

2. Theoretische Rahmungen

In der ethnographischen Forschung werden zuvor bekannte Konzepte theoretisch sensibel genutzt, immer darum bemüht, den Blick auf den Gegenstand sowie das iterativ und eng vom Datenmaterial geleitete Theoretisieren und weitere Erheben nicht vorschnell durch eine theoretische Linse zu verengen (vgl. Glaser/Strauss 2010: 62). Im Folgenden werden diejenigen theoretischen Perspektiven skizziert, die mich im Verlauf für die Dynamiken des Feldes sensibilisierten und sich analog zur *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2010) in der Feldforschung als sinnvoll für das fortschreitende analytische Fassen der empirischen Daten zeigten. Alltag und Kultur als forschungsleitende Kategorien und die Heuristik einer kulturanthropologisch informierten Organisationskulturforschung verdeutlichen, wie Schule in dieser Arbeit verstanden wird (vgl. auch Keßler 2016). Praxistheoretische Überlegungen und symbolischer Interaktionismus eignen sich dabei besonders gut, um schulische Alltagskultur zu durchdringen. In Kapitel 6 greife ich diese Gedanken noch einmal auf, indem ich die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und zugespitzt darauf beziehe.

2.1 Kultur, Alltag und Lebenswelt als forschungsleitende Kategorien

Im Kontext dieser Arbeit wird ein Kulturbegriff fruchtbar gemacht, der Kultur „als Prozess, als Relation, als Verb“ versteht und sich von einer „Substanztialisierung, Totalisierung und Territorialisierung“ des Begriffs abgrenzt (Hörning/Reuter 2004: 9). Mit Wimmer, der eine Triangulation dreier in den Geistes- und Sozialwissenschaften gängigen Kulturvorstellungen vornimmt, wird Kultur weder einseitig als symbolischer Code (Geertz), machtgebundener Diskurs (Foucault) oder Kooperationsinstitution (neo-institutionelle Ökonomie) verstanden (vgl. Wimmer 2005: 7-24). Wimmer lenkt die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Aushandlungsprozesse kultureller Regeln des Bedeutens und Handelns und damit auch auf potenzielle Konflikte:

Jedes Individuum und jede Gruppe deutet diese allgemeinen Chiffren – den kulturellen Kompromiß – gemäß der eigenen interessengetragenen Sichtweise um und versucht, diese Deutung auf dem Feld öffentlicher Debatten wie privater Interaktionen durchzusetzen. Variabilität, Heterogenität und Konflikt bilden deshalb Teil des kulturellen Alltags (ebd.: Wimmer 2005: 14; vgl. auch Köstlin 2006: 26).

Die Annahme von Kultur als etwas Dynamischem, Nicht-Statischem lenkt den Blick auf die alltägliche Handlungspraxis und die in ihr eingeschriebenen Bedeutungen und Sinnbezüge:

Denn unser Kulturbegriff zielt auf den Alltag, der die Selbstverständlichkeit des Wahrnehmens meint. Kultur meint also das Aufrichten einer Ordnung, und Alltag bezieht sich zugleich auf die Art und Weise des Wahrnehmens der Wirklichkeit als einen Bestand elementarer Definitionen von Wirklichkeit und Sinnhaftigkeit (Köstlin 2006: 25).

Lipp schreibt in diesem Zusammenhang, dass mit der Perspektive auf Alltag „die Menschen und ihre[...] sozialen Beziehungen“ (1993: 12), also „das Subjekt in das Zentrum der Betrachtung“ (ebd.) gerückt und so nach einem „sinnhaften Aufbau der Lebenswelt“ (ebd.: 3, in Anschluss an Schütz 1974) gefragt wird. Alltagskulturforschung betrachtet, wie sich Akteurinnen und Akteure mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und sich in Routinen und Bedeutungszuschreibungen kulturelle Praxis ereignet; sie fragt nach der „Selbstverständlichkeit des Lebensvollzugs“ (Köstlin 2006: 20). Alltag wird so zu einer „Vermittlungsinstanz [...], die es erlaubt, zwischen den als Entgegensetzung aufgefassten Größen ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ die Frage nach den Konstituenten des Wandels und der Beharrung, also Fragen nach Wirkmächtigkeiten, als offene zu stellen“ (Oldörp 2001: 78). Auf den Forschungsgegenstand bezogen heißt dies, den Blick auf die feinen und komplexen Aushandlungsprozesse und die kreative Teilhabe der schulischen Akteurinnen und Akteure an der (Re-)Produktion von Schulkultur zu richten und sozialkonstruktivistisch nach Bedeutungszuschreibungen zu fragen, anstatt Strukturen als gegeben und bloße Voraussetzung zu betrachten.

Ausgerichtet an einem interpretierenden Verstehen soll die vorliegende Studie mit ihrer kultur- und alltagswissenschaftlichen Ausrichtung einen Beitrag dazu leisten, schulische Lebenswelt in den Fokus zu nehmen und nachzuzeichnen wie darin die Handlungs- und Deutungsmuster unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure konstitutiv für Schulkultur sind. Auf analytischer Ebene umfasst der Alltagsbegriff „Fest und Werktag“ (Köstlin 2006: 26; eigene Hervorhebung), da die Gestaltung beider anhand der gleichen Handlungs- und Deutungsmuster ausgerichtet ist, auch dann wenn die Akteurinnen und Akteure selbst zwischen Alltag und Fest unterscheiden (vgl. ebd.). Diese Differenzierung wird vielmehr in der Analyse ihrer eigenen Darstellung der Lebenswelt relevant.

2.2 Kulturwissenschaftliche Überlegungen zu Schule als Organisationskultur

Anders als bei den im vorherigen Kapitel skizzierten schulkulturellen Ansätzen beschäftige ich mich in meiner Studie breiter mit dem Alltag einer Einzelschule und

analysiere damit sehr viel umfassender die Praktiken und impliziten Wissensbestände schulischer Akteurinnen und Akteure und ihre darin zum Ausdruck kommenden sozialen und kulturellen Konstruktionsprozesse von Schule als Lebenswelt. Das handelnde Sinnhaftigmachen ihrer Welt durch die schulischen Mitglieder ist von institutionalisierten Vorstellungen und Haltungen geprägt, die in alltäglichen Handlungs- und Deutungspraktiken fortlaufend aktualisiert und weiterentwickelt werden (vgl. dazu auch Jäger/Biffi 2011: 9f.). Wenn hier also von Schulkultur gesprochen wird, ist damit die Thomasschule im Gefüge dieser Praktiken inklusive Ambiguitäten und Komplexität gemeint, kurzum: Schule ist Kultur. Ich schlage vor, Schule aus einer organisationskulturellen Perspektive zu entwerfen und skizziere im Folgenden, was ich damit meine.

Organisationskulturelle Überlegungen schärfen den Blick für zweierlei: Zum einen wird hier Organisation nicht als „soziales Objekt“ gedacht, sondern in Anschluss an Kapitel 2.1. vielmehr als „Prozeß der Konstruktion einer sozialen Ordnung“ (Friedberg 1995: 22). Mit Weick wird die Thomasschule also in ihrer Prozesshaftigkeit in den Blick genommen:

Das Wort *Organisation* ist ein Substantiv, und es ist außerdem ein Mythos. Wenn Sie nach einer Organisation suchen, werden sie sie nicht finden. Was Sie finden werden, ist, daß miteinander verbundene Ereignisse vorliegen, die durch Betonwände hindurchsickern; und diese Sequenzen, ihre Pfade und ihre zeitliche Orientierung sind die Formen, die wir fälschlicherweise in Inhalte verwandeln, wenn wir von Organisationen reden (1995: 129).

Schulkultur als Organisationskultur wird demnach erst im Handeln hergestellt. Durch alltägliche Handlungs- und Deutungsaktivitäten (vgl. Kap. 2.3) und zwischenmenschliches Interagieren (vgl. Kap. 2.4) richten die schulischen Akteurinnen und Akteure in ihren Praktiken eine spezifische kulturelle Ordnung auf; in den Worten Menschings (2008: 30): „Gestaltung ist der immerwährende Normalzustand der Organisation“. Zum anderen ist Organisation als Metapher, als Klammer zu verstehen, um das Gefüge schulischen Organisierens in seiner Differenz analytisch fassen zu können. Wimmer geht in seinen Überlegungen zum Kulturbegriff davon aus, dass es zu einer ausgehandelten Allgemeinverbindlichkeit kultureller Regeln kommt, wenn sie „aus der Interessenlage aller Beteiligten [...] Sinn machen“ (Wimmer 2005: 14). Voraussetzung dafür sei eine Konkordanz dieser Interessen, die von den gegebenen Machtverhältnissen abhängig sei (vgl. ebd.). Für eine möglichst umfassende Auseinandersetzung mit dem komplexen Forschungsgegenstand Schulkultur scheint der enge Fokus auf das Gemeinsame – den Kompromiss – als Kultur definierendes Element zu starr bzw. es wird diverse solcher Kompromisse innerhalb der Schule geben, an denen unterschiedliche Akteurinnen und Akteure partizipieren. An dieser Stelle sei knapp an die Diskussion von Göhlichs Idee einer schismogenen Kulturgemeinschaft erinnert (Kap. 1.2), die zwar von unterschiedlichen Interessen von Schulleitung, Lehrer-, Schülerschaft und Eltern sowie kreativer Bearbeitung der Gruppengrenzen ausgeht, den Blick jedoch nicht für Ambiguität innerhalb der

Gruppen schärft. Mit Blick auf die Multiperspektivität des Feldes ist aber anzunehmen, dass es auch Bereiche geben wird, die derart von „complexity, conflict, ambiguity, and flux“ (Martin 2002: 9) gekennzeichnet sind, dass ein für die empirische Betrachtung von Schule in ihrem Gesamtgefüge sinnvoller Kulturbegriff Potenzial für kulturelle Mehr-, sprich *Uneindeutigkeiten*, aufweisen muss. Hier sei an das Stichwort der „Hegemonialkultur“ mit den darin aufgehobenen Dimensionen (Kramer 2015: 29) in der Hallenser Schulkulturkonzeption erinnert. In meiner praxistheoretisch gerahmten Analyse näherte mich diesen eher auf der Ebene der alltagspraktischen Auseinandersetzung,

Die Idee eines Gesamtgefüges ist nicht zu verwechseln mit einem abgeschlossenen Holismusanspruch der Forschung (vgl. Kap. 3), sondern verweist vielmehr auf die Anlage der Untersuchung, nicht nur eine Gruppe von Akteurinnen und Akteuren mit deren kulturellen Ordnungen innerhalb der Schulgemeinschaft in den Blick zu nehmen, sondern Praktiken von Individuen und Akteursgruppen in ihrer *Verwobenheit* zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird Organisation zur Metapher „referring to the experience of collective coordination and orderliness“ (Smircich 1983: 340), in der Ambiguitäten nicht negiert werden. Werden die bereits eingangs zum Kulturbegriff skizzierten kulturellen Mehrdeutigkeiten sowie der Weicksche Organisationsbegriff zusammengebracht, ermöglicht es der Organisationskulturbegriff, „die Einheit dieser Differenzen“ (Mensing 2008: 48; vgl. Edwards 1994; vgl. Hirsch/Gellner 2001: 4) empirisch greifbar zu machen, kulturelle Differenzen und schulkulturweit geteilte Praktiken und Deutungsmuster in ihrem Zusammenspiel zu betrachten. Diese zweite Wendung ist auch deshalb so bedeutsam, da die schulischen Akteurinnen und Akteure sich selbst als Teil der Thomasschule verstehen und in Smircichs Worten die Organisation als solche *erfahren* (vgl. 1983: 34). Sie grenzen sich von ihr ab oder argumentieren in ihren Selbstdarstellungen explizit mit ihrer spezifischen Schule. In diesen Entwürfen sowie denen ‚außerschulischer‘ Beteiligter wird die schulische Organisationskultur sehr wohl als soziales Gebilde *wahrgenommen*.

Im Fruchtbarmachen einer derartigen organisationskulturellen Perspektive kann ich an die kulturwissenschaftliche Fachtradition anschließen und mit Götz (2000: 61) einen entsprechend geprägten „deskriptiven empiriegebundenen“ Organisationskulturbegriff nutzen, der von der Verwendung des Begriffs in den Wirtschaftswissenschaften und eher normativ ausgerichteten Teilen der *Organization Studies* abzugrenzen ist. Diese fokussierten damit insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren die Frage, „ob ein Unternehmen eine ‚Kultur‘ hat, ob diese gut oder schlecht, passend oder unpassend, stark oder schwach ist, [...] eine neue, eine andere oder überhaupt eine ‚Kultur‘ benötigt“ (ebd.: 61; vgl. Martin 2002: 8f.). So verstanden wurde Kultur als ein Element in einem Bündel von Variablen entworfen

(vgl. Smircich 1983: 339).¹² Entsprechende Studien versuchten etwa sogenannte *strong culture organizations* zu identifizieren, in denen möglichst alle Mitglieder die Haltungen und Wertevorstellungen der Führungskräfte teilen, um diese von Unternehmen mit einer weniger starken Kultur zu unterscheiden: Kultur sollte als Variable kontrolliert und Vorbildmodelle zur Steigerung der marktwirtschaftlichen Leistung entwickelt werden (vgl. Deal/Kennedy 1982; O'Reilly/Tushman 1991; im kritischen Überblick Wright 1994, 1998 sowie Martin 2002: 4ff.). Der für diese Arbeit dargelegte Kulturbegriff ist davon abzugrenzen. Die Organisationskulturperspektive soll nicht als eine vereinfachende, instrumentell ausgerichtete Analyse von Schule missverstanden werden, sondern vielmehr den theoretischen Rahmen für ein tieferes Verständnis komplexer schulischer Alltagskultur bieten (vgl. Martin 2002: 4f.). In dieser favorisierten Perspektive ist die Organisation Kultur. Martin führt dies anschaulich aus:

[A]ttention is drawn to aspects of organizational life [...], such as the stories people tell to newcomers to explain 'how things are done around here', the ways in which offices are arranged and personal items are or are not displayed, jokes people tell, the working atmosphere (hushed and luxurious or dirty and noisy), the relations among people (affectionate in some areas of an office and obviously angry and perhaps competitive in another place), and so on. Cultural observers also often attend to aspects of working life [...] such as the organization's official policies, the amounts of money different employees earn, reporting relationships, and so on. A cultural observer is interested in the surfaces of these cultural manifestations because details can be informative, but he or she also seeks an in-depth understanding of the patterns of meaning that link these manifestations together, sometimes in harmony, sometimes in bitter conflict [...] and contradiction (2002: 3).

Nachdem sich der Fokus der deutschsprachigen Volkskunde von bäuerlichen Lebenswelten und dem Alltag unterer sozialer Milieus im Sinne einer empirischen Kulturwissenschaft auf komplexe Gruppierungen verschob (vgl. Götz 2007b: 249) und auch international ein *studying-up* propagiert wurde, das auch wirkmächtige Organisationen und breitere gesellschaftliche Zusammenhänge in den Fokus bringen sollte (vgl. Nader 1972; Schwartzman 1993, 27ff.), wächst seit den 1990ern das „Interesse an kulturellen Phänomenen (post)moderner Arbeitsgesellschaften“ (Götz/Wittel 2000: 7). Die Kulturanthropologie als nunmehr „verstehende Erfahrungswissenschaft“ (Gerndt 1997: 79) nimmt heterogene Phänomene wie die Belegschaftskultur einer Computerfirma (Wittel 1997) oder Familienunternehmen (Lemberger 2007) in den Blick. Dabei werden die Arbeiten im deutschsprachigen Bereich vielfach in Bezug zur angloamerikanischen Kulturanthropologie gesetzt, deren längerfristiger Fokus auf organisationskulturelle Phänomene sich ebenfalls entwickelte: von den viel diskutierten *Hawthorne Experimenten* um William Lloyd Warner

12 Nicht ohne Grund erinnern diese Ausführungen an die in Kap. 1.2 skizzierten Übertragungen unterschiedlicher Kulturbegriffe auf die Bildungspolitik, Pädagogik und Erziehungswissenschaft, da zu einem ähnlichen Zeitraum kulturtheoretische Perspektiven, v.a. aus den Ethnowissenschaften, in normativen Gestaltungsvorhaben fruchtbar gemacht werden sollten.

in den 1920er Jahren (problemorientierte Forschung), über die *Manchester Shop Floor Studies* von Max Gluckmann in den 1950ern und die verstärkt seit Ende der 1970er einsetzenden, eher offen angelegten organisationskulturellen Untersuchungen von Krankenhäusern, Behörden und Fabriken (vgl. u.a. Briody/Baba 1991, Dubinskas 1988, Gregory 1983, Gamst 1980, van Maanen 1977).¹³ Ein Blick in aktuelle internationale kulturanthropologische Herausgeberbände zeigt, dass sich organisationskulturelle Studien nicht nur mit privatwirtschaftlichen Organisationen auseinandersetzen, sondern auch staatlich getragene oder gemeinnützige Organisationen betrachten (etwa Wright 1994; Gellner/Hirsch 2001; Jiménez 2007). In diesem Kontext lenkt van Maanen die Aufmerksamkeit auf die Herausforderung dieser Art von Forschung im Umgang mit komplexen Gesellschaften und Organisationen. In dieser Forschung müssten Konzepte wie organisationale Grenzen zwischen Beruf und Freizeit, unterschiedliche Hierarchie- und Akteursgruppen oder Vorstellungen vom „guten“ Organisationsmitglied empirisch hinterfragt werden (vgl. 2001: 254).

Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle auf Schwartzmans Studie (1989) *The Meeting* verweisen, die ethnographisch dicht und aus sozialkonstruktivistischer Perspektive heraus die Bedeutung von *Meetings* in Organisationen und Gemeinden als kommunikative Aushandlungsform und so als Teil der (Re-)Produktion der Struktur alltäglichen Lebens herausarbeiten konnte. Schwartzman zeigt in diesem Zusammenhang wie Beziehungen und Entscheidungen ausgehandelt, Macht ausgeübt und Konflikte bearbeitet werden und so Organisationskultur performiert wird. Daran anschließend kann der Blick auf Prozesse des *doing school* als komplexem Zusammenspiel der Praktiken, Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure gelenkt werden.

Dieses Zusammenspiel kann nur mit Bezug auf die jeweiligen kulturellen Kontexte verstanden werden (vgl. Götz 2000: 62), in die Organisationskulturen eingebunden sind und die „sich je nach Branche, Lage, Organisation, Geschichte und Umfeld [...] unterschiedlich aus[prägen]“ (Götz 2007b: 251; vgl. auch Götz/Wittel 2000: 9). Sie entstehen über die Beziehungen ihrer Mitglieder dynamisch, prozessual und in stetiger Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb der Organisation (vgl. Jones 1996: 7), was in der Konsequenz auch eine Absage an den „Mythos von der einheitlichen Organisationskultur“ (Schönig 2002: 826; vgl. Gregory 1983) impliziert.

13 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Entwicklung der nordamerikanischen sowie britischen Perspektive auf organisationskulturelle Phänomene vgl. Baba 2006 und Jiménez 2007. Während sich in den USA seit den 1980ern eine zunehmend eigenständige Fachrichtung von auch kulturanthropologisch inspirierter Organisationskulturforschung ausdifferenzierte, ist diese Art von Forschung in Großbritannien und anderen Teilen Europas stärker an die jeweiligen Fächer gebunden. Dass sich ein solcher Fokus in der deutschsprachigen Kulturanthropologie erst seit etwa den 1990ern zögerlich entwickelt, liegt vermutlich u.a. an der stärkeren fachlichen Trennung von Kulturanthropologie, Ethnologie und Soziologie in Deutschland. (vgl. Schein/Seiser 2010: 4)

Auf den konkreten Gegenstand bezogen heißt dies, dass in der Ethnographie sichtbar wird, wie Werte und Haltungen in Auseinandersetzung mit der inner-schulischen Welt und ihren vielfältigen Bezügen – dem schulischen Raum, Selbstdarstellungen oder Ritualen etc. –, wie auch von außen kommenden Einflüssen – staatlichen Reformmaßnahmen, Konkurrenzkonstellationen innerhalb der lokalen Bildungsregion oder gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule insgesamt –, entstehen. Ethnographische Schulkulturforschung kann sichtbar machen, wie diese Normen und Einstellungen in Wechselwirkung mit den Wahrnehmungen und Handlungen der Akteurinnen und Akteure treten, bspw. wie für eine junge katholische Lehrerin die Morgenandacht an der evangelischen Schule bedeutsam wird. Im Schullogo oder den schulischen Wandmalereien existieren die für die Organisationskultur sinnhaften Normen in symbolischer Form; sie werden in Ritualen wie etwa Einschulungsfeiern oder Kollegiumsabenden tradiert und prozessual weiterentwickelt. Nach Götz sind Organisationskulturen dementsprechend

allgemein gruppengebundene Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen, die erstens aus der Auseinandersetzung der Menschen mit der externen und internen betrieblichen Welt entstehen, die zweitens die Wahrnehmungen und Handlungen der Unternehmensangehörigen prägen, drittens in symbolischer Form existieren und viertens als betriebliche Traditionen weitervermittelt werden, wobei diese in ihrer jeweiligen Aktualisierung Transformationen durchleben (2000: 62).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schule aus einer derart verstandenen organisationskulturellen Perspektive ist findet sich kaum (vgl. Schimank 2000: 313; Vogd 2009: 8). Ausnahmen aus dem angloamerikanischen Bereich sind beispielsweise die Studien von Stevenson und Bartunek (1996), die anhand von Erzählungen und Netzwerkanalysen informelle Kommunikationsmuster in einer sogenannten *grade school* (von der Kindertagesstätte bis zur zwölften Klasse) untersuchen. Die fehlende Anwendung einer kulturanthropologisch inspirierten Organisationskulturperspektive auf Schule im deutschsprachigen Raum liegt zum einen an der generellen weitestgehenden Ausblendung von Schule als eigenständigem Forschungsgegenstand sowie zum anderen vermutlich an der Besonderheit von Schule als pädagogischer Organisation und einer damit verbundenen Scheu der Übertragung eines uneindeutig verwendeten Konzepts, das in vielen Fachtraditionen der Analyse privatwirtschaftlicher Unternehmen dient:

Schulen, selbst marktwirtschaftlich ausgerichtete oder privat getragene, sind jedoch keine rein ökonomisch begründeten Unternehmen und „die Schule ‚produziert‘ nun weder direkt noch ausschließlich für den ‚Markt‘ und vor allem ist ihr zentraler Inhalt und Bezugspunkt nicht ‚Gewinn‘ und ihr Medium ‚Geld‘, sondern das ‚Kind‘, der ‚Teilnehmer‘ oder der ‚Schüler‘“ (Helsper u.a. 2001: 14).

Schule ist so verstanden eine besondere Organisation mit der „Zusammenführung von Menschen zur Unterstützung deren Lernens“ als spezifischer Aufgabe (Göhlich 2002: 73). Die Stärke eines kulturalanthropologisch informierten, reflektierten Organisationskulturbegriffs liegt nun aber gerade darin, auch die Zuschreibung, Inszenierung und Aushandlung als pädagogische Organisation in differenten Bedeutungsbezügen prozessual zu betrachten und den Blick auf Schule als von ihren Akteurinnen und Akteuren ausgehandelten sozialen und kulturellen Raum zu lenken. Diesen gilt es im Folgenden mit den ihm inhärenten Interaktionsprozessen, habitualisierten sowie ritualisierten Praktiken, Normen und Wertevorstellungen ethnographisch dicht und vor allem in seiner Fassung als spezifische Schulkultur durch die Akteurinnen und Akteure selbst zu greifen. Um einen derartigen Organisationskulturbegriff für die Analyse von Schule fruchtbar zu machen, muss die starke Akzentsetzung auf Arbeitsprozesse sicherlich weiter gefasst werden, um bspw. auch Eigentheorien der Akteurinnen und Akteure von Schule als umfassender Lebenswelt mit in den Blick nehmen zu können. An dieser Stelle ist auch einer der zentralen Unterschiede zur Schulkulturkonzeption von Helsper u.a. (2001) zu verorten, die in ihrer strukturtheoretischen Perspektive das Handeln von Akteurinnen und Akteuren im schulischen Setting stark im Kontext antinomischer Strukturen und Handlungszwänge eingebunden sehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei dem Begriff der Organisationskultur um einen lockeren Verständigungsbegriff handelt, der den Blick auf das prozessuale, kontinuierliche (Re-)Produzieren der Schulkultur durch die Akteurinnen und Akteure selbst lenkt sowie darauf, „dass auch eine Organisation als kulturelles Gefüge betrachtet werden kann“ (Götz 2007b: 251). Ich lege somit eine Perspektive an, die sich über die Fachtradition vermittelt und sich durch bestimmte Kategorien sowie die in Kapitel 3 ausgeführten Methoden auszeichnet.

2.3 Praxistheoretische Überlegungen

In der Auseinandersetzung mit der Alltagskultur der Thomasschule kommt den sozialen Praktiken ihrer Akteurinnen und Akteure besondere Bedeutung zu. Mit Schatzki werden diese als ein „nexus of doings and sayings“ gefasst, der sich zeitlich und räumlich entfaltet (1996: 89). Sie sind damit als zentrale Momente sozialen Lebens zu analysieren, als „site where understanding is carried and intelligibility is articulated“ (ebd.: 210). Damit schließt der US-amerikanische Sozialtheoretiker an postmoderne Diskussionen an, die frühere dualistische Konzepte von Individuum und Gesellschaft zu überkommen suchen (vgl. Schatzki 2001: 10). Es gibt dabei nicht *die eine* Praxistheorie, sondern vielmehr „ein facettenreiches Bündel von Analyseansätzen“ (Reckwitz 2003: 282, vgl. im Überblick Schatzki 2001), die im englischsprachigen Raum vor allem durch eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und

Wissenschaftlern um Schatzki (etwa Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) mit Rückgriff auf praxeologische Überlegungen etwa zur Bedeutung sozialer Praktiken, von Performativität, von Artefakten u.a. von Bourdieu, Wittgenstein, Foucault, bis zu Vertreterinnen und Vertretern der Ethnomethodologie und der *Cultural Studies* synthetisierend fruchtbar gemacht werden (ausführlicher vgl. Reckwitz 2003: 282f.). Für den deutschsprachigen Bereich ist auf Reckwitz zu verweisen (etwa 2003).

Praxistheoretische Ansätze verstehen die soziale Welt grob „über sinnhafte Wissensordnungen, über kollektive Formen des Verstehens und Bedeutens, durch im weitesten Sinne symbolische Ordnungen“ (Reckwitz 2003: 287). Sie sind damit als sozialkonstruktivistische Konzeption innerhalb der Kulturtheorien zu verorten. Der Fokus richtet sich also auf „das Hervorbringen von Denken und Wissen *im* Handeln“ (Hörning/Reuter 2004: 19), sodass Praktiken „als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen“ (ebd.: 13) entworfen werden. Es geht darum,

die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ [zu verstehen] oder [...] auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein ‚know how‘, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘ (Reckwitz 2003: 289).¹⁴

Mit dieser Lesart sind sich praxistheoretisch argumentierende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einig in ihrer Ablehnung rein mentalistischer sowie textualistischer Kulturbegriffe, mit denen Kultur auf einer vornehmlich geistigen oder textlichen Ebene gefasst wird (vgl. Reckwitz 2000: 167ff.).¹⁵

Die Hinzunahme dieser theoretischen Perspektive bedingt ein Verschieben des Hauptaugenmerks von den Akteurinnen und Akteuren hin zu deren Praktiken: „Es geht hier nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971: 9). Damit wird die den Akteurinnen und Akteuren im vorherigen Abschnitt zugeschriebene Bedeutung nicht obsolet, vielmehr verlagert sich der Akzent weg von der Frage, wer welche Praktiken ausführt, darauf, wie die Beteiligten oder auch materielle Artefakte in diese involviert sind (vgl. Breidenstein 2006: 17; Hirschauer 2004). Hillebrandt erläutert, dass Akteurinnen und Akteure „dabei der Praxis nicht nur ursächlich vorausgestellt [sind, sondern ...] als sozialisierte Körper Komponenten der durch die Praxis selbst hervorgebrachten

14 Zur Unterscheidung zwischen einem durch die Partizipierenden von Praktiken eher explizierbarem Wissen im Sinne eines *knowing that* und einem i.d.R. weniger leicht explizierbarem Durchführungswissen im Sinne eines *knowing how* vgl. auch Ryle 1969. Bereits Polanyi (1985) hat auf die Bedeutung von *tacit knowledge* in diesem Zusammenhang hingewiesen.

15 Die praxistheoretischen Ansätze unterscheiden sich in der theoretischen Ausgestaltung der Zusammenhänge „zwischen den körperlichen Verhaltensweisen, Wissen und dem Mentalen“ (Reckwitz 2000: 167). Da es an dieser Stelle jedoch um ein Skizzieren der heuristischen Perspektive geht, mit der auf den Forschungsgegenstand Thomasschule geblickt werden soll, sei für eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Thema auf Reckwitz 2000 verwiesen.

Bedingungsstrukturen der Entstehung und Verkettung von Praktiken“ sind (Hillebrandt 2015: 439). Metaphorisch ausgedrückt meint eine praxistheoretische Herangehensweise also das Aufsetzen einer Brille, die auf *doing culture* scharf gestellt ist und „Kultur in ihrem praktischen Vollzug“ fokussiert (Hörning/Reuter 2004: 10). Bezogen auf die Thomasschule drückt sich die konkrete Kultur beispielsweise im Rollenverhalten des Hausmeisters aus, der neben seinen alltäglichen beruflichen Tätigkeiten in der Mitarbeitervertretung sitzt und seine spezifische Perspektive auf innerschulische Belange einbringt.

Praxistheoretisch informierte Konzepte gehen von einer den Praktiken inhärenten Materialität aus und unterscheiden sich damit von klassischen Handlungstheorien, die Körperlichkeit kaum bis gar nicht mitdenken (vgl. Joas 1992: 245). Die praxeologische Perspektive hingegen zeichnet sich durch die Betonung eben dieser Materialität aus und bezieht dabei zwei Aspekte ein: zum einen die Inkorporiertheit des Wissens (vgl. Bourdieu 2001) und zum anderen die „Performativität‘ des Handelns“ (Reckwitz 2003: 290). Damit wird die „körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen, die häufig gar nicht mit einer Explizierungsfähigkeit oder Explizierungsbedürftigkeit dieses Wissens einhergeht“, betont (ebd.). Mit Bourdieu ausgedrückt, sind alle Menschen „in die Welt verwickelt und deswegen ist, was wir von ihr denken und sagen, nie frei von Implizitem“ (Bourdieu 2001: 18).

In diesem Kontext kommt Routinen ein hoher Stellenwert zu, denn in Anschluss an den zuvor skizzierten Kultur- und Alltagsbegriff geht es um „die Aktionen im Sinne eingelebter Umgangsweisen und regelmäßiger Praktiken“ (Hörning/Reuter 2004: 10) der Akteurinnen und Akteure der Thomasschule. Diese routinierten Praktiken sind für die Analyse deshalb relevant, da sie auf praktischem Wissen basieren, das sich in der Auseinandersetzung mit den Praktiken rekonstruieren lässt. Sei es in einem Gespräch zwischen Lehrerin und Eltern, dem Wechsel von Schülerinnen und Schülern von Pause zu Unterricht oder dem Handeln des Oberstudiendirektors in seiner Rolle als Leiter des Gymnasiums: Die damit zusammenhängenden „vielgestaltigen und fragmentarischen Aktivitäten [gehören] bestimmten Regeln“ (de Certeau 1988: 17). Das Augenmerk der praxistheoretisch informierten Analyse richtet sich auf die „Logik dieser Praktiken“ (ebd.; vgl. Bourdieu 1993), in dem sie nach den impliziten sozialen Kriterien fragt, „mit denen sich die Akteure in der jeweiligen Praktik eine entsprechende ‚Sinnwelt‘ schaffen, in denen Gegenstände und Personen eine implizit gewusste Bedeutung besitzen, und mit denen sie umgehen, um routinemäßig angemessen zu handeln“ (Reckwitz 2003: 292; vgl. auch Hörning/Reuter 2004: 11).

Für die ethnographische Untersuchung von Schulkultur ist die praxistheoretische Perspektive instruktiv; mit Breidenstein ist festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand selbst für fruchtbare Erkenntnisse dieser Sichtweise spricht (vgl. Breidenstein 2006: 18):

Die am schulischen Geschehen Beteiligten sind in der Regel in jahrelangen gemeinsamen Interaktionsgeschichten aufeinander bezogen, sei es im Verband der Schulklasse oder im Lehrerkollegium oder in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Der schulische Alltag ist durchzogen von Routinen und Ritualen, von aufeinander abgestimmten Verhaltensmustern, die als solche noch kaum analysiert sind (ebd.: 18f.).

Mittels der Ethnographie kann das „local knowledge“ (Geertz 1983a) innerhalb der Thomasschule in Abgrenzung zu universalem Wissen herausgearbeitet werden; sie betont die Kontingenz des praktischen Wissens (vgl. Amann/Hirschauer 1997: 23 f.; Hörning/Reuter 2004: 11). Es geht also nicht nur um ein *doing school*, sondern darüber hinaus ganz konkret um die Frage nach dem *doing Thomasschule*: beispielsweise darin, dass die neuen Fünftklässlerinnen und -klässler in einem Gottesdienst als „Thomanerinnen“ und „Thomaner“ an ihrer neuen Schule begrüßt werden und einige Wochen später einen entsprechenden Anstecker verliehen bekommen, um die Initiation abzuschließen. Damit wird der Blick außerdem für die Differenzen innerhalb der Praktiken unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure oder Akteursgruppen der untersuchten Schule geschärft. Dies macht die praxistheoretische Rahmung dieser Arbeit an den prozessualen Kulturbegriff anschlussfähig und lässt Raum für die inneren Ambiguitäten der Schulkultur – etwa welche Rolle akademische Leistung spielt – und somit auch verbunden für das Aushandeln schulkultureller Codes. Dadurch werden immer auch Fragen nach der Verteilung von Handlungsressourcen, nach Macht, gestellt, da so stets mitbedacht werden muss, wer über welche Praktiken an diesen Aushandlungen beteiligt wird, wer institutionell bereits mit bestimmten Ressourcen ausgestattet ist oder wie und von wem vermeintlich eindeutige und verbindliche Regeln kreativ bearbeitet werden können.

2.4 Soziale Interaktion und Bühne als Metapher

Im Folgenden sollen Überlegungen Goffmans zu sozialen Interaktionen für die Analyse schulischen Alltags fruchtbar gemacht werden. Auf der Grundlage seiner Studie einer Gemeinde auf den Shetland Inseln erarbeitet er in seinem 1959 erschienenen Buch *Presentation of Self in Everyday Life* ein Set analytischer Begriffe, um soziale Interaktionen von Individuen und Gruppen in Organisationsstudien fassen zu können (vgl. 2012: 3). Diese Überlegungen führte er aufgrund eigener Untersuchungen in Organisationen wie etwa dem Krankenhaus fort (Goffman 1961).

Goffman fasst unter Zuhilfenahme der Allegorie des Theaters ein Spektrum an sozialen Rollen, die Menschen einnehmen können, um ihre Selbstdarstellung in alltäglichen zwischenmenschlichen Interaktionen zu bearbeiten (vgl. 1971: 10) und sensibilisiert damit für unterschiedliche zwischenmenschliche Handlungen: Ein Individuum etwa präsentiert als Darstellerin oder Darsteller auf einer Bühne vor Publikum eine Rolle und setzt sich mittels Beleuchtung, unterschiedlichsten

Requisiten sowie einem Script in Szene. Übertragen auf das Leben außerhalb des Theaters arbeitet Goffman heraus, wie sich Akteurinnen und Akteure wechselseitig präsentieren, sich dabei ein Bild voneinander machen und als sogenanntes „impression management“ die eigene Darstellung kontrollieren (vgl. Goffman 2012: 106).¹⁶ Dabei ginge es stets darum, eine „gegebene Situationsbestimmung“ (ebd.: 96) aufrechtzuerhalten, womit kein rein intentionales und strategisches Handeln gemeint ist, sondern auch nicht intendiertes Agieren eingeschlossen ist (vgl. ebd.: 8).

Für die Fassung sowie Analyse von Schulkultur ist die Goffmansche Metapher des Theaters erhellend, denn in Anschluss an die zuvor ausgeführten Rahmungen kann davon ausgegangen werden, dass die an Schule Beteiligten in ihrem Rollenverhalten von schulkulturellen Regeln, Ideen und Wertevorstellungen geprägt sind oder mit Goffman, dass „[d]ie Strategie im Verhalten [...] in der Interaktion mit anderen [...] meist legitimiert und institutionalisiert“ ist (1971: 12). Somit sind die schulischen Akteurinnen und Akteure in ihren Rollen nicht völlig frei. Die Akzeptanz ihrer Selbstpräsentation, ihres „Image“ (ebd.: 10ff.) durch die anderen hängt von der gelingenden Ausrichtung an bestehenden sozialen und kulturellen Erwartungen ab (vgl. Goffman 2012: 35, 69). Klassenräume etwa sind Bühnen, auf denen Kinder und Jugendliche durch ein spezifisches Repertoire an Verhaltensweisen und Insignien Schülerinnen und Schüler sind bzw. sich Erwachsene dort ebenfalls durch ein bestimmtes Repertoire als Lehrkräfte präsentieren. Am Tag der offenen Tür etwa oder in Gremiensitzungen richten sich die Akteurinnen und Akteure nach schulkulturellen Codes oder legitimieren ihr Handeln und Deuten explizit mit diesen. Darüber hinaus schafft die Vertrautheit der Akteurinnen und Akteure mit der „Fassade“ – dem räumlichen Arrangement sowie personenbezogenen Aspekten wie Kleidung, Geschlecht, Haltung, Sprechweise oder Mimik (vgl. Goffman 2012: 23ff.) – Orientierung (vgl. ebd.: 27).

Gleichzeitig weisen Goffmans Analysen jedoch daraufhin, dass Akteurinnen und Akteure nicht völlig abhängig von sozialen und kulturellen Zwängen oder Erwartungen sind, sondern differenziert auf Situationen und Interaktionspartnerinnen und -partner eingehen, Informationen hinzuziehen, eigenes Handeln anpassen (vgl. ebd.: 5) und so selbst „durch Ausdrucksmittel die Situation definieren“ (ebd.: 233). Goffman unterscheidet „die Eigenschaften des Darstellers und die seiner Rolle“, um darauf hinzuweisen, dass in der Interaktion weitere Dimensionen zum Tragen kommen und die Akteurin oder der Akteur eine ambivalente Sicht auf ihre bzw. seine Rolle haben kann (vgl. Goffman 1973: 121). Unter dem Stichwort der „Rollendistanz“ etwa verhandelt er Fälle, in denen ein Darsteller oder eine Dar-

16 Goffman selbst weist auf die Grenzen der Theaterallegorie hin (vgl. 2012: 3, 232f.) und bezeichnet diese als „zum Teil rhetorisches Manöver“ (ebd.: 232). Die Rede von der ganzen Welt als einer Bühne dürfe nicht zu ernst genommen werden (vgl. ebd.): Im Theater würden Dinge vorgetäuscht, im Leben seien diese vermutlich echt, es gebe Interaktionspartnerinnen und -partner, jedoch kein Publikum usw. (vgl. ebd.: 3) und es ginge vielmehr um die Verdeutlichung der Elemente zwischenmenschlicher Interaktion (vgl. ebd.: 233).

stellerin die in der eigenen Rolle für die anderen zu erkennenden Aspekte ablehnt (vgl. ebd.: 121) und etwa durch Nivellieren, Necken oder andere Elemente diese Distanz ausdrückt. Genau in diesem Punkt manifestiert sich für Goffman „der persönliche Stil des Individuums“ (ebd.). Ein illustrierendes Beispiel aus dem Feld wäre etwa die Situation, als der stellvertretende Schulleiter den abwesenden Oberstudiendirektor bei der Eröffnung einer Lehrkräftekonferenz vertritt und ähnlich wie jener zu dem Anlass die evangelische Tageslosung zitiert, dies jedoch ironisiert und diese Form der Ritualisierung als vom Schulleiter übernommen markiert. Ebenso wäre denkbar, die von Helsper (1996) skizzierten Antinomien des Lehrerhandelns – etwa die gegenseitige Brechung von Autonomie und Heteronomie in ihrem pädagogisch-professionellen Handeln – als Rollenkonflikte im Sinne Goffmans zu betrachten.

Ähnliches verdeutlicht Goffman an seiner Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne. Erstere ist „die Region, in der die Vorstellung stattfindet“ – wo die Darstellenden quasi im Rampenlicht stehen – und die Inszenierung sich stark an den entsprechenden Normen und Erwartungen orientiert (2012: 100). Goffman weist darauf hin, dass zwar anzunehmen sei, derartiges Handeln könne von Achtung vor Region und Bühnenbild motiviert sein, dass aber „dieser zur Schau gestellte Respekt natürlich [ebenso] von dem Wunsch motiviert sein kann, einen günstigen Eindruck auf das Publikum zu machen, oder Sanktionen zu verhindern usw.“ (ebd.: 101). Diesem Bild stellt Goffman eine zweite Region, die Hinterbühne, gegenüber, „wo das, was man unterdrückt hat, in Erscheinung tritt“ (ebd.: 104). Die von Goffman formulierte These, es gebe keine Institution ohne Probleme im Zusammenhang mit diesem Teil der Bühne (vgl. ebd.: 111), wird von Zinnecker auf die Schule übertragen: Im Unterricht etwa würden Lehrkräfte versuchen, Aktivitäten der Hinterbühne einzudämmen, das offizielle Curriculum der Schule durchzusetzen und sich selbst als Fachkräfte mit Interesse am Unterrichtsstoff zu präsentieren, während die Schülerinnen und Schüler anstreben, Aktivitäten der Hinterbühne möglichst auszuweiten (vgl. 1978.: 34ff.). Während Lehrende das Privileg eines Lehrerzimmers als eigenen Rückzugsort hätten, an dem die Regeln der Institution gelockert seien (vgl. ebd.: 68f.), sei die Toilette der einzig abschließbare Ort im Alltag der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.: 69).

Im Hinblick auf das Charakteristikum von Schule als hochverregelmtem Ort, an dem sich die Akteurinnen und Akteure nicht unbedingt freiwillig aufhalten, dient die Bühnenmetaphorik bei Zinnecker stärker der Analyse unterschiedlichster Anpassungsstrategien. Viel diskutiert sind in diesem Kontext auch Fragen danach, inwiefern Kinder und Jugendliche im Klassenzimmer Schüler- und Peersein ausbalancieren müssen (u.a. de Boer/Decker-Peaceman 2009a; Bauer 2013). Mit Blick auf den Forschungsgegenstand ist in diesem Kontext außerdem Goffmans Bestimmung des Ensembles bedeutsam, womit die Beobachtung gefasst wird, dass individuelle Darstellerinnen, Darsteller und ihre Präsentationen Teil eines Gefüges

von Darstellenden sind (vgl. 2012: 73ff.) und zueinander in Beziehung stehen (vgl. ebd.: 77). Das Anliegen des Ensembles sei dabei der Erhalt der durch die Darstellung suggerierten Situationsbestimmung (vgl. ebd.: 129). Auf die Schule bezogen kann es sich bspw. um das Team handeln, das den Tag der offenen Tür plant und ein Bild der Schule von Gemeinschaft und Teilhabe inszenieren will. In Ritualen etwa werde durch „Idealisierung“ der Eindruck vermittelt, bestimmte, offiziell anerkannte Werte einer sozialen Institution seien bereits umgesetzt (vgl. ebd.: 35-48).

Einige Kritiker attestieren Goffman das Außerachtlassen der Bedeutung biographischer Bezüge der Handelnden sowie das weitestgehende Ausblenden gesellschaftlicher Kontexte. In Bezug auf ein *doing school*, in dem sich unterschiedliche Akteurinnen und Akteure unter Einbezug schulspezifischer Regeln und Ideale verhalten und an der kreativen (Weiter-)Entwicklung dieser beteiligt sind, kann das dynamische Moment der Bühnenmetapher jedoch forschungspraktisch den Blick auf Interaktionen, unterschiedliche und teils konfligierende Rollen sowie differente Handlungsressourcen lenken.

Insgesamt lässt sich für dieses Kapitel zusammenfassen, dass Alltag und Kultur als forschungsleitende Kategorien sowie eine kulturanthropologisch informierte Organisationskulturforschung die Perspektive darauf lenken, wie sich schulische Akteurinnen und Akteure mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und sich in Routinen und Bedeutungszuschreibungen kulturelle Praxis ereignet. Damit rücken feine Aushandlungsprozesse und kreative Teilhabe der schulischen Mitglieder an der (Re)Produktion im komplexen schulkulturellen Gefüge in den Mittelpunkt, anstatt Strukturen als gegebene Voraussetzungen zu betrachten. In diesem Kontext werden praxistheoretische Überlegungen um ein konkretes doing Thomasschule bedeutsam und damit der Fokus auf die distinktiven und schulkulturkonstitutiven Praktiken des Handelns und Deutens gelegt. Dabei werden auch die Differenzen innerhalb der Praktiken unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure oder Akteursgruppen der Thomasschule und damit die inneren Ambiguitäten der Schulkultur nicht ausgeblendet. Symbolischer Interaktionismus und das dynamische Moment der Bühnenmetapher fokussieren dabei auf Interaktionen, unterschiedliche und teils konfligierende Rollen sowie differente Handlungsressourcen in der (Re)Produktion der Schulkultur lenken.

Doing School

Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung

Keßler, C.

2017, XV, 291 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15915-3