

Bilder der Schule – Bilder der Organisation.

Zur bildhaften Gestaltung pädagogischer Organisationen

Henning Pätzold

*Universität Koblenz-Landau, Deutschland
Institut für Pädagogik*

ZUSAMMENFASSUNG. Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit sind verbreitete methodische Orientierungen in der (Schul-)Pädagogik, die gleichzeitig aber auch in anderen Disziplinen, namentlich der Organisationswissenschaft, eine Rolle spielen. Mit Bezug auf die Organisation treffen sich beide Perspektiven, insofern Schulen *pädagogische Organisationen* sind. Im Folgenden geht es zunächst um eine Begründung der Nutzbarkeit von Bildern im einen wie dem anderen Kontext. Im weiteren Verlauf werden typische organisationswissenschaftliche Bilder einerseits und pädagogische Bilder andererseits einander gegenüber gestellt. Das Potenzial derartiger Betrachtungsweisen in Bezug auf die Gestaltung von Schule wird abschließend exemplarisch unter besonderer Berücksichtigung des durch Bilder der Organisation und Schule induzierte Bilder der Lernenden erörtert.

Schlüsselwörter: Schule, Organisation, Schulentwicklung

Einleitung: Warum Bilder?

In der Waldorfpädagogik spielen Bilder eine zentrale Rolle. Schon mit der ersten Schulgründung wurde die Bedeutung bildhafter Anschaulichkeit im Unterricht herausgearbeitet: Der Naturkundelehrer und Schularzt der ersten Waldorfschule, Eugen Kolisko, schrieb dazu 1929: „Es muss die Naturkunde so an das Kind und an den jungen Menschen herankommen, dass in jeder Naturerscheinung einerseits die Beziehung zum *Weltall* und seinen großen Gesetzmäßigkeiten aufleuchtet und andererseits die Beziehung zum *Menschen* gefunden werden kann“ (Kolisko 1929, zit. n. Graudenz 2013, S. 86). Ein vergleichbarer Anspruch wird selbstverständlich auch gegenüber anderen, zum Beispiel kulturkundlichen Fächern erhoben (vgl. ebd.). Anschaulichkeit bedeutet hier allerdings nicht nur, Unterricht durch Bilder anzureichern, sondern es soll im Lernenden ein lebendiges Bild entstehen, das ihm erlaubt, das behandelte Phänomen in einem größeren Zusammenhang zu sehen und zu erleben. Dieser didaktische Anspruch ist weit über die Grenzen der Waldorfpädagogik hinaus anschlussfähig und findet leicht Zustimmung. Umso mehr stellt sich die Frage, ob er wirklich auf „das Kind“ und „den jungen Menschen“ zu beschränken ist. Was bedeutet es und welchen Nutzen hat es, Anschaulichkeit im Sinne des Hervorbringens eigener Bilder auch in anderen Lern- und Entwicklungssituationen zu nutzen? Was bedeutet dieser Ansatz insbesondere bei der Betrachtung der Waldorfschule, die ja ihrerseits den Anspruch erhebt, die Beziehung sowohl zum Einzelnen als auch zu einem die Schule weit übersteigenden, größeren Ganzen ernst zu nehmen?

Aus waldorfpädagogischer Sicht erscheint es also zumindest nicht abwegig, *Schule bildhaft zu denken*. Mit dieser Idee ist sie überdies in guter Gesellschaft, insofern gerade in der Organisationswissenschaft, deren Potenziale für die Entwicklung von Schule noch keineswegs ausgeschöpft sind, eine Hinwendung zum Bild Raum greift, nicht zuletzt vorangetrieben durch Gareth Morgans Bestseller „Images of Organization“ (Morgan 1998). Gerade im Kontext der Arbeit mit Bildern und Metaphern steht man jedoch auch leicht in

der Gefahr, vordergründig Ähnliches für gleich zu halten – insofern steht vor der Frage nach der Beschreibung und konstruktiven Nutzung von Bildern der Schule diejenige nach den Bedeutungen bildhaften Denkens.

Bildhaftes Denken

In Bildern denken bedeutet, Zusammenhänge in einem Sinne zu erfassen, der mit dem viel strapazierten Adjektiv „ganzheitlich“ gekennzeichnet werden kann (vgl. auch Meyer-Drawe 2008, S. 103ff). Nicht der lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen einzelnen Akteuren gerät in den Blick, sondern eben das „Gesamtbild“, die „Vision“, das „great picture“. Einzelheiten gehen darüber verloren – damit wird dem Bild allerdings auch der Anspruch der lückenlosen Nachvollziehbarkeit der Details geopfert. So gesehen sagt ein Bild – in Abwandlung des geläufigen Sprichworts – nicht mehr als 1000 Worte, sondern anderes. Dieses *Andere* wird häufig mit nicht-rationalem, mitunter auch mythischem Denken in Verbindung gebracht. Der Mythos verwende „keine rationale Sprache, die abstrakte gedankliche Inhalte vermittelt. Die Sprache des Mythos ist eine Bildsprache, eine Sprache, die die Phantasiekräfte im Zuhörenden aufruft“ (Hübner 2005, S. 75). Edwin Hübner rekapituliert den Zusammenhang zwischen Mythos und bildhaftem Denken also als kulturgeschichtliche Zeitdiagnose, die historisch die Zeit bis zur griechischen Antike charakterisiert. Mythos, Irrationalität, Bildhaftigkeit und das Fehlen einer analytischen Trennung von Subjekt und Objekt (und damit eines modernen Selbstbewusstseins) bilden hier eine Einheit:

„Das bildhafte Urdenken kennt keine Rationalität im modernen Sinne und es fehlt ihm zugleich auch das Bewusstsein vom eigenen Selbst, das sich als den Objekten der Welt gegenüberstehend erlebt“ (Hübner 2005, S. 77).

Diese Einheit ist im weiteren Verlauf der Geschichte vor einer ausgreifenden Rationalität zurückgewichen, die Subjekt und Objekt zu trennen vermag, allerdings eben auf Kosten jenes Gesamtbildes, das auch die entfernten Zusammenhänge erfassen kann. Hübner spricht in diesem Zusammenhang mit einem Begriff Schopenhauers vom „Urdenken“ (ebd., S. 75) und zitiert:

„Alles Urdenken geschieht in Bildern: darum ist die Phantasie ein so notwendiges Werkzeug desselben, und werden phantasielose Köpfe nie etwas Großes leisten – es sein denn, in der Mathematik“ (Schopenhauer, zit. n. ebd.).

Damit verweist dieser aber darauf, dass auch heute bildhaftes Denken von großer Bedeutung ist. Der Hinweis auf die Mathematik markiert deren besondere erkenntnistheoretische Bewertung und soll an dieser Stelle nicht philosophiehistorisch verfolgt werden, sondern selbst metaphorisch. Dann zeigt sich gerade hier eine besondere, zweite Form bildhaften Denkens, die später von zentraler Bedeutung sein wird: Mit Bildern kann ein Mensch sich seine Welt in Schopenhauers Sinn vorstellen und so ordnen. Bilder können aber auch bewusst verwendet werden, um eine andere *Perspektive* auf einen Sachverhalt zu gewinnen. Die Idee dieses Vorgangs lässt sich in der Tat besonders gut in der Mathematik darstellen: Hier gibt es das Konzept der Isomorphie (also Gleichförmigkeit, in der Mathematik spricht man genauer vom Isomorphismus) zwischen mehreren Strukturen. Zwei Strukturen sind isomorph, wenn man jedem Element der einen Struktur ein Element in der anderen zuordnen kann, so dass alle Beziehungen, die zwischen den Elementen der Ausgangsstruktur bestanden, auch zwischen ihren Abbildern in der Zielstruktur erhalten bleiben und diese Beziehung auch umgekehrt gilt.¹ Der Nutzen einer solchen Isomorphie liegt darin, dass nun Aussagen in jeder der beiden Strukturen auch für die jeweils andere übersetzt werden können. Praktisch ist das zum Beispiel nützlich, wenn man die Gültigkeit einer Aussage in einer Struktur überprüfen möchte. Es kann dann sein, dass dies innerhalb dieser Struktur schwierig ist, es aber möglich ist, sie – durch den Isomorphismus – in die andere Struktur abzubilden, wo der Beweis leichter möglich ist (z.B. weil diese besser untersucht ist). *Phantasie* ist an dieser Stelle nicht erforderlich, um Vorstellungen zu schaffen, wohl aber bedarf es ihrer, um Isomorphien zwischen Strukturen zu entdecken und die entsprechenden Verfahren der Abbildung zu finden und zu beschreiben.

Das Konzept der Isomorphie ist also eine Art geregelte Modellbildung. Es geht darum, einen relevanten Ausschnitt (der Welt, eines Wissenschaftsbereichs, eines Theaterstückes oder irgendeines anderen Dinges

1. Zugunsten der Lesbarkeit soll an dieser Stelle eine mathematisch nicht ganz exakte Beschreibung des Isomorphismus genügen.

oder Ereignisses) in einen anderen abzubilden, in dem sich mit den Elementen dieses Ausschnitts bestimmte Operationen durchführen lassen, die wiederum rückübertragbar sind. Die Besonderheit in der Mathematik ist, dass diese Rückübertragbarkeit formal gesichert werden kann, während bei der Modellbildung (etwa im physikalischen Experiment) immer die Gefahr besteht, dass sich die Beziehungen zwischen den Elementen bei der Übertragung von einem Bereich in den anderen eben doch verändern.

Die Forderung einer formal einwandfreien Übertragungsvorschrift zwischen Wirklichkeitsbereich und Modell wäre allerdings in den meisten Wissenschaften ein unerreichbares Ideal; die Eignung eines Modells kann außerhalb der Mathematik immer in Zweifel gezogen werden; die oben beschriebene Rationalität greift hier also niemals in vollem Umfang. So gesehen ist ein Modell, jenseits eines mathematisch definierten Isomorphismus, *immer* mythisch: Bei allem Bemühen um Rationalität enthält es einen unhintergehbaren Anteil an *Hoffnung* (die sich nicht selten auf den individuellen Schatz wissenschaftlicher Erfahrung stützt), dass das Modell die relevanten Beziehungen der Elemente bewahrt. Die literarische Bezeichnung für diese Art Hoffnungsträger lautet „Metapher“.

Metaphern

In der wissenschaftstheoretischen Diskussion führen Metaphern ein eigenartiges Dasein. Einerseits sind sie mit erheblicher Skepsis konfrontiert, was angesichts der oben beschriebenen kulturgeschichtlichen Diagnose kaum verwundert. Etwas metaphorisch zu sagen bedeutet, es nicht so genau, nicht so rational, nicht so belastbar darzustellen; der Sprecher übernimmt nicht die volle Verantwortung für das, was er sagt, sondern verweist mit dem Begriff Metapher auf einen unbestimmten und unbestimmbaren Anteil, eine Art Übertragungsverlust, den man bei der Übersetzung eines Sachverhalts in ein Bild in Kauf nehmen muss. Andererseits ist die Sprache, auch und gerade die der Wissenschaften, durchsetzt von derartigen Metaphern. Fachbegriffe beliebiger Disziplinen rufen Bilder auf, um Theorien oder Sachverhalte zu benennen². Diese Bilder sind aber nicht nur Begriffe, sondern auch manifeste Werkzeuge des Denkens – ob es „Phantasiebilder“ (Kieser 2006, S. 86) in der Organisationswissenschaft sind, „Schulprofile“ (Moser 2004, S. 95ff) oder „Leitbilder“ (Schreyögg 2008, S. 369f) im Management. Lakoff und Johnson nennen solche Metaphern in ihrer Metapherntheorie „konzeptuell“ (zit. n. Fuchs & Huber 2012, S. 143). Sie liefern nicht nur ein Abbild, sondern erlauben es dem Anwender, sich in ein metaphorisches Erlebnis hineinzustellen. Sich als „Rädchen im Getriebe“ einer bürokratischen Organisation zu fühlen bedeutet in der Regel mehr, als auf eine bestimmte organisationale Konfiguration hinzuweisen, der man qua Arbeitsvertrag zugeordnet ist. Es kann zum Beispiel bedeuten, auch die Kolleginnen und Kollegen als solche „Rädchen“ zu empfinden, an der Anonymität der hinter allem stehenden planenden Instanz zu leiden und sich zu fühlen, als sei man regelrecht mechanischer Belastung ausgesetzt. In dieser Empfindungsmöglichkeit liegt aber auch ein Potenzial zu alternativen Formen der Wahrnehmung sozialer und materieller Wirklichkeit. Sie ist nicht irrational, indem sie an die Stelle logischer Folgerung ein unkontrollierbares Empfinden setzt, sondern sie aggregiert Möglichkeiten der logischen Folgerung auf einer höheren Ebene. Metaphern sind, mit den Worten von Michael Pielenz, „Bündel von Schlussregeln“ (zit. n. ebd., S. 144). Könnte es sein, dass diese Form bildhaften Denkens auch geeignet ist, die Beschreibung – und Veränderung – von Organisationen im Allgemeinen und Schulen im Besonderen zu begründen?

Bilder der Organisation, der Schule und der Steuerung

Folgt man diesem Gedanken weiter, dann sind Metaphern reguläre Werkzeuge des Denkens, die insbesondere helfen, Aspekte in die Überlegungen einzubeziehen, die einer unmittelbaren rationalen Analyse nur schwer zugänglich sind, etwa subjektive Theorien, kulturelle Vorannahmen, Vorurteile oder Gewohnheiten (vgl. ebd., S. 151). Insbesondere in der Organisationswissenschaft spielt diese Idee eine große Rolle. Zum einen hat sie in besonderem Maße die Aufgabe, rational schwer zugängliche Phänomene zu bearbeiten

2. Die Auswahl möglicher Beispiele ist grenzenlos, hier mögen einige wenige, willkürlich gewählte genügen: Die Mathematik spricht beispielsweise von Steigungen, die Biologie von ökologischen Nischen, die Ökonomie von transparenten Märkten usw.

(beispielsweise Organisationskulturen), zum anderen hat sie sich in einem engen Wechselverhältnis zwischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlern einerseits und Praktikern – insbesondere der Organisationsberatung – entwickelt, so dass ihre Konzepte, Instrumente und Verfahren in enger Tuchfühlung mit Anwendern entstanden sind und weiter entwickelt werden. Metaphorisches Denken und Beschreiben als Verfahren hat sich in diesem Zusammenhang als besonders wirksam erwiesen und mit dem oben bereits genannten walisisch-kanadischen Autor Gareth Morgan einen Vertreter gefunden, der selbst an der Schnittstelle zwischen Organisationsberatung und -wissenschaft zu verorten ist.

Gareth Morgan: Bilder der Organisation

Morgan stellt in seinem Buch „Images of Organizations“ (1998) verschiedene Metaphern vor, mit denen das nicht immer ganz einfache Konstrukt Organisation inhaltlich gefasst und beschrieben werden kann. Im Einzelnen beschreibt er Organisationen als Maschinen, Organismen, Gehirne, Kulturen, politische Systeme, psychische Gefängnisse, Flux und Transformation sowie als Herrschaftsinstrument. Seine Stoßrichtung ist dabei explizit: Er bietet Metaphern nicht nur als Vehikel zum Nachdenken über Organisation an, sondern als konkretes Instrument der Führung und Gestaltung mit erkenntnistheoretischem Anspruch, „the medium of organization and management is metaphor“ (ebd., S. ix). Gleichzeitig verschränkt er die Darstellung mit wichtigen Eckpunkten der Entwicklung organisationswissenschaftlicher Theorie. Dass die dabei angeführten Bilder einander eher ergänzen als ersetzen ist für ihn kein Nachteil sondern Teil des Programms, denn, so Morgan, „all organization and management theory and practice is based on images, or metaphors, that lead us to understanding situations in powerful yet *partial* ways“ (ebd., S. 3f).

Morgans Darstellung der unterschiedlichen Bilder ist vielfältig und anregend, kann aber an dieser Stelle natürlich nicht im Einzelnen entfaltet werden. Stattdessen möchte ich drei „Bilder“³ herausgreifen, die im pädagogischen Zusammenhang besonders ertragreich sind: Organisationen als Maschinen, politische Systeme oder Organismen. Sie werden im Folgenden dargestellt und in den weiteren Abschnitten dieses Beitrags wiederum aufgegriffen. Die Darstellung folgt dabei *nicht* der von Morgan, sondern setzt eigene Akzente, die Morgans Perspektive allerdings auch nicht widersprechen.

Maschinen

Das Bild der *Maschine* ist dabei wohl das prominenteste in der Organisationswissenschaft; von Max Webers Bürokratiemodell über Charly Chaplins Parodie des Maschinellen (in „Modern Times“) bis zu heute aktuellen Maschinenmetaphern wie dem „ineinandergreifen von Zahnrädern“ ist sie gleichermaßen konstante Leitmetapher wie Zielscheibe süffisanten Spotts, wenn es um das Organisieren geht. Und tatsächlich verbinden sich mit ihr zurecht gleichermaßen Erwartungen der „reibungslosen“, effizienten Aufgabenverrichtung wie der Gefahr von Überregulierung, „Sand im Getriebe“ und „Zusammenbruch“. Maschinen funktionieren dort besonders gut, wo sie gut konstruiert sind und mit einer Umwelt interagieren, die keine besonderen Anpassungsleistungen verlangt. Das liegt daran, dass Maschinen selbst Objekte sind, die von den konstruierenden Subjekten unüberwindlich getrennt sind. Sie werden nach einem Plan gemacht, der selbst außerhalb der Maschine liegt und in ihr unveränderlich manifestiert wird. Verändern sie sich dennoch, so geschieht das entweder ohne Absicht (durch Verschleiß, Beschädigung o.Ä.) oder wiederum im Rahmen vorausgeplanter Möglichkeiten der Anpassung.

Der Soziologe Stephan Fuchs bringt das Modell der Maschine mit dem erkenntnistheoretischen Realismus in Verbindung (Fuchs 2001, S. 298ff) – Maschinen müssen gewissermaßen davon ausgehen, dass es *eine* unveränderliche Wirklichkeit gibt, in der sie operieren. Dann können sie, konstruiert von Menschen, die diese Wirklichkeit kennen, die sich darin stellenden Aufgaben in der Tat mit großer Wirksamkeit erledigen.

3. Der Titel des Buches lautet in der deutschen Übersetzung „Bilder der Organisation“, ein Titel, der – im Gegensatz zum Original – nicht mehr auf die zweite Bedeutung „Imagination“ im Sinne von Vorstellung verweist. Auf der Ebene der direkten Übersetzung lässt sich dieses Problem allerdings nicht lösen, es verweist, wie so oft, auf die Grenzen des Übersetzens (die wiederum auch als Metapher für die Grenzen von Isomorphie und Modellbildung verwendet werden können).

Grenzen erfährt die Metapher jedoch dort, wo Umwelten sich verändern.. Zum einen können sich Maschinen nur in dem Maße an die Umwelt anpassen, das durch die Konstruktion bereits vorausgesehen wurde. Zum anderen tragen sie zur Veränderung ihrer Umwelt selbst entweder gar nicht bei oder nach einem wiederum vorweggenommenen Bild davon, wie diese aussehen soll. Beides ist aber mit der Zieloffenheit der Pädagogik schwer vereinbar.⁴

Politische Systeme

In Bezug auf Organisationen stößt die Maschinenmetapher, trotz ihrer ungebrochenen Popularität, natürlich immer wieder an Grenzen. Grundannahmen wie die, dass Mitarbeiter unter der Bedingung von Bezahlung bereitwillig alle Rollenerwartungen und Aufgaben annehmen, dass sie keine eigenen ungefragten Gestaltungsimpulse in die Organisation einbringen oder, um im Bild zu bleiben, die, dass es dem einzelnen Rädchen „egal“ ist, was die anderen Rädchen machen, erweisen sich als falsch. Bereits seit den 1920er Jahren hat sich deshalb in der Organisationswissenschaft ein wachsender Strom von Untersuchungen, der unter dem Oberbegriff „human relations“ zusammengefasst wird (vgl. Schreyögg 2008, S. 40ff) daran gemacht, weitere Bedingungen der Entstehung und Veränderung von Organisation zu untersuchen, die nicht im Bild von der Maschine aufgehen. Immer ging es hierbei um das „Eigenleben“ der Mitglieder, sowohl in Bezug auf ihre eigenen Verhältnisse zur Organisationsumwelt, als auch – und vielleicht noch mehr – um die Art, wie sie Beziehungen untereinander gestalten. Wenn (viel später) in diesem Zusammenhang von Organisationen als *politischen Systemen* gesprochen wurde, so heißt das nicht, dass die Organisation sich einfach am sie umgebenden politischen System orientiert und dieses nachbaut (dass etwa in demokratischen Staaten demokratische Betriebe oder demokratische Schulen entstünden), sondern dass die Grundbestandteile des Politischen auch auf Organisationsebene wirksam werden. Konflikte, Interessen und Macht spielen innerhalb von Organisationen eine Rolle und ihr permanenter Ausgleich ist ein Vorgang, der sich mit politischen Kategorien beschreiben lässt. So kann ein Mitarbeiter individuellen Interessen (beispielsweise nach einem schöneren Büro) dadurch zur Geltung verhelfen, dass er Macht anhäuft (beispielsweise indem er bestimmte organisationsrelevante Informationen sammelt und nur begrenzt weiter gibt) und im Konfliktfall gegenüber einem Konkurrenten ausspielt. Das Beispiel zeigt ein eher pessimistisches Menschenbild, das im Ansatz der „Mikropolitik“ (Burns 1961 zit. n. Schreyögg 2008, S. 348) vorzuherrschen scheint, oft geht es aber in dieser Betrachtungsweise auch nur darum, *auch* den egoistischen Motiven von Organisationsmitgliedern Aufmerksamkeit zu schenken, ohne dass der Mensch deshalb insgesamt in das Schema eines rationalen Nutzenmaximierers gepresst werden muss. Organisationsentwicklung heißt in dieser Perspektive, politische Prozesse als manifesten Teil der Organisationsdynamik zu berücksichtigen und ernst zu nehmen. Organisationen wie Schulen darüber hinaus unmittelbar nach dem Vorbild anderer politischer Systeme bzw. Regierungsformen zu gestalten, wie etwa als Demokratien, ist ein Thema, das weiter unten noch einmal aufgegriffen wird.

Organismen

Der Begriff Organismus hat eine wechselvolle Geschichte, die insbesondere in metaphorischer Hinsicht sehr viele Deutungen zulässt. In der griechischen Antike war das „Organon“ ein Werkzeug (auch Sinneswerkzeug). In der Bedeutung von Denkwerkzeug wird er bereits verwendet, indem eine Sammlung von aristotelischen Schriften zur Logik „Organon“ als Titel trägt (wenn dieser auch vermutlich nicht von Aristoteles selbst gewählt wurde). Auf lebende Körper wird er im Anschluss an die cartesische Vorstellung vom Körper als Mechanismus erst wesentlich später übertragen. In dem Maße, in dem der Vorstellung vom Körper als (höchst komplexem) Mechanismus widersprochen wird, wird mit „Organismus“ auch eine eigenständige Vorstellung von Lebendigkeit verbunden, die sich nicht mehr auf eine perfekte maschinenartige Konstruktion reduzieren lässt.

⁴ Exemplarisch für diese Auseinandersetzung ist die Kritik an der vermeintlichen Veränderungsfeindlichkeit in Parsons Konzept einer Theorie des Bildungswesens (vgl. Tillmann 2010, S. 143f).

Wenn heute also von Organisationen als Organismen gesprochen wird, verweist das (neben der unmittelbaren sprachlichen Ähnlichkeit) auf das raffinierte und in seiner Komplexität kaum zu durchschauende Wechselverhältnis der einzelnen Teile eines Organismus, aber auch auf die Eigendynamik eines solchen Zusammenspiels. Im Gegensatz zur Maschinenmetapher geht man davon aus, dass man einen Organismus nicht zerlegen und zu einem funktionsfähigen Ganzen wieder zusammensetzen kann. Organismen vollziehen ihre Funktionen nur, solange sie leben, und wenn sie zerlegt werden, ist dieses Leben unwiderruflich zu Ende. Die Organismusmetapher liefert aber noch weitere Anregungen. So legt sie eine *funktionale* Gliederung der Organisation (entsprechend der Gliederung des Körpers in Organe) nahe; bestimmte physiologisch-organische Funktionen lassen sich dabei sinngemäß auf Organisationen übertragen, etwa die Steuerungsfunktion des Gehirns, die Versorgungsfunktion des Herz-Kreislauf-Systems (welches wiederum in Organe aufgeteilt werden kann) usw. Die Waldorfpädagogik greift diese Vorstellung bekanntermaßen auf, wenn sie beispielsweise die Lehrerkonferenz als „Zentralorgan“ bezeichnet (Steiner 1986, S. 241), aber auch bei anderen Organisationen spricht man metaphorisch vom „Kopf“ der Einrichtung, von „Standbeinen“ und Ähnlichem. In der Organisationswissenschaft insgesamt ist der Begriff des Organismus besonders in den 1960er Jahren durch Unterscheidung zwischen der mechanistischen und der organischen Organisation von Burns und Stalker verbreitet worden (vgl. Schreyögg 2008, S. 278), auch hier verbindet sich damit eine Vorstellung hoher Komplexität und Ideen der Selbststeuerung, die insbesondere im Kontext der Systemtheorie große Bedeutung erlangt haben.

Schule und Erziehung in Bildern

So wie Organisationen durch Bilder beschrieben werden können, kann auch der Blick auf die Organisation Schule und die Institution Erziehung durch Bilder angeregt werden. Diese Praxis ist keine Erfindung neuerer Zeit, sondern bereits historisch vielfältig anzutreffen. Um den Rahmen der Bilder von Schule und Erziehung abzustecken, werden in den nächsten drei Abschnitten wiederum drei Bilder vorgestellt, die die oben entfaltete organisationswissenschaftliche Perspektive hinsichtlich der Schule konkretisieren und ergänzen. Es sind die barocke Perspektive der „didaktischen Maschine“, diejenige der Schule als Staat im Kleinen und schließlich die des Schulorganismus.

Didaktische Maschinen

Bewegte und bewegende Maschinen – Automaten – waren vor allem in der Barockzeit eine bedeutungsvolle Metapher für das Pädagogische schlechthin. In einer „barocken Liebe zu allem Maschinenartigen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 22) vereinigte sich eine „Maschinentheorie des Lernens“ (ebd.) mit dem „Hineinzwängen des Schulhaltens in den Rhythmus der Uhr“ (Neumann 1993, S. 30)⁵. Der Barockpädagoge Comenius (der auch in Bezug auf Bildhaftigkeit des Unterrichts eine große Rolle spielt, vgl. Hübner 2005, S. 54ff) folgte dieser Idee, indem er eine durch und durch maschinisierte Vorstellung von Unterricht entwirft:

„Wünschenswert [...] ist aber, dass die Methode der menschlichen Bildung mechanisch ist: das heißt, dass sie alles so zuverlässig vorschreibt, dass alles, was nach ihr gelehrt, gelernt und gehandelt wird, unmöglich nicht vorankommen kann, in gleicher Weise wie es bei einer gut konstruierten Uhr, einem Wagen, einem Schiff, einer Mühle, und einer beliebigen künstlich zur Bewegung befähigten Maschine der Fall ist“ (Comenius 1657/2013).

Dieses Comenius-Zitat ist wohl weniger bekannt als etwa die Einleitung der *Didactica Magna*, die von Freude des Lernens und der Vermeidung unnützen Verdrusses spricht und damit ein dezidiert am menschlichen Wohl orientiertes Bild von Schule entwickelt. Wie also kommt es dann, dass auch Comenius der Maschine so vorurteilslos positiv begegnet? Ohne sich allzu tief auf eine historische Argumentation einzulassen, lässt sich hier wieder auf die Bedeutung des Plans im Rahmen der Maschinenmetapher verweisen. Für uns erscheinen Maschinen – aus Erfahrung – als von Menschen mehr oder weniger gut konstruierte

5. Zurecht weisen Autorinnen wie Meyer-Drawe darauf hin, dass diese Liebe zum Maschinenartigen in neuem Gewand auch in der Gegenwart mechanistische Modelle des Lernens hervorbringt, etwa in Form der programmierten Instruktion der 1960er Jahre oder aktuellen Konzepten des computerunterstützten Lernens.

Artefakte. Die Maschine „versammelt“ (Latour 2010, S. 109ff) die physikalischen Gesetzmäßigkeiten, die Ideen der Konstrukteure, die Materialien, die Vorstellungen von ihrer Nutzung und anderes mehr. Der dahinter stehende Plan ist also keine monistische, ideale Struktur, sondern notwendigerweise in gewissem Sinne Stückwerk. Dem steht die barocke Auffassung eines idealen Planes gegenüber, der der Maschine eine vollkommene Funktionalität einschreibt, die sich am transzendenten Maßstab göttlichen Wirkens messen lässt, diesem zumindest naheifert. Musterbeispiel barocker Maschinenkunst waren etwa die astronomischen Uhren dieser Zeit, „die bis dahin überzeugendste Antwort des Menschen auf das von Gott vorgegebene Modell der Welt“ (Neumann 1993, S. 41). So ist Comenius' Vorstellung von einer didaktischen Maschine mit der optimistischen Idee aufladen, einem göttlichen Plan entsprechen zu wollen. Dieses Maschinenmodell – anders als heutige Konzepte maschinistischen Denkens – überschreitet die Möglichkeiten des Menschen, statt hinter sie zurückzufallen. Heute aber verfügen wir über Erfahrungen mit Maschinen, die im 18. Jahrhundert nicht vorlagen und können uns diesen Optimismus nicht mehr zu eigen machen. Schule als Maschine klingt heute deshalb nach Produktion, Zurichtung und Enthumanisierung – nicht an göttliche oder transzendente Weisheit denkt man, sondern eher an Moritz Schrebers körperliche Standardisierungswerkzeuge (vgl. Abbildung 1) oder die von Foucault beschriebene „Räderwerke der Disziplin“ (Foucault 1994, S. 244).

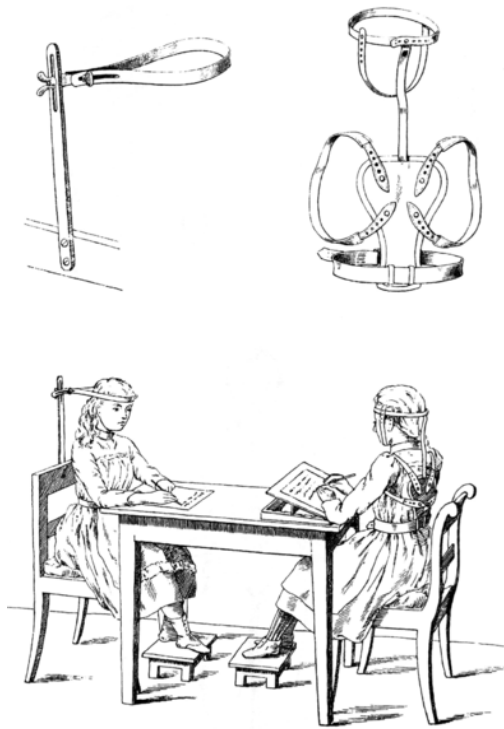


Abbildung 1: Schrebers „Gradhalter“ (Quelle: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Geradhalter_%28Schreiber%29.png)

Schule als Polis

Eine Antwort auf das Ausbleiben eines göttlichen Planes ist die Selbstregulation, etwa in Form einer Schule als politischem System. Die Idee der Schule als Polis verbindet man in der deutschsprachigen Pädagogik zunächst mit Hartmut von Hentig, der sie etwa in seinem zuerst 1993 erschienenen Buch „Die Schule neu denken“ entfaltet hat (vgl. von Hentig 2003, S. 189ff). Von Hentig positioniert sich aber auch entschieden gegen die von Comenius noch bejahte Vorstellung von Lernzielkontrolle, zumindest gegen „Konditionierungstechniken“ (zit. n. Arnold und Schüßler 1998, S. 119) und einen übersteigerten „Determinismus“ (zit. n. ebd.). Sein Denken ist dabei stark beeinflusst vom amerikanischen Pragmatisten John Dewey, der die Schule in einen engen theoretischen Zusammenhang mit Demokratie brachte (Neubert

2006). Aber auch vor Dewey gab es die Idee der Verbindung von Schule und Regierungsform. Der Herbartianer Karl Volkmar Stoy beschrieb 1898 eine Erziehungsanstalt als „kleine Republik“ (zit. n. Coriand 2006, S. 153)⁶. Bei allen Einschränkungen im Praktischen kann man wohl sagen, dass die grundlegende Idee, Schule nach demokratischen Ideen zu organisieren, prinzipiell einen Konsens darstellt. Es gibt wenig ernsthafte grundsätzliche Einwände, Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über die Gestaltung des Schullebens zu beteiligen und die Organisation politischer Entscheidung in einem umgebenden Staatswesen legt es nahe, diese Mitbestimmung nach ähnlichen Prinzipien zu gestalten – wenngleich die Vorstellungen darüber, in welchem Rahmen sich diese Mitbestimmung abspielt, sehr unterschiedlich sein mögen. Die Gestaltung und Verwaltung von Schulen durch Kollegien entwickelt sich im staatlich verantworteten Schulwesen in eine ähnliche Richtung, indem auch hier vormals zentralisierte Aufgaben (wie die Auswahl von Personal) an die Schulen weiter gegeben werden; private Schulen sind hier durch die dezentrale Trägerschaft – etwa in Form eines Vereins – häufig bereits auf demokratische Entscheidungsstrukturen verpflichtet bzw. realisieren diese auch aus eigenem Antrieb.

Es ginge allerdings zu weit, hier unmittelbar von einer Polis zu sprechen. Zum einen ist sie selbst historisch nicht unproblematisch (etwa in Bezug auf die Unterscheidung zwischen freien und nicht freien Menschen im griechischen Stadtstaat), zum anderen kann die Realisierung demokratischer Prinzipien höchst unterschiedlich ausfallen und verteilt sein. Die Idee der Polis ist also interpretationsbedürftig und man kann nicht behaupten, dass sie sich als normative Orientierung für die Gestaltung von Schule breit durchgesetzt hätte. Zu unterschiedlich sind die Vorstellungen von Art und Ausmaß der Selbst- und Mitbestimmung. Gerade vor dem Hintergrund eines sich kontinuierlich wandelnden Verständnis von der Regierungsform im umgebenden Staat ist das auch nicht überraschend. Die Schulgestalt kann Normen begründen und ihnen zur Durchsetzung verhelfen, gleichwohl wird sie in den meisten Fällen vor allem aus der Umgebung Normen beziehen, mit denen sie ihre organisationalen Aufgaben erfüllen kann. Die Utopie einer Schule als Polis oder einer demokratischen Schule bedarf also sowohl der inhaltlichen Konkretisierung (die sehr unterschiedlich ausfällt) als auch einer Umgebung, in der die gewonnenen Prinzipien praktisch umsetzbar sind. Für Modellschulen scheint dies möglich zu sein, eine schulstrukturelle Bewegung leitet sich hieraus aber nicht erkennbar ab.

Schulorganismen

Die Vorstellung von der Schule als lebendigem Organismus ist in der Waldorfpädagogik vertraut und verbreitet, sie wurde oben bereits angesprochen. Sie verweist einerseits auf die Lebendigkeit und Komplexität des Systems Schule, andererseits aber auch auf Grenzen. Ein Organismus ist ein sich selbst organisierendes System, durch das aber Individualität als eine Art höhere Instanz hindurch scheint: Das Individuelle „ist nicht mein Organismus mit seinen Trieben und Gefühlen, sondern das ist die eigene Ideenwelt, die in diesem Organismus aufleuchtet“ (Steiner 2004, S. 164). Analog besteht das Wesen der Schule nicht in einem bestimmten Aufbau, in dem Organe fein aufeinander abgestimmt sind, sondern in dem, was sich als Idee und Praxis durch diese Organe realisiert. Der (Schul-)Organismus findet seinen Zweck nicht in sich selbst, sondern darin, dass er einem bedeutenderen Phänomen ermöglicht, zu *sein*. Dieses muss nicht unbedingt in abstrakter oder esoterischer Sprache beschrieben werden, es kann um recht konkrete Ziele wie Bildung, Teilhabe, mitmenschliche Solidarität und anderes gehen – Phänomene eben, die sich in Schule realisieren können. Der Begriff des lebendigen Organismus tritt dann in gewisser Weise das Erbe der Maschinenmetapher an. Anders als bei der Maschine ist der ihm zugrunde liegende Plan jedoch nach wie vor nicht gänzlich erforscht und auch nicht in die Hand menschlicher Erbauer gegeben. Insofern gebietet der Organismus manchmal jene Ehrfurcht, die das Bild der Maschine nicht (mehr) zu evozieren vermag, und die Schopenhauer in den nicht umsonst viel zitierten Aphorismus gekleidet hat:

„Jeder dumme Junge kann einen Käfer zertreten. Aber alle Professoren der Welt können keinen herstellen.“ (Schopenhauer)

6. Interessant ist in Bezug auf von Hentig, dass Stoy auch die Idee der Versuchsschulen verfolgte, in Bezug auf die Waldorfpädagogik, dass er ein Konzept der „Kinderbilder“ (zit. n. Coriand 2006, S. 151) formulierte, das große Ähnlichkeiten zur Kinderbetrachtung aufweist.

Die Organismusmetapher verbindet also die Regelmäßigkeit im Aufbau (ein Organismus kommt nicht zufällig zustande) mit der Idee des Lebendigen, die über alles Menschgemachte hinausweist. Offen lässt sie auf diese Weise allerdings auch, *wie* dieser Organismus hergestellt werden kann; eine bestimmte Anordnung der Organe und ihrer Austauschprozesse kann angelegt werden, das Lebendige aber kann wohl nur durch die lebendige Mitwirkung seiner Mitglieder entstehen.

Bilder machen Bilder – Folgerungen für die Organisationsgestaltung

Die hier vorgestellten Bilder liefern ein kontrastreiches Bild. Einerseits ist beispielsweise jede der genannten Organisationsmetaphern nicht zuletzt mit dem Anspruch angetreten, Begrenzungen der vorausgehenden Metaphern zu überwinden; andererseits finden sich zum Teil große Unterschiede zwischen Bildern der Organisation einerseits und der Schule andererseits. An dieser Stelle liegt meines Erachtens ein Potenzial, denn Schulen sind immer *auch* Organisationen, auch wenn sie nie *nur* Organisationen sind. Damit ist es notwendig, das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis zu reflektieren, um die Einrichtung Schule in angemessener Weise weiter zu entwickeln. Dieser allgemeine Gedanke soll abschließend verbunden werden mit der Frage, welche Bilder von den *Mitgliedern* dieser Einrichtung sich aus dem vorher gesagten ergeben.

Das Maschinenmodell der Organisation wird mit einer – im Gegensatz zu Webers Argumentation in der Regel eher negativ konnotierten – Vorstellung von Bürokratie, Regelungsdichte und Unselbständigkeit verbunden. Lehrende wie Lernende in einer maschinenartigen Einrichtung sollen also funktionieren und den zugrunde liegenden Plan nicht in Frage stellen – zumal sie strukturell nicht fähig sein können, ihn zu erfassen. Auch in Comenius' sehr viel optimistischerer Auffassung von der „didaktischen Maschine“ hat jeder Einzelne sich dem unerforschlichen Plan zu unterwerfen. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass dieser in diesem Fall nicht von anderen Menschen entworfen und fehlbar ist, sondern göttlich und vollkommen. Blendet man beide Bilder übereinander so ergibt sich eine differenziertere Vorstellung der Organisationsmitglieder: Sie sind einerseits gehalten, den durch einen Plan festgesetzten Regeln des Zusammenspiels zu folgen, weil die Maschine sonst schnell zum Stillstand kommt. Der Plan selbst kann aber nicht mehr den Anspruch der Unfehlbarkeit erheben. Die Mitglieder der Organisation müssen deshalb ihre Mitwirkung mit kritischem Bewusstsein verbinden: Sie halten Regeln ein, hinterfragen diese aber auch und nutzen gegebenenfalls Möglichkeiten der Revision der Regeln – sie handeln aufgeklärt, in einem dynamischen Verhältnis von Vertrauen und Kritik. Wie weit sich die Waagschale dabei zur Seite des Vertrauens einerseits oder der Kritik andererseits neigt, hängt wesentlich von den Rollen ab, die die Organisation ihren Mitgliedern zuweist, mithin also auch wieder vom zugrunde liegenden Plan. Dessen Einzelheiten können an dieser Stelle nicht diskutiert werden und manifestieren sich in jeder Einrichtung auf je individuelle Weise. In jedem Fall aber legt sie, konsequent gedacht, ein Bild vom Einzelnen nahe, der einerseits richtig oder falsch handeln (d.h. funktionieren) kann, dessen Nicht-Funktionieren aber ebenso Ausdruck eines falschen Plans sein kann. Gerade Schulkonzepte, die die Individualität in den Mittelpunkt rücken, etwa in Bezug auf Inklusion, müssen sich also fragen, wie sich Planbarkeit von Abläufen mit dieser in einer Weise verbinden lassen, die allen Organisationsmitgliedern Raum für gelingendes Handeln lässt.

Die Vorstellung der Organisation als politisches System liefert wiederum zwei unterschiedliche, einander nicht nur ergänzende Perspektiven. Der Mikropolitikansatz verweist auf ein im Kern pessimistisches Menschenbild – Organisationsmitglieder versuchen, individuellen Nutzen zu maximieren und machen dabei Gebrauch von Spielräumen, die sich innerhalb einer Organisationsstruktur ergeben. Dort praktizieren sie politische Prozesse, und erringen oder nutzen Macht. Die Vorstellung von den Mitgliedern solcher Organisationen ist folgerichtig von Misstrauen geprägt (vgl. Schreyögg 2008, S. 359), eine entscheidende Schwächung beim Versuch, gemeinschaftliche, produktiv angelegte Vorhaben zu realisieren. Die Schule als „Polis“ oder „Republik im Kleinen“ wiederum geht davon aus, dass ihre Mitglieder in der Lage sind (bzw. sein müssen), im sozialen Raum Schule konstruktiv demokratische Prinzipien anzuwenden, die sich auf eine größere, umgebende Gemeinschaft ausdehnen lassen. In seiner optimistischen Fassung unterstellt das Konzept, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler selbst hierzu in der Lage sind, in seiner weniger optimistischen Fassung bleibt es immer noch bei der Annahme, dass sie die notwendigen Fähigkeiten bis zu

den wie auch immer beschaffenen Grenzen ausbauen müssen, weil nur so eine angemessene Vorbereitung auf spätere Lebenssituationen erfolgt. Konkretere Schulkonzepte schreiben Schülerinnen und Schülern meist die grundsätzlich erforderlichen Fähigkeiten zur demokratischen Mitbestimmung zu, lassen gleichzeitig aber offen, inwieweit sie schon ausgebildet oder noch zu realisierendes Potenzial sind (vgl. als prominentes Beispiel Bildungskommission 1995, S. 79ff). Mit dem pessimistisch getönten Bild der Mikropolitik verbindet beides sich zu einem Bild von den Organisationsmitgliedern, die das Potenzial zur Realisierung demokratischer Mitmenschlichkeit haben, es gleichwohl pflegen und immer wieder neu erwerben müssen. Menschliche Schwächen und Egoismus sind dabei keine förderlichen, aber auch nicht grundsätzlich zu überwindende Bedingungen, sondern Aspekte menschlichen Zusammenlebens, die nur begrenzt, aber nicht ausgeschaltet werden können und sollen.

Der Organismusbegriff verweist in der Organisationswissenschaft vor allem auf Komplexität und steht damit latent im Widerspruch zu analytischen Zugängen. In Vorstellungen von der Schule als Organismus ist demgegenüber die Sicht auf die funktionale Gliederung deutlicher, sodass Schulorgane analog zu körperlichen Organen gedacht werden. Beiden Bildern ist aber zu eigen, dass Organismen etwas hervorbringen, was über die Summe der beteiligten Instanzen hinaus geht. Aus waldorfpädagogischer Perspektive ist dabei besonders deutlich, dass der Organismus letztlich nicht Selbstzweck ist, sondern dazu beiträgt, etwas anderes hervorzubringen. Weiterhin ist die Organismusmetapher wie keine Andere der genannten kollektivierend. Der Einzelne, ob Schüler oder Lehrer, ist selbst kein Organ, sondern tritt in verschiedenen Kontexten als Teil unterschiedlicher Organe in Erscheinung. Indem so das Zusammenwirken der Teile betont wird, verlieren diese ihre Kontur. In diesem Bild steckt insofern die Gefahr, Individualität zu unterdrücken, aber eben auch die Zuversicht, dass ein sozialer Organismus nicht vom Beitrag eines Einzelnen abhängt, sondern vom Zusammenspiel vieler Beiträge. Es liefert damit auch einen Kontrapunkt zu allzu individualistischen (Leistungs-)Ideologien.

In diesem letzten Abschnitt wurde skizziert, wie die Bilder der Organisation und der Schule letztlich auch Bilder von den Einzelnen Mitgliedern (Lernende, Lehrende) hervorrufen. Diese Zusammenhänge sind nicht universell gültig: Es ist möglich, Organisationen als Maschinen zu betrachten, ihre Mitglieder aber als kreative Einzelwesen, die in der Maschine gegängelt und in ihrer Entfaltung begrenzt werden. Jedoch, anzunehmen, dass das Bild von pädagogischen Organisationen und das ihrer Mitglieder dauerhaft weit auseinander liegen könnten hieße, die Kraft von Organisationskulturen zu unterschätzen (vgl. Herbrechter und Schwankl 2009, S. 105). Dabei spielt natürlich eine besondere Rolle, dass es die Mitglieder der Organisation sind, die ihr(e) Bild(er) der Organisation haben, verbreiten und ihnen zur Wirkung verhelfen. Insofern sie dies tun, suchen sie aber eine (möglicherweise gemeinsame) Orientierung, in die sie ihr individuelles Handeln einordnen können, sei es als widerständig oder als fördernd. Vor dem Hintergrund kommt es offenkundig weniger darauf an, ein bestimmtes Bild der Organisation zu propagieren oder gar durchzusetzen, sondern darauf, in einer pädagogischen Organisation ein gemeinsames tragfähiges Bild zu entwickeln, das es den Mitgliedern erlaubt, ihr Wollen und Handeln konstruktiv auf gemeinsame Ziele zu orientieren. Anders als bei der Formulierung von „Leitbildern“ wird ein solches Bild nicht in systematischen Abstimmungsprozessen entwickelt und auch nicht explizit formuliert. Es entsteht und verändert sich kontinuierlich als emergentes Phänomen (vgl. Schreyögg 2008, S. 339ff), das sich dem direkten Zugriff entzieht. Die vorgestellten Beispiele sollten zeigen, dass jedes der Bilder wünschenswerte und weniger wünschenswerte Aspekte in sich vereint – ein tragfähiges Bild ist eben nicht ein harmonisches Ideal, sondern ein solches Bild, das auch Widersprüche und Konflikte in sich aufzunehmen vermag. Und letztlich ist es immer ein bewegtes Bild, das mit jedem neuen Menschen in der Organisation, mit jedem neuen Kind in der Schule weiter entwickelt wird. Der Einzelne begegnet dem Bild als Ausdruck von etwas Gewachsenem, Größeren, und realisiert seinen Anteil daran, sodass Bild und Mensch (und Organisation) sich verändern können. Eine bildhafte Gestaltung von Schule bedeutet damit letztlich die Umsetzung des eingangs von Kolisko zitierten Gedankens: Das Bild der Schule verbindet die „großen Gesetzmäßigkeiten“ (unabhängig davon, ob man sie sozial oder materiell, universell oder temporär betrachtet) mit dem einzelnen Menschen und er oder sie verbinden sich mit ihnen.

Literatur

- Arnold, R., & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Comenius, J. A. (2013, April 10). Die didaktische Maschine / machina didactica (1657). Abgerufen von <http://didactools.de/comenius/machdidk.htm>
- Coriand, R. (2006). Karl Volkmar Stoy (1815-1885) - Otto Willmann (1839-1920). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 152–177). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fuchs, H., & Huber, A. (2012). Metaphern der Organisation – Organisieren und Führen durch Metaphern. In M. Junge (Hrsg.), *Metaphern und Gesellschaft* (S. 141–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <http://www.springerlink.com/content/rj5213g40v768126/abstract/>
- Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism: A Theory of Culture and Society*. Cambridge Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- Graudenz, I. (2013). Die Waldorfschule der Zukunft aus der Perspektive der Lehrer. In D. Randoll & M. da Veiga (Hrsg.), *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung. Zwischen Tradition und notwendigen Reformen* (S. 83–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D., & Schwankl, C. (2009). Kultursteuerung im Kontext von Schule und Organisation. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter, & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 102–116). Wiesbaden: VS.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung: Grundlagen und Gesichtspunkte*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Kieser, A. (2006). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 63–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. San Francisco, Calif.; Thousand Oaks, Calif.: Berrett-Koehler Publishers; Sage Publications.
- Moser, H. (2004). Instrumente für die Schulentwicklung. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 91–104). Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Neubert, S. (2006). John Dewey (1859-1952). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 221–246). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, N. (1993). *Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl., Nachdr.). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (5. Aufl., Bd. 307). Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag. Abgerufen von <http://fvn-rs.net/PDF/GA/GA307.pdf>
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (16. Auflage., Bd. 4). Dornach (Schweiz): Rudolf-Steiner-Verlag.

Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim u.a.: Beltz.