

Organisatorische Bedingungen des Musicklernens

Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung

HERMANN J. KAISER

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

Den *Ausgangspunkt* der folgenden Überlegungen bildet die Tatsache, daß musikalische Erziehungs- und Bildungsprozesse, sieht man einmal vom Privatunterricht ab, in Organisationen stattfinden. Diese bilden relativ kohärente und zeitlich stabile Gebilde und weisen eine mehr oder weniger ausgeprägte Struktur auf. Man kann davon ausgehen, daß die jeweilige Form der Organisiertheit musikalischen Lernens und seiner Vermittlung sich prägend auf Inhalte und Ergebnisse dieser Prozesse auswirkt. Es sei an die bereits 1925 von Siegfried Bernfeld vorgetragene These erinnert, daß die Organisation der Erziehung das Erziehungsresultat diktiert (Bernfeld 1925, 127).

Das *Ziel* der hier vorgetragenen Überlegungen besteht darin, 1. das musikpädagogische Forschungsinteresse auf eine bisher wenig beachtete, in ihrer Wirkung aber kaum zu überschätzende Dimension musikalischer Aneignungsprozesse und ihrer Vermittlung zu lenken, 2. eine erste Orientierung im gegenwärtigen Diskussionsstand zu ermöglichen und 3. ein Bezugssystem für musikpädagogische Forschungen zur Organisation musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zu entwickeln.

Methodisch wird in der Weise verfahren, daß nach einer terminologischen Vorklärung zunächst bestimmte Organisationstheorien und die an ihnen geübte Kritik vorgetragen werden und anschließend die im engeren Sinne musikpädagogische Umsetzung, z. T. als Konsequenz aus der allgemeineren Erörterung, erfolgt.

1. Vorklärung

Hier werden die organisatorischen und nicht die institutionellen Bedingungen musikalischer Aneignungsprozesse thematisiert. Diese Einschränkung bedarf einer Erläuterung.

Die Vermengung der Begriffe „Institution“ und „Organisation“ hat zu vielen Unklarheiten geführt, so daß immer wieder gefordert wird, in organisationssoziologischen Zusammenhängen auf den Begriff „Institution“ zu verzichten (z. B. Etzioni 1964; deutsch 1967,13). Wenn im folgenden von einer Organi-

sation, z. B. der Schule, als Institution gesprochen wird, dann ist damit gemeint, daß deren Struktur, Ziele und Verhaltensregulative eine besondere Form gesellschaftlicher Billigung erfahren haben. Diese erwächst ihnen aus spezifischen Sinnzuschreibungen, die keineswegs durchgängig rational begründbar sein müssen und sind, sondern ihren Geltungsanspruch aus „*rationalisierten Mythen*“ beziehen (Meyer und Rowan 1977). Rationalisierte Mythen sind Glaubenssysteme bzw. normative Systeme, die bestimmten Organisationen als Legitimationsinstrumente für Verhaltensregeln und strukturelle Arrangements dienen. Der Widerspruch von Rationalität und Mythos löst sich auf, sobald man den Rationalitätsgesichtspunkt für den *Ableitungszusammenhang* von Verhaltensweisen aus bestimmten Zielen geltend macht und das mythologische Moment für die *Glaubwürdigkeit* eben jener Ziele reserviert. Das heißt, Verhaltensregulationen und strukturelle Vorgaben werden von den Mitgliedern institutionalisierter Organisationen als verbindlich angenommen, obgleich der Geltungsanspruch rational nicht entfaltet werden kann (vgl. das Beispiel aus der Erziehungswirklichkeit bei Scott 1986, 199-200; ähnlich Selznick 1957,17).

Diese sehr komplexe und empirisch kaum aufzuhellende Problematik der Institutionalisierung der Organisiertheit u. a. auch musikalischer Aneignungsprozesse in bestimmten Organisationen bleibt hier außer Betracht. (Zu der unterschiedlichen Akzentuierung der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielenden technischen und institutionellen Faktoren vgl. Meyer u. a. 1981.)

2. Organisationstheoretische Grundlagen

Die Vielfalt dessen, was der Begriff „Organisation“ meint, ist nahezu unübersehbar. Sie reicht von Ansätzen wie: Organisation als ein durch kollektive Identität wohl definierter Personenkreis, entfaltete Verhaltensvorschriften und auf spezifische Ziele gerichtetes soziales Gebilde (Parsons 1960; Mayntz 1963; Etzioni 1964; u. a.) bis hin zu interaktionistischen Zugriffen, die Organisationen als räumlich lokalisierbare soziale Gebilde verstehen, als „*besonders explizite Festsetzungen wesentlicher Komponenten jeder Interaktion, gleichsam ‚eingefrorene‘ Bestandteile, die sichern helfen, daß gesellschaftlich für relevant gehaltene Interaktionen ihre Form behalten unabhängig von besonderen Situationen und Motivationen*“ (Mollenhauer 1977,49), von der Vorstellung einer Organisation als geschlossenem System, mit nahezu aggregathafter Natur, bis hin zu Konzeptionen, welche den prozessualen Aspekt, das Organi-

sieren, in den Mittelpunkt stellen (Weick 1974,358). Anstelle weiterer Definitionen dessen, was eine Organisation ist oder sein kann, sollen im folgenden vier Ansätze der Organisationstheorie vorgestellt werden, die in der Vergangenheit die organisationstheoretische Diskussion von Bildungs- und Erziehungsprozessen beherrscht haben. An ihren Akzentuierungen wird deutlich werden, daß es einen verbindlichen Begriff von Organisation nicht gibt und wohl auch nicht geben kann (vorerst wenigstens). Es wird ferner einsichtig werden, daß diese Ansätze, obgleich z. T. im Gegensatz zueinander entwickelt, sich gegenseitig keineswegs ausschließen: Indem sie bestimmte Aspekte des Problems akzentuieren, entwickeln sie implizit auch eine Definition von Organisation.

2.1 Das Bürokratie-Modell Max Webers

Innerhalb seiner Typologie von Herrschaftsformen diskutiert Max Weber u. a. eine Reihe von Prinzipien, welche für bürokratische Organisationen kennzeichnend sind:

- 1) Für eine bürokratische Organisation sind zunächst die durch Regeln (Gesetze oder Verwaltungsreglements, Weber 1976,551) geordneten *Kompetenzen* charakteristisch. Dabei garantieren — wie Weber sagt — drei Momente ihren Bestand: 1. Es gilt die Verteilung regelmäßiger Tätigkeiten als amtliche Pflichten, d. h. klare Zuständigkeitsbereiche (Prinzip der Arbeitsteilung). 2. Die zur Erfüllung dieser Pflichten notwendigen Befehlsgewalten sind fest verteilt. 3. Es werden Personen mit generell geregelten Qualifikationen angestellt, welche die verteilten Pflichten erfüllen und die erteilten Rechte ausüben (Prinzip der Spezialisierung).
- 2) Sodann gilt das Prinzip der *Amtshierarchie*. Damit ist zunächst die feste Ordnung von Kontroll- und Aufsichtsbehörden gemeint, man spricht auch vom Instanzenzug. Dadurch wird jede einzelne Behörde zu einem Element in einem übergreifenden bürokratischen System. Da Bürokratien reinsten Wassers den Instanzenzug „monokratisch“, d. h. durch qualifizierte *Einzelbeamte*, realisieren, gilt das Prinzip der Über- bzw. Unterordnung also auch für die einzelnen Mitglieder dieser Organisation. Dieses Prinzip, so häufig negativ etikettiert, hat unbestritten seinen Vorteil: Es begrenzt die Macht der nächsthöheren Instanz, und zwar dadurch, daß — bei Differenzen zwischen in der Hierarchie unmittelbar benachbarten Instanzen — die untere Instanz die nächsthöhere als Schiedsinstanz anrufen kann.

- 3) Eine bürokratische Organisation ist ohne ein weiteres Prinzip, das der *Aktenmäßigkeit* der Amtsführung (d. i. der Aufgabenerfüllung), nicht denkbar: Alle Anordnungen, Verfügungen, Entscheidungen usw. sind schriftlich festzuhalten. Auch für die Kommunikation untereinander gilt das Gebot der schriftlichen Fixierung: der Dienstweg.

Durch dieses Prinzip sichert sich eine Organisation ihre Unabhängigkeit von den Personen, die jeweils ein Amt bekleiden: Der Übergang zum nächsten „Amtsinhaber“ kann bruchlos erfolgen, da ihm die gesamte Geschichte „seines“ Amtes und der betreffenden Amtsführung aktenmäßig vorliegt.

- 4) Die zuvor aufgeführten Prinzipien gründen letztlich im Prinzip der *Kontinuität* und *Regelgebundenheit* der Amtsführung. Insofern kann man dieses Prinzip als Grundprinzip bürokratischer Organisation bezeichnen. Die Verfahrensregeln sind einerseits als technische Regeln, andererseits als (Verhaltens-)Normen formuliert. Um ihren Zweck zu erfüllen, müssen sie vier Forderungen genügen: Sie müssen generell gelten, relativ fest und erschöpfend sein, also möglichst den gesamten Aufgabenzusammenhang abdecken, und erlernbar sein.

Gegen diese Konzeption ist — ungeachtet ihrer bis heute andauernden Wirkung — auch Kritik vorgetragen worden. So hat insbesondere Parsons (1947,58-60) eingewandt, daß Weber zwei Grundlagen von Herrschaft miteinander vermengt: Einerseits gründe sich Autorität auf den Besitz eines rechtlich definierten Amtes, andererseits auf technische Kompetenz.

Thompson (1961,47) argumentiert ähnlich, wenn er sagt, daß Autorität an das Prinzip der Zentralisation, Kompetenz dagegen an das der Dezentralisation gebunden sei, weil sie sich einer vorhergehenden Ausbildung und einer fortwährenden Realisierung in der Praxis verdanke.

Diese Kritik dürfte die Konzeption jedoch nicht aus den Angeln heben können, da es sich in der Entgegensetzung von Autorität und Kompetenz letztlich nicht um einander ausschließende Prinzipien handelt.

Eine zweite Form von Vorwürfen gegen das Webersche Modell rührt daher, daß der *idealtypische* Charakter der „Herrschaftsformen“ und damit der erhobene theoretische Anspruch nicht wirklich zur Kenntnis genommen werden. Sie sind Konstruktionen, die der *Analyse* gesellschaftlicher Verhältnisse dienen sollen, und *keine konkreten Erscheinungsformen* von Organisationen (Weber 1976,550).

Die dritte Form von Kritik läßt sich dahingehend zusammenfassen, daß die von Weber formulierten Struktureigenschaften von Organisationen als Konstanten und nicht als *Variablen* definiert sind (Kieser und Kubicek ²1983,37). Das heißt, der Grad der Aktenmäßigkeit von Verwaltungsvorgängen, die Ausprägung hierarchischer Strukturen usw. sei das — insbesondere beim Vergleich von Organisationen — interessante und weiterführende Problem; die Tatsache allein, daß die o. g. Prinzipien einer (Verwaltungs-)Bürokratie zugrunde liegen, besage an und für sich noch nicht viel. (Zur Konkretisierung dieser Kritik vgl. Scott 1986,110 und die dort herangezogene Literatur.)

Weber behauptet, daß „die Entwicklung ‚moderner‘ Verbandsformen *auf allen Gebieten . . . schlechthin identisch (sei) mit Entwicklung und stetiger Zunahme der bürokratischen Verwaltung*“. Er behauptet weiterhin, daß die bürokratische Verwaltung die rationalste Form der Herrschaftsausübung überhaupt sei, und zwar unter drei Gesichtspunkten: 1. im Hinblick auf ihre *Berechenbarkeit* sowohl für die Leitung (also diejenigen, die Herrschaft ausüben) als auch für die Interessenten (also diejenigen, für welche die Bürokratie ihre Dienstleistungen erbringt), 2. hinsichtlich Ausmaß und Qualität der erbrachten bzw. zu erbringenden *Leistungen*, 3. im Hinblick auf ihre formal *universelle Anwendbarkeit* auf alle nur denkbaren Aufgaben (Weber ⁵1976,128).

Die bürokratische Verwaltung ist nach Weber die Keimzelle des modernen westlichen Staates. Es ist daher naheliegend, wenn der Staat eines seiner wirkungsvollsten Herrschaftsinstrumente, die Bildungs-, Ausbildungs- und Erziehungsorganisationen, in ähnlicher Weise strukturiert wie seine sonstigen „Teilbürokratien“. Die Analyse ihrer bürokratischen Elemente durch die Wissenschaften von der Erziehung, also auch durch die Musikpädagogik, müßte zu einem vertieften Verständnis ihrer offenen und verdeckten Wirkungen führen.

Im Gegensatz zu einer solchen Erwartung muß man jedoch feststellen: Das Webersche Bürokratiemodell ist in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen vorrangig als Gegenmodell herangezogen worden. Die dabei implizit gemachte Voraussetzung der Unvereinbarkeit von bürokratischer Organisation und Pädagogizität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse (vgl. Vogel 1977; Baumert 1980,625ff.) scheint durch eine Charakterisierung gerechtfertigt, in der Weber auf die sozialen Implikationen bürokratischen Handelns aufmerksam macht. Er spricht u. a. von der „*Herrschaft der formalistischen Unpersönlichkeit*“: Bürokratisches Handeln ist — wenn es in Reinkultur auftritt — ein Handeln „*ohne Haß und Leidenschaft, daher ohne ‚Liebe‘ und ‚Enthusiasmus‘, unter dem Druck schlichter Pflichtbegriffe*“. Der Umgang der Bürokratie mit den Menschen erfolgt „*ohne Ansehen der Person*“. Der Mitmensch erscheint wesentlich als formale und nicht so sehr als soziale Größe: Das Absehen gerade von den Besonderheiten des jeweiligen „Falles“, der jeweiligen Situation und die Bezugnahme auf eine unterstellte Norm „*faktischer Gleichheit*“ (Weber ⁵1976,129) bilden die Entscheidungsgrundlage bürokratischen Handelns. Es ist daher — oberflächlich gesehen — nur allzu verständlich, daß eine zuvörderst am einzelnen Menschen interessierte (Musik-)Pädagogik, insbesondere also die der geisteswissenschaftlichen Tradition, die in der Formulierung des „Pädagogischen Bezu-

ges“ durch Nohl exemplarisch gefaßt worden ist, ein solches Modell als normative Grundlage der Organisation des Erziehungshandelns ablehnen muß (vgl. dazu die Einschätzung von Terhart 1986,208). Ihre Kritik trifft sich mit der des amerikanischen Organisationssoziologen Bennis, der — unter Einbeziehung des „*Scientific Management*“ Taylors (1911; deutsch 1919) — die Perspektiven des „*Rationalen Systems*“ als Theorien der „*menschenlosen Organisation*“ bezeichnet hat (Bennis 1959,263).

Allerdings dürfte diese Kritik an Weber nicht wirklich treffen. Denn dieser unterscheidet sehr wohl zwischen Deskription und Präskription: Die Gefahr einer zunehmenden Instrumentalisierung der Menschen durch zunehmende Rationalisierung in bürokratisch verfaßten Organisationen ist ihm durchaus bewußt gewesen. Seine Kritik am Taylorismus ist nicht übersehbar (Weber, ⁵1976, 686-687). Man kann sogar umgekehrt Webers Bürokratietheorie als Instrument betrachten, mit dem gefährliche Bürokratisierungstendenzen im Hinblick auf das Erziehungshandeln und die entsprechende Theorie frühzeitig erkannt werden können. Wenn Widersprüche zwischen bürokratischer Organisation und dem Erziehungsauftrag vorhanden sind, dann können wir derartige Organisationen ablehnen bzw. sie zu verändern trachten. Eine Theorie, die analytisch gedacht ist, normativ zu wenden, dürfte daher nicht ganz redlich sind.

2.2 *Der Human-Relations-Ansatz*

1967 trägt Peter Fürstenau Perspektiven in die bundesrepublikanische erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion ein, welche auf die amerikanischen organisationssoziologischen Forschungen jener Jahre zurückgehen und unter dem Begriff „Human-Relations-Forschung“ bekannt geworden sind. (Fürstenau bemüht sich um eine Vermittlung des bürokratischen mit dem Human-Relations-Ansatz. Zur Einschätzung dessen vgl. Terhart 1986, 209-210.)

Scott bringt die in der Human-Relations-Forschung formulierte Kritik am bürokratischen Ansatz und dem des Scientific Management auf den Punkt, wenn er sagt: „*Eine soziale Organisation nach rein technischen Kriterien von Rationalität zu führen*“ — und wir können ergänzen: sie nach diesen Kriterien zu beurteilen —, „*ist irrational, weil dabei die nichtrationalen Momente sozialen Verhaltens außer acht gelassen werden*“ (Scott 1986,119). Die Human-Relations-Forschung betrachtet eine Organisation zu allererst aus der Perspektive ihrer Mitglieder. Die Zufriedenheit der Organisationsmitglieder so-

wie ihre Motivation, Kräfte für die betreffende Organisation zu mobilisieren, werden leitende analytische Kriterien. Dieser Perspektivenwandel hat Folgen für die funktionale Bestimmung der Organisation als soziale Größe: Eine Organisation — in der Sichtweise des Bürokratiemodells ein gesellschaftliches Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele unter Aufbietung größtmöglicher Rationalität, deren Verwirklichung den Grad der Effektivität der betreffenden Organisation markiert, die sich die Prinzipien der Arbeitsteilung, Zielspezifität, Formalisierung und hierarchisch strukturierten Kontrolle zunutze macht —, gewinnt für den Human-Relations-Ansatz ihren gesellschaftlichen Wert in sich selbst.

Wie viele organisationssoziologische Resultate gewinnt auch der Human-Relations-Ansatz seine spezifischen Züge zunächst aus Forschungen der Industriesoziologie (dokumentiert in: Roethlisberger und Dickson 1939; vgl. auch Romans 1950, deutsch 1960, ⁶1972, 72-99). Seine wesentlichen Erkenntnisse lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen (vgl. Homans 1960; Etzioni 1967, 69ff.; Scott 1986, 122):

1. Organisationen haben sowohl eine *formale* als auch eine *informelle* Struktur. Das Verhältnis beider zueinander kann durchaus konfliktbeladen sein (zur Frage der Terminologie vgl. Blau 1955, 143; Litterer 1963, 10; Dubin 1968, 104; Scott 1986, 223).
2. Organisationen haben sowohl Ziele, die mit Hilfe der ihnen eigenen Technologie eingelöst werden sollen (instrumentelle Ziele), als auch solche, die den Fortbestand der Organisation selbst sichern sollen (selbstreferentielle Ziele).
3. Die Arbeitsergebnisse einer Organisation werden ganz wesentlich durch soziale Normen bestimmt und nicht so sehr durch die Leistungsfähigkeit (physisch — psychisch — intellektuell) der Organisationsmitglieder (vgl. dazu z. B. Roy 1952; Seashore 1954).
4. Die Verhaltensmuster der Organisationsmitglieder sind ganz wesentlich durch nicht-materielle Anreize (wie auch Sanktionen) bestimmt.
5. Gegenüber der Organisationsleitung agieren die Organisationsmitglieder häufig als Mitglieder einer Gruppe und nicht (so sehr) als Individuen.
6. Die Einsicht in die soziale Bedeutung von Organisationen für ihre Mitglieder macht deren Beziehungen untereinander zu einem Forschungsgebiet von erhöhtem Interesse: Information und Kommunikation — Rollendefinitionen und Rollenverhalten (insbesondere das der Führung) — Sanktionen und Gratifikationen usf. rücken in das Zentrum des Forschungsinteresses.

Kritik hat dieser Ansatz in vielfältiger Form erfahren (vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Perrow 1979, 90-138). Beanstandet werden

- a) die fehlende interne Stimmigkeit des Konzepts,
- b) die Form der empirischen Ergebnisse und
- c) die Ideologiefälligkeit der Konzeption.

Bemängelt wird zunächst, daß die Human-Relations-Forschung über ihrem Interesse an den *Verhaltensformen* der Organisationsmitglieder die Eigenschaften der Organisationsstruktur vergißt. Auch im Hinblick auf jene die Organisationsstrukturen beeinflussenden Faktoren gibt sie keine Antwort. Statt dessen analysiert sie, z. T. mit beträchtlichem methodischen Aufwand, die Wirkungen, welche Organisationen auf ihre Mitglieder haben. Auch wird auf die Enge des Spektrums der jeweils untersuchten Variablen hingewiesen (Etzioni 1967, 77; Kieser und Kubicek ²1983, 40ff.).

Eine weitere Kritik richtet sich gegen die perspektivische Enge des Human-Relations-Approaches: Viele Organisationsanalysen, die in der Tradition des Human-Relations-Ansatzes stehen, konzentrieren sich zu sehr auf die untersuchte Organisation unter Absehung vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld, indem sie wirkt (Etzioni 1967, 80; Scott 1986, 145).

Oben war angedeutet worden, daß die empirisch gewonnenen Ergebnisse des Human-Relations-Approaches in Zweifel gezogen wurden. Dazu sei an wesentliche Ergebnisse erinnert: Der Human-Relations-Ansatz glaubte belegen zu können, daß

1. ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Organisationsmitglieder und der Produktivität der Organisation,
2. eine positive Korrelation zwischen Führungsstil und Produktivität,
3. zwischen Mitbestimmung und Zufriedenheit,
4. zwischen Mitbestimmung und Produktivität,
5. zwischen Aufgabenerweiterung und Zufriedenheit und
6. zwischen Aufgabenerweiterung und Produktivität bestehe.

Weitergehende Forschungen (Brayfield und Crockett 1955; Strauss 1963; Hulin und Blood 1968; Lowin und Craig 1968; Hollander und Julian 1969; Vroom 1969; Schwab und Cummings 1970); haben die Ergebnisse in Zweifel gezogen.

Bereits recht frühe Studien machen auf den Umstand aufmerksam, daß die Häufigkeit des Auftretens informeller Gruppierungen innerhalb bestehender Organisationen anscheinend keineswegs so groß ist, wie dies der Human-Relations-Ansatz behauptet (Walker und Guest 1952; Dubin 1956; Vollmer 1960).

Weiterhin wird dem Human-Relations-Ansatz angekreidet, daß er die materiellen Gratifikationen gegenüber den symbolischen unterbewertet (vgl. dazu Walker und Guest 1952; Viteles 1953; Etzioni 1967,81).

Ein dritter Komplex von Kritiken hebt, wie gesagt, auf die ideologischen Implikationen der Human-Relations-Theorien bzw. deren Ideologieblindheit ab:

1. So ist die Fabrik, die Schule, die Musikschule keineswegs jener Ort, an dem sich die sozialen Bedürfnisse der Menschen harmonisch erfüllen, nachdem die Möglichkeit ihrer Realisation — durch den zunehmenden Fortfall von Kleingruppenbeziehungen infolge industrieller Entwicklungen — nicht länger gegeben ist.
2. In engem Zusammenhang mit dem vorhergehenden Kritikpunkt wird der Human-Relations-Forschung ihr Modell der „glücklichen Familie“ vorgeworfen: Der Konflikt — zentraler Untersuchungsgegenstand der H.-R.-Forschung — ist kein akzidentieller, unter allen Umständen zu beseitigender, sondern ein substantieller Bestandteil innerorganisatorischen Lebens („*Unterschiede in wirtschaftlichen Interessen und in Machtpositionen können nicht ‚hinwegkommuniziert‘ werden*“ (Etzioni 1967, 75).

3. Damit gerät der H.-R.-Ansatz in den Verdacht, seine Tätigkeit als Stabilisierung von bestehender Herrschaft innerhalb der Organisationen zu betreiben: Das „glückliche Familienmodell“ verharmlost objektiv bestehende Interessensgegensätze und Entfremdungsstrategien großer Organisationen (Industriebetriebe und Administrationen gleichermaßen).
4. Die (scheinbar reale) Einbeziehung der Betroffenen (Arbeiter, Lehrer, Untergebene im allgemeinen) in Konfliktlösungsstrategien, die letztlich doch nur der Beruhigung der Organisationsoberfläche und damit der Organisationsleitung dienen, führen zu einer Scheinautonomie der Organisationsmitglieder.

War den „klassischen Ansätzen“ der Bürokratieentwicklung und des Scientific Management der Vorwurf gemacht worden, sie konstruierten Organisationen als Strukturen ohne Menschen, so kann man — überspitzt formuliert — dem Human-Relations-Ansatz vorwerfen, er betrachte Organisationen als Ansammlungen von Menschen ohne Organisationsstrukturen (Kieser und Kubicek 1983,41).

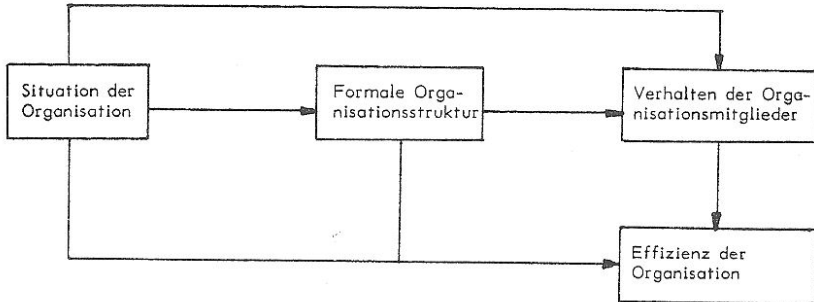
2.3 Das kontingenztheoretische Modell

In seinem Versuch, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen organisationssoziologischer Forschungen zu klassifizieren, hat Scott (1986,182; vgl. auch 1978) ein zweidimensionales Ordnungsschema vorgelegt. Die beiden Dimensionen werden gebildet aus dem Verhältnis, welches Organisationen im Hinblick auf ihre Umwelt einnehmen einerseits, und nach dem dominierenden Organisationsprinzip andererseits. (Scott greift dabei auf die Unterscheidung „rational“ versus „natürlich“ im Ordnungsprinzip von Gouldner (1959,405) zurück sowie auf eine Arbeit von Katz und Kahn (1966,18), die zwischen — im Hinblick auf ihre Umwelt — „offenen“ und „geschlossenen“ Organisationssystemen unterschieden hatten. Bereits 1975 hatte Champion (1975,30) eine dem Scottschen Vorschlag ähnliche Systematik vorgelegt.) Das Schema erlaubt — bei allen Vorbehalten gegen ein „Schubladendenken“ — die Verortung unterschiedlicher organisationstheoretischer Positionen:

		Verhältnis zur Umwelt	
		geschlossen	offen
Organisationsprinzip	rational	Bürokratie-Modell (Weber) Scientific Management (Taylor)	Kontingenztheoretischer Ansatz
	natürlich	Human-Relations-Ansatz	

Die Verortung des kontingenztheoretischen Ansatzes, der auch Verfechter in der Theorie der Schule als Organisation gefunden hat, macht den wesentlichen Unterschied zu den bisher diskutierten Ansätzen deutlich: Die Kontingenztheorie (Zusammenhangstheorie: Organisationsstrukturen sind von anderen Größen *abhängig* [mit ihnen kontingent]) — ihren Namen „*contingency approach*“ verdankt sie den Autoren Lawrence und Lorsch (1967,185-210) — geht davon aus, daß die Struktur einer Organisation ganz wesentlich extern definiert wird, d. h. durch die jeweilige Situation, in der sie gegründet wird, sich erhält und möglicherweise untergeht. Deshalb firmiert dieser Ansatz bisweilen auch unter dem Begriff „*Situativer Ansatz*“ (Stahle 1973). Eine Grundvorstellung, die nahezu alle Kontingenztheoretiker teilen, besteht darin, Organisationsmerkmale struktureller Art als funktionale Antworten auf die Unbestimmtheit und Variabilität des Aufgabenumfeldes der betreffenden Organisation zu verstehen.

Das ursprünglich etwas einfachere Modell der Abhängigkeit der Organisationsstrukturen von den Situationen ist zwischenzeitlich einer komplexeren und angemesseneren Vorstellung gewichen (zum folgenden vgl. Kieser und Kubicek ²1983,61).



Ein wesentliches Postulat dieses Ansatzes besteht darin, daß die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Größen des Modells empirisch zu ermitteln sind!

2.4 Das Modell des „Loose Coupling“

In der Darstellung des kontingenztheoretischen Ansatzes waren wir auf die Klassifikation von Organisationstheorien durch Scott zu sprechen gekom-

men. Dort war das Feld, welches *offene* und *natürliche* Organisationssysteme aufnehmen soll, noch nicht gefüllt worden (vgl. S. 86f.). Diese Stelle nimmt in unserem Zusammenhang ein Ansatz ein, der unter dem Begriff des „Loose Coupling“ insbesondere für die jüngste Diskussion um die organisationellen Strukturmomente von Schule bedeutsam geworden ist. Für die amerikanische Schulsoziologie kann er sogar als beherrschend charakterisiert werden (für die bundesrepublikanische Rezeption dieses Ansatzes vgl. Baumert 1980; Baumert und Leschinsky 1986; Terhart 1986).

Obgleich der Begriff des „Loose Coupling“ (\approx lose Verbindung) erst durch Weick 1976 als Metapher für alle Formen von Erziehungs- und Bildungsorganisationen geltend gemacht wird, kann man die Grundidee bereits zu Beginn der siebziger Jahre ausmachen, und zwar in einem recht originellen Modell, dem „Mülltonnen-Modell“ (Garbage Can Model). Das Interessante an diesen Vorstellungen ist zunächst einmal, daß sie — im Gegensatz zu den vorher angesprochenen Erklärungsversuchen von organisationellen Prozessen und Strukturen, die aus der Organisationssoziologie und der betriebswissenschaftlichen Forschung (bzw. der betrieblichen Organisationslehre) kamen — aus Untersuchungen über Erziehungssysteme erwachsen sind (zunächst waren die Universitäten Gegenstand des Interesses; auf die Schule übertragen und z. T. auf Organisationen überhaupt ausgeweitet: Turner 1977, Bell 1979, 1980; Padgett 1980; Rowan 1982; Allison 1983).

Die frühen Theoretiker dieses Ansatzes (March und Olsen 1976; Cohen, March und Olsen 1972, 1976; March 1978) ließen sich von der Frage leiten, wie eigentlich Entscheidungen in Organisationen zustande kommen, die durch unzureichend definierte Ziele, unklare *Technologien* und *wechselnde Beteiligung* von Organisationsmitgliedern an Entscheidungsprozessen gekennzeichnet sind (Cohen u. a. 1972,1). March und seine Kollegen charakterisieren derartige Situationen als „*organisierte Anarchien*“ und behaupten, daß solche Situationen insbesondere in öffentlichen und erzieherisch tätigen Organisationen zu finden seien. Sie reaktivieren damit, bewußt oder unbewußt, — wie auch andere Theoretiker des „Loose Coupling“ — den Gedanken von der spezifischen Unklarheit (looseness) der Koordinationsprozesse in den Schulen, den bereits Bidwell 1965 vorgetragen hatte. Sie machen darauf aufmerksam, daß Organisationen u. a. zwei grundlegende Eigenschaften aufweisen (von denen die erste auch von anderen organisationstheoretischen Positionen betont wird):

1. Man kann Organisationen als ein gesellschaftliches Mittel oder Instrument ansehen, mit dem exakt umrissene Probleme gelöst werden können

(vgl. dazu den Bürokratie- und den Scientific Management-Ansatz); ferner kann man Organisationen als Strukturen deuten, in deren Rahmen soziale und gesellschaftliche Konflikte auf der Grundlage von Verhandlungen gelöst werden (vgl. dazu den Human-Relations-Ansatz).

2. Eine weitere Eigenschaft ist möglicherweise noch wesentlicher: Organisationen geben ihren Mitgliedern Verfahren zur Deutung ihrer eigenen Tätigkeiten und deren Funktionen an die Hand: *„So gesehen ist eine Organisation eine komprimierte Sammlung von Entscheidungen, die nach Problemen Ausschau halten, von Standpunkten und Meinungen, die nach Entscheidungssituationen suchen, in die sie eingehen können, von Lösungen, die nach Fragen suchen, auf die sie die Antwort sein können, und von Entscheidungsträgern, die nach Arbeit suchen“* (Cohen u. a. 1972,2).

Probleme, Lösungen, Beteiligte und Wahlmöglichkeiten werden in diesem Modell als voneinander weitgehend unabhängige Ströme betrachtet, welche in die „Mülltonne“ hinein- und auch wieder herausfließen. D. h., die spezifische Zuweisung von Lösungen zu Problemen usf. ist in großem Maße zufallsbedingt. Entscheidungen werden aber laufend getroffen. Hier knüpfen die Institutionalisierungstheoretiker wie z. B. Meyer und Rowan (1977) an, wenn sie behaupten, daß rituelle Festlegungen zu Ordnungsprinzipien und Sinnstiftern werden können und „rationale Mythen“ als Entscheidungs- und Handlungsprinzipien fungieren. Ordnungsprinzipien und Handlungsregulative sind dann nicht Ausflüsse von Organisationszielen oder von Erfordernissen der verwendeten Technologien, sondern beziehen ihre Rechtfertigung und Begründung (Grundlegung) aus den spezifischen Ideologien der betreffenden Organisation. Sie fließen bei Abwesenheit von spezifischen Leitlinien und Kontrollen in die Definitionen anerkannter Rollen ein und wirken als Stabilisatoren für organisatorische Strukturen (Meyer u. a. 1978).

Die Vorstellung, daß Bildungs- und Erziehungsorganisationen nur lose miteinander verbundene Systeme darstellen, wirft unmittelbar die Frage danach auf, was sie denn jeweils als Organisation zusammenhält. Die sie zusammenhaltenden Kräfte werden denn auch nicht als aus dem Innern der jeweiligen Organisation, sondern als von außen kommend gedacht; sie basieren auf dem kollektiven Bemühen (collective effort), mit den gesellschaftlich vereinbarten Ritualen umzugehen, welche durch die gesellschaftlichen Mythen (oder institutionellen Regeln) der Erziehung (des Erziehungssystems) definiert werden (Meyer und Rowan 1983,76).

Eine vehemente Kritik dieses Ansatzes ist erst kürzlich noch durch Tyler (1985) vorgetragen worden. Die Schwierigkeiten, die er bei seiner Anwendung verursache, lassen ihn nichtssagend und konfus erscheinen (1985,60), ja, er mißt ihm die Schuld an dem disparaten Zustand der Theorie von der Schule als Organisation zu.

Anders dagegen z. B. Terhart (1986), der „organisierte Anarchien“ als die Möglichkeiten ansieht, in denen überhaupt noch Erziehung stattfinden kann, weil sie in ihnen weder administrativ gegängelt werden kann noch zwangsläufig damit dem Belieben der Mitglieder jener organisierten Anarchien überlassen werden muß.

3. Ein Bezugsrahmen musikpädagogischer Forschung

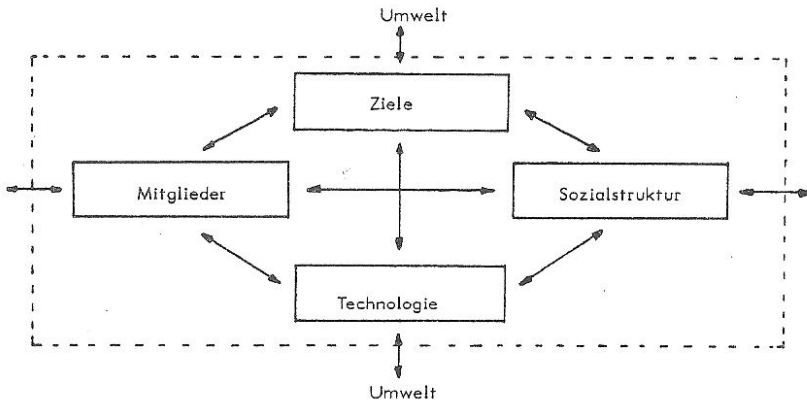
Die zuvor skizzierten vier organisationstheoretischen Ansätze wurden in diesem Zusammenhang bemüht, weil sie,

1. insbesondere in England und Amerika, die Grundlagen für die Erforschung von Organisationen gebildet haben, deren Aufgabe in der Vermittlung von Bildung und Erziehung bestand, und
2. die Entfaltung von Kategorien erlauben, mit denen der Einfluß der Organisiertheit musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse auf die Prozesse selbst und die daran beteiligten Personen analysiert werden kann.

Die deutschsprachige musikpädagogische Forschung hat sich in der Vergangenheit kaum diesem Problembereich zugewandt; insofern bildet die Studie von Schaffrath, Funk-Hennings, Ott und Pape (1982) eine bemerkenswerte Ausnahme. Hier ist nun nicht der Ort, nach Gründen für diesen Umstand zu suchen. Es ist zunächst einmal viel wichtiger, Problemdimensionen aufzuzeigen, die zu Fragestellungen und Forschungsaufgaben von musikpädagogischer Bedeutung führen.

Insbesondere der kontingenztheoretische Ansatz hat deutlich gemacht, daß es „die“ Organisation nicht gibt, sondern nur Organisationen, und zwar deshalb, weil an ihrer spezifischen Gestalt die Umwelt durch strukturierenden Einfluß mitgewirkt hat. Folglich gibt es auch nicht „das“ Analyse-Modell, welches uns in die Lage versetzte, das recht heterogene Erscheinungsspektrum von Organisationen ein für alle Male in den Griff zu bekommen. In der gängigen Literatur hat jedoch ein Bezugsrahmen breitere Verwendung gefunden, der wichtige Elemente jeder Organisation und deren wechselseitige Beziehungen kenntlich macht. Die begriffliche Fassung einzelner Komponenten und ihre Anordnung variiert dabei von Autor zu Autor (vgl. dazu Leavitt 1965; Aregger 1975; Scott 1986).

Das SYSTEM Organisation



Eine Organisation wird hier also als ein *System* von Elementen betrachtet, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Umwelt, Mitglieder, Sozialstruktur, Ziele und Technologie (= Gesamtheit von Verfahren zur Aufgabenerfüllung [Litwak 1961; Perrow 1970]) bilden konstitutive Elemente dieses Systems. (Über die Einbeziehung der „Umwelt“ als Systemelement herrscht unter Organisationstheoretikern keine Einigkeit. Wir folgen hier Scott [1986].) Als solche haben sie *konstruktive* Funktion für das reale Erscheinungsbild von Organisationen. In unserem Zusammenhang werden diese Begriffe als *analytische* Kategorien, als heuristisches Instrumentarium bei der Entwicklung von Forschungsdimensionen benutzt. Es wird nicht behauptet, daß ihre Anzahl erschöpfend ist, sondern nur: Ohne sie und ohne das Beziehungsgeflecht, welches sie untereinander bilden, sind Organisationen nicht denkbar. Ferner erlaubt dieser Bezugsrahmen die Berücksichtigung von Ergebnissen *unterschiedlicher* organisationstheoretischer Positionen.

Ein Blick auf den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskussionsstand zeigt, daß die Bereiche „Ziele“ und „Technologie“ (Didaktik — Methodik — Unterrichtstechnologien) im Zentrum des Interesses stehen und immer gestanden haben; der Bereich „Mitglieder“ ist völlig unzureichend aufgearbeitet; dasselbe gilt — sogar in erhöhtem Maße — für den Bereich „Sozialstruktur“ (= Normen und Verhaltensstruktur *innerhalb* der betreffenden Organisation). Auch ist vorläufig der Bewußtseinsstand im Hinblick auf das organisationsbedingte und organisationsabhängige Zusammenspiel der einzelnen Bereiche noch als defizitär zu bezeichnen.

Organisationen lassen sich aber auch unter einem *funktionalen* Gesichtspunkt betrachten, und zwar als Instrumente und gesellschaftliche Räume, mit deren Hilfe und in denen Aufgaben erledigt und Arbeiten verrichtet werden. Dabei spielt formal keine Rolle, ob es sich um selbstgesetzte oder übertragene Aufgaben handelt. Soll es nicht zu einem totalen Durcheinander kommen, dann müssen Organisationen Regelungen treffen, die angeben, wie ihre Mitglieder im Hinblick auf die zu erledigenden Aufgaben untereinander zu verfahren haben.

Das Modell, an dem sich in dieser Hinsicht Organisationstheoretiker orientieren, ist — wie so häufig — der Webersche Bürokratie-Ansatz. In unserer knappen Skizze waren seine Prinzipien bereits zur Sprache gekommen:

1. Teilung der Arbeit
2. Zuweisung von „Befehlsgewalten“ (Weisungsbefugnisse), die sich in Form eines „Stellengefüges“ artikulieren.
3. Verteilung von Kompetenzen
4. Aktenmäßigkeit (=Formalisierung)

Es handelt sich also um Prinzipien zur Regelung der innerorganisationellen Tätigkeiten. Die Kontingenztheoretiker haben im Anschluß an Weber diese Prinzipien um das der *Koordination* erweitert: Teilt man einen komplexen Arbeitsvorgang in mehrere weniger komplexe auf, dann müssen letztere in irgendeiner Form aufeinander abgestimmt, d. h. koordiniert werden. Aus dem Prinzip der Arbeitsteilung entfaltet sich also zwangsläufig ein Koordinationsbedarf. Terminologisch folgen wir hier dem Vorschlag von Kieser und Kubicek (1983, 79ff.), die diese Prinzipien in die folgende Form gebracht haben:

1. Spezialisierung (Arbeitsteilung)
2. Koordination
3. Konfiguration (Form des Stellengefüges einer Organisation)
4. Entscheidungsdelegation (Kompetenzverteilung)
5. Formalisierung

Auch diese Prinzipien lassen sich wiederum unter zwei Gesichtspunkten betrachten: Pragmatische Kriterien sind sie insofern, als sie Instrumente zur Regelung der von der Organisation zu leistenden Arbeit darstellen; bei einem Vergleich verschiedener Organisationen miteinander, aber auch zur

strukturellen und funktionalen Analyse einzelner Organisationen dienen sie als *analytische* Kategorien.

Es dürfte unmittelbar einleuchten, daß erst die Zusammenfügung der „Systemkategorien“ (Umwelt, Mitglieder usw.) mit jenen den Arbeitsprozeß bzw. die Organisationstätigkeiten regulierenden Prinzipien („Prozeßkategorien“: Spezialisierung, Koordination, Konfiguration usw.) eine angemessene Analyse musikpädagogisch tätiger Organisationen ermöglicht:

		SYSTEMELEMENTE (SYSTEMKATEGORIEN)				
		Umwelt	Mitglieder	Sozialstruktur	Ziele	Technologie
STEUERUNGSPROZESSE (PROZESSKATEGORIEN)	Spezialisierung					
	Koordination					
	Konfiguration					
	Entscheidungsdelegation					
	Formalisierung					

Deutet man dieses Schema als „Kontingenztafel“, so zeigen sich zwei Dimensionen, deren Kombination zu einer Unzahl von monovariaten und multivariaten Fragestellungen führt:

a) Monovariante Fragestellungen

Man betrachtet die Steuerungsprozesse als „quasi-unabhängige“ Variablen und fragt nach ihren Auswirkungen auf die einzelnen Systemelemente. (So fällt z. B. in die Kombination Spezialisierung/Mitglieder (Spezialisierung als quasi-unabhängig gedacht) eine Frage wie jene nach den Auswirkungen, welche die Spezialisierung in Form des „Nur-Musiklehrers“ in der allgemeinbildenden Schule für die Mitglieder haben würde, die nur diese Ein-Fach-Qualifikation mitbrächten. Dieselbe Form der Spezialisierung, gedacht in ihrer Auswirkung auf die „Sozialstruktur“ eines Lehrerkollegiums, dessen übrige Mitglieder eine Mehrfachqualifikation vorweisen können, ist — obgleich von manchen Seiten bisweilen gefordert — bisher nicht auf dem Hintergrund solider Forschungen behandelt worden.)

Man dreht die Perspektive um und betrachtet die Systemelemente als „quasi-unabhängige“ Variablen und fragt nach ihren Auswirkungen auf die Steuerungsprozesse. (So fällt z. B. die Abhängigkeit der beruflichen Qualifizie-

rung in der Ausbildungsphase von Musiklehrern von sich verändernden Techniken der Reproduktion von Musik in das Feld: Technologie/Spezialisierung.)

b) Multivariate Fragestellungen

Multivariate Fragestellungen ergeben sich, wenn man die einzelnen Variablen — wie es wohl auch der sozialen Wirklichkeit angemessener ist — als abhängig von einem Bündel von Größen betrachtet, konkret, wenn z. B. nach dem Einfluß sämtlicher Steuerungsprozesse auf die Technologie (im hier verhandelten Falle auf die Musikdidaktik, die Methodik und die Unterrichtstechniken) gefragt wird.

Des weiteren sind sicherlich Fragestellungen in umgekehrter Richtung sinnvoll und empirisch ergiebig, die z. B. nach den Konsequenzen für die Koordination der Tätigkeiten in einer Organisation bei festem Mitgliederstamm, etablierter Sozialstruktur, auf dem Hintergrund mehr oder weniger expliziter Zielsetzungen, entfalteter Technologie usf. fragen.

Ein relativ einfaches Beispiel mag das Gemeinte verdeutlichen: Welche Bedeutung hat die Form der Fachqualifikation von Hochschullehrern/Musiklehrern der S II für ihre Stellung (Autorität o. ä.) im entsprechenden Hochschullehrer-/Lehrerkollegium?

Spezialisierung: Musik (als Schulfach)

Klavier, Geige o. ä. (als Hochschulfach)

Mitglieder: Qualifikationsniveau (Promotion ja/nein? für die Schule — Konzertexamen ja/nein?, international ausgewiesene Konzerttätigkeit ja/nein? für die Hochschule)

Sozialstruktur: Lehrerkollegium

Hochschullehrerkollegium

Interpretiert man das Schema auf Seite 94 nicht nur als Kontingenztafel, sondern als Hinweis auf einen mehrdimensionalen (mathematischen) Raum, dann vervielfachen sich die Fragestellungen noch einmal entsprechend:

a) Zusätzlich zu den bisher angedeuteten ergeben sich weitere, nicht nur logisch mögliche, sondern auch sachlich sinnvolle Fragestellungen, wenn man die beiden Dimensionen des Schemas unabhängig voneinander betrachtet. Dann ergeben sich Fragestellungen wie die nach dem Einfluß der Technologie auf die Mitglieder und/oder die Sozialstruktur usf. einer Organisation.

b) Es werden allerdings noch weitergehende Fragedimensionen sichtbar, wenn man die beiden Dimensionen des Schemas bereits als mehrdimensionale (mathematische) Räume betrachtet und sie dann miteinander verknüpft. Ein einfaches Beispiel mag dies verdeutlichen: Es ergäbe sich sicherlich eine lohnende Forschungsaufgabe, wenn man dem Einfluß der Mitglieder (z. B. der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen) unter dem Gesichtspunkt der Spezialisierung (Fachlehrertum) auf die Sozialstruktur der betreffenden Organisation (hier: der Lehrerkollegien der Schulen) nachginge.

Die bisher vorgetragenen Perspektiven mußten zwangsläufig sehr *formal* bleiben; denn sie wollten einen Rahmen für ein musikpädagogisches Forschungsfeld aufzeigen, in das sich *inhaltlich* voneinander unterschiedene musikpädagogische Theorien einbringen können.

Ich möchte meine Überlegungen mit einem Ausblick auf einen Lebens- und Forschungszusammenhang abschließen, der hier nur angedeutet werden kann. Er bildet jedoch das Motiv für jenes latente, diesem Referat zugrundeliegende Plädoyer, die organisatorische Bedingtheit musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse viel intensiver als bisher in Forschungsbemühungen der Musikpädagogik hereinzuholen.

In der nüchternen Sprache mancher Organisationstheoretiker bilden Organisationen gesellschaftliche Instrumente zur Verwandlung von Input in Output. Auf den musikpädagogischen Bereich übertragen, heißt das: Musikpädagogische Organisationen wollen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu mehr Freude an Musik, zu vertiefter Kenntnis musikalischer Sachverhalte, zu ausgeprägteren musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verhelfen, als sie diese vor Eintritt in jene *organisierten* Verhältnisse besaßen. Die Organisation der Erziehung diktiert das Erziehungsergebnis — an dieses Wort Bernfelds aus dem Jahre 1925 haben unsere Überlegungen und Darstellungen angeknüpft: Eine genauere Kenntnis der spezifischen Organisationsformen musikalischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse ist Voraussetzung (a) eines besseren Verständnisses dafür, was musikpädagogische Organisationen und Institutionen *wirklich* leisten können, und (b) zugleich Voraussetzung dafür, daß musikpädagogisches Bemühen um eine Veränderung oder Verbesserung der Lehr- und Lernsituationen überhaupt greifen kann.

Es könnte sein, daß Auseinandersetzungen um didaktische und methodische Konzeptionen nichts anderes als Scheingefechte sind (und auch waren); verabsolutieren sie doch nur ein Element des organisierten Musiklernens und -lehrens. Muß die musikpädagogische Frage umgedreht werden, indem *zu-*

nächst nach jenen Bedingungen gefragt wird, welche musikpädagogisch relevante Erziehungs- und Bildungsorganisationen bereitstellen, und erst dann danach, wie neue oder veränderte musikdidaktische Vorstellungen, in diesen theoretischen Zusammenhang eingebettet, beschaffen sein müssen, um — u. U. als normative Gegenentwürfe gegen eine verkürzte gesellschaftliche Kultur- und Bildungspraxis — ihre Wirkung entfalten zu können?

Literatur

- Allison, D. J.: Towards an Improved Understanding of the Organizational Nature of Schools. In: *Educational Administration Quarterly* 19 (1983), S. 7-34.
- Aregger, K.: Organisationsstrukturelle Bedingungen und Modelle der Curriculumplanung. In: Frey, K. u. a. (Hg.): *Curriculum-Handbuch*, Bd. I. München/Zürich 1975, S. 422-438.
- Baumen, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: *Projektgruppe Bildungsbericht* (Hg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1. Reinbek 1980, S. 589-748.
- Baumen, J., Leschinsky, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1986), S. 245-266.
- Bell, L. A.: The Planning of Educational Change in a Comprehensive Scholl. In: *Durham Newcastle Res. Rev.* 42 (1979), S. 1-8.
- Bell, L. A.: The School as an Organization: a Reappraisal. In: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980), S. 183-189.
- Bennis, W. G.: Leadership Theory and Administrative Behavior. In: *Administrative Science Quarterly* 4 (1959), S. 259-301.
- Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig/Wien/Zürich 1925.
- Bidwell, C. E.: The School as a Formal Organization. In: March, J. G. (Hg.): *Handbook of Organizations*. Chicago 1965, S. 972-1022.
- Blau, P. M.: *The Dynamics of Bureaucracy*. Chicago (1955)²1963.
- Blau, P. M.: *Bureaucracy in Modern Society*. New York 1956.
- Bosser, S. T.: *Tasks and Social Relationships in Classrooms*. Cambridge 1979.
- Brayfield, A. 1-1., Crockett, W. H.: Employee Attitudes and Employee Performance. In: *Psychological Bulletin* 52 (1955), S. 396-424.
- Bredo, E.: Collaborative Relationships an Teaching Problems: Implications for Collegial Influence, Team Morale and Instructional Practices. *Stanford Univ. Calif., Technical Report* Nr. 45, 1975.
- Bredo, E.: Collaborative Relationships among Elementary School Teachers. In: *Sociology of Education* 50 (1977), S. 300-309.
- Champion, D. E.: *The Sociology of Organizations*. New York 1975.
- Charters, W. W. Jr., Packard, J. S.: Task Interdependence, Collegial Governance and Teacher Attitudes in the Multiunit Elementary School. *Center for Educational Policy and Management*. Eugene, Oregon 1979.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.: A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1972), S. 1-25.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.: People, Problems, Solutions and the Ambiguity of Relevance. In: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976, S. 24-37.

- Cohen, E. G., Deal, T. E., Meyer, J. W., Scott, W. R.: Technology and Teaming in the Elementary School. In: *Sociology of Education* 52 (1979), S. 20-33 (a).
- Cohen, E. G., Intili, J. K., Robbins, S. W.: Tasks and Authority: A Sociological View of Classroom Management. In: Duke, D. L. (Hg.): *Classroom Management: Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1979 (b).
- Cohen, E. G.: Sociology looks of Team Teaching. In: Kerckhoff, A., Corwin, R. G. (Hg.): *Research in Sociology and Socialization: Research on Educational Organisations*, Bd. 2, Greenwich, Conn. 1981, S. 116-143.
- Derr, C. B., Gabarro, J. J.: An Organizational Contingency Theory of Education. In: *Educational Administration Quarterly* 8 (1972), S. 26-43.
- Deutscher Bildungsrat: *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schiller und Eltern (Empfehlungen der Bildungskommission)*. Stuttgart 1973.
- Dubin, R.: *Industrial Workers' World: A Study of the „Central Life Interests“ of Industrial Workers*. In: *Social Problems IV* (1956).
- Dubin, R. (Hg.): *Human Relations in Administration*. Englewood Cliffs³ 1968.
- Etzioni, A.: *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N. J. 1964; deutsch: *Soziologie der Organisationen*. München 1967.
- Etzioni, A.: *A Comparative Analysis of Complex Organisations*. New York 1961,² 1975.
- Fullan, M.: *The Meaning of Educational Change*. New York 1982.
- Fürstenau, P.: *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag* (1967). Weinheim 21972, S. 47-66.
- Gouldner, A. W.: *Organizational Analysis*. In: Merton, R. K., Broom, L., Cottrell Jr., L. S. (Hg.): *Sociology Today*. New York 1959.
- Gross, E.: *Universities as Organizations: A Research Approach*. In: *American Sociological Review* 33 (1968), S. 518-544.
- Hanson, M., Brown, M. E.: *A Contingency View of Problem Solving in Schools: A Case Analysis*. In: *Educational Administration Quarterly* 13 (1977), S. 71-91.
- Hollander, E. P., Julian, J. W.: *Contemporary Trends in the Analysis of Leadership Processes*. In: *Psychological Bulletin* 71 (1969), S. 387-397.
- Homans, G. C.: *The Human Group* (1950); deutsch: *Theorie der sozialen Gruppe* (1960),⁶ 1972.
- Huhn, Ch. L., Blood, M. R.: *Job Enlargement, Individual Differences, and Worker Responses*. In: *Psychological Bulletin* 69 (1968), S. 41-55.
- Katz, D., Maccoby, N., Morse, N.: *Productivity, Supervision and Morale in an Office Situation*. Ann Arbor, Mich. 1950.
- Katz, a, Maccoby, N., Gurin, G., Floor, L.: *Productivity, Supervision and Morale among Railroad Workers*. Ann Arbor, Mich. 1951.
- Katz, D., Kahn, R. L.: *The Social Psychology of Organizations*. New York/London/Sydney 1966.
- Kieser, A., Kubicek, H.: *Organisation*. Berlin/New York² 1983.
- Lawrence, P. R., Lorsch, J. W.: *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Hav. Univ. Press 1967.
- Leavitt, H. J.: *Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches*. In: March, J. G. (Hg.): *Handbook of Organizations*. Chicago 1965, S. 1144-1170.
- Lewin, K.: *Resolving Social Conflicts*. New York 1948; deutsch: *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim 1953.
- Litterer, J. A. (Hg.): *Organizations: Structure and Behavior*. New York 1963.

- Litwak, E.: Models of Bureaucracy which permit Conflict. In: *American Journal of Sociology* 67 (1961), S. 177-184; deutsch: Drei alternative Bürokratiemodelle. In: Mayntz, R.: *Bürokratische Organisation*. Köln/Berlin 1968, S. 117-126.
- Lowin, A., Craig, J. R.: The Influence of Level of Performance on Managerial Style. In: *Organizational Behavior and Human Performance* 3 (1968), S. 440-458.
- Maier, N. R. F.: *Principles of Human Relations*. New York 1952.
- March, J. G., Olsen, J. P. (Hg.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976.
- March, J. G.: Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice. In: *Bell Journal of Economics* 9 (1978), S. 587-608.
- Mayntz, R.: *Soziologie der Organisation*. Reinbek. 1963.
- Mayntz, R. (Hg.): *Bürokratische Organisation*. Köln 1968.
- Meyer, J., Cohen, E. G., Brunetti, F., Molnar, S., Lueders-Salmon, E.: The Impact of the Open Space School upon Teacher Influence and Autonomy (Technical Report Nr. 21, Center for Res. and Dev. in Teaching). Stanford Univ. Calif. 1971.
- Meyer, J. W., Rowan, B.: Institutional Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 340-364.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., Cole, S., Intili, J. K.: Constructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: Meyer, M. W. (Hg.): *Environments and Organizations*. San Francisco 1978, S. 233-263.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., Deal, T. E.: Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: Stein, H. (Hg.): *Organization and the Human Services: Cross-Disciplinary Reflections*. Philadelphia 1981.
- Mollenhauer, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 13. Beiheft 1977, S. 39-56.
- Moon, B. (Hg.): *Comprehensive Schools: Challenge and Change*. Windsor 1983.
- Packard, J. S., Charters, W. W. Jr., Druckworth, K., Jovick, T. G.: *Management Implications of Team Teaching: Final Report*, Univ of Oregon 1978.
- Padgett, J. F.: Managing Garbage Can Hierarchies. In: *Administrative Science Quarterly* 25 (1980), S. 583-602.
- Parsons, T.: *Max Weber, The Theory of Social and Economic Organizations*. Glencoe, Ill. 1947. Einleitung, S. 3-86.
- Parsons, T.: *Structure and Process in Modern Societies*. New York 1960.
- Pellegrin, R. J.: *Professional Satisfaction and Decision Making in the Multiunit Schools* (Technical Report Nr. 7, Center for the Advanced Study of Educational Administration). Eugene, Oregon 1970.
- Perow, Ch.: *Organizational Analysis: A Sociological View*. Belmont/London 1970.
- Pemw, Ch.: *Complex Organizations: A Critical Essay*. Glenview, Ill. 1979.
- Richardson, E.: *The Teacher, The School and The Task of Management*. London 1973.
- Roethlisberger, F. J., Dickson, W. J.: *Management and the Worker*. Cambridge, Mass. 1939.
- Rowan, B.: *Organizational Structure and the Institutional Environment. The Case of the Public School*. In: *Administrative Science Quarterly* 27 (1982), S. 259-279.
- Roy, D.: Quota Restriction and Goldbricking in a Machine Shop. In: *American Journal of Sociology* 57 (1952), S. 427-442.
- Schaffrath, H., Funk-Hennigs, E., Ott, Th., Pape, W.: *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen*. Mainz 1982.
- Schwab, D. P., Cummings, L. L.: Theories of Performance and Satisfaction: A Review. In: *Industrial Relations* 9 (1970), S. 408-430.
- Scott, W. R.: *Theoretical Perspectives*. In: Meyer, M. W. (Hg.): *Environments and Organization*. San Francisco 1978.

- Scott, W. R.: *Organization — Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, N. J. 1981; deutsch: *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt/M./New York 1986.
- Seashore, St.: *Group Cohesiveness in the Industrial Work Group*. Ann Arbor, Mich., 1954.
- Selznick, Ph.: *Foundations of the Theory of Organization*. In: *American Sociological Review* 13 (1948), S. 25-35.
- Selznick, Ph.: *Leadership in Administration*. New York 1957.
- Staehele, W. H.: *Organisation und Führung sozio-technischer Systeme. Grundlagen einer Situationstheorie*. Stuttgart 1973.
- Strauss, G.: *Some Notes on Power-Equalizations*. In: Leavitt, H. J. (Hg.): *The Social Science of Organizations*. Englewood Cliffs, N. J. 1963, S. 39-84.
- Taylor, E W.: *The Principles of Scientific Management*. New York 1911; deutsch: *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München/Berlin 1919.
- Terhart, E.: *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1986), S. 205-223.
- Thompson, J. D.: *Organizations in Action*. New York 1967.
- Thompson, V. A.: *Modern Organization*. New York 1961.
- Turner, C.: *Organizing Educational Institutions as Anarchies*: In: *Educational Administration* 5 (1977), S. 6-12.
- Tyler, W. B.: *The Organizational Structure of the School*. In: *Annual Review of Sociology* 11 (1985), S. 49-73.
- Viteles, M. S.: *Motivation and Morale to Industry*. New York 1953.
- Vogel, P.: *Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule*. Kastellaun 1977.
- Vollmer, H. M.: *Employer Rights and the Employment Relationship*. Berkeley/Los Angeles 1960.
- Vroom, V. H.: *Industrial Social Psychology*. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Hg.): *The Handbook of Social Psychology*, Bd. 5. Reading, Mass. ²1969, S. 196-268.
- Walker, C. R., Guest, R. H.: *The Man on the Assembly Line*. Cambridge, Mass. 1952.
- Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921), Tübingen ⁵1976.
- Weick, K. E.: *Middle Range Theories of Social Systems*. In: *Behavioral Science* 19 (1974), S. 357-367.
- Weick, K. E.: *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1976), S. 1-19.
- Zymek, B.: *Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens*. In: *Bildung und Erziehung* 37 (1984), S. 457-474.

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Im Hagedorn 9
 4417 Altenberge