

„Organisationen im öffentlichen Austausch“

Zur Karriere von Organisationsfähigkeiten von Schulen im Sozialraum

Thomas Brüsemeister und Lisa Gromala

Beitrag zur Ad-Hoc-Gruppe »Medialisierte Dramatologie? Erving Goffmans Interaktionsordnung in technisch überformten Alltagswirklichkeiten«

Einleitung

Goffman's Ansatz „Individuum im öffentlichen Austausch“ (1974): lässt sich dies auch auf Organisationen beziehen?

Die Verwendung von Goffman für die Organisationsforschung, insbesondere im Bereich der Schulforschung, zu diskutieren, scheint angemessen, da die neuere Schulforschung begreift, dass die Schule als Organisation nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern es verschiedene Grade von Organisationsfähigkeiten gibt, die erst allmählich und nur unter bestimmten Voraussetzungen von individuellen Rollen, Wissen und Fertigkeiten übergehen zu kollektiven Rollen, Wissen und Fertigkeiten (zum Kapazitäten-Ansatz vgl. Feldhoff 2011; AG Schulinspektion 2016). Schulen bedienen sich dabei verschiedener (teilweise medialer) Strategien der Sichtbarmachung, was mit zu einer Karriere der Organisation verhilft.

Hierbei sollen zum einen die Positionierung von Organisationen im Sozialraum besser verstehbar gemacht werden, zum anderen dabei gleichzeitig auftretende Prozesse der Binnenorganisation.

Der Vortrag basiert auf einer Meta-Analyse von Daten zweier BMBF-Projekte zur Schulinspektion (2010–2016), die mittels qualitativer Methoden ausgewertet wurden bzw. werden, die dem Symbolischen Interaktionismus zugerechnet sind. Wir arbeiten dabei einem gesellschaftlichen Verständnis von Schule zu.

Gegenwärtig erscheint die Schulforschung extrem verzweigt. Drei dominante Sichtweisen sind:

- Erstens: Es wird eine Organisationsfähigkeit der Schule einfach unterstellt, und Managementansätze aus verschiedenen Disziplinen werden auf die Schule übertragen.
- Zweitens: von Fend beeinflusste Forschungen zum Schulklima (vgl. zum Beispiel Fend 1986) stürzen sich sogleich auf einzelne Mikropraktiken und vergessen Umwelten, die die Schule „da draußen“ hat.

- Drittens sind dann aber die „Umweltforschungen“ kaum in die Schulforschung integriert. Dies kann zum Beispiel für die gerade auflebende Forschung zu Bildungsregionen und Bildungslandschaften gesagt werden.

Der derzeitige Stand der Schulforschung ist ambivalent, da eine Organisationsfähigkeit der Schulen von normativen Managementansätzen und von der Politik schlicht oft einfach vorausgesetzt wird. Realiter sind dagegen Organisationsfähigkeiten pädagogischer Einrichtung viel stärker prozessual, im Aufbau befindlich, oder auch teilweise dauerhaft auf einem sehr niedrigen Niveau. Gleichzeitig gibt es starke Schulen, die stark in ihre Umwelten hinein agieren – ein Rätsel, das von der Forschung kaum erklärt, geschweige denn als Grundlagenproblem diskutiert wird.

Wir versuchen, die Schule wieder stärker im Austausch mit der Gesellschaft zu sehen, wofür Goffman insgesamt gut geeignet ist. An dieser Stelle soll ein work-in-progress vorgestellt werden.

Grundlegendes

Goffman sieht Interaktionen in einer Art Differenzkonstruktion: Motive des Einzelnen mögen das eine sein, im öffentlichen Austausch wird dagegen eine davon differente Dramaturgie gezeigt, in denen Ansprucherhebende (das eigene Selbst) und Gegenansprucherhebende vorkommen (Goffman 1974: 54). Dies gleicht fundamentalen Eigenarten von Organisationen, die sich ebenfalls als Differenzen setzende soziale Körper begreifen lassen.

Goffman geht von Interaktionen unter Anwesenden aus. Es entstehen Dynamiken, da sich Akteure wechselseitig etwas unterstellen. Dies geschieht bereits auch vor der sprachlichen Kommunikation.

Der öffentliche Raum weist neben sichtbar Anwesenden, zum Beispiel Passanten, auch symbolische Repräsentationen von Anwesenheit auf. Diese sind teilweise auch institutionalisiert. Goffman schreibt in Asyle zu totalen Institutionen: „Ihr allumfassender oder totaler Charakter wird symbolisiert durch Beschränkung des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt sowie der Freizügigkeit, die häufig direkt in die dingliche Anlage eingebaut sind, wie verschlossene Tore, hohe Mauern“ (1973: 15f.).

Analysen nach Goffman schließen damit, neben der Kommunikation unter Anwesenden, immer auch symbolische Kommunikationsformen – hier die stillschweigenden oder auch expliziten Ordnungsrufe institutioneller Symbolisierungen – mit ein.

Die Forschung ist dabei für zwei Beobachtungen offen: Erstens sieht sie Institutionen als gegeben an, und beobachtet dann anhand existierender institutioneller Rahmen das Coping der Akteure in Abhängigkeit davon.

Zweitens lassen sich mittels Goffman kreative Handlungen und Strategien beschreiben und erklären, die von innen nach außen gehen, in den öffentlichen Raum hinein.

Schule im öffentlichen Austausch zu untersuchen: dahinter steckt also ein komplexes Programm: von Außenprägungen der Schule, und von Binnenprozessen der Schule in den öffentlichen Raum hinein.

Forschungsprojekt

In den BMBF-Forschungsprojekten „Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulinspektion und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene“ (FKZ: 01 JG 1001 A) und „Funktionen von Schulinspektion: Erkenntnisgenerierung, wissensbasierte Schulentwicklung und Legitimation“ (FKZ: JG 1304 B) haben wir über sechs Jahre hinweg eine dieser „starken Schulen“ begleiten dürfen, die sich

stark im ‚öffentlichen Austausch‘ (Goffman 1974) befindet. Als eine von vier Schulen wurde diese Schule in insgesamt vier Interviewwellen von 2010 bis 2014 mittels qualitativer Interviews anlässlich des Besuchs der Schulinspektion befragt, der an der Schule stattgefunden hat.

Bevor wir auf Einzelheiten eingehen, sei zunächst erinnert, dass „Öffentlichkeit“ in der westlichen Welt (bzw. weltweit) stark umkämpft ist. Dies springt auf den ersten Blick weit von unserem Fall, den Schulen weg; Goffman betont jedoch explizit (1973: 17), verschiedenes Material zu Institutionen zu studieren, um angenähert an die Methode der Idealtypen verschiedene gemeinsame Züge von Institutionen sehen zu können. Davon lassen wir uns auch hier inspirieren. Gegenwärtig bzw. seit den letzten Jahren wird beklagt, dass Länder wie Russland und die Türkei kritische Öffentlichkeiten stark einschränken. NGOs werden in Russland derzeit auf schwarze Listen gesetzt und mit Terrorerichtungen gleichgesetzt sowie pauschal der Spionage für den Westen beschuldigt. In der Gewaltenteilung wird die Judikative und wird auch die vierte Gewalt, die Medien, zunehmend gleichgeschaltet.

Im Westen wird dagegen die Existenz einer unabhängigen Öffentlichkeit schlicht vorausgesetzt, so auch offensichtlich bei Goffman.

Öffentlichkeit ergibt sich bei ihm allein bereits aus der Tatsache, dass ein dritter Akteur zur Interaktion zwischen zwei anderen hinzukommt, so dass alle Beteiligten vor dem Problem einer triadischen Interaktion stehen. Die Rolle des Dritten kann dabei zwischen allen Akteuren wechseln bzw. verteilt auftreten.

Der Kern von Öffentlichkeit bzw. der Rolle des Dritten scheint a la Rawls (1975) zu sein, dass höher-symbolische Interessen und Werte vertreten werden können, die über Partialinteressen – zum Beispiel von Eltern – hinausgehen. Im Kanton Zürich wurde zum Beispiel gegen die Einführung der Auflösung von Schuleinzugsbezirken abgestimmt, obwohl die reiche Bürgerschaft davon einen Vorteil für die eigenen Kinder gehabt hätte. Ein Prinzip des Handelns von Öffentlichkeit wäre demnach, nicht ausschließen zu können, einmal in eine missliche Lage zu geraten, in der man dann möchte, dass andere sich solidarisch zeigen – kurz Gesichtswahrung, Respekt, stellvertretendes Handeln für andere sind wichtige Ziele.

Gleichwohl viele Akteure ihre Partialinteressen in der Öffentlichkeit ausleben, und damit teilweisen in Handlungsbereiche anderer Akteure eingreifen, lassen sich ebenfalls Akteure vermuten, die sich davor zu schützen versuchen, in dem sie reflexive Interessen (vgl. zum Beispiel Schimank 2010) ausbilden, das heißt Strategien, den öffentlichen Austausch mehr durch eigene Spielregeln zu beeinflussen.

Dazu passt unser Fallbeispiel einer „starken Schule“, die im öffentlichen Raum aktiv wurde.

Fallbeispiel

Wir behalten im Hinterkopf, dass Organisation Differenzsetzungen braucht bzw. daraus besteht:

Die Beispielschule befindet sich aufgrund sinkender Schülerzahlen in einer bedrohten Lage, was es ihr ermöglichte bzw. sie zwang, sich regelmäßig bezüglich der Attraktivität des eigenen Angebots selbst zu beobachten. Parallel wird auch die Umwelt verstärkt beobachtet. So wird beispielsweise das Geschehen im Landkreis kritisch beäugt, wenn Nachbarkreise durch die Erleichterung von Verkehrswegen versuchen, Schüler/-innen abzuwerben; Maßnahmen die teilweise als unlauter empfunden werden.

Als Strategien zur Aufrechterhaltung von Schülerzahlen werden unter anderem von Lehrkräften Nachbarschulen nach möglichen Lösungen abgeklopft, die das eigene Profil der Schule schärfen könnten. So werden beispielsweise Unterrichtskonzepte einer Nachbarschule adaptiert und das Kollegium

während einiger Jahre Schulentwicklungsarbeit darauf eingeschworen. Aufgrund des weiten Fortschritts im Schulentwicklungsprozess werden zusätzlich Möglichkeiten zur Überprüfung der eigenen Arbeit verwendet. So wird beispielsweise die Schulinspektion explizit und freiwillig, in der Erwartung ein Feedback zum Stand der eigenen Arbeit zu erhalten, genutzt.

Ab dem Zeitpunkt eines mehr oder weniger abgerundeten Konzepts steigt bei den schulischen Akteuren die Sorge, das Konzept könnte von anderen Schulen abgekupfert werden. Es setzt ein verstärkt selektiver Umgang mit Nachbarschulen ein; zusätzlich werden bereits vorhandene Umweltaktivitäten ausgebaut, indem verschiedene Unterrichtsberater eingeholt werden. Gleichzeitig wird versucht, durch eine konzentrierte Öffentlichkeitsarbeit diese Entwicklungen und Fortschritte der Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Es lassen sich hier nun im Einzelnen verschiedene Details mit Goffman im Organisationsentwicklungs-Prozess sehen:

- es wird zunehmend ein eigener schulischer Raum bzw. eine „Box“ (Goffman 1974: 59) – fokussiert auf das eigene Unterrichtskonzept – markiert, als Benutzungsraum im Innern geschützt
- dies geht extern einher mit der Konstruktion eines „Besitzterritoriums“, in dem Ansprucherhebende (die eigene Schule) und Gegenansprucherhebende im öffentlichen Raum vorkommen; das heißt durch das eigene Unterrichtskonzept wird eine Differenzsetzung zu anderen Schulen eingeführt.
- In diesem Zusammenhang verteidigt die Schule ihr Informationsreservat, bzw. kontrolliert öffentlich geteiltes Wissen über interne Entwicklungsprozesse.
- Auch das Gesprächsreservat wird kontrolliert, mit wem, über welche Themen gesprochen werden darf.
- Verursacht wird dies unter anderem durch das empfundene Eindringen einer Nachbarschule in das eigene Territorium. Ebenfalls denkt die Schule in einem symbolisch weitergefassten Horizont an potentiell andere Gefährder bzw. Gegenansprucherhebende. Unter anderem werden Vorder- und Hinterbühne stärker getrennt. Auf der Vorderbühne wird die Öffentlichkeit möglichst regelmäßig mit Erfolgsmeldungen zum eigenen Unterricht versorgt, ohne dass Kerne des Konzepts – die unter anderem aus Unterrichtshospitationen bestehen – allzu sehr verraten werden. Die Öffentlichkeit erfährt insbesondere nicht, wie aufwändig es war, mit den eigenen Lehrkräften und Schüler/-innen neuen Unterrichtskonzepte über Jahre hinweg schrittweise eingeführt zu haben.

Fazit

Einige Schulen sind offensichtlich in der Lage, aus dem Schatten der Hierarchie / des Staates herauszutreten. Sie beginnen, von verschiedenen Positionen aus den öffentlichen Raum zu beobachten. Die verschiedenen Stimmen aus der Öffentlichkeit sind mitunter nicht orchestriert und bilden in ihrer (ungeordneten) Gesamtheit eine Öffentlichkeit.

Die schulischen Akteure beginnen, prospektiv darauf hinzuwirken, öffentlich gut dazustehen und sich zunehmend an der Öffentlichkeit auszurichten. Dazu gehört auch, Konzepte gegen Gegenansprucherhebende zu praktizieren; so erhalten die Nachbarschulen nicht mehr alle *fachlichen* Informationen; gleichzeitig wird die mediale Öffentlichkeit über das eigene Konzept auf dem Laufenden gehalten. Es beginnen sich fachliche Informationen und Öffentlichkeitsarbeit auszudifferenzieren.

Entwicklungshungrige Schulen erzeugen solche Öffentlichkeiten. Sie benutzen sie als Spiegel für die eigene Entwicklung. Insgesamt spielen Öffentlichkeiten angesichts sinkender Schülerzahlen und steigender Elterninteressen an Leistungen ihrer Kinder eine zunehmende Rolle. Schulen reagieren unter-

schiedlich auf diese zunehmenden Öffentlichkeiten. In der letzten Laufzeit unseres Projekts wollen wir verschiedene Regime von Schulen weiter ausdifferenzieren. Hier eine Skizze:

Unsere aktive Schule ist eine öffentliche Schule. Aus der Notwendigkeit heraus, aktiv Schüler/-innen anzuwerben, entwirft sie sehr starke Aktivitäten in den sozialen Raum hinein und vernetzt sich mit zahlreichen Akteuren.

Aus Kooperationen, die die Schule mit externen Partnern schließt, organisieren sie sich jeweils kleine Funktionsbeiträge für die Unterstützung ihres Unterrichts. Die Schule organisiert den öffentlichen Austausch so, dass jeder andere Akteur etwas zu ihren neuen Unterrichtskonzepten beitragen kann. Die Schule ist in der Lage, Vorder- und Hinterbühne zu kontrollieren. Sie bestimmt das Informationsmanagement nach außen. So werden zum Beispiel Schülerprojekte nach erfolgreicher Durchführung angehalten, einen Zeitungsartikel dazu zu lancieren. Vorder- und Hinterbühne werden von Interessen an neuen Förderkonzepten und Unterrichtsmethoden bestimmt. Die öffentliche Schule praktiziert die Führung in Zusammenarbeit mit allen Akteuren. Sie spielt in einer Bildungslandschaft einen aktiven Part. Staatliche Akteure werden von der Schule aktiv als Unterstützung organisiert.

Im Kontrast dazu die staatliche Schule. Sie steht im Schatten des Staates. Die Politik fokussiert einseitig die Schulleitung und verlangt zahlreiche Aufgaben des Managements und der Führung. Die Führung wird so solitär herausgehoben. Das Bild eines gemeinsamen Schulegebens tritt in den Hintergrund. Was die Schule repräsentiert, wird vom Staat vorgegeben. Die Akteure wiederholen dies in den Interviews, sie sagen „Wir sind eine staatliche Schule“. Die Bande zu externen Partnern sind nicht entwickelt bzw. ausgebaut. Jede Kooperation erscheint als Zusatzaufgabe, die die Lehrkräfte belastet. Die Interessen sind auf der Hinterbühne auf Lehrkräfte ausgerichtet. Weder für Öffentlichkeitsarbeit nach außen, noch für ein Voranbringen von Schülerprojekten im Innern bleibt viel Zeit.

Die externen Akteure haben kein einheitliches Ziel, das auch nicht von der Schule vorgegeben wird. Die Leistungen dieser externen Akteure bleiben im Wesentlichen darauf beschränkt, sich selbst zu verwalten. Es sind selektive Funktionsbeiträge, die untereinander nicht abgestimmt und organisiert sind. Die staatliche Schule ist fragmentiert. Die Bildungslandschaft ist davon separiert und bleibt ungenutzt.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.) 2016: Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhoff, T. 2011: Schule organisieren. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die deutsche Schule, 78. Jg., Heft 3, 275–293.
- Goffman, E. 1974: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffman, E. 1973: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rawls, J. 1975: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schimank, U. 2010: Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim und München: Juventa.