichen am Ende eines Ausbildungszyklus einer eindeutigen, externen Evaluation in Form der Abschlussprüfungen durch die Kammern. Diese regelmäßige externe „gesellschaftliche“ Evaluation, würde einerseits bei schlechten „Evaluationsergebnissen“ zu einem schnellen Legitimationsverlust innerhalb des institutionellen Umfeldes führen, wie auch eine Intervention der Struktureinheiten der Formalstruktur in die Aktivitätsstruktur nach sich ziehen.

Ein zentrales Kopplungselement auch bei loser Kopplung ist die Bedeutung der Notengebung in Beruflichen Schulen. Diese Noten sind einerseits den rationalen Mythen des institutionellen Umfeldes verpflichtet, da sie eine staatlich garantierte Bildungszertifikatserteilung darstellen²¹ und nach außen, in die Gesellschaft vermitteln, dass die Schule den Rationalitäts- und Leistungsansprüchen gerecht wird. Damit sichert sich die Schule Legitimität. Gleichzeitig verbinden sie die Aktivitätsstruktur mit der Formalstruktur, da häufig nur an dieser Stelle innerschulisch deutlich wird, wie sich die Aktivitätsstruktur organisiert und die dort handelnden Akteure agieren. Demzufolge sind Schulnoten nur zu einem gewissen Anteil ein Ausweis der Leistungen der Schüler, sondern auch ein Legitimationsinstrument von Schule, sowohl nach innen, indem sie die Verbindung von Formal- und Aktivitätsstruktur sichern, wie auch nach außen, indem sie die Berufsschule mit den zentralen Akteuren des organisationalen Feldes, den Ausbildungsbetrieben und den freien Trägern der Ausbildung verknüpfen. Der letztgenannten Ebene der Verknüpfung mit dem organisationalen Umfeld wird seitens der Aktivitätsstruktur entsprochen, indem das vierte Ausbildungsjahr der dualen Berufsausbildung in der Berufsschule ausschließlich der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung dient.

4.2 Handlungsoptionen Beruflicher Schulen angesichts des Veränderungsdrucks des organisationalen Feldes

Während die klassischen Texte des Neo-Institutionalismus noch von einer sehr starken Bestimmung der Organisationsentwicklung aus den Einflüssen des organisationalen Feldes ausgingen, hat die Weiterentwicklung des Konzeptes stärker auf die Wechselbeziehung und die Beeinflussung des organisationalen Feldes durch die Organisation geblickt. Diese Perspektive zeigt Handlungsoptionen auf. Demnach haben Organisationen nach C. OLIVER fünf strategische Verhaltensweisen gegenüber den Anforderungen des institutionellen Umfeldes zur Verfügung. Anpassen durch Isomorphie; Vermeiden durch Entkopplung; Gestalten durch Kompromissuche gegenüber den Anforderungen des institutionellen Umfeldes, Verweigerung oder aktive Manipulation der Erwartungen (vgl. OLIVER 1991). Eine weitere Öffnung des Konzeptes des Neo-Institutionalismus erfolgt in Richtung auf die ausgehandelten

21 Als ein Beispiel eines derartigen Mythos sei die weit verbreitete Annahme genannt, dass erfolgreiches Bestehen standardisierter Prüfungen ein Ausweis erfolgreichen schulischen Handelns ist. Wie bereits P. Bourdieu zu den concours in Frankreich ausführte (vgl. BOURDIEU 2001: 54 ff.), benachteiligen diese Standards sehr massiv SchülerInnen aus nicht-akademischen Milieus und können allenfalls als Ausweis einer erfolgreichen Anpassung an schulische Bedingungen des Lernens angesehen werden. Die in Deutschland geführte Diskussion um das schlechte Abschneiden bei den Pisa-Tests und die Notwendigkeit in der Allgemeinbildung Bildungsstandards einzuführen, agiert ebenfalls in diesem Mythos.

Bedeutungssysteme innerhalb wie außerhalb der Organisation, die aus einem sozialen Prozess generiert werden.²² Damit eröffnen sie den Blick auf verschiedene Handlungsoptionen, die Organisationen zur Verfügung haben, mit den Druck des institutionellen Feldes umzugehen. Berufliche Schulen können sich aufgrund des gestiegenen Legitimationsdrucks nicht mehr begnügen, den Anforderungen des institutionellen Umfeldes zu genügen, sondern müssen selbst aktiv werden, innerhalb eines komplexen Feldes erfolgreich zu agieren. Hierzu ist es einerseits wichtig, wie bereits erwähnt, das organisationale Feld zu kennen und dort zielgerichtet und erfolgreich um Legitimationsgewinne zu kämpfen, wie aber auch durch eigene innere Verständigungs- und Kommunikationsprozesse selbst Bedeutungssysteme zu generieren und diese in Abstimmung mit den Anforderungen des organisationalen Feldes dort erfolgreich zu platzieren. So kann die geschickte Ausrichtung einer Berufsschule z.B. am Zukunftsthema der Nachhaltigen Entwicklung – oder eines anderen als zukunftsbedeutsam formulierten Themengebietes – die Position innerhalb des organisationalen Feldes deutlich verbessern und zu vermehrten Legitimitätsgewinnen bis hin zu zusätzlichen Ressourcen führen (vgl. WOLF 2011).

5. Ausblick und Forschungsperspektiven

Wie die vorne gemachten Ausführungen aufzeigen, trägt der Ansatz des Neo-Institutionalismus zum Verständnis des komplexen sozialen Gebildes Berufsschule bei und eröffnet auch neue und ungewohnte Perspektiven auf schulisches Handeln. Die Möglichkeiten, welches dieses theoretische Verständnis für Interventionen eröffnet, wurden kurz skizziert. Es zeigt sich jedoch, dass dieser US-amerikanische Forschungsansatz für das Verständnis von beruflichen Schulen und schulischem Handeln von der bundesdeutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher nicht berücksichtigt wurde. Nach den vorne gemachten Ausführungen bieten sich jedoch verschiedene Forschungsperspektiven an. Einmal ist die bisher wenig beleuchtete Frage aufzuwerfen, wie schulinternen Veränderungsprozesse umgesetzt werden, also die Frage nach der zeitlichen und organisatorischen Reichweite von Modellversuchen und Innovationsvorhaben, wie es zum Beispiel die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes darstellt. Unter der oben entfalteten Perspektive ist die Frage der Kopplung beider Struktureinheiten von Schule von Bedeutung, also wie wirkt sich welcher Einfluss der Aktivitätsstruktur und der Formalstruktur auf die Verbreitung von Innovationen aus? Ihre Wechselbeziehungen dürfen dabei ebenfalls nicht aus dem Auge gelassen werden. Gleichfalls ist hierbei die Interessenskonstellation als wichtiger Faktor in den Blick zu rücken, da diese Macht- und Herrschaftsinteressen die Verbreitung von Innovationen beeinflussen. Die vorgestellten Perspektiven spielen auch eine Rolle bei einer Neuformulierung der Aufgaben und Rollen von Schulleitungen, wie sie aktuell im Rahmen neuer Steuerungskonzepte für Berufsschule und der einhergehenden Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen diskutiert werden (vgl. TERHART 2010; KNOKE/DURDEL 2011; PÄTZOLD 2009; ROLFF 2011; LISOP/HUISINGA 2011).

Die Frage der schulexternen Wirkung von Berufsschulen in einem immer härter umkämpften organisationalen Feld ist eine mit dem vorgestellten Instrumentarium zu untersuchende Aufgabe. Hier stellen sich die Legitimitätsgewinne und die güns-

22 Zur sozialen Aushandlung von kulturellen Bedeutungssystemen siehe WOLF (2009): 123 ff.

tigen Positionen innerhalb des Feldes sich nicht mehr selbstverständlich aufgrund der Nachfrage der „Großen Industrie“ nach qualifizierten Arbeitskräften von alleine ein, sondern Berufliche Schulen sind einem immer stärkeren Legitimationsdruck ausgesetzt. Die Beantwortung dieser Frage der schulexternen Wirkung würde den Beruflichen Schulen Mittel und Möglichkeiten an die Hand geben, im stärker polarisierten politischen und gesellschaftlichen Kampf um ein zukunftsfähiges Bildungswesen in Deutschland eine Stimme zu haben.

6. Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H. et al. (2010): Praktikerinnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.], 803–818.
- BAUER, W. (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T. (1992): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.
- BIDWELL, C. E. (2006): Varieties of Institutional Theory: Traditions and prospects for Educational Research. In: MEYER, H.-D./ROWAN, B. (Hrsg.): The new institutionalism in education. Albany, NY, 33–50.
- BOGER, M. (1998): Handlungslernen und der Anspruch auf dessen durchgängige Realisierung in der Berufsschule : Bericht zur Praxis eines Modellversuches am Berliner Oberstufenzentrum Maschinen- und Fertigungstechnik. In: lernen & lehren, 13, H. 52, 68–75.
- BOURDIEU, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (2001): Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Unterrichtssystems. In: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, 53–83.
- DENGLER, M. (2010): Erfahrungen aus der Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Herausforderungen für die Fachdidaktik. In: Berufsbildung, 64, H. 124, 19–21.
- DEWEY, J. (2004): Die Struktur der Forschung. In: SCHNETTLER, B./STRÜBING, J. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. 1. Aufl. Konstanz///Stuttgart, 225–243.
- DIERKES, J./ZORN, D. (2005): Soziologischer Neoinstitutionalismus. In: KAESLER, D. (Hrsg.): Aktuelle Theorien der Soziologie. Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne. München, 313–331.
- DIERKES, M./HOFMANN, J./MARZ, L.: Technikgenese und Organisatorischer Wandel: Divergierende Innovationsmuster.
- DIERKES, M./KNIE, A. (1989): Technikgenese: Zur Bedeutung von Organisationskulturen und Konstruktionstraditionen in der Entwicklung des Motorenbaus und der mechanischen Schreibtechniken. Vorstellung und Begründung eines Untersuchungsdesigns. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Technik in Alltag und Arbeit. Beiträge der Tagung des Verbunds Sozialwissenschaftliche Technikforschung (Bonn, 29./30.5.1989). Berlin, 203–218.
- DI MAGGIO, P./POWELL, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American sociological review, 48., H. 2, 147–160.
- DI MAGGIO, P./POWELL, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: KOCH, S./SCHEMANN, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden, 57–84.
- DOBBIN, F. (1994): Forging industrial policy. The United States, Britain, and France in the railway age. Cambridge [u.a.].

- FRIEBERTSHÄUSER, B./PANAGIOTOPOULOU, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u. a.], 301–322.
- GREINERT, W.-D. (1997): Konzepte beruflichen Lernens. Unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart.
- GREINERT, W.-D./WOLF, S. (2010a): Bildungspolitische und berufspädagogische Aspekte der Beruflichen Fachrichtungen. In: PAHL, J./HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch der Beruflichen Fachrichtungen. Berufspädagogische, berufswissenschaftliche, didaktische und methodische Ausformungen und Entwicklungen unter Berücksichtigung der Berufsfelder und Berufe, 56–63.
- GREINERT, W.-D./WOLF, S. (2010b): Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Qualifikationsbedarf und Curriculum (Q + C) 9. Frankfurt am Main.
- GROSSBÖLTING, T. (2008): „Im Reich der Arbeit“. Die Repräsentation gesellschaftlicher Ordnung in den deutschen Industrie- und Gewerbeausstellungen 1790–1914. München.
- GRUSCHKA, A. et al. (2004): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit.
- HARD, M. (1997): Genese von Techniken und betriebliche Technikpolitik. Tradition und Flexibilität im Dieselmotorenbau. In: DIERKES, M. (Hrsg.): Technikgenese. Befunde aus einem Forschungsprogramm. Berlin, 17–36.
- HASSE, R./KRÜCKEN, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- HELSPER, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: HELSPER, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, 115–145.
- HERKNER, V. (2008): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung – Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB. Bielefeld, 71–110.
- HOFFMANN, U./DIERKES, M. (1992): New technology at the outset. Social forces in the shaping of technological innovations. Frankfurt, New York.
- HUISINGA, R. (1996): Die Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts als Instrument der Gewerbebeförderung und ihre berufspädagogische Bedeutung. In: GREINERT, W.-D. (Hrsg.): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preussische allgemeine Gewerbeordnung von 1845. Bd. 2. Bielefeld, 169–194.
- KNOKE, A./DURDEL, A. (2011): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden.
- KOCH, S. (2009a): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: KOCH, S./SCHEMMANN, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden, 110–131.
- KOCH, S. (2009b): Soziale Milieus von Lehrkräften und „Glaubenskonflikte“ im zweiten Bildungsweg. Vergesellschaftete Akteure und Konstituierungsdynamiken eines organisationalen Feldes. In: KOCH, S./SCHEMMANN, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden, 233–256.
- KOCH, S./SCHEMMANN, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden.
- KRÜCKEN, G. (2002): Amerikanischer Neo-Institutionalismus – europäische Perspektiven. In: Sociologia internationalis, 40, 227–259.
- KUPER, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE, 4., H. 1, 83–106.

- LISOP, I./HUISINGA, R. (2011): Die neue Stufe der Schulentwicklung. Wege kollegialer Erfolgs-sicherung. GAFB-Taschenbuch. Frankfurt, M.
- MALINOWSKI, B. (1922): Argonauts of the western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesia New Guinea. London [u.a.].
- MEYER, J. W./ROWAN, B. (1977): Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: American journal of sociology, 83, 340–363.
- MEYER, J. W./SCOTT, W. R./DEAL, T. E. (1983): Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: SCOTT, W. R./MEYER, J. W./ROWAN, B. (Hrsg.): Organizational environments. Ritual and rationality. Beverly Hills [u.a.], 45–67.
- MEYER, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt am Main [u.a.].
- OLIVER, C. (1991): Strategic responses to institutional processes. In: Academy of Management review, 16, H. 1, 145–179.
- ORTON, J. D./WEICK, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management review, 15, H. 2, 203–223.
- PÄTZOLD, G. (2009): Zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln und Lehrerkooperation in eigenverantwortlichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 321–331.
- PÄTZOLD, G./WINGELS, J./KLUSMEYER, J. (2003): Methoden im berufsbezogenen Unterricht – Einsatzhäufigkeit, Bedingungen und Perspektiven. In: CLEMENT, U./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart, 117–1131.
- PLOGHAUS, G. (2003): Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bielefeld.
- ROLFF, H.-G. (Hrsg.) (2011): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Kronach.
- ROSENBERG, F. VON (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. 1. Aufl. Bielefeld.
- ROWAN, B./MEYER, J. W. (1983a): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: SCOTT, W. R./MEYER, J. W./ROWAN, B. (Hrsg.): Organizational environments. Ritual and rationality. Beverly Hills [u.a.], 21–44.
- ROWAN, B./MEYER, J. W. (1983b): The structure of Educational Organizations. In: SCOTT, W. R./MEYER, J. W./ROWAN, B. (Hrsg.): Organizational environments. Ritual and rationality. Beverly Hills [u.a.], 71–97.
- RUTH, K. (1995): Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – USA. Berlin.
- SCHAEFERS, C. (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: KOCH, S./SCHEMMANN, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden, 308–325.
- SCHLICHT, U. (2007): Schlechte Noten für die Regierungen. Weltlehrerkongress: Ziele in Bildungspolitik verfehlt. In: Der Tagesspiegel online, 23.07.2007.
- TENBERG, R. (2010): Lernfelddidaktik – immer noch eine Herausforderung. In: Berufsbildung, 64, H. 124, 3–7.
- TERHART, E. (2010): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: ALTRICHTER, H./MAAG-MERKI, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 1. Aufl. Wiesbaden, 255–275.
- THELEN, K. A. (2004): How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge.
- TRAMM, T./KREMER, H.-H./TENBERG, R. (Hrsg.) (2011): Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. bwp@ Ausgabe Nr. 20.

- WEICK, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, H. 1, 1–19.
- WHYTE, W. F. (1996): Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels. 4. Aufl. Materiale Soziologie : TB 6. Berlin ; New York.
- WIEMANN, G. (2002): Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. (mit CD-ROM); vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter. Bielefeld.
- WILLIS, P. E. (1977): Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs.
- WOLF, S. (2009): Berufsbildung und Kultur. Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Tönning.
- WOLF, S. (2011): Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall – Konzepte, Möglichkeiten, Rahmenpläne. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, H. 20.
- ZUCKER, L. G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: American sociological review, 42., 726–743.

Anschrift des Autors: Dr. Stefan Wolf, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin, Sekr. FR 4-4, Franklinstrasse 28/29, 10587 Berlin, s.wolf@tu-berlin.de