

Arbeits- und Industriesoziologische Studien
Jahrgang 4, Heft 2, Dezember 2011, S. 91-115

Karin Lohr, Thorsten Peetz, Romy Hilbrich¹

Arbeitssoziologie und die Theorie funktionaler Differenzierung. Anschlussmöglichkeiten und Probleme

Abstract: Wie kann Arbeit jenseits der Wirtschaft analysiert werden? Ausgehend von dieser Fragestellung skizzieren wir einen theoretischen Rahmen, der die Unterschiede von Organisationen und Arbeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen berücksichtigt. Am Beispiel eines Projektes zum Wandel von Arbeit und Organisation im Bildungssystem zeigen wir im Anschluss daran, wie dieser Ansatz in der empirischen Forschung umgesetzt werden kann. Abschließend reflektieren wir die Vor- und Nachteile unserer Herangehensweise.

1 Einleitung

Wie kann Arbeit im Bildungssystem soziologisch analysiert werden? Kann sie zum Beispiel mit Begriffen gefasst werden, die vor allem in Auseinandersetzung mit industrieller Arbeit entwickelt worden sind? Kann man mit diesen Begriffen der Eigenlogik gerecht werden, die das Bildungssystem auszeichnet und Arbeit in diesem prägt? Ist es ausreichend, die organisationalen Kontexte von Arbeit anhand von Unternehmen zu rekonstruieren, oder stellen die Organisationen der Bildung eine besondere Organisationsform dar? Wie können Bildungsorganisationen dann beschrieben werden und inwiefern ist die organisationale Verfasstheit von Bildungsarbeit relevant für das individuelle Arbeitshandeln? Und was bedeutet schließlich die Verortung von Bildungsorganisationen im gesellschaftlichen Teilbereich der Bildung mit seinen spezifischen Funktionen für die Organisation und Arbeit in diesen Organisationen? Diese und weitere Fragen wurden im Zusammenhang der Entwicklung eines Forschungsprojektes relevant, in dem Arbeit in Schulen, Universitäten und Organisationen der Weiterbildung angesichts bildungspolitischer Reformprozesse untersucht werden sollte.² Im Rahmen dieses Artikels werden wir uns diesen Fragen zuwenden, einen theoretischen Rahmen zur Analyse von Arbeit skizzieren und dessen Vor- und Nachteile am Beispiel des erwähnten Projektes diskutieren.

Jede Analyse von Arbeit sieht sich vor die Aufgabe gestellt, die organisationalen und gesellschaftlichen Bezüge von Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Faust u.a. 2005; Huchler 2008). Um die Relationen zwischen gesellschaftlicher Verortung, organisationaler Einbettung und konkreter Arbeit analytisch zu fassen, müssen sich arbeitssoziologische Untersuchungen deshalb auf theoretische Rahmen beziehen, die dies leisten können. Unseres Erachtens ist in dieser Hinsicht eine Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Überlegungen aus zwei Gründen lohnenswert (vgl. Peetz/Lohr 2010): Erstens findet man in der Systemtheorie sowohl eine ausgearbei-

¹ Dr. Karin Lohr, Professorin an der Humboldt-Universität zu Berlin. Email: karin.lohr@sowi.hu-berlin.de. Dipl. Soz.-Wiss. Thorsten Peetz, Humboldt-Universität zu Berlin. Email: thorsten.peetz@sowi.hu-berlin.de. Dipl. Soz. Romy Hilbrich, Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Email: romy.hilbrich@hof.uni-halle.de.

² Das Forschungsprojekt „Bildungsarbeit im Umbruch?“ (2008-2011) wurde von der Hans-Böckler Stiftung gefördert und ist mittlerweile abgeschlossen. Eine Publikation der Ergebnisse ist in Vorbereitung.

tete Gesellschaftstheorie als auch eine Theorie der Organisation, was es ermöglicht, organisationale und gesellschaftliche Dimensionen von Arbeit innerhalb *eines* theoretischen Rahmens zu betrachten. Zweitens ist die Theorie funktionaler Differenzierung als Gesellschaftstheorie für Analysen von Arbeit attraktiv, da sie durch die Annahme ausdifferenzierter gesellschaftlicher Teilbereiche die Aufmerksamkeit auf Phänomene der Arbeit jenseits von Arbeit in Wirtschaftsorganisationen lenkt.

In diesem Artikel möchten wir die Frage diskutieren, welche Erkenntnisse mit Hilfe eines solchen, systemtheoretisch informierten Blicks auf Arbeit für die Analyse einer konkreten Form von Arbeit – Bildungsarbeit – gewonnen werden können. Wir werden im Folgenden unsere theoretischen Ausgangspunkte skizzieren (2), darlegen wie dieser Ansatz bei der Bearbeitung der Projektfragestellung methodisch umgesetzt wurde (3) und einige wesentliche empirische Ergebnisse vorstellen (4). Abschließend werden wir die Vorteile und Probleme dieses theoretischen Zugangs zur Analyse von Arbeit diskutieren (5).

2 Gesellschaft, Organisation, Person: Ausgangspunkte für eine systemtheoretische Analyse von Arbeit

Aus einer systemtheoretisch informierten Perspektive kann man Arbeit als die „Beteiligung von Personen an der Leistungsproduktion von Organisationen“ (Peetz/Lohr 2010: 450) beschreiben. Arbeit wird so mit Bezug auf Organisation und Gesellschaft analysiert: Organisationen begrenzen und ermöglichen die Arbeit von Personen. Durch ihre konkrete Arbeit reproduzieren und produzieren Personen dabei aber auch durchaus widerständig, eigensinnig und manchmal sogar innovativ und kreativ Organisationen und deren Strukturen. Gesellschaftliche Funktionssysteme spezifizieren ihrerseits die Strukturmöglichkeiten von Organisationen und werden in der organisationalen Praxis genauso reproduziert wie modifiziert. Im Folgenden rekonstruieren wir dieses Argument ausgehend von Luhmanns Gesellschaftskonzeption (2.1), indem wir zeigen, wie Organisationen sich auf gesellschaftliche Teilbereiche beziehen (2.2) und welche Konsequenzen dies für die Arbeit von Personen in ihnen hat (2.3).

2.1 Gesellschaft als funktional differenzierte Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft wird gesellschaftstheoretisch nahezu einhellig mit Hilfe differenzierungstheoretischer Konzepte beschrieben.³ Innerhalb dieses Konsenses begreift die Systemtheorie die Einheit der Gesellschaft als die Differenz gesellschaftsweit und koextensiv operierender Funktionssysteme, die alleinverantwortlich und „monopolistisch“ „Bezugsprobleme“ bearbeiten, die „auf die eine oder andere Weise behandelt werden müssen, soll die Gesellschaft ein bestimmtes Evolutionsniveau halten und auch andere Funktionen erfüllen können“ (Luhmann 1998: 747).

Funktionssysteme zeichnen sich nach Luhmann dadurch aus, dass sie ihre Kommunikation an einem spezifischen Code orientieren und sich so voneinander abgrenzen. Sie entwickeln eine „elaborierte Semantik der Selbstsinnggebung, der Reflexion, der Autonomie“ (Luhmann 1998: 745). Programme ermöglichen es zu ent-

³ Vgl. Luhmann (1990), Münch (1990) und als Überblicksdarstellung Schimank (1996).

scheiden, unter welchen Bedingungen der Wert oder aber der Gegenwert des Codes angewendet werden soll und orientieren damit die Reproduktion der Operationen des Systems durch die Operationen des Systems (ebd. 752). Auch wenn man davon ausgeht, dass Funktionssysteme in diesem Sinne und in Bezug auf andere gesellschaftliche Funktionssysteme operativ geschlossen sind, verweist Luhmann auf die vielfältigen strukturellen Kopplungen von Teilsystemen mit ihrer Umwelt respektive anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, auf deren Leistungen sie angewiesen sind – was zugleich zu wechselseitigen Irritationen und Abhängigkeiten führt.

Betrachtet man nun das Funktionssystem der Bildung,⁴ so liegt dessen zentrale Funktion für die Gesellschaft – wenn man so will: ihr „Bildungsauftrag“ – darin, zum „Personwerden von Menschen“ (Luhmann 2002: 38) beizutragen, also die Gesellschaft mit gebildeten Menschen auszustatten. Oder konkretisiert in der Sprache der Politik: Der Bevölkerung ist sowohl Allgemeinbildung als auch spezifisches Fachwissen zugänglich zu machen (BMBF 2008) um die politische und kulturelle Teilhabe der Bürger/innen zu ermöglichen sowie Menschen für bestimmte, im Rahmen einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung differenzierte, Tätigkeiten auszubilden. Bei Bildung geht es mithin „um die Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des [Bildungs-]Systems“, der Code der Bildung ist dementsprechend ein „Selektionscode“ (Luhmann 2005: 197), bzw. allgemeiner gefasst und stärker die Aspekte des Wissens betonend: der Code der Vermittelbarkeit (Kade 1997). Entscheidungsregeln oder Programme im Bildungssystem (z.B. Regelungen über die Vergabe von Abschlüssen) sorgen dafür, dass das Bildungssystem diesen Bildungsauftrag umsetzen kann: Sie spezifizieren, wann der Code wie angewandt werden soll.

Genau hier ist der Punkt, wo andere gesellschaftliche Teilbereiche irritierend auf das Bildungssystem einwirken können, denn das Bildungssystem ist bei der Realisierung seiner Funktion auf Leistungen anderer Funktionssysteme (z.B. Geld, rechtliche Rahmenbedingungen, politische Entscheidungen) angewiesen. Diese strukturelle Kopplung mit anderen Funktionssystemen kann zu Irritationen im Bildungssystem führen (z.B. durch Ansprüche der Wirtschaft als Abnehmer von Ausgebildeten oder Erwartungen der Politik zur Internationalisierung von Bildungsprozessen), welche zwar nicht grundsätzlich die Funktion des Bildungssystems in Frage stellen, aber durchaus Einfluss auf Programmstrukturen haben, da diese „variabel“ sind. Luhmann spricht in diesem Kontext von der Möglichkeit eines „structural drift“ (Luhmann 1998: 784) von Systemen. Dieser Vorgang lässt sich im Prozess der Kommunikation über die Reform des Bildungswesens gut beobachten: Die Funktion des Bildungssystems als solche wird hier nicht in Frage gestellt, wohl aber werden Semantiken und Programme vor dem Hintergrund von Finanzknappheit einerseits und gestiegenen Qualitätsanforderungen andererseits neu interpretiert bzw. umformuliert. In unserem Projekt haben wir dies mit der These der „Ökonomisierung von Bildung“ zu deuten ver-

⁴ Luhmann (2002) selbst spricht freilich nicht von dem Bildungs-, sondern vom „Erziehungssystem der Gesellschaft“. Wir halten am Begriff der Bildung fest, da er unseres Erachtens den stattfindenden Bildungsprozessen besser entspricht als der Begriff der Erziehung, der die Eigentätigkeit, den Eigensinn der zu Bildenden weniger deutlich hervorhebt.

sucht, wobei wir unter Ökonomisierung die Orientierung an ökonomischen Logiken bei der Reform des Bildungssystems verstehen.

2.2 Organisation und Funktionssysteme

Wenn Gesellschaft als eine funktional differenzierte Gesellschaft verstanden werden kann, in der unterschiedliche Funktionssysteme in einem spannungsreichen Verhältnis von Geschlossenheit und Offenheit zueinander stehen, welche Rolle spielen dann Organisationen in dieser Gesellschaft? Niklas Luhmann versteht unter Organisationen Entscheidungszusammenhänge, die sich auf der Basis von Mitgliedschaftsentscheidungen als Systeme ausdifferenzieren und sich mit Hilfe von Entscheidungsprämissen – Programmen, Kommunikationswegen, Personen und Stellen – strukturieren (Luhmann 1964b/1995, 1988, 2000). Luhmann betont dabei, dass Organisationen „[d]urch Vollzug von Kommunikation [...] nicht nur sich selbst [reproduzieren], sondern, wie jedes soziale System, auch Gesellschaft“ (Luhmann 2000: 59). – Aber was bedeutet das für Organisationen, wenn Gesellschaft als eine komplexe Einheit beschrieben wird, die aus nichts als der Differenz ihrer Funktionssysteme besteht?⁵

Luhmanns Ausführungen zu diesem Punkt sind nicht eindeutig. Einmal spricht er davon, Organisationen seien „auf solche Funktionssysteme angesetzt“ (Luhmann 1981: 392) bzw. ihnen „zugeordnet“ (Luhmann 2000: 405). Andernorts ist die Rede von Funktionssystemen, die „innerhalb ihres Organisationsbereichs“ (Luhmann 1994a: 193) Inklusionsverhältnisse regulieren können – eine Formulierung, die eigentlich der Differenzierung von Systemtypen (vgl. Luhmann 1975/1986) widerspricht.

Wir schließen im Folgenden an den Begriff der Zuordnung an. Da Organisationen sich als sinnhafte Systeme nicht nur auf sich selbst beziehen (Selbstreferenz), sondern sich auch immer auf ihre Umwelt mitbeziehen (Fremdreferenz) (vgl. Luhmann 1984/1999: 57ff), besteht für sie die Möglichkeit, in ihrer Autopoiesis einen Verweis auf für sie relevante Umwelten mitzuführen. Sie können sich also zum Beispiel als „Unternehmen“ auf die Wirtschaft der Gesellschaft beziehen (vgl. Tacke 2001: 149). „Zuordnung“ bedeutet dann, dass Organisationen fremdreferentiell auf bestimmte Funktionssysteme verweisen und sich darüber identifizieren. Bei der oben festgestellten Pluralität gesellschaftlicher Funktionssysteme impliziert das, dass in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft eine Vielfalt von Organisationen beobachtbar ist.

Wie wir an anderer Stelle mit Blick auf Unternehmen und Schulen gezeigt haben (Peetz/Lohr 2010; vgl. auch Tacke 2001), sind die unterschiedlichen Fremdreferenzen auch prägend für die Ausgestaltung unterschiedlicher organisationaler Strukturen. Die organisationalen Entscheidungsstrukturen – Programme, Kommunikationswege, Personen und Stellen – variieren in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen

⁵ Ein weiterer Aspekt des Verhältnisses von Organisation und Gesellschaft, auf den wir im Folgenden nicht näher eingehen werden, ist die Fähigkeit von Organisationen, sich selbst aktiv an Kommunikation zu beteiligen. Sie wird auf die Möglichkeit zurückgeführt, in der Organisation auch über Kommunikation nach außen zu entscheiden.

Problemen, deren Bearbeitung sie spezifizieren. Die Orientierung an Fragen der Knappheit oder der Bildung von Personen schlagen sich strukturell in der Ausgestaltung der Entscheidungsprämissen von Organisationen nieder. Geht es in Organisationen der Wirtschaft in erster Linie um Geld (oder Gewinn und Profit bei Strafe des Untergangs), so steht in Bildungseinrichtungen eher die Bildung von Personen als Voraussetzung für individuelle Entwicklung und Teilhabe an Gesellschaft im Vordergrund.

Im Anschluss an diese Überlegungen kann man aber auch feststellen, dass Organisationen nicht auf ein einziges gesellschaftliches Funktionssystem festgelegt sind. „In der spezifischen (Ent-)Kopplung von Teilsystem (der Gesellschaft) und Organisation werden Organisationen als Multireferenten sichtbar, die ständig auch Fremdreferenzen verarbeiten [...]“ (Wehrsig/Tacke 1992: 229). Auch wenn Organisationen sich hauptsächlich auf ein Funktionssystem beziehen und sich als Unternehmen, Kirchen, Parteien etc. beschreiben, können sie sich doch nachgeordnet auch auf andere Funktionssysteme beziehen. Am deutlichsten wird dieser Parallelbezug bei Organisationen, die neben ihrer Primärreferenz eine Referenz auf das Wirtschaftssystem mitführen:⁶ Lehrerinnen und Lehrer wollen ebenso bezahlt werden wie Professorinnen und Professoren; Unterricht, Forschung und Lehre kosten Geld. Die vorgeschlagene Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Organisation und Gesellschaft ermöglicht es damit also, die spezifische Eigenlogik von unterschiedlichen Organisationstypen begrifflich zu fassen, ohne dabei weitere gesellschaftliche Bezüge der Organisationen (etwa als Erwerbsorganisationen auf das Wirtschaftssystem) außer Acht zu lassen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen beschließen wir diesen Abschnitt mit einer kurzen Skizze von Bildungsorganisationen.

Die von uns empirisch untersuchten Bildungsorganisationen (Schulen, Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen) sind als spezifische Organisationen zu bestimmen, deren strukturelle Besonderheiten mit Verweis auf ihren primären Bezug auf das Bildungssystem erklärbar sind. Trotz der starken internen Differenzierung des Bildungssystems (vorschulische Bildung, Schulbildung in verschiedenen Stufen, universitäre Bildung in differenten Formen, Erwachsenenbildung, politische Bildung etc.) kann man folgende Gemeinsamkeiten identifizieren (vgl. Lohr u.a. in Vorbereitung):

- Das Bezugsproblem des Bildungssystems, die Bildung von Personen, macht Bildungsorganisationen zu „people processing organizations“ (vgl. Hasenfeld 1972). Ihre Leistungsproduktion sieht sich dann vor das Problem gestellt, dass keine eindeutigen Technologien existieren, um den Lernprozess der zu Bildenden sicherzustellen (vgl. Luhmann/Schorr 1982).
- Bildungsorganisationen müssen aufgrund der Technologieproblematik und der Unterschiede zwischen den Lernenden eine gewisse Flexibilität in ihren Operationen sicherstellen (vgl. z.B. Bidwell 1965: 1013). Dieses Flexibilitätserfor-

⁶ Vgl. hierzu Luhmann (1981: 401) sowie Luhmann (1994b: 302ff) Von Primärreferenz wird hier gesprochen, wenn Organisationen sich selbst vornehmlich als sich auf ein spezifisches Funktionssystem beziehend beschreiben.

dernis zeigt sich strukturell in lockeren Konditional- und uneindeutigen Zweckprogrammierungen (vgl. zu letzterem Bell 1980: 187f). Die Organisationstheorie sprach entsprechend vom „garbage can model“ (Cohen u.a. 1990) und von der „losen Kopplung“ der Entscheidungsstrukturen in Bildungsorganisationen (Weick 1976).

- Strukturell schlägt sich das Technologiedefizit zudem in einer hohen operativen Autonomie der Lehrkräfte sowie in kollegialer Koordination nieder (Kuper 2002: 857f). Die Person ist in Bildungsorganisationen von zentraler Bedeutung, so dass eine Entkopplung von Formal- und Tätigkeitsstruktur, bei der der operative Kern gegenüber Erwartungen aus der Umwelt abgeschirmt wird, möglich ist.
- Dem entspricht ein Verzicht auf strikte Kontrolle und die Betonung der Rolle von Vertrauen in die professionellen Kompetenzen von Lehrenden. Der Koordinationsmechanismus der Gemeinschaft dominiert gegenüber seinen funktionalen Äquivalenten Markt und Hierarchie.

Damit ist der spezifische organisationale Kontext von Bildungsarbeit charakterisiert. Wie Arbeit selbst zu fassen ist, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

2.3 Arbeit von Personen in Organisationen

In der Diskussion der strukturellen Besonderheiten von Bildungsorganisationen haben wir bereits auf die besondere Bedeutung der „Person“ hingewiesen. Wir zeigen nun, welche Konsequenzen unser Vorschlag, Arbeit als Beteiligung von Personen an der Leistungsproduktion in gesellschaftlich verorteten Organisationen zu fassen, für die Analyse von Arbeit hat.

Ohne Bezug auf die arbeitenden Subjekte, so das zentrale Argument der arbeitssoziologischen Subjektivierungsdebatte (vgl. Lohr/Nickel 2005; Moldaschl/Voß 2002), kann Arbeit nicht angemessen beschrieben und erklärt werden. Was man genau unter dem Begriff des Subjekts verstehen soll, ist allerdings weitgehend unklar geblieben. Subjektivität wird einerseits als das je Eigene und Besondere eines konkreten Individuums verstanden, das auf individuellen Eigenschaften, Ressourcen und Dispositionen beruht und zu intentionalem Handeln befähigt. Andererseits wird Subjektivität begriffen als „Produkt von Gesellschaft, d.h. als Summe der kulturellen und sozialen Prägungen“, die nicht deterministisch zu verstehen sind, sondern als „die sozialen Rahmungen von Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ gelten (Kleemann u.a. 2002: 57). Kleemann und Voß argumentieren an anderer Stelle, dass unter dem Subjekt also „das sich reflexiv und selbstbestimmt auf die Welt beziehende, je besondere menschliche Individuum“ (Kleemann/Voß 2010: 415) zu verstehen ist, welches aber „zugleich immer ein soziales eingebundenes Wesen ist, dessen Subjektgemeinschaft gerade durch je historische inter-subjektive Erfahrungen geprägt ist“ (ebd.: 416). Dennoch steht die Ausarbeitung eines tragfähigen Subjektbegriffs für die (arbeits-)soziologische Forschung immer noch aus (vgl. Kleemann/Voß 2010).

Von Günter Bechtle und Dieter Sauer stammt der Hinweis, dass es in diesem Zusammenhang sinnvoll sein könnte, einen Blick auf Niklas Luhmanns Begriff der Person (Bechtle/Sauer 2001/2002; vgl. Luhmann 1991) zu werfen. So konstatieren

Bechtle und Sauer, „dass ‚Person‘ und die entsprechenden Figuren der Arbeitskraft-
unternehmer, der ‚Selbstangestellten‘, der ‚neuen Selbstständigen‘ etc. einen gesell-
schaftlichen ‚account‘ von Organisationen [...] darstellen, also eine gesellschafts-
pflichtige Vorgabe, deren Einhaltung sanktionierbar ist“ (Bechtle/Sauer 2001/2002:
59). In dieser Bestimmung liegt eine Seite des Konzepts der Person begriffen, die
Luhmann selbst als die „individuell attributierte Einschränkung von Verhaltensmög-
lichkeiten“ (Luhmann 1991: 170, i.O.herv.) fasst. Unter Personen kann man also indi-
vidualisierte Muster von Verhaltenserwartungen verstehen, die als Adressen der
Kommunikation konstruiert werden können. Seine spezifische organisationstheoreti-
sche Bedeutung bekommt der Begriff dann, wenn er mit dem Begriff der Mitglied-
schaftsrolle verknüpft wird. In Organisationen werden Personen als Mitglieder inkludiert,
was es ermöglicht, sie spezifischen organisationalen Verhaltenserwartungen
(Arbeitsanforderungen) auszusetzen. Dies ist der Aspekt von Personen, den man als
„Herrschaftsform Person“ auf den Begriff bringen kann (Bechtle/Sauer 2003).

Die bisherige Argumentation unterstreicht, dass Personen in Kommunikations-
prozessen konstituiert werden, dass sie zu „Subjekten“ erst durch „Anrufung“ werden
(so Althusser 1973: 160). Dies zu betonen ist sicherlich richtig, darf aber den Blick
darauf, dass Personen auch eigensinnige „Selbsterwartungen“ (Luhmann 2000: 280)
artikulieren, nicht verstellen. Personen stellen fachliche und personale Spezifikationen
dar und verfügen über „persönliche Präferenzen“, so dass sie von Luhmann
auch als „ein fest verschnürtes Paket von Entscheidungsprämissen“ beschrieben
werden, die wesentlich für Redundanz in Organisationen sorgen (Luhmann 1988:
178). Arbeitende Personen sind eben nicht nur Arbeitsanforderungen ausgesetzt,
sondern formulieren Ansprüche an ihre Arbeit und interpretieren an sie gestellte Er-
wartungen. In diesen Artikulationen zeigt sich ihr „subjektiver“ Eigensinn, die Innen-
seite der Person (Arbeitsorientierungen). Diese Selbsterwartungen, lassen sich dabei
nicht ausschließlich auf organisationale oder gesellschaftliche Anforderungen zurück-
führen, sondern resultieren auch aus anderen und individuell je spezifischen Lebens-
kontexten und -erfahrungen.

Die Rolle von Selbsterwartungen von Personen in Organisationen ist sicherlich
einer der am wenigsten ausgebauten Bestandteile von Luhmanns Organisations-
theorie. Diesen Sachverhalt kann man natürlich kritisieren, es besteht jedoch auch
die Möglichkeit, Luhmann an dieser Stelle weiterzudenken. Erste Überlegungen, die
wir in diese Richtung angestellt haben (vgl. Lohr u.a. 2011) versuchen, den bisher
eher beiläufig verwendeten Begriff des Eigensinns mit Rekurs auf die Arbeiten von
Oskar Negt und Alexander Kluge (1981) sowie Alf Lüdtke (1986, 1993) fruchtbar zu
machen. Während man mit Negt und Kluge den Eigensinn der Person als einen be-
obachtbaren, selbstregulierenden Zusammenhang unterschiedlicher Erfahrungen
fassen kann (Negt/Kluge 1981: 55f), präzisieren die Arbeiten Lüdtkes seine Funkti-
onsweise als Wechselspiel von Distanzierung und Aneignung. Der Eigensinn der
Personen artikuliert sich damit im Spannungsverhältnis von Arbeitsorientierungen –
verstanden als Produkte der erfahrenen Geschichten, in die die Personen verstrickt
sind – und Arbeitsanforderungen, mit denen sie konfrontiert werden. Eine eigensinni-
ge Aneignung von Arbeitsanforderungen ist damit ebenso möglich wie eine Distan-

zierung von diesen. Bildungsarbeit zeichnet sich nun dadurch aus, dass die an die arbeitenden Personen gerichteten organisationalen Erwartungen im Hinblick auf die Leistungsproduktion von Bildungsorganisationen – die Bildung von Personen – formuliert werden. Die von den Personen artikulierten eigensinnigen Arbeitsorientierungen beziehen sich ihrerseits auf die Art und Weise der Organisation des Bildungsprozesses, sind darauf aber nicht beschränkt. Historisch haben sich in den Organisationen des Bildungssystems spezifische Muster von Selbst- und Fremderwartung etabliert und die Arbeitsprozesse dort geprägt:

- Eine Antwort auf die Frage, wie Personen gebildet werden können, lautet: durch Personen. Man kann sie in Diskussionen um den „geborenen Erzieher“ (vgl. Herrmann 2000) in schulischen Diskursen finden aber auch in der „Berufung“ zur Wissenschaft (vgl. Dressel/Langreiter 2008), die sich neben der Entgrenzung von Forschungsaktivitäten auch in der Vorstellung der charismatischen Lehrperson zeigt. Ein wesentliches Charakteristikum von Arbeit in Bildungsorganisationen besteht somit darin, dass die Arbeitenden ihre „ganze Person“ (also nicht nur im Arbeitsvertrag formal spezifizierte Leistungen) in ihre Arbeit einzubringen haben und einbringen wollen.
- Neben der Person ist vor allem auch die Interaktion mit den sich Bildenden in Lehr-Lern-Verhältnissen (Merkens 2006: 62) eine wichtige Komponente von Bildungsarbeit. Bildungsarbeit findet statt in organisierten Interaktionen (vgl. Kieserling 1994). Deshalb müssen neben organisationalen Erwartungen auch die Erfordernisse der Interaktion berücksichtigt werden: Beschränkung auf bestimmte Themen, wechselseitige Beobachtung der Anwesenden, Heterogenität der Lernenden, hohes Potential für Unruhe und Unordnung. Eine der daraus resultierenden Besonderheiten der Arbeit von Lehrpersonen besteht im Management der individuellen Auseinandersetzung mit lernenden Einzelpersonen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Lernenden. Bildung findet in einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und sich Bildenden statt. Die zu Bildenden sind in diesem Sinne Ko-Produzenten von Bildungserfolg und stellen zugleich einen Unsicherheitsfaktor dar. Durch die Beteiligung der Lernenden an der Interaktion ist der Einfluss der Lehrpersonen im Arbeitsprozess schwer einzuschätzen – mit Folgen für die Planbarkeit von Arbeitsprozessen, die Bewertung individueller Leistungen und für die Zurechnung von Bildungserfolgen.
- Damit verbunden ist, dass Bildungsarbeit als weitgehend autonome (subjektive) Arbeit mit breiten Handlungs- und Entscheidungsspielräumen beschrieben werden kann, die auf professionellem Wissen (Fachwissen und pädagogisch-didaktischem Wissen) basiert und sich externer Kontrolle und Standardisierung (weitgehend) entzieht.
- Als professionelle Arbeit orientiert sich Bildungsarbeit dabei an der Fallgeschichte der zu Bildenden (vgl. Oevermann 1996, 2008) und bezieht professionelle Wissensvorräte auf je konkrete Bildungsprobleme der Lernenden.

Vermittelt über die Organisation zeigt sich so auch die gesellschaftliche Bestimmung von Arbeit im Begriff der Person. Die Person stellt sich als ein Bindeglied zwischen

unterschiedlichen Systemtypen dar, das aber auch ein Irritationspotential darstellt: Organisationale wie gesellschaftliche Erwartungen werden an Personen adressiert und dort mit deren Eigensinn konfrontiert.

3 Systemtheorie in der empirischen Forschung: Methodische Anmerkungen

Alle theoretische Spekulation wäre umsonst, könnte sie nicht empirische Untersuchungen anleiten. Der Übergang von der Theorie zur empirischen Forschung (und zurück) war allerdings lange Zeit eine der Schwachstellen systemtheoretisch informierter Soziologie. Neben methodologischen Überlegungen zu funktionaler Analyse (Luhmann 1964a/1991, 2010) oder zur Verwandtschaft von Systemtheorie und Hermeneutik (Bora 1994; Esposito 1996; Nassehi 1997; Schneider 1992a, 1992b) wagten eigentlich nur Analysen zum Wandel historischer Semantiken den Sprung ins kalte Wasser empirischer Forschung.⁷ Mittlerweile beginnt sich dieses Bild zu wandeln: Es setzt erneut eine rege methodologische Debatte ein, die nun vermehrt auch von empirischen Forschungsprojekten begleitet wird.⁸

Im Forschungsprozess haben wir uns auf Niklas Luhmanns organisations- und gesellschaftstheoretische Analysen im Sinne von „sensitizing concepts“ (vgl. Witzel 1989: 231) bezogen. „A sensitizing concept“, so Herbert Blumer (1954: 7), „gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances [...], sensitizing concepts [...] suggest directions along which to look“. So lässt zum Beispiel die Theorie funktionaler Differenzierung erwarten, dass es in Organisationen zu Bezügen auf unterschiedliche gesellschaftliche Funktionslogiken kommen kann und sie gibt Orientierung im Hinblick darauf, welche Codes und Semantiken diesen zugerechnet werden können. Für den konkreten Forschungsprozess galt es, die Konstituierung von Bildungsarbeit durch ihre Verortung in einem spezifischen Funktionssystem und in ihrer organisationalen Verfasstheit zu konzeptionalisieren.

Erster Ausgangspunkt war dabei nachzuzeichnen, wie im Funktionssystem Bildung über Bildungsorganisationen und -arbeit kommuniziert wird. Diese Analyse des bildungspolitischen Diskurses orientierte sich dabei an folgenden Analysedimensionen und konzentrierte sich auf die Beiträge zentraler gesellschaftlicher Akteure auf nationaler und internationaler Ebene im Kontext von bestimmten Reformereignissen (Veröffentlichung der PISA-Studie, Bologna-Erklärung etc.):

- *Diskurse* über die Funktion von Bildung und dominante Leitbilder der Sinngebung (Kompetenz, Exzellenz, Lebenslanges Lernen etc.)
- *Systemspezifische Programme*, aus denen bestimmte Erwartungen an Bildungsorganisationen abgeleitet werden (z.B. Chancengleichheit, Qualität, Wettbewerbsfähigkeit, Effizienz, Professionalisierung) und die der (politischen oder wirtschaftlichen) Steuerung von Bildungsorganisationen dienen sollen (Governancemechanismen und -instrumente).

⁷ So Luhmanns Studien zu *Gesellschaftsstruktur und Semantik* sowie besonders Luhmann (1994c). Natürlich gab es aber auch hier Ausnahmen; vgl. z.B. die Arbeiten von Eckert u.a. (1989) sowie Eirnbter u.a. (1993), die systemtheoretische Konzepte verwendeten.

⁸ Vgl. für die methodologische Debatte John u.a. (2010), als Beispiele für empirische Untersuchungen Kühl (2007), Mayr (2007), Nassehi u.a. (2002), Vogd (2004) sowie unseren Beitrag in der Schwerpunktausgabe des Forums Qualitative Sozialforschung Peetz u.a. (2010) und die übrigen Beiträge ebendort.

Auf der Ebene der *Organisation* von Bildungsarbeit orientierten wir uns an den von Luhmann vorgeschlagenen Strukturdimensionen von Organisationen. Folgende Konzepte wurden entsprechend angewandt:

- Programme: „Entscheidungsprogramme definieren Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen“ (Luhmann 2000: 257) und können ihrerseits als Konditionalprogramme in Form von Wenn-Dann-Verknüpfungen eine Input-Orientierung bzw. als Zweckprogramme in Form von Zweck-Mittel-Verknüpfungen eine Output-Orientierung aufweisen.
- Kommunikationswege: Die „tatsächlich benutzten“ (Luhmann 2000: 306) Kommunikationswege bestehen in der Verknüpfung von Entscheidungen über Stellen, „die der Kommunikation als Adressen dienen“ (Luhmann 2000: 316). Neben dem Koordinationsmechanismus der Hierarchie sind hier vor allem dessen funktionale Äquivalente Markt und Gemeinschaft relevant (vgl. Wiesenthal 2000).
- Personen: Die Arbeit von Personen in Organisationen wurde, wie bereits oben ausgeführt, über die beiden Dimensionen Arbeitsanforderungen (zeitlich, inhaltlich) und Arbeitsorientierungen konzeptionalisiert.
- Stellen: Stellen kombinieren die drei genannten Strukturdimensionen Programme, Kommunikationswege und Personen. Es handelt sich bei ihnen allerdings nicht nur um eine Sammelkategorie. Die „Stellenstruktur“ von Organisationen (Luhmann 1988: 178; 2000: 232) reproduziert nicht nur Erwartungsmuster, sondern strukturiert die Selektion von Erwartungsprämissen: Man erwartet von der Inhaberin/dem Inhaber (Person) einer Stelle, dass sie oder er unter Einbeziehung relevanter anderer (Kommunikationswege) programmatisch richtig entscheidet.

Diese Konzepte haben wir mit Hilfe des klassischen arbeits- und organisationssoziologischen Instruments der qualitativen Fallstudie (vgl. Pongratz/Trinczek 2010) in die Empirie getragen. Methodisch haben wir hierbei eine problemorientierte Strategie (vgl. Merton/Kendall 1946; Witzel 1989) verfolgt, die Dokumentenanalysen mit Einzel- und Gruppeninterviews auf der Basis teilstrukturierter Leitfäden kombiniert. Über die Beschreibungen der Interviewpartner/innen (Manager/innen unterschiedlicher Ebenen, Betriebs- bzw. Personalräte/innen und Beschäftigte) und auf Basis organisationaler Dokumente haben wir versucht, die aktuellen Strukturkonfigurationen sowie Reorganisationsprozesse in den untersuchten Fällen zu rekonstruieren. Dabei wurden die Prozesse der Selektion organisationaler Strukturen thematisiert und die gewählten Strukturalternativen im Lichte ihre funktionalen Äquivalente diskutiert. Besonders die Interviews mit den Beschäftigten dienten zudem dazu, die von ihnen wahrgenommenen Fremderwartungen, aber auch ihre eigenen Deutungen zu den laufenden Reformprozessen, ihre individuellen Ansprüche an ihre Arbeit und eigen-sinnige Strategien des Umgangs mit neuen Anforderungen und Erwartungen zu identifizieren.

4 Bildungsarbeit im Umbruch: Ergebnisse eines Forschungsprojektes

Die Ergebnisse des Projektes können an dieser Stelle nicht im Detail präsentiert werden. Wir haben uns deshalb dafür entschieden, eher verallgemeinernde Thesen zu formulieren, die insbesondere veranschaulichen sollen, welchen Beitrag der von uns gewählte Zugang zur Erklärung von Arbeit in Bildungsorganisationen zu leisten vermag. Datengrundlage bilden Fallstudien in je vier Schulen, Universitäten und Organisationen der Weiterbildung. Die Fallauswahl war daran orientiert, paradigmatische Fälle zu identifizieren, in denen aktuelle bildungspolitische Reformen deutlich umgesetzt werden, um so deren Konsequenzen für Bildungsarbeit klar in den Blick zu bekommen. Die Aussagen, die wir im Folgenden über Bildungsorganisationen tätigen, beziehen sich folglich nicht auf „die“ Schule, Universität oder Weiterbildungseinrichtung in Deutschland oder auf ein bestimmtes Bundesland. Es geht nicht um die Darstellung von Normalität oder Durchschnittlichkeit. Wir wagen aber dennoch zu behaupten, dass die von uns in den Organisationen identifizierten Phänomene des Umbruchs über die Einzelfälle hinaus Zeichen eines gesellschaftlichen Wandels darstellen, dem sich als Möglichkeit auch die anderen Organisationen im Bildungssystem stellen *müssen*.

4.1 Bildungspolitische Diskurse – Veränderung von Leitbildern und Programmstrukturen

Ein Blick auf den bildungspolitischen Diskurs zeigt, dass in der Kommunikation über die konkrete programmatische Ausgestaltung der gesellschaftlichen *Funktionen von Bildung* seit geraumer Zeit heftig gestritten wird. Zugespitzt formuliert steht die Auffassung einer allgemeinen, der Entwicklung der Persönlichkeit und der Stützung der demokratisch verfassten Gesellschaft dienenden Bildung gegen die Forderung nach Anwendbarkeit und Nützlichkeit von Bildung, besonders in Bezug auf deren wirtschaftliche Verwertung im globalen Wettstreit – eine Diskussion, die, wie die Begriffsgeschichte gezeigt hat (vgl. Vierhaus 1972), immer wieder geführt wurde, wenn auch vielleicht nicht in der gegenwärtigen Schärfe. Heute scheint sich die Waage in Richtung „Employability“, also der Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein Bestehen im internationalen Wettbewerb und die Verwertung von Bildung auf dem (Arbeits-)Markt erlauben, auszuschlagen. Dies wird in allen Bereichen des Bildungssektors sichtbar: Schulen sollen auf Berufe vorbereiten und den Interessen der Stakeholder (Eltern, Gesellschaft, Arbeitgeber) gerecht werden; Universitäten sind aufgefordert, neben Grundlagen- vor allem auch anwendungsbezogenes Wissen und berufsbezogene Qualifikationen zu vermitteln; die Erwachsenenbildung soll Prozesse des lebenslangen Lernens unterstützen, garantieren, dass Qualifikationen den jeweils aktuellen wirtschaftlichen Anforderungen entsprechen und letztlich für die (Re-) Integration in den Arbeitsmarkt sorgen. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Internationalisierung und Effizienz sind die zentralen Anforderungen an das Bildungssystem, die insbesondere in Politik und Wirtschaft der Gesellschaft formuliert werden. Zu programmatischen Irritationen im Bildungssystem führen z.B. die neue Schul- und Hochschulgesetzgebung, die Formulierung von Bildungsstandards, die Verpflichtung auf Evaluationen, Rankings und Zertifizierung, neue Governancemodelle usw.

Will man die aus den vielfältigen Anforderungen anderer Teilsysteme, besonders aus Politik und Wirtschaft, resultierenden Irritationen auf einen Begriff bringen und thesenartig zuspitzen, dann bietet es sich an, von der Ökonomisierung des Bildungssystems zu sprechen. Darunter verstehen wir einen Prozess des Übergreifens ökonomischer Logiken in den Bereich der Bildung bzw. die Orientierung an ökonomischen Logiken bei der Reform des Bildungssystems. Ökonomisierungsprozesse müssten sich demzufolge sowohl auf organisationaler Ebene als auch in Bezug auf Arbeit in Bildungsorganisationen finden lassen. Auf gesellschaftlicher Ebene kann man im Ergebnis unserer Analysen zwar feststellen, dass auch das Bildungssystem mit ökonomischen Semantiken und wirtschaftlichen Prinzipien infiziert wird (Thematisierung von Knappheit, Kosten und Effizienz, Wettbewerb etc.); die Funktion des Systems wird aber auch durch Veränderungen in der Programmierung nicht in Frage gestellt. Es geht immer noch um Bildung und eben nicht um Knappheit, und das obwohl Bildung natürlich auf Leistungen aus dem Wirtschaftssystem angewiesen ist: Bildung kostet.

4.2 Bildungsorganisationen zwischen Bildungsauftrag und Knappheitsbewältigung

Von den veränderten Semantiken, Sinndeutungen und programmatischen Umstellungen im Bildungssystem bleiben die untersuchten Bildungsorganisationen natürlich nicht unberührt. Aus ihnen ergeben sich Fremderwartungen, die auf je spezifische Weise interpretiert und verarbeitet werden. Veränderte *Semantiken* und *Programme* werden als Erwartungen an Organisationen herangetragen, von den Organisationen und den Personen in ihnen durch ihre Bezüge auf Kommunikation im Bildungssystem aufgenommen, aber auch kritisch hinterfragt. Festzuhalten bleibt dabei erst einmal, dass alle von uns untersuchten Bildungseinrichtungen, egal ob Schule, Universität oder Weiterbildungseinrichtung, an ihrem Primärbezug auf das Bildungssystem festhalten, dies allerdings in unterschiedlichen Graden.

Die interne Differenzierung des Bildungssystems führt dazu, dass sich auch die Erwartungen an unterschiedliche Organisationstypen unterscheiden, da diese verschiedene Funktionen innerhalb des Bildungssystems wahrnehmen und unterschiedlich intensive Sekundärreferenzen zu Politik und Wirtschaft aufweisen (Schule: Allgemeinbildung, Universität/Weiterbildung: Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt). Eine auffallende Gemeinsamkeit des Leitbildwandels in Schulen und Universitäten⁹ besteht im Ansinnen, von staatlicher Verwaltung, Alimentierung und Detailsteuerung auf Autonomie umzustellen.

Die angeschobenen Reformprozesse finden ihren Niederschlag in veränderten organisatorischen Strukturen. Über alle konkreten Bildungsorganisationen hinweg ist programmatisch eine stärkere Orientierung an Performanz (der zu Bildenden aber auch der Organisation insgesamt) und Qualität festzustellen. Externe wie interne Evaluationsmechanismen werden zur Leistungsüberprüfung eingesetzt. Die unter-

⁹ Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind in gewissem Sinne ein Sonderfall. Auch wenn diese ebenso wie die anderen untersuchten Bildungseinrichtungen wesentlich aus öffentlichen Mitteln finanziert wurden, war dieses Bildungssegment nie besonders staatlich reguliert.

suchten Universitäten zeigen erste Ansätze, an Leistungsmessungen monetäre Sanktionsmechanismen zu koppeln. Bei Weiterbildungseinrichtungen stellt sich die Leistungsbewertung (mehr oder weniger) über den Markt her; Kosten und zu erzielende Preise sind hier zentrale Stellschrauben für die programmatische Ausrichtung einerseits und konkrete Stellenstrukturen andererseits. Besonders in Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen verbinden sich die programmatischen Umstellungen auf eine Modularisierung von Studium und Weiterbildungsangeboten mit Standardisierungs- und Formalisierungsprozessen in der Lehre, die als Konditionalprogrammierung interpretiert werden können (Punktevorgaben, Definition von zu vermittelnden Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen). Dabei handelt es sich um eine zentrale Veränderung gegenüber dem traditionellen Modell der Bildungsorganisation.

Deutliche strukturelle Veränderungen zeigen sich auch bei der Betrachtung der Kommunikationswege in Bildungsorganisationen. Hier ist eine allgemeine Tendenz zur Stärkung hierarchischer Koordinationsmechanismen erkennbar, was in Bildungsorganisationen einen deutlichen Bruch mit der Tradition darstellt. Auch wenn in Schulen z.B. die gemeinschaftliche Koordination im Lehrer/innen/kollegium nach wie vor dominiert, sind mit der Stärkung der Position des Schulleiters/der Schulleiterin (z.B. durch die Zuweisung von Personalverantwortung und Aufgaben der Mittelbewirtschaftung) und der Einrichtung von Steuerungsgruppen Tendenzen einer hierarchischen Differenzierung von Entscheidungskompetenzen sichtbar (vgl. Peetz u.a. 2010). In Universitäten werden die Positionen der Universitätsleitungen und Dekanate gestärkt, was ebenfalls zu einer Stärkung hierarchischer Steuerungsformen führt, die auch mit Elementen marktlicher Steuerung (leistungsbezogene Mittelvergabe, Zielvereinbarungen) durchgesetzt sind, aber gemeinschaftliche Formen der Koordination (z.B. in der Gremienarbeit) nicht völlig in Frage stellen. In Einrichtungen der Erwachsenenbildung hingegen dominieren marktliche Formen der Steuerung, die hierarchisch umgesetzt werden.

Hinsichtlich der Stellenstrukturen, die wesentlich die konkreten Beschäftigungsverhältnisse bestimmen, sind Prozesse der Flexibilisierung und Entgrenzung in allen untersuchten Organisationsformen – wenn auch in unterschiedlichem Maße – deutlich. So ist in Schulen das „Normalarbeitsverhältnis“ zwar durchaus noch dominant, es werden aber bereits „Ausfransungen“ an den Rändern schulischer Organisation sichtbar (Vertretungslehrer/innen, Zunahme von Befristungen, Zunahme von Teilzeitarbeit). Universitäten waren bereits vor den gegenwärtigen Reformprozessen als Organisationen bekannt, in denen befristete Beschäftigungsverhältnisse dominieren – vor allem im akademischen Mittelbau. Im Zuge der Flexibilisierung der universitären Finanzierung durch die Stärkung leistungs- und wettbewerbsbezogener Elemente der Mittelvergabe, verstärken sich hier Phänomene von Befristung, Teilzeit und Nebenberuflichkeit im wissenschaftlichen Personal. Dies ist nun aber nicht mehr auf den Mittelbau beschränkt, sondern trifft im Fall der Befristung auch zunehmend die Gruppe der Professorinnen und Professoren (Juniorprofessuren, W2-Professuren bei Erstberufung). In Weiterbildungseinrichtungen wird die Festanstellung durch den Einsatz von freiberuflichen Dozentinnen und Dozenten ersetzt, um den wahrgenommenen Anforderungen des Weiterbildungsmarktes entsprechen zu können und den

internen Arbeitseinsatz kostengünstig und flexibel zu gestalten. Damit bildet sich in Bildungsorganisationen eine Art von „Randbelegschaften“, die nur bedingt auch in organisationale und kollektive Aushandlungsprozesse einbezogen werden.

Diese Charakterisierung von strukturellen Veränderungen in Bildungsorganisationen soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die gesellschaftlich formulierten Erwartungen an Bildungsorganisationen nicht umstandslos durchsetzen. Sie werden vielmehr durch Organisationen in je spezifischer Weise wahrgenommen und umgesetzt, und dass auch innerhalb der jeweiligen Bildungssegmente. So wird z.B. in Schulen die Entwicklung hin zur „Autonomie“ insgesamt zwar begrüßt – nicht zuletzt weil sie anschlussfähig an reformpädagogische Semantiken ist. Im Vergleich der untersuchten Fälle wird sichtbar, dass Autonomie aber durchaus unterschiedlich interpretiert wird: Mal als Möglichkeit, Schule „von unten“ zu gestalten, mal eher als Aufruf zu entschlossenem Management. Die konkrete Ausgestaltung ist dann auch davon abhängig, wie die mikropolitischen Auseinandersetzungen in den konkreten Organisationen enden. Ein anderes schulisches Beispiel sind Entkopplungstendenzen im Umgang mit Schulprogrammen, die z.T. die alltagspraktische Arbeit nicht erreichen und so weitgehend folgenlos bleiben. Besonders deutlich wird der spezifische Umgang mit neuen Erfordernissen im Bereich der Erwachsenenbildung: In einem der untersuchten Fälle führt die verstärkte Orientierung auf den Weiterbildungsmarkt zu einer deutlich an Unternehmensstrukturen orientierten internen marktlichen Steuerung (Profit-Center, Kennziffernsteuerung) und zu völlig neuen Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen (Umstellung auf Freiberuflichkeit). In einem anderen Fall wird – trotz gleicher Förder- und Marktbedingungen – eher an Formen gemeinschaftlicher Koordination und festen Beschäftigungsverhältnissen festgehalten.

Am Beispiel dieser Fälle wird zum einen die autonome Entscheidungs- und Strategiefähigkeit von Organisationen deutlich, die es ihnen erlaubt, sich von Erwartungen zu distanzieren und „anders“ zu entscheiden. Historisch gewachsene organisationale Deutungen und Strukturen setzen einen Rahmen für strategische Orientierungen und praktische Entscheidungen zur Umsetzung gesellschaftlicher Anforderungen (z.B. der Umsetzung von Studienreformen in konkrete Studienstrukturen und Studien- und Prüfungsordnungen in Universitäten oder Profile in der Schulprogrammarbeit). Zum anderen wird hier bereits sichtbar, dass Personen als Entscheidungsträger in Organisationen und „Vermittler“ zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen, organisationalen Entscheidungen und konkreten Selbsterwartungen an Bildungsarbeit eine wesentliche Rolle spielen. Personen interpretieren politische Diskurse zum Bildungssystem eigensinnig und sind in Aushandlungsprozesse einbezogen, die den Umgang mit neuen Anforderungen zum Gegenstand haben.¹⁰

Hinsichtlich der Ökonomisierungsthese lässt sich feststellen, dass die insgesamt zu beobachtende strukturelle Neuausrichtung von Bildungsorganisationen die grundsätzliche Zweckprogrammierung der Einrichtungen ergänzt, jedoch nicht grundsätz-

¹⁰ Dem Aspekt der Organisationsgestaltung als einem Prozess der Kommunikation, Interaktion und Aushandlung zwischen Personen und Personengruppen in Organisationen konnte allerdings im Rahmen des Projektes weder theoretisch noch empirisch ausreichend nachgegangen werden.

lich ihre primäre Gesellschaftsreferenz verändert: Die Bildung von Personen durch die Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen bleibt – selbst im Falle der am Markt agierenden Weiterbildungseinrichtungen – zentrale Gesellschaftsreferenz. Allerdings ist die Orientierung an Knappheit, einem effizienten Mitteleinsatz durch ein um sich greifendes Kostendenken, Kosten- und Leistungsrechnungen sowie einer von den Leistungen abhängigen Zuweisung von finanziellen Mitteln und materiellen wie personellen Ressourcen nicht zu übersehen. Bildungsorganisationen geben ihren Primärbezug auf das Bildungssystem nicht auf, die Bezugnahme auf andere Funktionssysteme gewinnen aber an Bedeutung. Im Falle von Schulen setzen dabei Politik und Verwaltung – die bei aller Schulautonomie nach wie vor starke Steuerungsinstanzen sind – Referenzpunkte. In Universitäten ist ebenso die Politik, von deren Regelungs- und Entscheidungskompetenz Universitäten abhängig sind, Bezugspunkt. Aber auch die Wirtschaft als Abnehmer von Absolventen und Absolventinnen und als neu entdeckte Finanzierungsquelle gewinnt an Bedeutung. Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden durch politische Entscheidungen, insbesondere durch die Reform der Arbeitsmarkt- und Sozialgesetzgebung, gezwungen sich noch stärker wirtschaftlich zu orientieren.

Kann man nach diesem Schnelldurchgang durch unsere Ergebnisse zu organisationalen Veränderungen im Zuge gegenwärtiger bildungspolitischer Reformprozesse nun von einem Wuchern ökonomischer Logiken in Bildungsorganisationen sprechen, wie es die These der Ökonomisierung nahelegt? Unseres Erachtens kann man die von uns untersuchten Organisationen auf einem Kontinuum (vgl. Schimank/Volkmann 2008) verorten, das von traditionellen, nicht am Wirtschaftssystem orientierten Bildungsorganisationen bis zu Unternehmen reicht, die als primäre Orientierung Gewinnmaximierung aufweisen und diese eben auch über das Angebot von Bildung zu erreichen suchen. Auf diesem Kontinuum sind die untersuchten Schulen wohl noch recht nahe am Pol der traditionellen Bildungsarbeit anzusiedeln, wenngleich der Befund der zunehmend managerialisierten Schulleitungen, die u.a. eine verstärkte Geld- und Kostenorientierung in den Schulen implementieren, auf Verschiebungen (also: Ökonomisierungsprozesse) hindeutet. Universitäten befinden sich in einem Übergangsstadium. Durch die Verknüpfung von neuen Steuerungsinstrumenten mit monetären Anreizen werden ökonomische Orientierungen in ihnen relevanter als in Schulen. Bei den Weiterbildungsorganisationen schließlich handelt es sich um Organisationen, die mal mehr, mal weniger gewinnorientiert sind und im Vergleich zu den untersuchten Schulen und Universitäten am deutlichsten am ökonomischen Code ausgerichtet sind – aber auch hier kommt die Eigenlogik der Bildung noch zur Geltung.

4.3 Arbeit von Personen – Fremderwartungen und Selbsterwartungen

Mit den Umstellungen in der Semantik des Bildungssystems, mit bildungspolitischen Re-Regulierungen und neuen Governanceformen sowie deren organisationalen Umsetzungen in Programmen, Kommunikationswegen und Stellenstrukturen sind neue (Fremd-)Erwartungen an Beschäftigte in Bildungsorganisationen verbunden, die die konkreten *Arbeitsanforderungen* – und damit den Kern von (Bildungs-)Arbeit – berühren. Zentrale Befunde sind diesbezüglich:

1. Das Aufgabenspektrum der Bildungsarbeit wird über die eigentliche Arbeit in Interaktion mit den zu Bildenden hinaus durch eine Zunahme von organisationalen Verpflichtungen erweitert (Schulprogrammarbeit, Qualitätssicherung und Leistungsvergleiche in Schulen; Evaluationen, zunehmende Prüfungsbelastungen in Universitäten; Aufgaben der Dokumentation und sozialen Betreuung in Weiterbildungseinrichtungen).
2. Es existieren Versuche, das „Technologiedefizit“ der Erziehung/Bildung und damit verbunden das wahrgenommene Effizienz- und Qualitätsproblem von Bildungsarbeit durch Formalisierungs- und Standardisierungsprozesse zu überwinden (besonders im Bereich der Erwachsenenbildung). Damit ändert sich die Form der Kontrolle von Arbeit in Bildungsorganisationen.
3. Das Lehrpersonal berichtet von der zunehmenden Aufforderung, in der Arbeit den unterschiedlichen Erwartungen von Eltern, Schüler/innen, Studierenden und potentiellen „Abnehmern“ von gebildeten Personen nachzukommen sowie den individuellen Besonderheiten der Bildungsteilnehmer/innen gerecht zu werden (Profilbildung in Schulen und Universitäten, individuelle Förderung von Schüler/inne/n und Studierenden).
4. Durch die Umstellung von Wissensvermittlung auf die Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die mit neuen didaktischen Anforderungen verbunden ist, wird das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden problematisch.
5. Die zum Einsatz kommenden Instrumente zur Evaluation und Kontrolle der Arbeit von Lehrpersonen schränken Entscheidungsspielräume der Beschäftigten ein und beeinflussen deren Handlungsorientierungen dahingehend, dass sie ihr Handeln auf mögliche Bewertungen hin ausrichten.
6. Veränderte Ausgangsvoraussetzungen von Lernenden beim Eintritt in die jeweiligen Bildungseinrichtungen führen zu einer Erweiterung des Aufgabenspektrums, die in den Interviews häufig als „Sozialpädagogisierung“ von Bildungsarbeit beschreiben wird.

Auch wenn einige dieser Erwartungen von den Beschäftigten durchaus positiv bewertet werden (v.a. Aspekte von 1, 3, und 4), stößt ihre Realisierung an die gegebenen organisationalen Rahmenbedingungen (personelle Kapazitäten, begrenzte materielle Ressourcen). Sie werden daher auch häufig als neue Belastungen wahrgenommen. Berichtet wird übereinstimmend in allen Untersuchungsfeldern von einer Arbeitsintensivierung durch zusätzliche Aufgaben der Administration, des Marketings/der Öffentlichkeitsarbeit, der Realisierung von „Projekten“, von zeitlichen Entgrenzungen, von neuen Flexibilitätsanforderungen und von veränderten Ansprüchen sowie Qualifikations- und Kompetenzvoraussetzungen der sich Bildenden.

Organisationsreformen werden nun nicht nur durch organisationale Strukturen gebrochen, sondern auch durch die Personen, die Bildungsarbeit leisten, ihre Trägheit, Widerständigkeit und Kreativität. Hier stoßen die formulierten Ansprüche bei den Beschäftigten auf Selbsterwartungen, die mit den Fremderwartungen nicht immer

deckungsgleich sind. In der Arbeitspraxis werden dann unterschiedliche Effekte sichtbar: Erwartungen können umgangen werden und in der alltäglichen Arbeitspraxis irrelevant bleiben, zu Konflikten führen oder Aushandlungsprozesse in Gang setzen, die dann ihrerseits die Modifikation struktureller Vorgaben zum Ziel haben.

Die Interviews mit Beschäftigten in den untersuchten Bildungsorganisationen zeigen, dass ihre Arbeitsorientierungen insbesondere auf ihrer professionellen Identität beruhen. Bei der Arbeit von Lehrern und Lehrerinnen meint das in erster Linie eine pädagogische Orientierung an der individuellen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. In Universitäten dominieren das fachwissenschaftliche Verständnis und der Anspruch, Studierende eigenständiges Denken zu lehren und sie zu befähigen, mit den fachspezifischen Methoden und Theorien Probleme selbstständig, kreativ und originell zu lösen. Eine Besonderheit ist hier, dass die Arbeitsorientierung in der Regel eine doppelte Referenz aufweist, zum einen auf in der Lehre zu realisierende Ansprüche, zum anderen auf wissenschaftliche Forschung. Auch in der Erwachsenenbildung speisen sich die Orientierungen der Beschäftigten im Wesentlichen aus dem Anspruch, den Teilnehmenden Wissen und Kompetenzen zu vermitteln und damit zur Gestaltung des Lebenslaufs beizutragen.

Über alle Felder hinweg verweisen die Arbeitsorientierungen auf den stark ausgeprägten Anspruch selbsttätig und selbstbestimmt zu arbeiten, also selbst zu entscheiden mit welchen Methoden und Techniken gearbeitet wird und welche Lehrinhalte wie vermittelt werden. Diese Orientierungen geraten in einigen Punkten in Widerspruch mit den an die Beschäftigten herangetragenen Fremderwartungen. Mit dem Begriff des Eigensinns haben wir versucht zu fassen, wie die Beschäftigten diesen Widerspruch bearbeiten. An dieser Stelle können nur einige Beispiele zur Illustration herangezogen werden:

- Eine Schulleiterin, verweist z.B. darauf, dass Lehrer/innen aufgrund ihrer „professionellen Erfahrung“ Leistungsschwankungen ihrer Schüler/innen erwarten und aushalten können. Anders als Eltern, die hauptsächlich den aktuellen Entwicklungsstand ihres Kindes im Blick haben, sind Lehrer und Lehrerinnen eher in der Lage, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in ihren Entwicklungsprozess einzuordnen. Ihre fallspezifische Beurteilung der Situation von Schüler/inne/n und der Rückgriff auf professionelles Erfahrungswissen ermöglichen ihnen dann, sich von den unmittelbaren Erwartungen der Eltern zu distanzieren, indem sie auf ähnliche Situationen in ihrer beruflichen Laufbahn verweisen. Durch die *Distanzierung* von externen Erwartungen verteidigen die Lehrer/innen ihr professionelles Selbstverständnis, das sich in der Orientierung an der jeweiligen Fallgeschichte der Schülerinnen und Schüler ausdrückt.
- In Universitäten wird von den Beschäftigten argumentiert, dass der Einsatz elektronischer Systeme zur Administration der Studienverläufe, Studienleistungen, Prüfungen etc. die Abläufe von Studium und Lehre insofern rigidisiert, als dass Abweichungen von den detaillierten Vorgaben nur mit Aufwand möglich sind. So werden beispielsweise Entscheidungen über die Zulassung von

Studierenden zu Veranstaltungen von Lehrenden nicht mehr im Modus der verantwortlichen Autonomie getroffen, sondern vom „System“, das die Übereinstimmung des bisherigen Studierverhaltens mit den Vorgaben abprüft und eine Anmeldung für eine Lehrveranstaltungen ermöglicht oder auch nicht. Die *Aneignung* entsprechender administrativer Kenntnisse ermöglicht einigen Dozent/inn/en, das elektronische System „auszutricksen“ und Studierenden damit eine individuelle (fallspezifische) Lehrveranstaltungswahl zu ermöglichen. Andere *distanzieren* sich dezidiert von bestimmten formalen Vorgaben, wie Abgabeterminen von studentischen Arbeiten und insistieren stattdessen auf wissenschaftlichen und fachlichen Normen. Indem die Lehrenden ihren professionellen Orientierungen auch folgen und organisationale Erwartungen umgehen, ignorieren und uminterpretieren, zeigen sie Eigensinn.

- In Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in denen die Standardisierung der Lehre durch die Vorgabe von Lehrinhalten und Lehrmaterialien besonders strikt gehandhabt wird und die Lehrendenrolle zur „Lernprozessbegleitung“ umdefiniert wird, entwickeln die Dozierenden eigensinnige Strategien des Umgangs damit, indem sie zu traditionellen Lehrmethoden zurückkehren oder (informell) eigene Unterrichtsmaterialien verwenden. Auch damit werden Ansprüche umgesetzt, die über das geforderte (und aus der Sicht des Unternehmens ökonomisch Effiziente) hinausgehen. Diese Ansprüche resultieren aus den eigenen beruflichen Erfahrungen und den fachlichen Erfordernissen, aber auch aus der gefühlten Verpflichtung gegenüber den Teilnehmenden (die Prüfung zu bestehen). Auch diese Strategie lässt sich als *Distanzierung* interpretieren.

Eigensinnige Strategien resultieren jedoch nicht nur aus dem Umgang mit organisationalen Fremderwartungen, sondern auch aus der Einbindung von Personen in andere soziale Systeme. Besonders deutlich wird dies an den Stellen, an denen sich die Interviewten explizit auf ihre spezifischen Lebenskontexte und Reproduktionsverpflichtungen beziehen und Strategien entwickeln, um sich „Zeit“ wieder anzueignen. Um Arbeitsanforderungen entsprechen zu können und diese gleichzeitig auch mit außererwerblichen Verpflichtungen und Aktivitäten in Übereinstimmung zu bringen, reduzieren viele Lehrer und Lehrerinnen ihre Lehrverpflichtungen.¹¹ Eine andere, weniger offizielle Form, die steigende Arbeitsbelastung mit dem Bedürfnis nach Erholung und Freizeit in Übereinstimmung zu bringen, ist die Anpassung des Arbeitshandelns an die zur Verfügung stehenden und auch entlohnten zeitlichen Ressourcen. Indem Lehrer/innen ihre Arbeitsleistung auf die Arbeit mit den Schüler/inne/n beschränken (statt sich darüber hinaus an der Schulprogrammarbeit zu beteiligen) oder sich weniger engagieren und ihre Vorbereitungsarbeit reduzieren, schaffen sie in ihrem Alltag Zeiträume für nicht unmittelbar arbeitsbezogene Aktivitäten.¹²

Mit Blick auf die Ökonomisierungsthese kann man festhalten, dass – anders als die Arbeit von Schulleitungen – die Bildungsarbeit, die von Lehrerinnen und Lehrern

¹¹ Zur Geschlechtsspezifität dieses Umgangs mit Arbeits- und sonstiger Lebenszeit vgl. Hilbrich u.a. (2011).

¹² Im weiteren Sinne lassen sich auch Freizeitaktivitäten als Reproduktion von Arbeitskraft und damit arbeitsbezogen verstehen.

erbracht wird, noch relativ unbeeindruckt von gesellschaftlichen Ökonomisierungsprozessen ist. Dies liegt zum einen daran, dass in der organisationalen Implementation von Reformen wie auch in den gesellschaftlichen Reformpaketen immer schon unterschiedliche Logiken miteinander vereinbart werden müssen. Dann zeigt die Kategorie der Person, die wir zur Konzeptionalisierung des Arbeitsbegriffs verwendet haben, aber auch die Grenzen der Ökonomisierung auf: Die Person ist eben nicht auf „Fremderwartungen“ zu beschränken, sondern artikuliert auch „Selbsterwartungen“ oder: Eigensinn. Der Eigensinn der von uns befragten Lehrpersonen bezieht sich nun durchgängig nicht auf ökonomische Logiken. Weder geht es den Lehrerinnen und Lehrern um Gewinnmaximierung, noch um Kostenreduktion und auch nicht um den wechselseitigen Vergleich ihrer Arbeitspraktiken anhand abstrakter Kennzahlen. Gegenwärtig stellt damit der Eigensinn der Personen in Bildungsorganisationen eine Grenze dar, die noch nicht von der Logik der Wirtschaft eingerissen wurde. Wie sich dies angesichts Veränderungen in der Lehrer/innen/bildung sowie der akademischen Sozialisation in Graduiertenschulen in Zukunft entwickelt wäre eine interessante Fragestellung für zukünftige Untersuchungen.

5 Wozu Systemtheorie? Reflexion der systemtheoretischen Perspektive auf (Bildungs-)Arbeit

Unseres Erachtens kann Arbeit im Bildungssystem nicht hinreichend mit Begriffen gefasst werden, die vor allem in Auseinandersetzung mit industrieller Arbeit entwickelt worden sind, da auf diese Weise die Eigenlogiken von Bildungssystem und -organisationen keine ausreichende Berücksichtigung finden. Der hier vorgestellte systemtheoretisch informierte Vorschlag zur theoretischen Analyse und empirischen Untersuchung von Bildungsarbeit bietet unserer Meinung nach zwei entscheidende Vorteile: Zum einen ermöglicht er es, Arbeit eingebettet und in Wechselwirkung mit Organisation und Gesellschaft zu denken. Zum Zweiten lassen sich mit diesem Ansatz spezifische Typen von Organisationen entsprechend ihrer Systemreferenzen identifizieren. Dies ist die Voraussetzung, um Bildungsarbeit von anderen Formen der Arbeit unterscheiden zu können und um Verschiebungen in den Gesellschaftsreferenzen von Bildungsorganisationen in den Blick zu bekommen: Erst wenn man eine solche, die Unterschiede von Arbeits- und Organisationsformen betonende Perspektive einnimmt werden Phänomene wie das der Ökonomisierung – inklusive der Grenzen, die Ökonomisierungsprozessen von Organisationen wie Personen gesetzt werden – soziologisch beobachtbar. Zudem werden so systematische Vergleiche zwischen unterschiedlichen Formen von Arbeit und ihrer Organisation ermöglicht, die zu einem tieferen Verständnis gegenwärtiger Veränderungsprozesse – auch im Feld wirtschaftlicher Arbeit – führen können.

In der konkreten empirischen Analyse von Bildungsarbeit zeigten sich allerdings auch einige Schwierigkeiten der Anwendung des theoretischen Rahmens:

- Aus der entwickelten Perspektive kann man erwarten, dass das Leben in Organisationen unübersichtlich ist, sich unterschiedliche Systemreferenzen (Interaktion, Organisation, Gesellschaft) und unterschiedliche Gesellschaftsbezüge überlappen. Aber wie genau soll man mit dieser Unübersichtlichkeit um-

gehen? Welche Kriterien bestimmen die Auswahl der in der Forschung berücksichtigten Systemreferenzen; welchen strukturellen Kopplungen muss nachgegangen werden, welche können vernachlässigt werden?

- Ein ähnliches forschungspraktisches Problem ergibt sich mit Blick auf die Organisationsstrukturen. Dem Vorteil einer differenzierten Typologie organisationaler Strukturen steht hier die – aufgrund der Fassung des Konzepts der Stelle ebenso zu erwartende – Co-Strukturierung spezifischer empirischer interessanter Phänomene durch mehrere Strukturdimensionen (Programme, Kommunikationswege, Personen, Stellen) gegenüber. Hieraus resultieren einerseits Schwierigkeiten in der Zuordnung zu beschreibender Sachverhalte zu analytischen Dimensionen sowie der Einschätzung des relativen Einflusses konkreter Strukturphänomene auf relevante Ereignisse. Andererseits ergeben sich aber auch Darstellungsprobleme der Ergebnisse, da spezifische Veränderungen oft in mehreren Dimensionen beschrieben werden müssen.
- Schließlich ist auch die Frage nach dem „Akteur“ noch nicht hinreichend geklärt. Mit dem Konzept der Person steht zwar eine Alternative zur Verfügung, die aber – auch wenn man unsere Erweiterung mitberücksichtigt – noch weit von einer zufriedenstellenden Lösung entfernt ist. Letzten Endes müsste ein tragfähiges Konzept der Person dem Doppelanspruch genügen, sowohl die Person selbst erklären zu können, als auch ihre Rolle in der operativen Reproduktion von Gesellschaft. Theoretisch vielversprechende Anschlussmöglichkeiten liegen hier neben den bereits angesprochenen Debatten um Eigensinn vor allem in der zeitgenössischen französischen Soziologie (sowohl bei Pierre Bourdieu als auch bei Luc Boltanski u.a.) sowie in der relationalen Soziologie (etwa bei Andrew Abbott und Harrison White).

Auch wenn man diese Probleme in Rechnung stellt, ist die Bezugnahme auf systemtheoretische Konzepte in der Arbeitssoziologie unseres Erachtens vielversprechend. Dies nicht nur aufgrund der oben angesprochenen Vorteile der Ausweitung und Präzisierung arbeitssoziologischer Untersuchungsfelder, sondern auch ob der konkreten Anschlussmöglichkeiten an arbeitssoziologische Debatten der letzten Jahre. Neben der Subjektivierungsdebatte, auf die wir oben bereits eingegangen sind, denken wir hier vor allem an diejenigen Diskussionen, die unter Stichworten wie Vermarktlichung und Ökonomisierung geführt werden und die Reorganisation von Arbeit in Organisationen betreffen.

Die Situation, in der sich die Theoriediskussion in der Arbeitssoziologie befindet, muss nicht zwingend als „Krise“ beschrieben werden. Das Bedürfnis, wieder verstärkt die gesellschaftstheoretischen Fundamente zu diskutieren, über die Rolle der Organisation in der Arbeit nachzudenken oder allgemein nach theoretischen Ansätzen für die Analyse von Arbeit zu suchen, wie es sich in einer Reihe von Sektionstagen der letzten Jahre widerspiegelt, kann auch eine Chance darstellen: Zur Konstruktion konkurrierender theoretischer Rahmen, ihrer Umsetzung in empirische Forschungsprojekte und der kritischen und vergleichenden Diskussion ihrer Ergebnisse.

Denn genau so „arbeitet man sich heran an das was man in der Dunkelheit vermuten kann, weil die doch einiges verspricht, nur Licht gibt es hier leider nicht.“¹³

Literatur

- Althusser, Louis (1973): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Louis Althusser, *Marxismus und Ideologie. Probleme der Marx-Interpretation*. Berlin: VSA, S. 111-172.
- Bechtle, Günter/Dieter Sauer (2001/2002): Kapitalismus als Übergang - Heterogenität und Ambivalenz. In: *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur* 19/20, S. 49-61.
- Bechtle, Günter/Dieter Sauer (2003): Postfordismus als Inkubationszeit einer neuen Herrschaftsform. In: Klaus Dörre/Bernd Röttger (Hrsg.), *Das neue Marktregime*. Hamburg: VSA, S. 35-54.
- Bell, L. A. (1980): The school as an organisation: A re-appraisal. In: *British Journal of Sociology of Education* 1, S. 183-192.
- Bidwell, Charles E. (1965): The school as a formal organization. In: James G. March (Hrsg.), *Handbook of organizations*. Chicago: McNally, S. 972-1022.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review* 19, S. 3-10.
- BMBF (2008): *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bora, Alfons (1994): Konstruktion und Rekonstruktion. Zum Verhältnis von Systemtheorie und objektiver Hermeneutik. In: Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Konstruktivismus und Sozialtheorie*. Delfin 1993. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 282-330.
- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1990): Ein Papierkorbmodell für organisatorisches Wahlverhalten. In: James G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 329-361.
- Dressel, Gert/Nikola Langreiter (2008): Wissenschaftliches Arbeiten - schneller, höher, weiter? Zum (Un-)Verhältnis von Arbeit und Freizeit in den (Kultur-)Wissenschaften [51 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal]* 9 (1).
- Eckert, Roland/Alois Hahn/Marianne Wolf (1989): *Die ersten Jahre junger Ehen. Verständigung durch Illusionen?* Frankfurt/M.; New York: Campus.
- Eirnbter, Willy H./Alois Hahn/Rüdiger Jacob (1993): *AIDS und die gesellschaftlichen Folgen*. Frankfurt/M.; New York: Campus.
- Esposito, Elena (1996): Observing interpretations: A sociological view of hermeneutics. In: *Modern Language Notes* 111, S. 593-619.
- Faust, Michael/Maria Funder/Manfred Moldaschl (Hrsg.) (2005): *Die "Organisation" der Arbeit*, München; Mering: Hampp.
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): People processing organizations: An exchange approach. In: *American Sociological Review* 37, S. 256-263.

¹³ Die Sterne (1999): Das Bißchen besser. Auf: Wo ist hier? Epic.

- Herrmann, Ulrich (2000): Der lange Abschied vom 'geborenen Erzieher'. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf- und berufsalltag - Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: Johannes Bastian et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 15-32.
- Hilbrich, Romy/Karin Lohr/Thorsten Peetz (2011): Alte und neue Geschlechterasymmetrien in der Bildungsarbeit im Kontext von Organisationsreformen. In: *Femina Politica*.
- Huchler, Norbert (Hrsg.) (2008): Ein Fach wird vermessen. Positionen zur Zukunft der Disziplin Arbeits- und Industriesoziologie, Berlin: Edition Sigma.
- John, René/Anna Henkel/Jana Rückert-John (Hrsg.) (2010): Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?, Wiesbaden: VS Verlag.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hrsg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kieserling, André (1994): Interaktion in Organisationen. In: Klaus Dammann/Dieter Grunow/Klaus P. Japp (Hrsg.), Die Verwaltung des politischen Systems. Neuere systemtheoretische Zugriffe auf ein altes Thema. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 168-182.
- Kleemann, Frank/Ingo Matuschek/G. Günter Voß (2002): Subjektivierung von Arbeit: Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Manfred Moldaschl/G. Günter Voß (Hrsg.), Subjektivierung von Arbeit. München: Hampp, S. 53-100.
- Kleemann, Frank/G. Günter Voß (2010): Arbeit und Subjekt. In: G Günter Voß/Günther Wachtler/Fritz Böhle (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 415-450.
- Kühl, Stefan (2007): Formalität, Informalität und Illegalität in der Organisationsberatung. In: *Soziale Welt* 58, S. 271-194.
- Kuper, Harm (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 856-878.
- Lohr, Karin/Romy Hilbrich/Thorsten Peetz (2011): Autonomy - control - "Eigensinn" - German education workers and organizational reform. International Labour Process Conference, Leeds.
- Lohr, Karin/Hildegard Nickel (2005): Subjektivierung von Arbeit - Riskante Chancen. In: Karin Lohr/Hildegard Nickel (Hrsg.), Subjektivierung von Arbeit - Riskante Chancen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lohr, Karin/Thorsten Peetz/Romy Hilbrich (in Vorbereitung): Bildungsarbeit im Umbruch. Studien zum Wandel von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung.
- Lüdtke, Alf (1986): Betriebe als Kampffeld: Kontrolle, Notwendigkeits-Kooperation und 'Eigensinn'. Beispiele aus dem Maschinenbau, 1890-1940. In: Rüdiger Seltz/Ulrich Mill/Eckart Hildebrandt (Hrsg.), Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen. Berlin: Edition Sigma, S. 103-139.

- Lüdtke, Alf (1993): Lohn, Pausen, Neckereien: *Eigensinn* und Politik bei Fabrikarbeitern in Deutschland um 1900. In: Alf Lüdtke, *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik von Kaiserreich bis in den Faschismus*. Hamburg: Ergebnisse, S. 120-160.
- Luhmann, Niklas (1964a/1991): Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 1, 6. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 31-53.
- Luhmann, Niklas (1964b/1995): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog von 1994, 4. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1975/1986): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2, 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-20.
- Luhmann, Niklas (1981): Organisationen im Wirtschaftssystem. In: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 3. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 390-414.
- Luhmann, Niklas (1984/1999): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1988): Organisation. In: Willi Küpper/Günther Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165-185.
- Luhmann, Niklas (1990): The paradox of system differentiation and the evolution of society. In: Jeffrey C. Alexander/Paul Colomy (Hrsg.), *Differentiation theory and social change. comparative and historical perspectives*. New York: Columbia University Press, S. 409-440.
- Luhmann, Niklas (1991): Die Form "Person". In: *Soziale Welt* 42, S. 166-175.
- Luhmann, Niklas (1994a): Die Gesellschaft und ihre Organisationen. In: Hans-Ulrich Derlien/Uta Gerhardt/Fritz W. Scharpf (Hrsg.), *Systemrationalität und Partialinteresse*. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden, S. 189-201.
- Luhmann, Niklas (1994b): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1994c): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion um Erziehungssystem. In: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 4, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193-213.
- Luhmann, Niklas (2010): "Nomologische Hypothesen", funktionale Äquivalenz, Limitationalität: Zum wissenschaftstheoretischen Verständnis des Funktionalismus [1974]. In: *Soziale Systeme* 16, S. 3-27.
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-40.

- Mayr, Katharina W. (2007): Rationalität und Plausibilität in klinischen Ethikkomitees. Die Echtzeit von Kommunikation als Empirie der Systemtheorie. In: Soziale Welt 58, S. 323-344.
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Merton, Robert K./Patricia L. Kendall (1946): The focused interview. In: American Journal of Sociology 51, S. 541-557.
- Moldaschl, Manfred/G. Günter Voß (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit, München: Hampp.
- Münch, Richard (1990): Differentiation, rationalization, interpenetration: The emergence of modern society. In: Jeffrey C. Alexander/Paul Colomy (Hrsg.), Differentiation theory and social change. Comparative and historical perspectives. New York: Columbia University Press, S. 441-464.
- Nassehi, Armin (1997): Kommunikation verstehen. Einige Überlegungen zur empirischen Anwendbarkeit einer systemtheoretisch informierten Hermeneutik. In: Tilmann Sutter (Hrsg.), Die Beobachtung verstehen, das Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 134-163.
- Nassehi, Armin/Susanne Brüggem/Irmhild Saake (2002): Beratung zum Tode. Eine neue *ars moriendi*? In: Berliner Journal für Soziologie 12, S. 63-85.
- Negt, Oskar/Alexander Kluge (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze zu einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Werner Helsper et al. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-78.
- Peetz, Thorsten/Karin Lohr (2010): Arbeit und Organisation in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie 20, S. 447-473.
- Peetz, Thorsten/Karin Lohr/Romy Hilbrich (2010): Management, Organisation, Struktur. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Transformation des Managements von Bildungsorganisationen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal] 11 (3), S. 74 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003252>.
- Pongratz, Hans J./Rainer Trinczek (Hrsg.) (2010): Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie, Berlin: Edition Sigma.
- Schimank, Uwe (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen: Leske+Budrich.
- Schimank, Uwe/Ute Volkmann (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Andrea Maurer (Hrsg.), Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 382-393.

- Schneider, Wolfgang Ludwig (1992a): Hermeneutik sozialer Systeme. Konvergenzen zwischen Systemtheorie und Hermeneutik. In: Zeitschrift für Soziologie 21, S. 420-439.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1992b): Hermeneutische Einzelfallrekonstruktion und funktionalanalytische Theoriebildung - Ein Versuch der Verknüpfung, dargestellt am Beispiel der Interpretation eines Interviewprotokolls. In: Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 168-215.
- Tacke, Veronika (2001): Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. In: Veronika Tacke (Hrsg.), Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 141-169.
- Vierhaus, Rudolf (1972): "Bildung". In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 508-551.
- Vogd, Werner (2004): Ärztliche Entscheidungsfindung im Krankenhaus. In: Zeitschrift für Soziologie 33, S. 26-47.
- Wehrsig, Christof/Veronika Tacke (1992): Funktionen und Folgen informatisierter Organisationen. In: Thomas Malsch/Ulrich Mill (Hrsg.), ArBYTE. Modernisierung der Industriesoziologie. Berlin: Edition Sigma, S. 219-239.
- Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als "zweitbeste" Verfahren sozialer Koordination. In: Raymund Werle/Uwe Schimank (Hrsg.), Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Frankfurt/M.; New York: Campus, S. 44-73.
- Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, 2. Aufl. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 227-256.