

Bildung sucht Dialog!

Dieser
dritte
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
Fragen
zu
– Gewalt in und an der Schule,
– demokratischer Erziehung,
– Verhaltenskultur.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.) Schulkultur

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 3



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Anton Kadoun

Public Relations und Schule

Organisationsgeleitete Annäherung an ein unbekanntes Wesen

Public Relations für Schulen kann als Organisationskommunikation definiert und eingegrenzt werden. Bisherige Überlegungen und Ansätze zu PR für Schulen greifen zu kurz und argumentieren nicht aus dem Blickwinkel organisationaler Merkmalsausprägungen der Organisationsform Schule. Dies scheint jedoch entscheidend für das Nachzeichnen kommunikativer Maßnahmen einer Schule zu sein, da Organisationen und besonders Schulen bestimmendes Merkmal und strukturelles Element moderner Gesellschaften sind. Was macht also die Schule als spezielle Organisationsform aus und wie lassen sich kommunikative Strukturen nachzeichnen und ableiten?

Die PISA-Studie 2008 rüttelte wieder auf. Österreich rangiert abgeschlagen im mittleren Feld des internationalen Rankings, eine deutliche Verbesserung zur Platzierung im Jahr 2007 war schon gar nicht auszumachen. Sofort griffen Medien, Expertinnen/Experten und solche, die gerne welche sein wollten, das Thema auf und forderten eine neue, bessere, effizientere Schule.¹ Schade nur, dass hierbei strukturelle Inhalte zwangsläufig auf der Strecke bleiben. Für Österreich gilt daher auch im selben Maße: „Die lange Zeit hysterischer Diskussion über PISA in Deutschland verrät vor allem eins, Unkenntnis, was PISA ist und vor allem was PISA nicht ist. Auffällig an der Diskussion ist, dass sie nicht fachlich, eigentlich auch nicht politisch, sondern eher polemisch geführt wird.“² Was bleibt in einer medial vermittelten Öffentlichkeit – einem nie verhallendem Echo gleich – sind Forderungen nach einer Neuausrichtung von Schule, Unterricht, Schulpolitik und den dahinter stehenden Zielüberlegungen. Fokussiert betrachtet, sind jedoch gerade Schule und Erziehung die basalen, funktionalen Leistungsträger einer gesellschaftlichen Dynamisierung heutiger Prägung. Somit gehen gesellschaftliche, politische, erzieherische und schulische Entwicklungen einen gemeinsamen, wechselseitigen Weg und Anpassungsprozess, der zu einer osmotischen, funktionalen und kontingenten Stimulierung führt.

Eine tiefgreifendere Variationsbreite erfährt dieser Zusammenhang in jenem Punkt, wenn man versucht, Schule als ‚besondere‘ Organisationsform in einem dynamischen gesellschaftlichen, politischen, medialen und mittlerweile auch wirtschaftlichen – Stichworte ‚Schulautonomie‘ und ‚Sponsoring‘ – Umfeld verortet zu sehen. Denn letztendlich soll und muss die Schule Funktionen und Leistungen erbringen, um ihren ‚Output‘ – Absolventinnen und Absolventen – gezielt und qualitätsorientiert auf gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten. In diese Kerbe schlagen Fragestellungen zur Wirksamkeit von Schule, die dort gewonnenen Ergebnisse zeigen klar, dass Schulen stark von Umweltfaktoren abhängig sind und selbst eine starke Einflussgröße darstellen.³ Diese gegenseitige Einflussnahme von gesellschaftlichen Teilsys-

temen erfolgt über Kommunikation, die geplant werden muss. Demnach ist geplante und gesteuerte Kommunikation eines Teilsystems auch Verhaltenskultur, weil sie bis in die Tiefe des Systems (Schule) hineinwirkt. Die Instrumentarien dafür liefern die Public Relations.

2 Öffentlichkeitsarbeit für Schulen

Will man Public Relations (= PR) für Schulen aus organisationsgeleiteter Perspektive eingrenzen, so lassen sich konkrete Fragestellungen ableiten und formulieren:

- ❖ Wie lässt sich Schule als Organisationsform überhaupt eingrenzen und definieren?
- ❖ Welche Organisations-Ansätze kann man für eine Beschreibung der Organisationsform Schule nutzbar machen?
- ❖ Welche geplanten Kommunikations- und Strukturmuster müssen Schulen als spezielle Organisationsformen einsetzen, um mit den hohen Ansprüchen aus Gesellschaft und Wirtschaft, die ihnen zuteilwerden, umzugehen?

Es wird die Hypothese formuliert, dass PR für Schulen im Speziellen als unabdingbares Instrument zur Formulierung und Gestaltung von kommunikativen Prozessen gesehen werden kann. Zudem interessiert, welcher Orientierungsraster, welche planerische Bezugsgrundlage die verstärkte Wahrnehmungssensibilität der Öffentlichkeit erfordert, um eine Stabilisierung des Systems Schule bzw. seiner Handlungsmuster, Handlungsspielräume und Interaktionen zu generieren.

2.1 PR für Schulen im organisationalen Kontext

Öffentlichkeitsarbeit, PR, Unternehmenskommunikation, Organisationskommunikation, Corporate Communications – welche Begrifflichkeiten auch immer Verwendung finden in Praxis und Theorie, es werden weitere hinzukommen, die alle wohl eines zu vermitteln versuchen: Es geht um geplante, um strategische Kommunikation. Zur weiteren Beleuchtung der PR für Schulen bedarf es daher einer Klärung der Begrifflichkeiten ‚Kommunikation‘ sowie ‚PR‘. Exemplarisch für eine Verbindung aus beiden sowie für einen ersten Schritt gilt: *„Der Bedarf an PR nimmt zu, je intensiver Organisationen die Notwendigkeit von Kontakt und Austausch mit der Öffentlichkeit erfahren. In einem Gesellschaftssystem, das sich durch Kommunikation konstituiert, ist PR zentrales Kommunikationsinstrument – und damit existentiell für jede Institution, jede Unternehmung, jede Organisation.“*⁴

Um einen weiteren Schritt in Richtung einer brauchbaren Begriffsklärung von PR und Kommunikation im Bezugskontext von Schulen zu generieren, kann der Blick in die Wissenschaft nicht ausbleiben. Ein seitliches Schielen in einschlägige Praxisliteratur oder Leitfäden nach dem Strickmuster ‚PR leicht gemacht für jedermann‘ wird ausbleiben, zwar ohne eine gewisse Hybris an den Tag zu legen, aber um mit einer theoriegeleiteten und damit in Grundzügen akzeptierten Begrifflichkeit hantieren zu können.⁵ Die hoffnungsvolle Recherche in (kommunikations-)wissenschaftlicher Literatur hinsichtlich einer Definition von PR verblasst bereits in den Vorwörtern eben dieser. Beispielhaft dafür schreibt Merten in einer Präambel über eine Verfasserin einer PR-Publikation, die zunächst ihre Arbeit beginnt *„mit einer systematischen Vorstellung von Begriffen, Konzepten und Erklärungsansätzen von PR. Daß es (i.e. 1976) bereits 472 Definitionen von PR gibt, signalisiert nicht nur den fehlenden Konsens über das,*

was PR eigentlich ist oder sein soll, sondern zugleich auch die besondere Schwierigkeit, im akademischen Heuhaufen die berühmte Nadel zu finden."⁶

Hinsichtlich der Suche nach einer Begriffsdefinition für PR im Bezugsrahmen Schule geht es nicht darum, eine entsprechende Begriffsexplikation ‚hinzubiegen‘, sondern Klassifikationen anzugeben, die eine Fokussierung ermöglichen. Eine Klassifikationsmöglichkeit ergibt sich aus den Akteuren der PR, *„ob diese primär gewinnorientiert oder nicht-gewinnorientiert sind bzw. ob es sich um ein privat oder um ein öffentlich organisiertes System handelt“*⁷. Kunczik unterscheidet vier Akteurstypen⁸ – nämlich ‚privat-gewinnorientiert‘, ‚privat-nicht gewinnorientiert‘, ‚öffentlich-gewinnorientiert‘ sowie letztendlich ‚öffentlich-nicht gewinnorientiert‘ – und weist zwar darauf hin, dass ein solches Klassifikationsschema nicht unproblematisch erscheint, da PR-Personen nicht erfasst werden⁹, jedoch hilft es, schulische PR primär zu lokalisieren.¹⁰

2.2 Konzepte von PR für Schulen

Da Schule im öffentlichen Kontext verortet werden kann, ist im Folgenden nach bereits ausgearbeiteten Konzepten von PR für Schulen zu fragen, die den Blick auf organisationale Fragestellungen freimachen können. Eine der wenigen Publikationen im deutschsprachigen Raum ist jene von Hopfgartner und Nessmann, die schon im zweiten Absatz zur Schlussfolgerung gelangen: *„Schulen brauchen PR.“*¹¹ Die Autoren isolieren weiters einen Argumentationsraster, der Ursachen und Notwendigkeiten für schulische PR definiert, so das Bedürfnis nach Information und Orientierung, Imageprobleme, freier Wettbewerb, Schule im Blickfeld der Medien sowie gesellschaftliche Ansprüche an die Schule. PR für Schulen werden dann als das Management von Kommunikation eingegrenzt, um alle Kommunikationsprozesse der Schule zu planen und zu steuern. Übergeordnetes Ziel schulischer PR ist es, gegenseitiges Vertrauen, Verständnis und Akzeptanz aufzubauen und zu sichern.¹² Im Anschluss daran werden Aufgaben und Ziele schulischer PR definiert, die von der Beeinflussung von Einstellungen, dem Wecken von Medieninteresse bis hin zum Transport von Leitbildern reichen. Hopfgartner und Nessmann liefern solide praxisorientierte Handreichungen, um schulische PR in einem ersten Schritt anzupacken. Bei kritischer Würdigung muss gesagt werden, dass keine Hinweise zu finden sind, die in Richtung einer Aufarbeitung von schulischen Organisationsfragen gehen. Dieser Blickwinkel bleibt ausgeblendet, auf spezifische Organisationsmerkmale von Schule oder spezielle Organisationsausprägungen wird nicht eingegangen. Es entsteht der Eindruck, Schule sei irgendeine Form von Organisation oder Gebilde, die PR benötigt.

Das Konzept der Corporate Identity (= CI) ist die Grundlage des Ansatzes von Regenthal, der Schule an einem Wendepunkt angelangt sieht und den aufkommenden Veränderungsdruck in der Wissensgesellschaft über eine CI-Strategie als Prozessentwicklung zu steuern erhofft. Der Autor erkennt den Nutzen von CI in einer bewusst gestalteten Veränderung, die eine Identitätsbasis schaffen soll, eine effiziente Verbindung einzelner Aktionen herstellt, Transparenz der Strukturen aufbereitet und ein permanentes Abgleichen von Soll-/Istzuständen zu erreichen versucht.¹³ Zentraler Ansatzpunkt ist die Zukunftsgestaltung der Schule, wobei das Ziel die Stärkung der Identität der Schule darstellt. CI ist in diesem prozessualen Verständnis *„die strategische und konzeptionelle Verbindung aller Aktivitäten nach innen und nach außen.“*¹⁴ Dieser Prozessgedanke beinhaltet auch Überlegungen zu einem schulischen Leitbild sowie zum Schulmanagement. Öffentlichkeitsarbeit wird im Verständnis Regenthals in erster Linie zur Akzeptanzschaffung und -erhöhung gesehen. Zeitgleich wird auf das

schlechte Image der Öffentlichkeitsarbeit im Bildungsbereich verwiesen, das daher kommt, dass Schulen damit überfordert sind. Anzumerken ist, dass Regenthal Öffentlichkeitsarbeit und Schulmarketing in einem Atemzug nennt und die Begriffe nicht voneinander abgrenzt.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Überlegungen von Regenthal zielt auf den sakrosankten Gedanken des ganzheitlichen Anspruches von CI ab. Denn es gibt noch keine einheitliche Meinung darüber, „was unter *Corporate Identity* zu verstehen ist“¹⁵, wie es auch bislang noch „keine in sich geschlossene CI-Theorie gibt.“¹⁶ Aus strategischer Sicht wird immer wieder auf das hohe Integrationspotential von CI für die Steuerung der Interaktionen und Kommunikationen nach innen und nach außen sowie für die Systemkomponenten einer Organisation bzw. eines Unternehmens betont, wobei es aber in den meisten Fällen bei unverbindlichen Forderungen bleibt.¹⁷ Zudem ist zu erkennen, dass auch bei Regenthal trotz seines Verweises auf prozessuale Abläufe und deren geplante Steuerung kein Hinweis auf spezielle Merkmalsausprägungen der Organisation Schule zu finden ist.

Resümierend festzuhalten ist daher, dass die Beschäftigung mit dem Thema PR für Schulen in der wissenschaftlichen Literatur sehr spärlich ausfällt. Daraus ergibt sich zwingend die Frage, welchen organisationalen ‚Überbau‘, welche Ausprägungsmerkmale sowie spezifische Muster Kommunikation bzw. PR in öffentlich-rechtlichen Organisationen haben. Will man Prämissen für geplantes kommunikatives Handeln (und damit PR) von Schulen (und damit öffentlich-rechtlichen oder staatlichen Organisationen) erarbeiten, bedarf es zunächst einer Sicht auf den Begriff der Organisation und dessen Ansätze aus der Theorie. Im Folgenden können aber nur Desiderata aus der Organisationsforschung angerissen werden, um einige wenige Strömungen bzw. Richtungen daraus anzudeuten.

3 Konzepte von Organisationen

Organisationen können als bestimmende Merkmale gegenwärtiger Gesellschaften gesehen werden, da durch sie Leistungen erbracht werden und möglich sind, die einzelne nicht vollbringen können. Ebenso kennzeichnend ist die Vernetzung von Organisationen untereinander, was eine arbeitsteilige, spezialisierte und damit differenzierte Gesellschaft als Hochkultur definiert. Anzumerken ist, dass weder Arbeitsteilung noch Hierarchien Erfindungen der Neuzeit sind, sondern „die massive Dominanz von Organisationen in der Gesellschaft“¹⁸. Somit wird klar, dass es eine Fülle an Organisationsformen sowie organisationstheoretischen Überlegungen gibt – folgende grundlegende Sichtweisen sind anzuführen: Organisationen aus psychologischer sowie betriebswirtschaftlicher Sicht, Organisation und Bürokratieansatz und logisch folgend Organisationen als öffentliche Betriebe. Einer der elaboriertesten Ansätze in diesem Zusammenhang ist jener, Organisationen als soziale Systeme zu begreifen. Somit kommt man an den Ausführungen von Niklas Luhmann nicht vorbei.

3.1 Organisation als soziales System

Als Vertreter der strukturell-funktionalen Perspektive legt Luhmann sein ‚System-Umwelt-Paradigma‘ dar, das die Funktion der Systembildung sowie den Sinn von Systemen ins Zentrum rückt. Die Relation zwischen System und Umwelt¹⁹, kanalisiert in der Erfassung und Reduktion sozialer Komplexität, charakterisiert die funktionale Differenzierung heutiger Gesellschaften.²⁰ Die Welt an sich wird in Systemen begriffen, die untereinander verbunden und verschachtelt

sind, was die unendliche Anzahl an Möglichkeiten und Komplexitäten erfassen soll. Systeme sollen/wollen daher in Einklang mit ihrer Umwelt gebracht werden, weil der alleinige Selbstzweck des Systems nicht reichen wird, um zu überleben. Komplexität bedeutet für das System daher Selektionszwang, der auf Basis von Sinnstrukturen bewältigbar wird. Durch Sinn werden die Grenzen des sozialen Systems mitkonstituiert, Unsicherheit kompensiert.

Soziale Systeme müssen sich auch umstrukturieren können, prägen also ihren eigenen dynamischen Charakter aus. Sie orientieren sich nicht nur an wenigen und ganz bestimmten Leistungen (Funktionen), sondern sind in der Lage, sich an funktionale Äquivalente zu halten²¹, um entweder unter dem Gesichtspunkt des eigenen Bedarfes eine Mehrheit von bestimmten Umweltsituationen als funktional-äquivalent einzuschätzen oder interne Möglichkeiten der Substitution bereitzuhalten. Konsequenz daraus: Systeme können dadurch auf Umweltprobleme hinreichend reagieren, nicht zuletzt auch deshalb, weil Systeme selektiv und in dem Maße erfolgreich operieren, *„wie es ihnen gelingt, die eigene Erlebnisverarbeitung auf diejenigen Aspekte zu fokussieren, die für die Systemoperation notwendig bzw. überlebensnotwendig sind“*²².

Selektive Reduzierung hat also ein Ziel: die Reduktion und Erfassung von Umweltkomplexität, um den Erhalt zu gewährleisten. Somit könnte man vermuten, soziale Systeme seien gänzlich offen, einem einzigen Zweck verhaftet – System erhalten! – und ‚von außen‘ determiniert und beeinflussbar. Folgt man jedoch dem Gedankenkonzept der Autopoiesis, dann sind soziale Systeme in ihrer Tiefenstruktur geschlossene Systeme, gleichsam unabhängig von ihrer Umwelt. *„Es ist allerdings wesentlich zu beobachten, dass sich die operative Geschlossenheit eines autopoietischen Systems nur auf die basale Zirkularität der Selbststeuerung der eigenen Reproduktion bezieht.“*²³ Diese innere Geschlossenheit hat zur Folge, dass sich Systeme in einer basalen Zirkularität selbst reproduzieren – im Sinn einer kontinuierlichen Selbsterzeugung. Als entscheidendes Grundargument für eine Auseinandersetzung mit den Leitlinien der Autopoiese legt Wilke dar: *„Das Autopoiese-Konzept lenkt die Aufmerksamkeit des Beobachters auf die Konstitutionsbedingungen komplexer (biologischer, psychischer, sozialer und sozialer) Systeme. Die Leitfrage lautet: Welche Organisationsform von Operationen ist erforderlich, um die Kontingenzen zufälliger Ereignisse auf ganz bestimmte Pfade zu zwingen und so gut zu vernetzen, dass spezifische reproduktive oder kreative Zyklen entstehen.“*²⁴ Die Frage nach Operations- und Organisationsformen für die Generierung kreativer Zyklen, die die Reproduktion sozialer Systeme anheizen und katalysieren, ist auch als Kernfrage für die entscheidende Wahl von Ziel, Ausrichtungen und Abläufen in Organisationen sowie Unternehmen zu sehen. Ergänzend dazu lassen sich die Kernaussagen der systemtheoretischen Sichtweise von Organisationen in sechs Punkten taxativ auflisten, die Endruweit folgendermaßen kategorisiert:²⁵

- ❖ *Selbstregulierung*, verstanden als jener Prozess, der ohne Außensteuerung abläuft und durch den sich ein System selbst erhält (trotz teilweiser Offenheit und Umwelteinflüssen)
- ❖ *Anpassung* im Sinne von Selbstregulierung, die auch nach den Umweltbedingungen ausgerichtet wird
- ❖ *Lernfähigkeit*, um zukünftiges Verhalten abzuschätzen und zukunftsicher zu formen
- ❖ *Ultrastabilität* als Eigenschaft eines Systems, um wieder in einen Gleichgewichtszustand zu kommen
- ❖ *Multistabilität* umreißt die Anpassungsfähigkeit an vielfältige Umweltanforderungen, die durch die selbstständige Ultrastabilität der einzelnen Subsysteme erreicht wird

- ❖ *Rückkopplung* im Sinne von Selbststeuerung und Selbstkorrektur, und zwar derart, dass die Ausgangsgrößen (Output) sowie deren Relevanz für die Eingangsgrößen (Input) immer einem Check unterliegen.

So stellt das System Abweichungen zu den Sollwerten fest.

3.2 Schule als spezielle Organisationsform

Organisationen können also als prinzipiell umweltoffene Systeme beschrieben werden, die als Bezugspunkte ihre Steuerungsleistung, ihre Bestandserhaltung und die Sicherung ihrer Leistung wie ihre Anpassung an eine komplexe Umwelt aufweisen.²⁶ Für eine Betrachtung von Schule als spezieller Form von Organisation zeigt sich, dass die systemtheoretischen Überlegungen durch ihren sprachlichen wie auch weiten bzw. tiefgreifenden Rahmen besonders an den hohen Vernetzungs- und Komplexitätsgrad von Schulen andocken können. In Anlehnung daran sind staatliche Schulen demnach keine Unternehmen, *„sie erzielen weder Gewinn noch Verlust, sondern müssen nur ihre Budgets zum Jahresende ausgegeben haben. [...] Organisiert wird die Schule als Verwaltungseinheit mit identischen Normen und Vorschriften,“*²⁷ Damit ist der normative Rahmen für die Organisationsform Schule vorgegeben, der in der Idee der Gewaltenteilung seine Grundlage erfährt. Die Trennung in Gesetzgebung und Vollziehung, also Gerichtsbarkeit und Verwaltung, teilt Schule in letztere zu. In Staaten sozialgedanklicher Provenienz gibt es einen Grundkonsens darüber, wie öffentliche Schulen finanziert (über Steuern) und funktionieren sollen. Die Form der Organisation Schule hat sich jedoch in den letzten 100 Jahren kaum verändert, wohl aber die grundlegenden Strukturmerkmale. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden, um Schule sowie ihre organisationale Logik zu begründen.

3.3 Strukturmerkmale der Organisationsform Schule

Diskutiert man Modalitäten und Entwicklungsformen der speziellen Organisation Schule, so wird man an den Ergebnissen der so genannten Schultheorie nicht vorbeikommen, denn das Kernproblem eben dieser stellt das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesellschaftlichen System dar.²⁸ Hier ist jedoch eine wesentliche Einschränkung zu treffen, da die inhaltliche Bestimmung der Schultheorie in ihren Konturen noch nicht abgeschlossen zu sein scheint²⁹, andererseits ein konzentrierter Blick auf organisationale Fragestellungen im Rahmen der Schultheorie noch Mangelware ist.³⁰ Dies ist nicht verwunderlich, denn die Schultheorie wirft ihr Blitzlicht auf das Verhältnis Schule-Gesellschaft und die damit verbundenen Systemzwänge, immer jedoch die Bedeutung für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse zu beleuchten. *„Eine Theorie der Schule darf somit nicht bei einer allein soziologischen Funktionsbestimmung stehen bleiben, sondern muss bis zum Kern der pädagogischen Tätigkeit, muss zu Unterrichts- und Erziehungsprozessen vordringen, um dort die Auswirkungen des gesellschaftlichen Implikationsverhältnisses aufzuspüren.“*³¹

Somit hilft die Schultheorie wenig, organisationsspezifische Merkmale der Schule aufzuspüren. Damit ist der Weg frei, um an Strukturmerkmalen von Schule anzudocken, also an elementaren Ausprägungen, die Schule als Organisation ausmachen. In direkter Linie weitergedacht kann man ebenso nach der Kernfunktion des Systems Schule fragen, die im Lernen an sich liegt. *„Darum ist jede Schule in erster Linie eine Lernschule.“*³² Zum einen ist Lernen zu definieren als Eigenleistung der Selbstorganisation des Lernenden (als psychisches System) selbst,³³ zum anderen ist Lernen – um in der Diktion der Systemtheorie zu sprechen – die

Leitdifferenz des Systems Schule. *„Die Leistung der Schule als System besteht darin, mit Hilfe der Leitdifferenz des ‚Lernens‘ die Welt aufzuordnen, sie als Wirklichkeit zu konstruieren und ihren Mitgliedern, also den SchülerInnen/Schülern, durch das ‚Wissen-Lernen‘ eine Orientierung in der Welt zu bieten ...“*³⁴

Historisch gesehen hat sich mit der Einrichtung der Schulen der Charakter des Lernens grundlegend geändert. Kinder und Jugendliche lernen speziell aufbereitet Sachverhalte, bekommen stabile Lernumwelten bereitgestellt, wodurch systematisch sowie langfristig angelegt gelernt werden kann. Grundsätzlich geht es jedoch im schulisch-organisierten Lernen um Aneignung von stellvertretenden Erfahrungen (Sekundärerfahrungen), die als persönlich bedeutsam und authentisch wahrgenommen werden sollen, um erfolgreich zu sein. Dieser Umstand erzeugt für die Schule als Organisation ein grundlegendes Dauerproblem, das in der Motivation der Betroffenen (SchülerInnen) liegt: *„Man kann nicht voraussetzen, dass SchülerInnen die Motivation mitbringen, in der Schule etwas lernen zu wollen. Die Schule muss also die für ihre Arbeit notwendigen motivationalen Ressourcen im Prozess selbst erzeugen.“*³⁵

Ein weiteres Strukturmerkmal der Organisation Schule liegt in der inneren Logik der Graduierung des Erreichten – besser/schlechter, höher/niedriger, schneller/langsamer. Diese Referenznormen des Systems Schule sind in zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht variabel, entkommen können ihnen die Systemmitglieder jedoch nicht.³⁶ Diese Referenznormen setzen sich zwar in ihrer Grundstruktur in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen fort (Unternehmen, Betrieb), die Frage ist jedoch, ob das jeweilig Gelernte bzw. die/der Lernende mit ihrem/seinem Wissen Anschlüsse an die Systemumwelten der Schule bilden kann. Verwertbarkeit als funktionale Wert- und Messgröße des Systems Schule ist damit ebenso ein wesentliches Strukturmerkmal, denn jedes System reagiert gegenüber Störungen von innen und außen, wenn die Effektivität des Outputs beeinträchtigt wird und die Qualität der Rückkopplung bzw. die strukturelle Kopplung mit den Umwelten nicht mehr ausreichend erscheint. Schulsysteme der Postmoderne haben dies, aufgrund der verschärften Differenz mit anderen Umweltsystemen, mit einer zunehmenden Innendifferenzierung gelöst:³⁷ Mehr Angebot an Fach- und Ausbildungsrichtungen, um am Arbeitsmarkt reüssieren zu können.

Darin begründet liegt auch die absolute Sonderstellung des Systems Schule gegenüber allen anderen Teilsystemen der Gesellschaft, denn *„die Schule muss etwas leisten, das kein anderes System in dieser Form leisten muss: Obschon ein eigenes System mit eigenen Grenzen und eigenem Programm, muss sie gleichzeitig auf alle anderen Systeme der Gesellschaft konstruktiv bezogen bleiben, weil ihr Output sonst sinnlos wird“*³⁸. Dieser Gedankenstrang berührt zugleich ein weiteres Strukturmerkmal von Schule, welches auf den *„doppelten Referenzrahmen“*³⁹ von Schule verweist. Dieser Referenzrahmen beinhaltet die in Reflexivität (also in Sekundärerfahrungen) und Kognition (Wahrnehmung) eingebetteten Lernprozesse, die von der Organisation Schule in systematisierter Form (Lehrpläne, Stundenanzahl usw.) anzubieten sind. *„Dies setzt Regelklarheit, Regeltreue und Wertbindungen voraus – kurz: die Stabilität wechselseitiger Erwartungen.“*⁴⁰ Stabilität zu generieren in Bezug auf strukturierte und systematisierte Lernprozesse basiert jedoch auf den Normen und Werten der Organisation Schule. Denn Lernen bezieht sich auf die *„Eigenleistung der Selbstorganisation des Lernenden“*⁴¹, die im selben Atemzug den Werten, Normen, Regelmäßigkeiten (Schulordnung, Schulklima) der Schule strukturell (Schultypus, Lehrplan, Lehrstoffverteilungen) unterworfen ist. Zudem hat auch die Schule zweifelsfrei einen hohen Anteil an der Erziehung, *„als der zeitweisen Fremdsteuerung der/des Lernenden, weil sie als Lernsystem Lernstoffe*

‘von außen’ zur Orientierung anbietet. Systeme brauchen zeitweilige Stabilität, auch wenn sie dem Ziel der Selbstorganisation dienen wollen⁴².

3.4 Konsequenzen für die Organisation Schule aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Schule weist als Organisation ausgeprägte Strukturmerkmale auf, die in der Auseinandersetzung mit sozialen Systemen auffällig sind. Der Grad der Ausprägung ist jedoch nicht nur in den Strukturmerkmalen zu suchen, wie in den intensiven Differenzen einer System-Umwelt-Beziehung, wie in der Selbstorganisation oder der Leitdifferenz Lernen, sondern – wie es Huschke-Rhein in seinem systemisch-konstruktivistischen Ansatz beschreibt – in der Sonderstellung der Schule als sozialem System. Schule wird nicht nur als Lernsystem definiert, sondern auch als Neuerfindung in der Moderne mit eben dieser systemischen Operationslogik umrissen.⁴³ Die permanente und vor allem ‚konstruktive‘ Bezogenheit auf alle anderen Systeme der Gesellschaft macht den Extrastatus aus, hinzu kommt noch, dass sich der systemisch-konstruktivistische Ansatz über den Luhmann’schen Ansatz hinausbewegt und die Erziehungsfunktion der Schule – die nicht zu den Primäraufgaben zählt – integriert. *„Die Erziehungsfunktion kann heute nicht mehr als systemfremd externalisiert werden und an die Kontexte (i.e. Familie, Staat, Kirche u.a.) zurückgegeben werden, weil es heute keine Kontexte mehr gibt, die diese Aufgabe zuverlässig erledigen können, zumindest nicht in ihrer traditionellen Form.“⁴⁴*

Das soziale System Schule ist also mit einer neuartigen Operationslogik konfrontiert, weil die ‚alte‘ nicht mehr passt bzw. abgeschwächt wurde, wie Fleiß, Ausdauer, Disziplin, Pünktlichkeit. Hier sollen jedoch nicht konkrete Tugenden angesprochen werden, sondern vielmehr rekursive und selbstverstärkende Prozesse, die Voraussetzungen für Lernprozesse waren, um später – wurden sie im Lernsystem erfüllt – erfolgreiche Anschlüsse an die Gratifikationen der Gesellschaft möglich machen.⁴⁵ Die neu gestellte Erziehungsfunktion macht demnach Druck auf das System, auf die Organisation Schule und auch auf die psychischen Systeme (Lehrer/innen). Verstärkt wird diese Dynamik noch in einer weiteren Facette, als interaktionale Prozesse in einer Organisation strukturdeterminiert ablaufen.⁴⁶

Die Regeln und Normen des Referenzsystems wirken sich direkt auf die interaktionellen Regeln zwischen den Handelnden aus. Mit dem übergeordneten Referenzsystem sind in diesem Zusammenhang die Ministerialbürokratie oder politische Leitlinien gemeint. *„Überdauernde Problemfelder und perpetuierte Konflikte sind immer auch Ausdruck dieser impliziten Regeln der Systemkommunikation.“⁴⁷* Hubrig/Herrmann sprechen von organisationellen Implikationen, die es aufzuarbeiten gilt, um Schule besser zu verstehen. Sie legen dafür differenzierte Ebenen offen, die sie als ‚logische Ebenen‘ der Organisation Schule bezeichnen und als analytisches Instrument intern wie extern einsetzen. Diese logischen Ebenen sind: Sinn oder Mission, Identität, Werte und Normen, Glaubenssätze, Fähigkeiten, Verhalten und Umwelt.⁴⁸

Systemisch-konstruktivistische Ansätze bieten, sofern sie ihren Beobachtungspunkt auf Schule als Organisation richten, einen komplexen Einblick in strukturelle Abläufe und Funktionalitäten, die bei anderen Teildisziplinen (Organisationspsychologie, Bürokratieansatz usw.) ohne Berücksichtigung bleiben. Denn nur wenn sich Schule ihrer besonderen und exponierten Stellung bewusst ist und wird, kann sie die Anforderungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme (Wirtschaft, Politik usw.) systemanalog umsetzen und in weiterer Folge Anschlussmöglichkeiten (auf kommunikativer wie auch auf handlungsgerichteter Ebene) sicherstellen.

Dieses Sicherstellen geschieht auf Basis der Strukturen, die eine Schule im Laufe der Zeit entwickelt, sogenannter ‚Eigenlogiken‘. Damit sind Problemlösungsmuster umrissen, *„die eine Geschichte haben, die aber oft auch beibehalten werden, wenn sie nicht mehr funktional sind. Zu den Eigenlogiken gehören so auch Mythen und Vermeidungsstrategien.“*⁴⁹ Siebert definiert den Begriff Eigenlogik von Schule weiter, indem er konkret auf die Selbstreferenz von Funktionssystemen hinweist und Aktionen von Bildungseinrichtungen als rekursiv, also rückbezüglich, darlegt, denn *„auch sie interagieren mit ihren eigenen Zuständen und im Rahmen ihrer Organisationsstrukturen“*⁵⁰.

Stabilität, Dynamik sowie Resonanzen der System-Umwelt Differenz zugleich kristallisieren sich im systemisch-konstruktivistischen Ansatz zur Eingrenzung von Schule als Organisation heraus. Vor allem Huschke-Rheins Ausführungen sind besonders hinsichtlich einer Lösungsstrategie der organisatorischen Sonderstellung von Schule ertragreich, da er einen konkreten Weg aufzeigt, um Schule (und auch Lehrer/innen) aus dem Widerspruch zwischen harten und weichen Kontexten zu führen.⁵¹ Weiche schulische Kontexte sind, folgt man Huschke-Rhein, bezeichnend für die Postmoderne und bilden einen diffusen Werte- und Orientierungsnebel im Rahmen des Sozialisationsprozesses aus, verursacht durch Medien, Wirtschaft, also Bereiche, in denen es kaum deutliche Konturen gibt.⁵² Harte schulische Kontexte sind hingegen Bezugspunkte der formalen Organisation Schule, die im offensichtlichen Gegensatz zur außerschulischen und familiären Realität stehen. Beispiele dafür: Die Schule verlangt Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung, verbietet Drogen usw.

Eine Auflösung dieses Widerspruchs zwischen harten und weichen Kontexten betrifft die Organisation von Schule an sich: *„Eine Schule der Zukunft müsste vor allem ein individuelles Profil entwickeln, das den Schülerinnen/Schülern einen Orientierungsrahmen vorgibt, der die Funktion tradierter ‚harter‘ Werte übernimmt, ihnen zugleich aber genügend Spielraum lässt, um auch eigene Ideen darin einzubringen; der ihnen aber auch die erstrebenswerten Wahlmöglichkeiten der postmodernen Landschaft bietet, also die Funktion ‚weicher‘ Kontexte übernimmt, indem eine gewisse Vielfalt und die Diversität von Möglichkeiten angeboten wird, aber nicht die Beliebigkeit postmoderner Optionen und Wahlmöglichkeiten wie in den Supermärkten und Einkaufszentren. Eine solche Schule der Zukunft wird ihr individuelles Profil entwickeln, das zwischen den beiden Extremen liegt und mittlere Werte zwischen hart und weich anstrebt. Sie vermeidet damit die gefährliche Falle, die darin liegen würde, dass es entweder gar keine Wahlmöglichkeiten gibt, oder dass es beliebig viele gibt.“*⁵³ Dieses Postulat fällt klar aus, in Richtung eines fundierten Schulprofils auf Basis der Einbeziehung von schulischen Kontexten aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, die Werte, Normen und damit Sozialisation mitkreieren. Huschke-Rhein bleibt einen konkreten Weg – also das ‚how to do‘ – schuldig, was jedoch keinen bitteren Beigeschmack hinterlässt. Entscheidend ist die grundlegende Systemanalyse der Organisationsform Schule und die daraus gezogene Schlussfolgerung, die viele Publikationen vermissen lassen. In Ergänzung zur Forderung nach einem scharfen Schulprofil können die oben dargelegten Ausführungen zu den logischen Ebenen der Organisation optimal gekoppelt werden. Denn hierbei geht es letztendlich um die Definition der schulischen Organisationsumwelten, um die Eigenständigkeit sowie die daran anknüpfenden Interaktionen, die funktional zu gestalten und auszurichten sind. Die Aufsplittung in diese logischen Ebenen ermöglicht es, einen extensiven Orientierungsraster anzufertigen, der auch dazu dienen kann, organisationsinterne Krisen aufzuarbeiten, denn: *„Solche Krisen sind Ausdruck der inneren Entwicklung und der Auseinandersetzung mit den äußeren Einflüssen aus der Umwelt der Organisation.“*⁵⁴

Im Folgenden lassen sich zum Orientierungsraster der logischen Organisationsebenen Fragen zuordnen, die die einzelnen Ebenen näher bestimmen und helfen, ein klar strukturiertes Schulprofil zu entwickeln.⁵⁵

Umwelt:

- ❖ Wo liegt das Umfeld?
- ❖ Was wird von der Organisation verlangt?
- ❖ Was sind unsere Dienstleistungen, wer unsere Kunden?

Verhalten:

- ❖ Welche Verhaltensweisen sind angebracht, um gegenüber den Zielgruppen (Schüler/innen, Eltern, Schulverwaltung usw.) reüssieren zu können?

Fähigkeiten:

- ❖ Welche Fähigkeiten sind notwendig, um die Verhaltensweisen erfüllen zu können?

Werte, Normen, Grundsätze:

- ❖ Was sind die Werte und Normen, die als oberste Kategorien Ziele bestimmen, konkrete Bewertungen zulassen und auf deren Basis auch Konflikte ausgetragen werden?

Identität:

„Jede Organisation braucht eine Identitätsdefinition als Ausdruck ihrer Mission, an der andere und die Organisationsmitglieder selbst erkennen können, was die Organisation darstellt.“⁵⁶

- ❖ Wie sieht die Definition der Leitsätze aus?
- ❖ Wie und auf welche Weise sind die Mitglieder bei der Entwicklung des Leitbildes miteinbezogen?
- ❖ Wird Nachhaltigkeit von Motivation und Identifikation durch die Einbeziehung der Mitglieder erreicht?

Mission:

- ❖ Worin liegt der Sinn, der Nutzen dieser Schule?
- ❖ Wie unterscheidet sie sich von anderen?

4 Organisationskommunikation und Schule

Schulen sind spezielle Organisationsformen, die es erfordern, intensive Vernetzungsstrukturen mit Teilbereichen des gesellschaftlichen Systems aufzubauen und zu halten. Zudem ist nochmals festzuhalten, dass Schule an sich eine Sonderstellung unter sozialen Systemen einnimmt und eine Lösungsstrategie des organisationalen Risikos über die Definition eines Schulprofils abzulaufen hat. Auszumachen sind jedoch Strukturen, Formen und Steuerungsmechanismen in Schulen, die die Ausbildung eines Schulprofils überhaupt erst ermöglichen, zulassen und generieren. Denn das Profil einer Organisation entscheidet darüber, wie sich eben diese von anderen Bildungseinrichtungen unterscheiden kann und wie sie andererseits die Prozesse innerhalb zu steuern vermag. Damit sind interne wie auch externe Interaktionen angesprochen, die die Organisation über Kommunikation regelt. Knüpft man an systemtheoretische Überlegungen an, dann kann Kommunikation als eine zentrale Kategorie gesehen werden, die gleichbedeutend ist mit dem Transfer verstehbarer Informationen unter dem Aspekt eines aufgegriffenen Selektionsangebotes.⁵⁷

Dieser Argumentationsstrang ist dahingehend nachzuzeichnen, als ja die Steuerung der Transaktionen eines sozialen Systems eine grundlegende und regulative Ordnung übernimmt, wodurch Komplexität reduziert wird und interne Prozesse in Gang gebracht werden, die auf Sinn basieren. Mit Sinn ist eine selektive Beziehung zwischen Umwelt und System bezeichnet⁵⁸, da die Organisation Schule und ihre Umwelten sinnhaft aufeinander bezogen sind. Umwelt ist für die Identität des Systems Voraussetzung, „weil Identität nur durch Differenz möglich ist“⁵⁹.

Die grundlegende Kategorie Kommunikation im systemtheoretischen Denken ist in einem weiteren Punkt von Relevanz, wenn es um das Nachzeichnen organisationeller Strukturen und Entwicklungen von Schule geht. Wenn Systeme nach Erhalt streben, dann wird es darauf ankommen, diese funktionale Ausrichtung über Prozesse der Kommunikation auszurichten und vor allem zu stabilisieren. Fortbestand eines Systems läuft damit über Kommunikation und über das Halten und Kontrollieren von Grenzen. Hier dockt der Ansatz zur Organisationskommunikation von Theis an, die Organisationen als umweltoffene Systeme zeichnet und Kommunikation im Hinblick auf Systembedürfnisse zuschneidet.⁶⁰ Somit wird auch die Relevanz von Kommunikation klar, die in ihrer Steuerungsfunktion begründet liegt, denn „Kommunikations- und Organisationsvorstellungen sind untrennbar miteinander verbunden“⁶¹.

Von Entscheidung ist ebenso der Aspekt der Strukturbildung durch Kommunikation. Im Sinn einer Innendifferenzierung spezialisiert sie sich auf problemlösende Prozesse, die z.B. über Abteilungen in einem Unternehmen oder über bestimmte Programme ablaufen (Entwicklung eines Schulprofils). Interessant ist der Ansatz von Theis auch dahingehend, dass sie Organisationskommunikation als Instrument zur Umweltkontrolle definiert und diese in eine begriffliche Linie mit PR setzt.⁶² Theis geht damit über klassische PR-Ansätze hinaus und rückt nicht Interessensdarstellung, Konfliktmanagement oder gesellschaftliche Verantwortung in den Vordergrund.⁶³

Will man Umweltkontrolle über Organisationskommunikation effizient halten, dann muss es spezielle Programme geben, die dies ermöglichen. Effektivität ist jedoch ein grundlegendes Ziel von Kommunikation.⁶⁴ Im Anschluss an die konstruktivistische Forderung nach einem Schulprofil – generiert als Prozess und damit als Kommunikation – kann die Effizienz von Organisationskommunikation intern wie extern über den Referenzrahmen eines Schulprofils gesteuert werden. Die Steuerung erfolgt über eine Differenzierung kommunikativer Aktivitäten im organisatorischen Kontext, die die Bewältigung komplexer Situationen zum Ziel haben. Theis spricht von Integrationsmechanismen, definiert als die Integration via spezifische Interessenskonsense.⁶⁵ Darin wird grundgelegt, dass keine gemeinsam geteilten Orientierungen oder Interpretationen aller Organisationsmitglieder vorausgesetzt werden können. Für die Entwicklung eines Schulprofils bedeutet dies, dass wahrscheinlich nicht alle Mitglieder der Organisation mit dem Orientierungsraster Schulprofil im Einklang stehen und es längerfristig zu Dissonanzen bei der Verwirklichung der Ziele kommen wird. Ein Integrationsmechanismus trägt jedoch den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten Rechnung.

Der Aufhänger hinter einem solchen Mechanismus ist schlichtweg das Autonomieinteresse der Organisationsmitglieder, das sich vor allem im Selbstbild der Akteure einer Organisation (Lehrer/innen und deren Eigenständigkeit) widerspiegelt. Das Bewussthalten eines solchen Basisinteresses als Trick zum Aushebeln individueller Interessen in einer Organisation mag noch zu untersuchen sein. Was bleibt, ist der Gedanke, die Organisationsmitglieder in transformative kommunikative Prozesse bei der Entwicklung eines Schulprofils miteinzubinden und

gleichzeitig das Ziel von organisationaler Unabhängigkeit in den Blickpunkt aller Überlegungen und Prozesse zu stellen. Das basale Interesse an der Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsspielräumen ist in Richtung der Organisationskommunikation von Schule das zentrale Moment, der Aufhänger schlechthin für die Planung und Steuerung kommunikativer Aktivitäten. Die Existenz eines gemeinsam geteilten Orientierungsrahmens im Sinne eines Schulprofils geht damit über die einfache Rekonstruktion von PR-Fragestellungen hinaus, die sich auf Fragen der Informationsvermittlung konzentrieren. Die Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen aus dem Blickpunkt system- und umweltöffener Systeme öffnet auch die Verfügbarkeit von Kommunikationskanälen, indem Kommunikationsverbindungen intern wie auch extern sichtbar werden. Theis räumt mit dem Mythos auf, dass es sich bei Kommunikation nicht zwingend um Verständigung handeln muss, *„sondern auch um die Verwendung von Symbolen zu strategischen Zwecken ...“*⁶⁶ Damit widerspricht sie der Praktikerliteratur über Organisationskommunikation und den dort geäußerten normativen Forderungen nach deutlicher, klarer und verständlicher Kommunikation. Sie bildet einen Raster an kommunikativen Erfordernissen bei unterschiedlichen Integrationsmechanismen ab, der für die Konstruktion schulischer Organisationskommunikation zu erweitern ist. Er kann nicht nur auf die Organisationsmitglieder und deren Integrationsbedürfnisse abgestellt werden, sondern auch auf die Integrationsbedürfnisse und damit auf die Forderungen der Systemumwelt. Zudem hat der Raster Konsequenzen für die Entwicklung eines Schulprofils: Die oben genannten logischen Ebenen der Organisation Schule sind als Analyseelement schulischer Umwelten einzusetzen – der Raster kommunikativer Erfordernisse kann mehr als nur ergänzt werden, denn in das Analyseschema der logischen Ebenen ist der Theis'sche Raster der kommunikativen Erfordernisse dahingehend zu implementieren, als er nicht nur darin aufgeht, sondern gleichsam als Präambel herangezogen wird. Letztendlich geht es bei der Steuerung von Integrationsmechanismen um die Steuerung von Organisationskommunikation und um das Auffinden eines Orientierungskonsenses. Orientierungskonsens bedeutet demnach Schulprofil und dessen grundgelegter kommunikativer Erfordernisse: Noch bevor das Analyseinstrument der logischen Ebenen der Organisation Schule zur Anwendung im geplanten Kommunikationsprozess kommt, greift der Raster kommunikativer Erfordernisse ein und steuert alle vorgelagerten Prozesse, intern wie extern. Damit entsteht ein kommunikativer Überbau, der sich bis in die letzte Maßnahme der Organisationskommunikation durchzieht und zur Folge hat, dass Kommunikation als ‚Begriff‘ an sich und als ‚Programm‘ im Rampenlicht von Schule steht. Dies kommt einem selbstreferentiellen und innerorganisationalen Bewusstseinsprozess gleich, der eine enorme Außenwirkung nach sich zieht, im Sinne der Vermittlung einer konstruierten, jedoch greifbaren und authentischen (weil systementwickelten) Kommunikation: Schule als besondere Organisation; Kommunikation als Überbau, intern wie extern; Orientierungskonsens als Basis (Schulprofil).

In Bündelung der genannten Faktoren schließt sich der Kreis beim Bemühen der Organisation Schule, weitgehend Umweltkontrolle und damit Autonomie zu erreichen: Der Raster kommunikativer Erfordernisse bei unterschiedlichen Integrationsmechanismen kann daher ...

- ❖ einen allgemeinen Orientierungskonsens schaffen, der nicht kontextuell, also von außen, auf die Schule einwirkt, sondern innerorganisatorisch generiert ist
- ❖ Kommunikation an sich als zeitlich fortdauernde (immer), sozial integrative (Interessensrealisierung) und umfassende (nach innen und außen) Anleitung für Handlungskoordination, Informationsgewinnung sowie für die Abstimmung wechselseitiger Interessen der Schule herausstellen

- ❖ Kommunikation als strategisches Element in verschiedenen Verhandlungsphasen mit Teilöffentlichkeiten (Ausbildungsbetriebe, lokale Wirtschaft) und/oder anderen Organisationen (Schulverwaltung, Landesregierung, politische Interessensgruppen) transparent halten, weil Transparenz von systemischen Abläufen Vertrauen und Glaubwürdigkeit herstellt
- ❖ die Bewältigung komplexer Situationen (neue Anforderungen an die Schule, sinkende Schülerzahlen) zuerst nach dem Muster der Komplexitätssteigerung (Informationsgewinnung und Informationssammlung kontextueller Kommunikationen der Schule) und dann über Komplexitätsreduktion (ausarbeiten von geplanten Kommunikationsmaßnahmen) ablaufen lassen
- ❖ unterschiedliche Situationseinschätzungen (Meinungsvielfalt über kommunikative Maßnahmen der Schule) betonen und in einem zweiten Schritt selbstreferentielle Kommunikationsnetzwerke (Aufbau von Vertrauensbeziehungen zu den schulischen Teilöffentlichkeiten) ausbilden
- ❖ Möglichkeiten freimachen, Aktionsfelder und Strategien zu testen, auszuprobieren, ohne interne wie auch externe Anschlusskommunikationen zu gefährden.

Kommunikative Erfordernisse bei unterschiedlichen Integrationsmechanismen:⁶⁷

Spezifischer Interessenskonsens	Genereller Orientierungskonsens
Kommunikation ist strategische Symbolverwendung und dient der Handlungskoordination, der Informationsgewinnung über das Handlungsfeld (Interessenskonstellation) und der wechselseitigen Abstimmung von Interessen.	Kommunikation ist Symbolvermittlung mit dem Ziel der Konstruktion einer als verbindlich erklärten Situationsinterpretation, aus der Handlungen abgeleitet werden.
Kommunikation in verschiedenen Handlungsphasen zwischen Gruppen, Abteilungen und/oder Organisationen.	Kommunikative Bewältigung komplexer Situationen nach dem Muster: erst Komplexitätssteigerung, dann Komplexitätsreduktion.
Einsatz von „strategischer Ambiguität“, um Aktionsfelder und Strategien zu testen, Interessenskonstellationen zu „ertasten“ und/oder interne wie externe Beziehungen nicht zu gefährden.	Betonung von differenten Situationseinschätzungen und Relevanzkriterien und sukzessive Annäherung der selbstreferentiellen Beschreibungen.

4.1 Wirklichkeitskonstruktion von Organisationskommunikation

In Zusammenfügung der systemtheoretischen und konstruktivistischen Stränge kann man PR für Schulen als Organisationskommunikation umreißen und begreifen, um Umweltkontrolle auf Basis eines Orientierungsrasters (Schulprofil) zu erreichen. Organisationen können sich keine orientierungslosen Phasen erlauben, denn *„der Erfolg von Organisationen hängt nicht länger allein von Entscheidungen der Führungsebene, sondern auch von Entscheidungen im Umfeld von Organisationen ab“*⁶⁸. Umweltkontrolle durch Organisationskommunikation erfährt jedoch eine weiterführende Facette hinsichtlich ihres Gelingens und damit ihrer Effizienz, wenn man auf konstruktivistische Aspekte zurückgreift. Kückelhaus konstruiert PR als das Management kommunikativer Wirklichkeitskonstruktionen, indem sie primär Kommunikation als einen Prozess individueller Sinnkonstruktion definiert, der aus Anlass der Wahrnehmung eines Medienangebotes initiiert wird. Unter Medien sind demnach sinnfähige Selektionsofferte

zu verstehen, die angeboten und aufgegriffen werden können.⁶⁹ Zusätzliche Grundlegung bilden die Ausführungen zu einer gesellschaftlichen Ausdifferenzierung systemtheoretischer Provenienz (Kommunikation, Geschwindigkeit, Mediengesellschaft) sowie die Annahme, dass psychische und soziale Systeme ihre Wirklichkeiten kognitiv autonom konstruieren und sozial regulieren.⁷⁰ Somit zeichnet Kückelhaus ein Bild von PR, das strategisch-intentional sowie auf die Instrumentalisierung einer fiktiven-reflexiven Struktur (Image, öffentliche Meinung, Identität) angelegt ist und zugleich zur Konstruktion einer für die Organisation angenehmen und viablen Wirklichkeit ausgerichtet sein soll.⁷¹

Für schulische Organisationskommunikation zeichnen sich dahingehend ergänzende Überlegungen ab, als das Strukturmerkmal der Reflexivität für die Planung, Gestaltung und konkrete Umsetzung kommunikativer Maßnahmen von Bedeutung wird. In Anlehnung an Kückelhaus ergeben sich drei reflexive ‚Blöcke‘, die basisgeleitet durch das Schulprofil (Orientierungsraster) als Leitlinien sowie Zielkategorien konkreter Umsetzungsarbeit dienen können:

- ❖ *Zeitliche Reflexivität:* Ziel ist die Stabilisierung der Kommunikationsprozesse durch Größen wie Verstehen, Verständnis, Konsens, Ansehen und Vertrauen. Zudem gilt es, die Struktur der Informationsverarbeitung aufzudecken und in einen zeitlichen Kontext zu bringen (Effizienz, Schnelligkeit). Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach der Einbindung psychischer Systeme in kommunikative Prozesse der Organisation (Interpenetration; interne Kommunikation)
- ❖ *Sachliche Reflexivität:* Welche Bewertungs- und Interpretationshilfen stehen zur Verfügung, welche Rückkoppelungen aus der Öffentlichkeit werden wie aufgenommen? Sind gezielt Teilöffentlichkeiten definiert, aus denen sich kommunikative Rückmeldungen zuordnen lassen? Welchen Teilöffentlichkeiten werden wie geartete kommunikative Anschlussmöglichkeiten geboten?
- ❖ *Soziale Reflexivität:* Wie stark lässt sich die Organisation von der sozialen Bedingtheit kommunikativ leiten? Welche Orientierung nimmt die Organisation an vordefinierten Erwartungen oder kontextuellen Erwartungskommunikationen? Welche Orientierungsmöglichkeiten bietet die Organisation im Kontext vorgefasster kommunikativer Muster (z.B. Meinungen über Schule)?

Kückelhaus stellt jedoch expressis verbis klar, dass reflexive Strukturen im PR-Prozess (Image, Identität, öffentliche Meinung) nicht auf konkreten Kommunikationen und Interaktionen basieren, sondern auf Vorstellungen von anderen und damit auf Konstruktionen. Organisationskommunikation für Schulen ist jedoch die konkrete Steuerung des organisationalen Risikos über Umweltkontrolle. Völlige Kontrolle wird in postmodernen und ausdifferenzierten Gesellschaften nicht durchsetzbar sein, sehr wohl aber ist es für die Organisation von Bedeutung, kommunikative Prozesse *aktiv* zu steuern, dynamisch zu halten und eine Vielzahl an Anschlusskommunikationen anzubieten. Sich in den Schoß der Wirklichkeitskonstruktion anderer psychischer und sozialer Systeme fallen zu lassen, würde ein permanentes Abgleichen mit unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen bedeuten, was eine Aufgabe organisationaler Eigenständigkeit zur Folge hätte. Dies wiederum bedroht den Organisationsfortbestand, hebt ausdifferenzierte Orientierungsraster (Schulprofil) aus und verunsichert die Organisationsmitglieder.

Was die Sichtweise von PR und damit Organisationskommunikation aus konstruktivistischer Sichtweise ertragreich werden lässt, sind nicht nur reflexive Muster zur Steuerung der Umweltkontrolle, sondern auch die Überlegung, dass Organisationskommunikation das

Managen von Wirklichkeitskonstruktionen bedeutet.⁷² Für Schule definiert sich dadurch ein kommunikativer Handlungsspielraum, der folgende Muster und Zielkategorien aufweist, um ...

- ❖ die (eine konkrete) Schule von anderen ‚Mitbewerbern‘ abzugrenzen, auf dem Kommunikationsmarkt gleichsam wahrnehmbar und konkurrenzfähig zu bleiben
- ❖ über Wirklichkeitsangebote (Selektionshilfen im Sinne von Anschlusskommunikationen mit einem ausgearbeiteten Schulprofil) Vorstrukturierungen zu leisten und Komplexität zu reduzieren
- ❖ eine Vertrauensbasis bei Schulverwaltung, Eltern, Schülerinnen/Schülern und vor allem Ausbildungsbetrieben zu schaffen
- ❖ das Weiterbestehen der Organisation Schule langfristig zu sichern, trotz dynamischer gesellschaftlicher Entwicklungen (Rückgang der Schülerzahlen, Änderung der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, gesetzliche Regelungen, Rahmenbedingungen der Schulverwaltung).

4.2 Schulprofil, Schulprogramm, Schulleitbild

Der angesprochene kommunikative Handlungsspielraum mit seinen Mustern und Zielkategorien spitzt sich, konstruktivistisch weitergedacht, im Gedanken eines Schulprofils zu. Denn ein Schulprofil beschreibt ein angestrebtes Bild, das eine Schule nach außen und nach innen nicht nur abgibt, sondern auch versucht, transparent zu halten und als Unterscheidungskriterium zu generieren.⁷³ Unterscheidung, Innen- sowie Außenwirkung und letztendlich die konkreten Kommunikationsmuster sind es, die dann auf die sozialen Interaktionen in der formellen Arbeitsorganisation Schule in allen Richtungen durchschlagen. Der Terminus ‚Schulprofil‘ jedoch ist kein allgemein gültiger und wird oft unterschiedlich in der Literatur verwendet. Zudem steht er in begrifflicher wie auch inhaltlicher Weise gleichbedeutend mit ‚Schulprogramm‘ oder ‚Schulleitbild‘. Um zu einer ansatzmäßig tragfähigen Unterscheidung zu kommen, bietet sich die Differenzierung von Rauch an, der aus themenbezogener Literatur die Begrifflichkeiten wie folgt eingrenzt:⁷⁴

4.2.1 Schulleitbild

Schulen können zwar mit Unternehmen nicht ohne weiteres verglichen werden, jedoch sollen gerade auch Schulen Leitbilder entwickeln, um dem Wertpluralismus in der Gesellschaft gerecht zu werden, Lehrkräften einen gemeinsamen Nenner in Erziehungs- und Bildungsfragen zu offerieren, Schulqualität auf Basis gelebter Leitideen abzusichern und Sinnkrisen bei Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften abzuschwächen bzw. aufzufangen. Die wachsende Schulautonomie macht eine größere Eigenständigkeit der Schule nötig, die auf Grundlage eines Konsenses eine solide Basis bildet und Reibungsverluste minimiert. Leitbilder betonen also gemeinsam geteilte Wertvorstellungen sowie Grundhaltungen, die festgehalten werden müssen und Orientierung nach innen und außen gewährleisten. Diese Gemeinsamkeit, dieser Konsens kann nicht verordnet werden, sondern geht hervor aus einem intensiven und geplanten Kommunikationsprozess aller beteiligten Gruppen. Dass dies nicht leicht bewältigbar erscheint und viele Reibungspunkte aufwirft, mag klar sein, das Gelingen hängt, wie in jedem Managementprozess, von unterschiedlichen und differenzierten Faktoren ab. In Anlehnung an Regenthal können zehn Leitfragen angeführt werden, die konkrete Hilfestellung im Stadium der Formulierung bieten:⁷⁵

- ❖ Wer sind wir?

- ❖ Was machen wir?
- ❖ Was bieten wir an?
- ❖ Welche Ziele verfolgen wir?
- ❖ Wer sind unsere Zielgruppen?
- ❖ Nach welchen Arbeitsgrundsätzen richten wir uns?
- ❖ Wie grenzen wir uns von anderen im Besonderen ab?
- ❖ Welche Visionen können formuliert werden?
- ❖ Haben wir einen Leitspruch?
- ❖ Können wir unsere Grundsätze praktisch leben?

Vor allem der letzte Punkt erfährt im Alltag eine gewisse Brisanz, da die normativen Vorgaben oftmals nur ein enges Korsett an Handlungsspielräumen zulassen und Veränderungsprozesse auf Basis eines Leitbildes erst in Gang kommen müssen.

4.2.2 Schulprogramm

Folgt man einer sprachlichen Interpretation des Begriffs ‚Programm‘, so ergibt sich augenscheinlich eine Deutung in Richtung Ablauf bzw. Umsetzung. In Verbindung gebracht mit Schule umreißt demnach ein Schulprogramm die Realisierung der Leitsätze und Leitbilder, wobei auch mit der Erstellung eines Schulprogramms ein Selbstfindungsprozess der Schule vorangetrieben wird, der sich in einem Konsens der Betroffenen und Beteiligten formalisiert. *„Beim Schulprogramm geht es um die einigermaßen kohärente Grundphilosophie jeder einzelnen Schule, die sich darüber sozusagen selbst definiert. Gemeinhin werden drei Teilschritte unterschieden: Die Feststellung der Ist-Situation (welche Schule sind wir, was ist unser besonderer Standort, welche Stärken und Schwächen haben wir?). Die Formulierung einer Vision (z.B. in Form eines Leitbildes). Die Ausarbeitung von Vorhaben der Weiterentwicklung (z.B. Entwicklungsschwerpunkte oder Projekte).“*⁷⁶ Rauch führt den Gedanken des Schulprogramms intensiver aus: Er fragt nach den Funktionen, den Gegenstandsbereichen bzw. Inhalten, der Entwicklung sowie nach der Gliederung eben dieser.⁷⁷ Funktional ergibt sich die Notwendigkeit im Bereich der Schulqualitätsentwicklung, um auch an die Öffentlichkeit Rechenschaft ablegen zu können. Als Punkte können hierzu angeführt werden: Qualität des Unterrichts, Schulklima, Qualität der Außenbeziehungen und Personalentwicklung.

Von wesentlicher Bedeutung scheinen jedoch die von Rauch angeführten Argumentationsmuster für die Umsetzung eines Schulprogramms zu sein bzw. die Frage, wozu ein solches dienen soll. Im Sinne dieser Zielkategorie lassen sich folgende Grundargumentationen aufschlüsseln, die auch hinsichtlich der angesprochenen Umweltkontrolle über Organisationskommunikation erhebliche Relevanz erhalten:⁷⁸ Orientierung für Lehrer/innen, Schüler/innen, Schulleitung, Eltern; Entwicklung eines gemeinsamen Bewusstseins; Bezugspunkt bei Konflikten; Grundlage, um Fortschritte zu überprüfen; Steuerungsfunktion für die Entwicklung der Schule; Rahmenfunktion für Personal, materielle Ressourcen, gemeinsame Vorhaben; Leistungsnachweis für Teilöffentlichkeiten auf glaubwürdiger und nachvollziehbarer Basis. All die genannten Argumentationsleitlinien stehen zudem in enger Verbindung mit Qualitätsvariablen, die oftmals in Schulentwicklungsprozessen zu finden sind und weiters in staatliche bzw. ministerielle Vorgaben einfließen. Zu nennen sind Schulpartnerschaften, Außenbeziehungen der Schule, Schulmanagement oder Personalentwicklung.⁷⁹

Auf den Punkt gebracht, geht ein Schulprogramm auf differenzierte Merkmalsausprägungen zurück, die in sich im Sinne eines Managementgedankens strukturiert, logisch aufgebaut und aufeinander abgestimmt sind. Darunter lassen sich Aufgaben subsumieren, die von

der jeweiligen Schule in einen individuellen Bezugsrahmen zu bringen sind: ausdrücken einer pädagogischen Grundorientierung, konzeptionelle Arbeitsgrundlage für pädagogisches Handeln schaffen, Gestaltungswillen, Selbsteinschätzung des Entwicklungsstandes mit all seinen Teilschritten sowie Transparenz und Verbindlichkeit. Das Schulprogramm in dieser dargestellten Ausformung ist also mehr als bloße Zierde, es geht vielmehr darum, Instrumentarien zu generieren, die eine kontinuierliche Entwicklung aufgreifen und auf eine tragfähige Umsetzungsmethodik hieven. Klare Kommunikationsgestaltung und Konsens nach innen wie auch nach außen im Sinne von Transparenz und Zielerwartung schaffen eine Dynamisierung im Ablauf bei entsprechender Initiativkraft aller Beteiligten.⁸⁰

4.2.3 Schulprofil

Das Schulprofil als Ausdruck gesetzter und erkennbarer Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, die im sozialen Raum bzw. gegenüber den jeweiligen Teilöffentlichkeiten (intern wie extern) auf kommunikative Anschlussmöglichkeiten treffen, findet gleichsam als Gesicht der Schule seinen Niederschlag.⁸¹ Darin enthalten wie auch ausdifferenziert finden sich Faktoren wie der Ruf einer Schule oder überlieferte Traditionen, demnach also gewachsene Strukturen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass ein Profil eben auch zufällig und unbewusst entstanden sein kann und damit einer unkontrollierten Dynamisierung unterlegen ist, die kommunikativ nicht mehr regelbar erscheint. Hier knüpft der Argumentationsstrang eines Schulprogramms nahtlos und kompatibel an: *„Ein Schulprogramm mag sich durchaus entwickeln aus Merkmalen des eher zufällig gewachsenen Schulprofils. Doch ist dieser Zusammenhang nicht linear. Es ist ebenso möglich, dass sich aus einem Schulprogramm ein verändertes Profil entwickelt, gleichsam ein Schulprofil höherer Ordnung.“*⁸²

4.3 Schulprofil und systemische Organisation

Die Differenzierung – Leitbild, Programm und Profil – kann nur Hilfestellung sein, Dinge beim Namen zu nennen. Wie auch immer eine Schule ihr konkretes und geplantes Vorgehen sprachlich eingrenzt, es darf nicht bei einer Fixierung auf Begrifflichkeiten bleiben. Ob sich nun die Schule ein Leitbild, ein Programm oder ein Profil verpasst, sei ihr unbenommen – es geht in Wahrheit um geplantes und strukturiertes Vorgehen, um mit der Umwelt (intern wie extern) kommunikativ tragfähige Handlungsspielräume aufzubauen und einen Orientierungsrahmen (Profil höherer Ordnung) vorzugeben, der in seiner Schärfe einerseits eine deutliche Abgrenzung zu anderen Schulen zulässt und andererseits Optionen für die Vielfalt und Diversität in postmodernen Gesellschaften offenhält.

Die Forderung Huschke-Rheins nach einem Profil⁸³ lässt sich nun nach argumentierter Unterscheidung in Leitbild, Programm und Profil (höherer Ordnung) erweitern und zugleich konkretisieren, wenn man Postulate einer pädagogisch-systemischen Schulentwicklung heranzieht, die einem Schulprofil deutliche Schärfe verleihen, da substantielle pädagogische Grundlinien nachgezeichnet werden können.⁸⁴ Nur wenn Schule ihren Erziehungsauftrag ernst nimmt, kann sie ihre Aufgabe erfüllen, was mit der Schaffung einer Atmosphäre zusammenhängt, die im Konsens erstellt wurde und ein bestimmtes Verhalten bzw. eine bestimmte Einstellung berücksichtigt (Stichwort schulische Organisationskultur).

Pädagogische Intentionen auf Grundlage eines Schulprofils stehen einem Pluralismus der Gesellschaft aktueller Provenienz bewusst gegenüber und verlieren sich nicht im subjektiven Weltbild einzelner Lehrerinnen/Lehrer oder Erzieherinnen/Erzieher. Ein individuelles Schulprofil

bringt das von Staat und Verwaltung verordnete pädagogische Weltbild auf einen konsensualen und zugleich punktgenauen Orientierungsraster, der Transparenz und offene Diskussion ermöglicht. In Verschmelzung des Gedankens aus Schulprofil (höherer Ordnung) mit dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz kann demnach folgende Definition des Begriffes Schulprofil vorgenommen werden: *Die Entwicklung eines Schulprofils „ist ein langfristig angelegter, zusammenhängender, systematisch geplanter und über einen längeren Zeitraum aufrechterhaltener Prozess zur kollektiven Erfassung, Analyse und Lösung von Problemen in der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit einer Schule auf der Basis pädagogischer Reflexion durch die Beteiligten oder davon Betroffenen. Ansatzpunkte sind dabei kommunikative und pädagogische Prozesse, definierte und stillschweigend akzeptierte Normen und Werte, erzieherische und fachdidaktische Probleme sowie formalisierte und informelle Strukturen unter Benutzung von sozialwissenschaftlichen Analyse- und Interventionsmethoden. Ziel ist die evolutionäre Anpassung und Weiterentwicklung der strukturdeterminierten Prozesse in der Schule angesichts des ständigen Wandels ihrer Milieus unter Wahrung der Systemidentität zur Steigerung der Effektivität und Effizienz des Systems und der Zufriedenheit ihrer Mitglieder.“*⁸⁵

4.4 Steuerungsmuster staatlicher Organisationskommunikation

Organisationskommunikation für Schulen hat aktive Umweltkontrolle (Bewahrung der Eigenständigkeit) zum Ziel, sie ist festgemacht an den Prämissen kommunikativer Grundlegung und richtet sich nach einem konkreten Schulprofil. Die greifbare Gestaltung kommunikativer Prozesse zur Schaffung von Autonomie und organisationaler Freiheit für Schulen ist jedoch im Kontext staatlicher Rahmenbedingungen zu sehen, die determinierend auf die einzelnen Organisationen wirken. Zudem wird jede kommunikative Maßnahme einer einzelnen Schule auch als staatliche Kommunikationsmaßnahme bzw. Aktivität gesehen werden, da Schule in Österreich einen integrativen Teilbereich der Verwaltung darstellt. Somit liegt der grundsätzliche Zweck von Schule im Verwaltungshandeln, in der Erreichung eines bestimmten Staatszwecks. Die Tragweite kann an einem Verständnis von Organisationskommunikation festgemacht werden, das Herger auf die Strukturen der öffentlichen Verwaltung überträgt. Darin wird Organisationskommunikation auf Basis eines dreistelligen Selektionsprozesses (Information, Mitteilung, Verstehen) nach Luhmann konstruiert sowie als eigenständiges organisationales Funktionssystem lokalisiert.⁸⁶ Gewinnbringend ist dieses Verständnis für die Darstellung schulischer Organisationskommunikation hinsichtlich der Steuerungsmodalitäten abseits rechtlicher Normen. Denn die öffentliche Verwaltung bewegt sich als dynamisch komplexes, soziales Gebilde in einem politischen, kulturellen und ökonomischen Umfeld, das unterschiedliche Anspruchsselektionen erfordert:⁸⁷

- ❖ Konsensfähige Lösungen im politischen Prozess auf Grundlage maßgeblicher Informationen
- ❖ Akzeptanz und Rechtfertigung für die Entscheidungen gegenüber den Anspruchsgruppen
- ❖ Berücksichtigung der persönlichen Werthaltung der Mitarbeiter/innen
- ❖ Behauptung der Aufgaben gegenüber dem Markt und dem Wettbewerb
- ❖ Anforderungen aus dem Qualitätsmanagement, Stichwort Dienstleistungsqualität

In diesem Kontext ist für Schule als Einzelorganisation, Umweltkontrolle über ein belastbares Informations- und Kommunikationssystem zu generieren, um Professionalität zu gewährleisten und um ausreichend Gestaltungsmöglichkeiten für den Autonomieerhalt abzusichern,

eine substantiell autonome Aufgabe. Der Sprung in Richtung mehr Aufmerksamkeit scheint damit ein leichter zu sein. Lehnt sich jedoch die einzelne Organisationseinheit Schule zu sehr aus dem Fenster, schlägt der staatliche Reglementierungsmechanismus unerbittlich zurück und beschränkt sofort jegliches Autonomiebestreben. Denn Schule zeigt sich als heikle Schnittstelle zwischen öffentlicher Verwaltung und unterschiedlichen Teilsystemen. Beschränkt Schule die Steuerungs- und Integrationsleistung der öffentlichen Verwaltung, indem sie ihre Funktionalität und Steuerungskultur in Frage stellt oder gar schwächt, erfährt sie über selektive Rückkoppelungsmuster gleichartige Dysfunktionalitäten, die sich für eine kleine Organisationseinheit (Subsystem) existenzgefährdend auswirken. Dies gilt im gleichen Maße für psychische Systeme.

Für Schulen gilt es jedoch einen kommunikativen Aspekt zu modellieren, der Themen über die öffentliche Verwaltung selbst prozessiert. *„Diese meist vernachlässigte Ebene ist besonders dringlich, da sie für die Transparenz und Glaubwürdigkeit der Verwaltung große Relevanz hat. Der professionelle Output über die öffentliche Verwaltung selbst ist zentral, denn in der Schnittstellenfunktion zwischen Staat und Bürger bzw. Kunden sind die Akzeptanz, die Glaubwürdigkeit und die Rechtfertigung in der Bevölkerung Voraussetzung für die Aufgabenerfüllung.“*⁸⁸

Herger isoliert besondere Aspekte der Kommunikation der öffentlichen Verwaltung, die sich in folgende Kategorien unterscheiden lassen:⁸⁹

- ❖ *Umgang mit Informationen:* In diesem Bereich spielt die Informationsselektion eine zentrale Rolle, um der öffentlichen Verwaltung Entscheidungsvorbereitung, -gestaltung oder -vermittlung über effiziente Kommunikationsprogramme zu ermöglichen. Hierbei ist nicht nur die im großen Rahmen zu vermittelnde Informationsselektion z.B. im Rahmen von Volksabstimmungen gemeint. Auf Ebene der Schule sind dies Entscheidungsvorbereitungen, die in die Fragen und Prozesse des eigenen Systemerhaltes fallen. Ergibt sich z.B. im Laufe der wirtschaftlichen Entwicklung ein neues Berufsbild und –profil eines Lehrberufes, so muss beispielhaft die Berufsschule ihre Anschlusskommunikationen über effiziente Kommunikationsprogramme (z.B. persönliche Gespräche) aufmachen und die geänderten Rahmenbedingungen in Richtung Schulverwaltung kommunizieren. Damit werden Informationen selektiert und im Sinne des Systemerhaltes an ein übergeordnetes System (Schulbehörde) auf einem durch Normen und Gesetze (Amtsgeheimnis, Informationspflicht) geregelten Informationskanal (Dienstweg) kommuniziert. Löst die Schule nicht unmittelbar, nicht strukturiert und nicht kontrolliert ihre Informationsselektionen aus, gefährdet das langfristig den Systemerhalt. Für den Berufsschulbereich können hier Kürzung von Budgetmitteln bis hin zur Schließung von Standorten genannt werden. Unmittelbarkeit, Strukturiertheit sowie Kontrolliertheit sind jedoch nur auslösende Faktoren, sozusagen der Treibstoff der Informationsselektion. Auch hier gilt: Grundlage ist das entwickelte Schulprofil und dessen vorgelagerte kommunikative Überbau-Präambel. Vor allem jedoch kann die Selektionsleistung von Schule über die logischen Ebenen gesteuert werden, die eine tiefe Sondierung der schulischen Umwelten zulassen und zugleich eine Integration der Selektionsergebnisse in selbstreferentielle Prozesse ermöglichen.
- ❖ *Qualität der Informationen und Mitteilungen:* Diese Kategorie bezieht sich in direkter Linie auf das Modellieren einer Vertrauensbasis und soll die Voraussetzung für die Operationen demokratischer Prozesse sein. Herger bezieht sich auf Druey, der aus juristischer Sicht Kommunikationskriterien ausmacht, die im Kontext staatlicher Verwaltung vertrauens-

bildend sind: Richtigkeit, Vollständigkeit, Sicherheit, Klarheit, Schlüssigkeit, Aufnehmbarkeit, Nützlichkeit, Zeitgerechtigkeit.⁹⁰ Diese Kriterien beziehen sich auf grundlegende Informationsrichtlinien, die durch Gesetze, Verordnungen usw. genormt sind (z.B. die Erstellung von Schulzeugnissen, Ausstellung von Bescheiden, Ansuchen bei Schulbehörden usw.). Jedoch haben sie grundlegende Bedeutung für den Aufbau und das Halten von Vertrauen und können keineswegs unter irrelevante Alltagsroutine fallen. Denn gerade die der Verwaltungseinheit (z.B. Schule) zugeteilte Leistungserbringung (Ausbildung, Verwaltung) wird von den Systemumwelten (Bürger, Ausbildungsbetrieben, Eltern usw.) a priori erwartet und immer wieder nach dem Modellraster Rechenschaft und Aufklärung überprüft. Rechenschaft und Aufklärung betreffen dabei Fragen der Transparenz, also wie Informationen, Kommunikationen und Entscheidungen dahingehend offen gehalten werden können, damit ein möglichst hoher Grad an Nachvollziehbarkeit gegeben ist. Nochmals: diese Forderung ist vor dem Hintergrund gesetzlicher Normen zu sehen, also z.B. Amtsverschwiegenheit, Datenschutz usw. Grundsätzlich jedoch muss gerade ein schulischer Kontext in der Lage sein, kommunikative Spannungsfelder abzubauen, da es ja grundlegend immer um die Vermittlung pädagogischer Prozesse und Notwendigkeiten (oder Konzepte) geht, die zwar systemsteuernd determiniert sind, jedoch auf der pädagogischen Handlungsebene unglaublich viel Freiraum bieten. Diesen Freiraum bestimmt sich die Organisation Schule selbst, indem sie sich ein Schulprofil erarbeitet und auf diese Freiräume hinweist, geleitet aufgrund pädagogischer Richtlinien.

Die Koppelung aus Schulprofil und pädagogischem Freiraum schafft eine flexible Verankerung in einer staatlich-formalisierten Struktur, die zeitgleich eine hohe Außenwirkung trägt. Die Vermittlung eines Organisationsprofils schafft Glaubwürdigkeit und Vertrauen, indem konkrete Anschlusskommunikationen angeboten werden, an die psychische wie auch soziale Systeme andocken können. Voraussetzung ist – wie erwähnt – dass die juristischen Kommunikationskriterien in einem ersten Schritt erfüllt sind. Zweitens ist festzuhalten, dass ein Qualitätsrahmen von Informationen und Mitteilung einen normativen Bezugspunkt für die Steuerung schulischer Kommunikationsprogramme vorgibt, der es zulässt, punktgenau Umweltkontrolle im Sinne geplanter Organisationskommunikation herzustellen. Wenn nicht, befindet sich die Organisation Schule in einer reaktiven Rolle, die sie alleine nicht mehr steuern kann, denn Schule wird in ihrer Gesamtsicht gesellschaftlich einer Bewertung unterzogen und damit werden generalisierte Identifikationsmuster geschaffen, die von einem einzelnen sozialen System kontrollierbar sind.

4.5 Grundlegende Strategien schulischer Organisationskommunikation

Die spezielle Organisationsform Schule als soziales System hebt gängige Erklärungs- und Beurteilungsmuster bisheriger Überlegungen zu kommunikativen (PR-) Maßnahmen aus. Denn nur aus organisationaler (systemisch-konstruktivistischer) Sichtweise sind Forderungen nach schulischer Kommunikation ausreichend zu beschreiben und zu erklären. Die Zuwendung zu systemtheoretischen Überlegungen aus einer generellen Perspektive formuliert Witzer so: *„Die Gründe dafür dürften vor allem darin liegen, dass dieser Ansatz sich auf beliebige Organisationen übertragen lässt und dabei innerhalb der Organisation kein festes Schema für Kommunikation vorschreibt, sondern verschiedenartige Kommunikationspraktiken zulässt.“*⁹¹

Schule als besonderes soziales System mit einem hohen Autonomiebestreben bei gleichzeitiger aktiver Umweltkontrolle verlangt nach kommunikativen Strategien, die diesen Charakteri-

stika gerecht werden. Einige dieser Charakteristika wurden bereits im vorigen Kapitel mit spezifischen Aspekten der Kommunikation der öffentlichen Verwaltung grundgelegt. Eine übergeordnete Fokussierung auf Autonomiebestreben und Umweltkontrolle fordert aber nicht nur die Entwicklung instrumenteller Grundlagen, *„ebenso beachtenswert sind qualitative Kommunikationsausprägungen“*⁹² Gemeint sind Glaubwürdigkeit und Vertrauensbildung, die als strategische Variablen die kommunikativen Legitimationsbemühungen der Organisation Schule untermauern. Derieth entwickelt in ihrer Arbeit über Unternehmenskommunikation Akzeptanzstrategien, die auch für das soziale System Schule von Relevanz sind, denn der kompetente Umgang mit den Umwelten verlangt nach Fähigkeiten, *„die zur Erzeugung von Legitimation, ethischem und sozialem Verantwortungsbewusstsein beitragen“*⁹³.

❖ Legitimation

Die Organisation Schule strebt nach einem berechenbaren Umweltzustand, nach stabilen und kontrollierbaren Verhältnissen. Anknüpfend an den im vorigen Kapitel dargelegten Gedanken eines Rechenschafts- und Aufklärungsdrucks – auch Rechtfertigungs- und Begründungszwanges – von Schule, der sich aus den Referenzzusammenhängen der öffentlichen Verwaltung ergibt, ist es für Schule unausweichlich, das eigene organisationale Handeln nicht in Diskrepanz zum gesellschaftlichen Konsens und zu übergeordneten Systemen (z.B. Schulverwaltung) zu stellen. Das Bestreben liegt darin begründet, die Rechtmäßigkeit sozialer Strukturen und Entscheidungen öffentlich abzusichern. Für berufsbildende Schulen gilt dies umso mehr, als gerade diese Schulform besonders mit dem wirtschaftlichen und politischen Teilsystem in Austauschbeziehungen steht. Derieth weist darauf hin, dass jedoch die Rechtmäßigkeit von Fall zu Fall neu erarbeitet werden muss.⁹⁴ Vermittelt also eine Berufsschule ihr besonderes Profil nach außen, bringt sie einen kommunikativen Prozess in Gang, der auf eine verbindliche Anerkennung seitens der Teilöffentlichkeiten abzielt. Stimmen soziale Systeme über Feed-back dem Mitteilungs- und Informationsgehalt bzw. dem Orientierungsrahmen (Schulprofil) zu, entsteht ein Konsens, der wiederum Anschlusskommunikationen zulässt. Dadurch ist der Weg frei für die Legitimation von speziellen schulischen Handlungsmustern, die in den Teilöffentlichkeiten gebilligt werden und zudem langfristig die angestrebte Autonomie auszuweiten in der Lage sind. Dieser kommunikative Prozess wird aktiv von der Organisation Schule gesteuert, wodurch sich wieder Freiräume ergeben, die Umweltkontrolle zulassen.

❖ Vertrauen

Führt man sich vor Augen, dass Öffentlichkeit als Konstrukt gesellschaftliche Beobachtungen anbietet, die von und über Medien vermittelt werden, dann kann nur ein geringer Teil dieser Sekundärinformationen intersubjektiv und auch kollektiv nachgeprüft werden. Kennzeichnend dafür ist z.B. die Debatte über Schulreformen in den Medien, ohne auf die unterschiedlichen Schulformen einzugehen, obwohl hier enorme Unterschiede in Struktur und Ausprägung zu beobachten sind. Die Öffentlichkeit hat sich also auf die Nichtüberprüfbarkeit von Informationen gleichsam eingestellt, wodurch es einem einzelnen sozialen System wie dem der Schule erheblich erschwert wird, Akzeptanz- und Vertrauensgewinn zu entwickeln und gleichzeitig langfristig zu halten. Das schlägt sich auf die Vertrauensbeziehungen zwischen Schule und Teilöffentlichkeiten nieder, weil das Akzeptanzproblem auch ein Vertrauensproblem darstellt.⁹⁵ Vertrauen stellt aber normative Grundmuster bereit, die es als entscheidender gesellschaftlicher Mechanismus aufweist, und erhebt sich somit zu einem reflexiven Lenkungsmechanismus.⁹⁶ Auch Luhmann zeichnet für Vertrauen ein Bild eines elementaren Tatbestandes sozialen Lebens, welches

als Problem der riskanten Vorleistung in einer von unkontrollierbarer Komplexität auseinandergezogener Welt eingegrenzt und somit als Reduktion von Komplexität begriffen werden kann.⁹⁷

So wird es darauf ankommen, die Kommunikations- und Vertrauensbeziehungen zwischen Schule und Teilöffentlichkeiten so zu gestalten, dass sie effizient durchschlagen und wie beim Faktor Legitimation Anschlusskommunikationen zulassen, die wiederum im Sinne von rückgekoppelten Schleifen an die Organisation zurückgeführt werden. Problem dabei: Vertrauen ist per se inkommunikabel und nicht instrumentalisierbar für die Ziele einer Organisation, denn der dynamische Mechanismus des Vertrauens geht schneller verloren, als er aufgebaut werden kann, und ist oft bestimmt von Einzelfällen sowie von Verallgemeinerungen.⁹⁸ Bedeutung für das soziale System Schule und die Forderung nach einem entwickelten Schulprofil hat die Schlussfolgerung Luhmanns dennoch: *„Grundlage allen Vertrauens ist die Darstellung des eigenen Selbst als einer sozialen, sich in Interaktionen aufbauenden, mit der Umwelt korrespondierenden Identität. Wer sich von vornherein als unansprechbar darstellt [...] erwirbt kein Vertrauen, weil er keine Lern- und Prüfungsmöglichkeiten offeriert. Er mag sich als relativ berechenbarer Faktor in der Situation erweisen; aber man vertraut ihm nicht. Wer sich Vertrauen erwerben will, muss am sozialen Leben teilnehmen und in der Lage sein, fremde Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung einzubauen.“*⁹⁹ Diskrepanzen hinsichtlich Wahrnehmung und Information sind für die Organisation Schule weitgehend auszuschalten, da sich Glaubwürdigkeit und Vertrauen in erster Linie aus Übereinstimmung und Strukturähnlichkeit begründen.¹⁰⁰ Dies erscheint nur möglich, wenn Schule nicht nur ihre Kontexte (Umwelten) optimal scannt, sondern ihren Teilöffentlichkeiten Überprüfungsmöglichkeiten anbietet, also Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit von Kommunikationen, Interaktionen sowie sozialem Handeln.

5 Conclusio und Ausblick

PR für Schulen kann als Organisationskommunikation definiert und eingegrenzt werden. Bisherige Überlegungen und Ansätze zu PR für Schulen greifen zu kurz und argumentieren nicht aus dem Blickwinkel organisationaler Merkmalsausprägungen der Organisationsform Schule. Dies scheint jedoch entscheidend für das Nachzeichnen kommunikativer Maßnahmen einer Schule zu sein, da Organisationen und daher Schulen bestimmendes Merkmal und strukturelles Element moderner Gesellschaften sind. Die Zuwendung zu einer systemtheoretischen Sichtweise von Organisationen macht zudem Sinn, als Organisationen und daher Schulen sich über Kommunikation rekonstruieren und das Autopoiesis-Konzept die Aufmerksamkeit auf die Konstitutionsbedingungen komplexer Systeme lenkt, also die Frage, welche Formen und Steuerungskriterien von Operationen notwendig sind, um Prozesse, vor allem kommunikative, auf bestimmte (geplante) Pfade zu lenken. Weiters lässt systemtheoretisches Denken die Möglichkeit zu, den Weiterbestand eines Systems, einer Organisation, nicht ausschließlich über eine definierte Zielerreichung zu lenken, sondern durch Aufrechterhaltung eines Innen/Außenverhältnisses, einer System/Umweltdifferenz. Die Reduktion und Erfassung von Umweltkomplexität als Determinante zwingt das Denken in organisationalen Kategorien in Richtung kreativer Zyklen, die die Reproduktion sozialer Systeme, Organisationen und damit Schulen katalysieren. Damit löst man den eindimensionalen Zweck-Mittel Gedanken bisheriger Organisationskonzepte (Betriebswirtschaft, Psychologie, Bürokratieansatz) auf

und wendet sich Strukturmerkmalen zu, die eine Organisation ausmachen.

Strukturmerkmale zu identifizieren, die Schule ausmachen, ist die ‚Leitdifferenz des Lernens‘, mit deren Hilfe die Welt nachzuzeichnen (zu konstruieren) ist – mit dem Ziel, den Teilnehmenden am System (= Schülerinnen/Schülern) eine Orientierung zu bieten. Dies bewusst zu halten ist Herausforderung des Systems Schule und gleichzeitig stellt sich das Dauerproblem der motivationalen Ressourcen dar, also das Bereitstellen von Abläufen und Prozessen, die Teilnahme am System aktiv zu halten.

Die ‚innere Logik der Graduierung‘ beschreibt ein weiteres grundlegendes Strukturmerkmal von Schule. Besser/schlechter, höher/niedriger usw. sind relationale Referenznormen, die zwar zeitlich, sachlich und sozial flüchtig sind, psychische Systeme können ihnen jedoch nicht entkommen, da diese Normen auch in anderen Teilsystemen gefordert sind (Arbeitsplatz). Die Graduierungsreferenz der Schule muss sich jedoch die Prüfung durch andere Teilbereiche der Gesellschaft gefallen lassen, nämlich in der Hinsicht, ob eine strukturelle Kopplung möglich ist, ob Schule mit ihren Graduierungsnormen noch aktuell erscheint. Hier liegt das organisationale Spannungsfeld der Schule begründet, die zwar ihre eigenen Grenzen, ihr eigenes Programm hat, jedoch ‚konstruktiv‘ auf andere Gesellschaftssysteme bezogen bleiben muss, sonst wird ihr Output sinnlos, in absoluter Sichtweise!

Die systemisch-konstruktivistische Sichtweise von Schule bringt einen weiterführenden Aspekt hinsichtlich der Merkmalsausprägungen zum Vorschein, der sich nicht nur in der konstruktiven Bezogenheit manifestiert und daher Schule als ‚Sonderform sozialer Systeme‘ grundlegt, sondern die Erziehungsfunktion der Schule, die nicht zu ihren Primäraufgaben zählt, in die Überlegungen miteinbezieht. Damit muss das soziale System Schule mit einer neuen Operationslogik arbeiten, die auf organisationale Prozesse Druck macht. Um diesen Druck zu reduzieren, also Umweltkomplexität zu reduzieren, fordert die systemisch-konstruktivistische Argumentation ein individuelles Profil der Schule als einen Orientierungsrahmen, der zugleich genügend Spielraum für die Wahlmöglichkeiten eines postmodernen Wertekontextes zulässt. Die Generierung eines solchen Schulprofils basiert auf einem Scanninginstrument, das alle logischen Ebenen (intern wie extern) der Organisationsform Schule integriert und es ermöglicht, den Grundgedanken von Organisationskommunikation, das aktive Steuern von Umweltkontrolle, effektiv umzusetzen. Systemtheoretisch formuliert sind damit Schule und ihre Umwelten sinnhaft aufeinander bezogen, damit ist die Systemumwelt für die Identität des Systems Voraussetzung. Die Organisationskommunikation wiederum steuert den Fortbestand von Schule über das Halten und Kontrollieren von Grenzen, weil Kommunikations- und Organisationsvorstellungen untrennbar miteinander verbunden sind. Hinsichtlich interner kommunikativer Gestaltungsmöglichkeiten auf Basis der logischen Ebenen der Schule und damit der Erarbeitung eines Orientierungsrahmens, eines Schulprofils, sind innerorganisationale Widerstände möglich. Diese können nicht umgangen werden, sie müssen vielmehr integriert werden.

Die Beschleunigung spezifischer Interessenskonsense kann über eine ‚kommunikative Präambel‘ gefertigt werden, die zugleich für alle Prozesse ‚kommunikatives Programm‘ ist, auch und vor allem der nach außen gerichteten Organisationskommunikation. Ein derartiger Raster kommunikativer Forderungen bei unterschiedlichen Integrationsmechanismen steuert die Prozesse und Maßnahmen der Organisationskommunikation im Sinn eines leitenden Überbaus. Genau dieses Steuerungselement unterstützt das grundlegende Interesse der

Organisation Schule, ihre Spielräume, ihre Autonomie aufrechtzuerhalten und ein internes Bewusstsein der Mitglieder aufzubauen, das individuelle Kommunikationsbestrebungen in den Hintergrund rückt.

In Ergänzung zum kommunikativen Überbau (Präambel und Programm) sind konstruktivistische Akzentuierungen für schulische Organisationskommunikation von Bedeutung, wenn systemische Strukturmerkmale der Reflexivität miteinbezogen werden. Dahingehend, als organisationale Kommunikationen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht kategorisiert werden können, um Vorstellungen (Konstruktionen) anderer sozialer Systeme auf ihren Bedeutungsgehalt hin zu überprüfen. Die Kategorisierung von reflexiven Bezügen hilft vor allem bei der Integration kommunikativer Maßnahmen, sozusagen in der praktischen Umsetzung schulischer Kommunikationsarbeit. Organisationskommunikation für Schulen hat sich nicht zuletzt aufgrund der gewaltenteiligen Zuordnung zur Verwaltung auch auf kommunikative Bezugsmuster staatlicher Kommunikation zu konzentrieren, wobei zu bedenken bleibt, dass gerade in der Gewaltenteilungslehre die Auffassung besteht, *„dass Gesetzgebung, Regierung (Verwaltung) und Rechtssprechung die Grundfunktionen des politischen Systems seien, und dass jeder dieser Funktionen eine Sonderstruktur von Ämtern und Einrichtungen zugeordnet werden müsse, die ihr und nur ihr zu dienen bestimmt sei. Auch dadurch wird die Frage angeschnitten, ob es noch weitere Funktionen gebe, die erfüllt werden müssen, oder andere Aufgliederungen.“*¹⁰¹ Dieses klare Argument gegen eine nach Zweck und Mittel strukturierte Organisation kristallisiert sich in der Überlegung heraus, dass Schule als ein ausdifferenziertes Element des gesellschaftlichen Systems gelten kann, das – folgt man den Überlegungen der Gewaltenteilungslehre – ausschließlich auf ihren Bildungsauftrag hinzuwirken hat, ohne sich der Operationslogik anderer Teilsysteme anzunehmen. Würde sich die Schule auf ein derartiges externes Lenkungsmodell einlassen, besteht sie zwar prozessuale Anforderungen des Schulsystems insgesamt, nicht jedoch Umweltkomplexitäten alternativer Systeme (z.B. Wirtschaft). Trotzdem hat die Schule sich auf kommunikative Muster staatlicher Kommunikation einzulassen, um Bedürfnisse (Anschlusskommunikationen) übergeordneter Referenzsysteme (Schulverwaltung, Politik) zu bewältigen, gleichsam im Kanon grundlegender Anforderungen mitzuspielen. Ein solches Referenzmuster definiert sich als eine qualitative Kategorie (juristischer) Kommunikationskriterien im Rahmen staatlicher Verwaltung und fordert Richtigkeit, Vollständigkeit, Sicherheit, Klarheit, Schlüssigkeit, Aufnehmbarkeit, Nützlichkeit und Zeitgerechtigkeit von Maßnahmen der Organisationskommunikation. Auf diesem Wege erfüllt und steuert aktiv die Organisation Schule die von Teilsystemen erwarteten Kommunikationsmuster, die die Basis für die Rechtfertigung des schulischen Handelns (Interagierens) sind. Anschlusskommunikationen herzustellen über eine öffentliche Absicherung der Rechtmäßigkeit sozialer Strukturen schafft letztendlich Vertrauen, weil Prüfungsmöglichkeiten angeboten werden können, die nachvollziehbare und transparente Kommunikationen zur Folge haben. Die *Akzeptanzstrategie Vertrauen* ist jedoch kein einmal geschnürtes Paket, sondern täglich unter Beweis zu stellen, zu erneuern, zu halten, immer unter der Prämisse der kommunikativen Präambel, des kommunikativen Programms.

Dieser Argumentationszusammenhang kann als empirisch abgesichert gesehen werden, basierend auf einer Befragung von Lehrbetrieben zur Kooperation Berufsschule – Lehrbetrieb. Die Schlussfolgerung fällt klar und eindeutig aus: *„Die Befragung der Lehrbetriebe hat empirisch überzeugend belegt: Je mehr Information und Kontakte zwischen Lehrbetrieben und Berufsschulen existieren, desto höher fällt die Zufriedenheit der „Abnehmer“ der dualen Ausbildung mit dem fachlichen Unterricht aus. Hinzu kommt, dass jene, die sich bislang nicht*

ausreichend informiert fühlen, zu 90 Prozent den Wunsch nach mehr Information zum Ausdruck bringen.¹⁰² Die Autoren der Studie führen konkrete Punkte an, wie eine Kooperation intensiviert werden kann:¹⁰³

- ❖ Kontinuierliche Beziehungsarbeit auf institutioneller Ebene der Berufsschule (Direktorinnen/Direktoren, Inspektorinnen/Inspektoren) und der Wirtschaftskammer (Lehrlingsstelle und Fachorganisationen)
- ❖ Aufbau persönlicher Kontakte und Beziehungen auf der Ebene der Lehrberechtigten und der Berufsschullehrer/innen als Basis der Kommunikation
- ❖ Kleinbetriebe brauchen Mittler für die Zusammenarbeit mit der Berufsschule
- ❖ Instrumente zur rechtzeitigen Information bei Problemen der Jugendlichen
- ❖ Vertiefung der Kontakte und fachliche Weiterbildung durch langfristige Zusammenarbeit

Integriert man an dieser Stelle die Überlegungen nach einem akzentuierten Schulprofil in den Forderungsraaster, kommen zusätzlich Schärfe und Präzision in die Organisationskommunikation der einzelnen Berufsschule. Dies um so mehr, als die Autoren die Ergebnisse auch dahingehend interpretieren, „dass die Lehrbetriebe und die Berufsschulen unterschiedlichen Kulturen angehören.“¹⁰⁴ Schlussendlich bleibt zu bemerken, dass die Erarbeitung eines Konzeptes von Organisationskommunikation für Berufsschulen im Sinne konkreter Handreichungen sich aktueller Ansätze aus Forschung und Praxis nicht entziehen kann. Schon gar nicht, wenn man ministeriale Anforderungen konsequent zu erfüllen hat, die in Richtung Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gehen.¹⁰⁵ Hier ist von Reaktionen auf den sozialen Wandel, von Schulprogramm, vom fehlenden mittleren Management sowie von der veränderten Rolle der Schulverwaltung die Rede. Auch die Umsetzungsstrategien gehen klar in Richtung Visionen und Ziele, Kommunikation und Identifikation, Spielraum für Selbstorganisation sowie Ressourcen für die Veränderung.¹⁰⁶

Konkrete Ansätze für eine Akzentuierung strategisch angelegter schulischer Organisationskommunikation finden sich in elaborierter Form beispielhaft im Ansatz von Bruhn zur integrierten Unternehmenskommunikation, der eine Realisierung der Kommunikation auf Basis eines Integrationsprozesses anbietet und zudem die Beziehung zwischen den eingesetzten Kommunikationsmitteln und Kommunikationsinstrumenten aufarbeitet.¹⁰⁷ Anzumerken bleibt außerdem, dass im Vorfeld zu Überlegungen der schulischen Organisationskommunikation ein breit angelegter Konsens (ministerial, schulbehördlich, schulisch) notwendig sein wird, um sich überhaupt diesem Thema mit seinen komplexen Fragestellungen und Problemfeldern zuzuwenden. Diejenigen Schulen, die das bereits tun, sind im Bildungswettbewerb einen Schritt voraus.

Anmerkungen

- 1 Vgl. stellvertretend für die mediale Diskussion ‚Die Presse‘, 6. 12. 2004, S.1.
- 2 J. Oelkers: Wie man Schule entwickelt, Berlin 2003, S.85.
- 3 Vgl. a.a.O., S.65.
- 4 W. Armbrecht/H. Avenarius/U. Zabel: Image und PR, Opladen 1993, S.7.
- 5 Zur Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung vgl. beispielhaft: Medien Journal, 22.Jg., Nr 3/1998.
- 6 Merten (Vorwort) in A. Kückelhaus: PR. Die Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen, 1998 .
- 7 M. Kunczik, PR. Konzepte, Wien 1993, S.23.
- 8 Vgl. ebd.
- 9 Vgl. ebd.
- 10 Das Unterscheidungskriterium in private und öffentliche Schulen hebt sich im Zuge der organisationalen Betrachtungsweise dahingehend auf, als der Fokus auf den öffentlichen Bezugsrahmen von Schule gelegt wird und über das eindimensionale Zielgruppendenken des Marketing hinausreicht.

- 11 G. Hopfgartner/K. Nessmann: PR für Schulen, Wien 2000, S.5.
- 12 Vgl. a.a.O., S.12 ff.
- 13 Vgl. G. Regenthal: CI an Schulen, Neuwied/Kriftel 2001, S.24 ff.
- 14 A.a.O., S.54.
- 15 R. Kreutzer et al.: Unternehmensphilosophie, Uni Mannheim Arbeitspapier 1989, S.18.
- 16 B. Witzer: Kommunikation in Konzernen, Opladen 1992, S.96.
- 17 Vgl. M. Bruhn: Integrierte Unternehmenskommunikation, Stuttgart 1995, S.34.
- 18 H. Kaspar/P. Mayrhofer: Organisation, Wien 1993, S.7.
- 19 Vgl. H. Wilke, Systemtheorie, I, Grundlagen, Wien 1996, S.6.
- 20 Vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1994.
- 21 Vgl. R. Burkart, Kommunikationswissenschaft, Wien 1995, S.431.
- 22 A. Görke/M. Kohring: Worüber reden wir?, Medien Journal, 21. Jg, Nr. 1/1997, Innsbruck 1997, S.5.
- 23 H. Wilke, a.a.O., S.62.
- 24 A.a.O., S.62.
- 25 Vgl. G. Endruweit: Organisationssoziologie, Berlin 1991, S.43 ff.
- 26 Vgl. G. Büschges: Einführung in die Organisationssoziologie, Stuttgart 1983, S.51.
- 27 J. Oelkers, a.a.O., S.37.
- 28 Vgl. K.-J. Tillmann: Theorie der Schule, Hamburg 1993, S.8.
- 29 Vgl. ebd., S.7ff.
- 30 Vgl. K.-H. Fingerle: Von Parsons bis Fend, Hamburg 1993, S.55ff.
- 31 K.-J. Tillmann, a.a.O., S.9.
- 32 M. Montessori: Geordnete geistige Entwicklung, Weinheim 2000, S.26.
- 33 Vgl. R. Huschke-Rhein: Einführung in die systemische Pädagogik, Weinheim/Basel/Berlin 2003, S.135.
- 34 A.a.O., S.136. Diese Sichtweise, basierend auf systemtheoretischen Grundlegungen, geht aus Arbeiten zum pädagogischen Konstruktivismus bzw. zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik hervor. Vgl. dazu genauer: K. Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Weinheim 2005; H. Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim 2005; J. Meixner/K. Müller: Konstruktivistische Schulpraxis, Neuwied/Kriftel 2001.
- 35 J. Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, Berlin 2002, S.103.
- 36 Vgl. ebd.
- 37 Vgl. R. Huschke-Rhein, a.a.O., S.138.
- 38 A.a.O., S.140.
- 39 J. Baumert. a.a.O., S.105.
- 40 Ebd.
- 41 R. Huschke-Rhein, S.135.
- 42 Ebd. Hier kann nicht auf die unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationstheorien von Schule eingegangen werden. Vgl. dazu ausführlich die Werke von Herbert Gudjons (1991, 1994, 2001).
- 43 Vgl. R. Huschke-Rhein, a.a.O., S.136.
- 44 A.a.O., S.141.
- 45 A.a.O., S.140.
- 46 Vgl. Chr. Hubrig/P. Herrmann: Lösungen in der Schule, Heidelberg 2005, S.248.
- 47 Ebd.
- 48 Vgl. a.a.O., S.249.
- 49 H. Siebert a.a.O., S.101.
- 50 Ebd.
- 51 Vgl. R. Huschke-Rhein, a.a.O., S.146ff.
- 52 Vgl. a.a.O., S.147.
- 53 A.a.O., S.151.
- 54 Chr. Hubrig/P. Herrmann, a.a.O., S.252.
- 55 Vgl. ebd., S.250 ff.
- 56 A.a.O., S.251.
- 57 Vgl. A.M. Theis: Organisationskommunikation, Opladen 1994, S.89.
- 58 Vgl. Willke: Systemtheorie, Wien 1996, S.42.
- 59 N. Luhmann, a.a.O., S.243ff.
- 60 Vgl. A.M. Theis, a.a.O., S.153ff.
- 61 A.a.O., S.207.
- 62 Vgl. a.a.O., S.101.
- 63 Vgl. Kunczik: Public Relations, Weimar/Wien 1993, S.194.
- 64 Vgl. A.M. Theis, a.a.O., S.217.

- 65 Vgl. a.a.O., S.271.
- 66 A.a.O., S.272.
- 67 A.a.O., S.273.
- 68 A.a.O., S.274.
- 69 Vgl. A. Kückelhaus: Public Relations, Opladen 1998, S.266.
- 70 Vgl. a.a.O., S.274.
- 71 Vgl. a.a.O., S.280.
- 72 Vgl. a.a.O., S.340.
- 73 Vgl. S. Skala, Public Relations für Schulen, Saarbrücken 2006, S.62.
- 74 Vgl. F. Rauch: Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm, S.1ff. in: www.qis.at/qn/userfile/rau_sp.pdf [16. 8. 2009].
- 75 G. Regenthal: Corporate Identity für Schulen, Neuwied/Kriftel 2001, S.92ff.
- 76 E. Philipp/H.G. Rolff: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln, Weinheim 2004, S.20.
- 77 Vgl. F. Rauch, ebd.
- 78 Vgl. ebd.
- 79 Vgl. www.qis.at.
- 80 Zum konkreten Ablauf- bzw. Entwicklungsprozess eines Schulprogramms vgl. A. Lohmann/M. Hajek/P. Döbrich: Identität und Schulprogramm, München 2003; U.W. Kliebisch/P.A. Schmitz/K.H. Basten: Vom Profil zum Programm, Hohengehren 1999.
- 81 Vgl. E. Philipp/H.G. Rolff, a.a.O., S.21 ff.
- 82 A.a.O., S.21.
- 83 Vgl. unter 3.4.
- 84 Vgl. W. Korinek: Schulprofil im Wandel, Bad Heilbrunn 2000, S.162 ff.
- 85 A.a.O., S.163.
- 86 Vgl. N. Herger: Organisationskommunikation, Wiesbaden 2004, S.24.
- 87 Vgl. a.a.O., S.171.
- 88 A.a.O., S.176.
- 89 Vgl. a.a.O., S.176ff.
- 90 Vgl. a.a.O., S.180.
- 91 B. Witzer, a.a.O., S.30.
- 92 A. Derieth: Unternehmenskommunikation, Opladen 1995, S.192.
- 93 Ebd.
- 94 Vgl. a.a.O., S.194.
- 95 Vgl. M. Kunczik: Public Relations, Weimer/Wien 1995, S.55.
- 96 Vgl. G. Bentele: Öffentliches Vertrauen, Opladen 1994, S.139.
- 97 Vgl. N. Luhmann: Vertrauen, Stuttgart 1989 S.21ff.
- 98 Vgl. G. Bentele, a.a.O., S.146ff.
- 99 N. Luhmann, a.a.O., S.68.
- 100 Vgl. A. Derieth, a.a.O., S.199.
- 101 N. Luhmann: Funktionen und Folgen, Berlin 1995, S.75.
- 102 www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/Studie_21_1.pdf [17. 8. 2009].
- 103 Ebd.
- 104 Ebd.
- 105 Vgl. BMBWK: Weißbuch zur Qualitätsentwicklung, in: <http://www.qis.at>.
- 106 Vgl. ebd.
- 107 Vgl. M. Bruhn: Integrierte Unternehmenskommunikation, Stuttgart 1995.

*Anton Kadoun, Mag., MAS, Dipl.-Päd.,
Mitarbeiter im Department 5 (Theorie und Praxis der Fächer*)
an der PH NÖ, Lehrer und Erzieher an der Landesberufsschule
für Elektrotechnik in Stockerau*