

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

hrsg. von Michael Göhlich und Eckart Liebau

15



Nicolas Engel
Ines Sausele-Bayer
(Hrsg.)

Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff

WAXMANN

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

herausgegeben von
Michael Göhlich und Eckart Liebau

Band 15



Waxmann 2014
Münster • New York

Nicolas Engel
Ines Sausele-Bayer
(Hrsg.)

Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 15

ISSN 1614-3205

Print-ISBN 978-3-8309-3060-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8060-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Titelbild: © Frauke Schlitz, complex space, 2010, Acryl auf Papier, 50x70cm

www.fraukeschlitz.de

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co. Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Nicolas Engel und Ines Sausele-Bayer

Organisation – ein pädagogischer Grundbegriff!?

Einleitende Gedanken 7

I. Vergewisserungen

Kristina Chmelar und Sara Schrage

Ordnung und (Organisations-)Pädagogik.

Reflexionen über ein anhaltend grenzwertiges Verhältnis..... 21

Susanne Maria Weber

Zukunftspfade organisationspädagogischer Forschung und Gestaltung.

Stakeholder-basierte Innovationsstrategien zwischen Forschung,

Wirtschaft und Gesellschaft..... 35

Katharina Iseler

Essay: Nachdenken über Pädagogik und Organisation..... 55

Mira Giskes und Elisabeth Karl

Akteur und Umwelt.

Zur Betrachtung organisationaler Lernanlässe 65

Ines Sausele-Bayer

Organisationspädagogische Professionalität..... 85

Nicolas Engel

Organisation als (un-)menschliches Sozialgebilde.

Konturen einer kritisch-pädagogischen Organisationsforschung..... 105

II. Verwendungen

Andreas Schröer

Führung als organisationspädagogischer Begriff..... 123

Simone Pilz

Schule, die lernt.

Organisationspädagogische Befunde zur Schulentwicklung am

Beispiel einer Evaluationsstudie 139

Sascha Fauler

Organisation und Prüfung.

Organisationales Lernen als Ansatz zur Verbesserung von Prüfungen..... 153

Julia Gnibl und Johannes Ries

Zur Bedeutung von Lernunterstützung in Organisationen
der Weiterbildung.

Empirische Belege und konzeptionelle Anmerkungen 167

Nicolas Schöpf

Lernen in Mikroorganisationen.

Berufspädagogische Anmerkungen zu einem offenen Forschungsfeld..... 185

Eckart Severing

Von der Organisation des informellen Lernens
in Wirtschaftsunternehmen.

Berufspädagogische Annäherungen 201

III. (Wahl-)Verwandtschaften

Jörg Zirfas

Lernen in und aus *Schilten*.

Eine pädagogische Lektüre von Hermann Burgers
„Schulbericht zuhanden der Inspektorenkonferenz“ 221

Christoph Wulf

Bildung und kulturelles Lernen als Bedingungen
gesellschaftlicher Entwicklung..... 239

Hans-Walter Leonhard

Kooperation – ein Erfolgsmodell der Evolution?

Zur Entstehung von Kooperation in onto- und
phylogenetischer Hinsicht..... 251

Leopold Klepacki

TUSCH – Kooperationen zwischen Schule und

Theater als besondere Lernmöglichkeit?

Oder: Wer lernt eigentlich was wie von wem warum?..... 267

Eckart Liebau

Möglichkeitssinn. Konjunktoren des Konjunktivs in

Alltag und Wissenschaft..... 283

AutorInnenverzeichnis 293

Schriftenverzeichnis von Michael Göhlich..... 297

Organisation – ein pädagogischer Grundbegriff!?

Einleitende Gedanken

Was bedeutet es, Organisationen aus pädagogischer Perspektive zu erforschen? Das so formulierte organisationspädagogische Erkenntnisinteresse umfasst sowohl die Betrachtung der Organisation als Bezugspunkt und (Handlungs-)Kontext pädagogischer Akteure und Prozesse sowie die Analyse der Organisation selbst als pädagogischen Akteur. Für beide Perspektiven ist der Ausgangspunkt ein allgemeinpädagogisches Interesse an menschlichem Lernen und an dessen Unterstützung. „Im Unterschied zu anderen pädagogischen Subdisziplinen“, so heißt es im kürzlich publizierten Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik „fokussiert sie [die Organisationspädagogik, NE/ ISB] vorrangig die Organisation, die – je nach theoretischer Provenienz – z.B. als Meso-Ebene der Gesellschaft, als organisierter Kontext von Lernprozessen, als zielbezogenes kollektives Arrangement des Organisierens und Lernens gefasst werden kann“ (Göhlich et al. 2014, 2). Mit dieser Selbstbeschreibung wird nicht nur einer subdisziplinären Legitimation Ausdruck verliehen, sondern auch aufgefördert, das Thema *Organisation* als Gegenstand allgemeinpädagogischer Forschung zu erörtern.

Diese Forderung weiter ausreizend kann gefragt werden, ob *Organisation* nicht als grundsätzliche Kategorie, als pädagogischer Grundbegriff, zu diskutieren ist. – Als Titel dieser Festschrift für Michael Göhlich hat diese Frage ihren Ursprung in zwei Gedanken, die unmittelbar mit seinem Wirken zu tun haben. Zum einen würdigt diese Frage dessen Streben der letzten Jahre, eine sich zunehmend verstärkende pädagogische Debatte um Organisationen bzw. um das ‚Organisationale‘ voranzutreiben und unter seiner maßgeblichen Beteiligung als Teildisziplin ‚Organisationspädagogik‘ zu institutionalisieren. Dass dieser Titel hier nicht als Setzung, sondern als Frage formuliert wird, korrespondiert dabei mit der wissenschaftlichen Haltung Michael Göhlichs, die wir als (immer wieder) explorativ, umsichtig, kritisch und stets – in geisteswissenschaftlicher Tradition – als hermeneutisch kennen und schätzen gelernt haben. Zum anderen bringt der Titel – in Anlehnung an die mit Jörg Zirfas gemeinsam verfasste Monographie ‚Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff‘ – die allgemeinpädagogische und grundlagenforschungsorientierte Haltung Michael Göhlichs zum Ausdruck: Organisation zum Gegenstand pädagogischer Forschung zu machen, erfolgte und erfolgt bei

ihm stets in einem allgemeinpädagogischen Interesse an der Frage nach dem Verhältnis von Organisation und Mensch bzw. menschlichem Lernen. So nimmt die Aufbereitung des Themas *Organisation* als Gegenstand pädagogischer Forschung Ausgang in einer pädagogisch-anthropologischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Institutionen bzw. Organisationen (1997, 2001, 2002, 2014) sowie in empirischen Untersuchungen in Schulen im Kontext der Berliner Ritualstudien (vgl. exemplarisch Wulf et al. 2001).¹ Beides legt den Grundstein für eine Programmatik pädagogischer Organisationsforschung (Göhlich 2005), die erstens (pädagogische) Organisationen jeglicher Art in pädagogischem Interesse untersucht, und zweitens den Gegenstand Organisation nicht ausschließlich als Kontext und Rahmung pädagogischer Praxis, sondern vor allem auch als lernendes menschliches Sozialgebilde (2011, 2014a) konzipiert. Der Beweggrund, an dieser Stelle danach zu fragen, ob Organisation als pädagogischer Grundbegriff zu besprechen ist, ist also eng an die Genese einer organisationspädagogischen Denkweise sensu Göhlich gekoppelt, die die wissenschaftliche Pädagogik mit einer Sichtweise über das Individuelle hinaus (ohne dieses jedoch aus dem Blick zu verlieren) herausfordert. Vor diesem Hintergrund möchten wir in einigen einleitenden Bemerkungen Perspektiven einer Notwendigkeit der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand *Organisation* aufzeigen. Zugleich wird damit dem vorliegenden Band ein inhaltlicher Rahmen gegeben.

Organisation als pädagogischer Grundbegriff – Vier Annäherungen

Wenn nun in vier Annäherungen ein Beitrag zur Diskussion der Frage geleistet werden soll, ob Organisation als pädagogischer Grundbegriff zu verstehen ist, muss zunächst die schwierige und vieler Orten bearbeitete Frage betrachtet werden, was ein pädagogischer ‚Grundbegriff‘ überhaupt ist. Ein Blick in die einschlägige Einführungsliteratur und in die Wörterbücher der Pädagogik zeugt von intensiver Diskussion und großer Vielseitigkeit. Denn einerseits werden vor allem *Bildung*, *Erziehung*, *Sozialisation* und *Lernen* als Grundbegriffe gesetzt und diskutiert (Koller 2008; Dörpinghaus 2012; Göhlich/ Zirfas 2007).² Während der Status dieser Begriffe als

-
- 1 Erste Bezüge zur Thematik Organisation finden sich bereits in seinen Arbeiten zur Reggiopädagogik (Göhlich 1988) und zum Schulraum (Göhlich 1993).
 - 2 Eine Begründung für die Konzentration auf Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen als zentrale Begriffe liefert beispielsweise Hans-Christoph Koller (2008). Er konstatiert, dass mit dem Terminus ‚Grundbegriff‘ die „grundlegenden Sachverhalte

Grundbegriffe im pädagogischen Diskurs unbestritten sein dürfte, zeigt sich aber andererseits, dass zunehmend auch ursprünglich fremddisziplinäre Begriffe in den Rang eines pädagogischen Grundbegriffs erhoben werden (vgl. König 1999). So sind im Band „Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ (Krüger/ Helsper 2007, erste Auflage 1995) neben den klassischen Begriffen auch *Unterricht*, *Beratung*, *Hilfe* sowie *Diagnose* oder *Organisation*, *Management* und *Planung* als pädagogische Grundbegriffe aufgeführt. Bei Hinzunahme anderer Einführungsliteratur (bspw. Raithel et al. 2009) ließe sich diese Liste beliebig verlängern, etwa durch Begriffe, wie *Enkulturation*, *Vermittlung*, *Pflege* usw. Die Ausdifferenzierung des begrifflichen Spektrums hängt sicherlich nicht zuletzt mit der seit Jahrzehnten zunehmenden Herausbildung neuer subdisziplinärer Strömungen zusammen, die jeweils neue Begriffe in besonderer Weise verwenden oder aus legitimatorischen Gründen promovieren. Sie kann aber auch als Bestandteil eines Vorgangs interpretiert werden, der Abstand nimmt von einer Idee festgelegter ‚einheimischer Begriffe‘ und der damit verbundenen Vorstellung, sich auf eine gültige Definition pädagogischer Wissenschaft zu verständigen. Ludwig Pongratz etwa sieht in der herbartianische Idee der einheimischen Begriffe eine „Spielmarken-Vorstellung“ (Pongratz 2010, 14), der zufolge Begriffe pädagogisch „passend“ geschleift werden und „eindeutig und widerspruchsfrei“ (ebd.) dem Wandel der Zeit trotzen sollen. Im Gegensatz dazu erscheint eine Ausdifferenzierung des üblichen Begriffskanons und eine Zunahme pädagogischer Grundbegriffe wünschenswert, solange sie die historische Genese und Wandlung von Begrifflichkeiten sowie die Erkenntnisse aus interdisziplinären und gesellschaftlichen Diskursen kritisch reflektiert und ohne Anspruch auf Widerspruchsfreiheit die gegenstands- und erkenntnistheoretische Relevanz für pädagogisches Forschen begründet (vgl. ebd., 18f.). Vor diesem Hintergrund ist die Frage, ob Organisation als ein pädagogischer Grundbegriff gedacht werden soll, nicht (nur) eine der subdisziplinären Verortung und Legitimation, sondern – mit Anspruch an eine gehaltvolle Begriffsdiskussion – eine, die fortwährend eine substantielle Beantwortung verlangt. – Ausgehend von einer exemplarischen Sichtung der Diskussion und Vergewisserung des Begriffs Organisation im pädagogischen Diskurs erscheint uns eine Bestimmung von Organisation als pädagogischer Grundbegriff zunächst in drei Annäherungen denkbar:

in der Erziehungswirklichkeit“ erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, die sich auf „Interaktionen“ zwischen „PädagogInnen“, „Zielgruppe“ und „Insitutionen“ (ebd., 19) beziehen, um „ein eher diffuses Gebilde wie die ‚Erziehungswirklichkeit‘ genauer zu strukturieren und darin einigermaßen präzise voneinander abgrenzbare Phänomene zu unterscheiden“ (ebd., 18).

Organisation als (pädagogisches) Handeln, Organisation als Kontext pädagogischer Praxis, Organisation als pädagogischer Gegenstand. Neben diesen drei Perspektiven, die sich aus einer Betrachtung bisheriger Positionen ableiten lassen, möchten wir auch in einer vierten Annäherung mittels Rezeption eines kritischen Blicks auf gesellschaftliche Praxis – in Abgrenzung zu Organisationskritik vor dem Hintergrund eines instrumentellen Organisationsverständnisses (vgl. Terhart 1986) – Organisation als Bedrohung des Pädagogischen zu reflektieren.

Die Suche nach der Verwendung des Begriffs *Organisation* in älteren und neueren Grundlagenwerken der Erziehungswissenschaft ist durchaus erkenntnisreich. Sowohl im bereits erwähnten Einführungsband zu ‚Grundbegriffen und Grundfragen der Erziehungswissenschaft‘ von Krüger und Helsper (2007) als auch in der 7. Auflage des Studienbuchs ‚Grundwissen Pädagogik‘ von Friedrich W. Kron (2009) werden *Organisation* bzw. *Institution* eine für pädagogisches Forschen und Handeln elementare Bedeutung zugewiesen. Im erstgenannten Band wird Organisation im Zusammenhang mit Planung und Management als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft geführt (Timmermann/ Strikker 2007). Zentral ist hier, dass „[p]ädagogisches Handeln als Organisationshandeln“ (ebd., 155) konzipiert wird; als ein Handeln, dass sowohl das Organisieren pädagogischer Prozesse meint (Ablauforganisation) als auch – im Sinne der managerialen Planung – auf das strukturelle und rationale Ordnen aller Handlungen (Aufbauorganisation), die in pädagogischen Organisationen erforderlich sind, abzielt (vgl. ebd., 158). Eine *erste Annäherung* an Organisation als zentrale pädagogische Begrifflichkeit erfolgt hier über eine instrumentelle Auffassung von Organisation als Prozess des Organisierens. Demzufolge bedarf pädagogisches Handeln als Erzeugung „systematischer Lernanregungen“ der Organisation im Sinne der Herstellung und Aufrechterhaltung „strukturierter sozialer Lernräume bzw. auf diesen Zweck hin geschaffener Organisationen“ (ebd., 168). Entscheidend ist dabei, dass sich Organisationshandeln als Vorgang der Planung und des Managements nicht nur auf das konkrete pädagogische Handeln bezieht, sondern auch auf die Organisation, „auf die Gestaltung dieses sozialen Lernraumes und seiner Ordnung selbst“ (ebd.)

Die Bedeutung von Organisation (weniger als zu organisieren-der Prozess, denn) als pädagogisches Handeln bedingender und determinierender Kontext wird in Friedrich W. Krons (2009) ‚Grundwissen Pädagogik‘ herausgearbeitet. Hier wird der Begriff der Institution im Sinne des Ortes bzw. der Bedingung pädagogischen Handelns als pädagogischer Grundbegriff ausgewiesen (vgl. ebd., 47) und Organisation als konkretes Gebilde identifiziert (ebd., 49), in dem sich institutionelle Strukturen ver-

wirklichen. Organisation – dies kann als *zweite pädagogische Annäherung* an den Gegenstand gesehen werden – wird hier in seiner Bedeutung als Kontext pädagogischen Handelns herausgestellt. Der Fokus pädagogischer Beschäftigung mit Organisationen lag und liegt größtenteils immer noch auf Organisation als Kontext pädagogischer Handlungspraxis. Dort, wo Organisation und Bildung, Erziehung oder Lernen zusammengeführt werden, „geht es [meistens, NE/ ISB] um spezifische Qualifizierung (also um materiale und formale Bildung)“ (Göhlich 2001, 225). Dass Organisationen allgemeinpädagogisch vornehmlich als Orte der Institutionalisierung pädagogischer Ideen, als Bildungskontexte sowie als Orte der Professionalisierung pädagogischer Praxis untersucht werden (vgl. auch Göhlich 2011), kann anhand eines exemplarischen Blicks auf pädagogisch-ethnographische Studien gezeigt werden (vgl. Engel 2014, 56ff.). Hier finden sich Studien, die

- a) in der Organisation Kindergarten vornehmlich Fragen der Herstellung pädagogischer Ordnungen und pädagogischer Qualität (Honig et al. 2004; Bollig 2010) untersuchen;
- b) in der Organisation Schule – in Schulklassen (Breidenstein 2006; Kalthoff 1997; Kelle 1997; Kalthoff/ Kelle 2000), auf dem Pausenhof (Tervooren 2006), in den Gängen (Wagner-Willi 2005), auf Schulfesten (Göhlich 2004, 2005) – pädagogische Praktiken des Vermittelns und der Erziehung sowie des Einübens, Zeigens und Riskierens von Identitäten analysieren;
- c) in Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit die Herstellung sozialpädagogischer Orte und Ordnungen (Thole 1991) oder organisationskulturelle „Inszenierungen von Gemeinsamkeit“ (Cloos 2008) rekonstruieren und
- d) aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung die Sozialisationsfunktion von Betrieben erforschen (Rottenburg et al. 1989).

Im Blickpunkt dieser Forschungszugänge stehen pädagogische Prozesse in ihrer Wechselwirkung zu organisationalen Strukturen, Regeln oder Ordnungen sowie die Frage, wie die Herstellung selbiger pädagogische Prozesse fördern oder behindern.

Ein Übergang von der Betrachtung von Organisation als Kontext hin zu einer Analyse der Organisation als Gegenstand pädagogischer Praxis dokumentiert sich im Band ‚Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz‘ von Hans-Uwe Otto u.a. (2002): Hier firmiert der Beitrag von Eckart König und Gerda Volmer ‚Pädagogische Arbeit in Organisationen‘ unter dem Abschnitt ‚Grundlagen‘. Bemerkenswert ist dabei, dass der Titel ‚Organisation‘ als Beheimatung der Tätigkeiten von

Pädagogen in „Organisationen wie Unternehmen, Verbänden oder kirchlichen Organisationen“ (König/ Volmer 2002, 91) verwendet wird und damit den selbstverständlichen Bezug der Begriffs *Organisation* auf Arbeitsfelder außerhalb der klassischen pädagogischen Bereiche mitführt. Unabhängig davon stellen die aufgeführten Aufgabenbereiche und daraus abgeleiteten Kompetenzen aber eindeutige Bezüge zu organisationalem Lernen, Team- und Organisationsentwicklung etc. her, womit Organisation nicht mehr nur den Kontext pädagogischen Handelns darstellt, sondern zum Gegenstand pädagogischer Arbeit wird. – Die in vielen Darstellung (vgl. exemplarisch Kron 2009) zu Tage tretende Unschärfe der begrifflichen Verwendung von Organisation und Institution wird in neueren allgemein-pädagogischen Grundlagenwerken thematisiert. Im Band ‚Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen‘ (Kade et al. 2011) thematisiert der Beitrag ‚Institutionen und Organisationen‘ von Michael Göhlich (2011) diese Unschärfe und plädiert für eine institutionelle Sichtweise auf Organisationen, die in Rezeption system-, kultur- oder praxistheoretischer Theorietraditionen über ein Verständnis von Organisation als Handeln oder Ort hinausgeht und die Auffassung von Organisation als institutionelles Gebilde (Organisation als soziales System, als kulturelle Praxis) ausarbeitet. Noch deutlicher wird diese Perspektive in dem Beitrag ‚Organisation und Institution‘ (Göhlich 2014a) im Handbuch pädagogische Anthropologie (Wulf/ Zirfas 2014), in dem ausgehend von einer Kritik an der vornehmlich instrumentellen Verwendung des Organisationsbegriffs ein Verständnis von „Organisation als menschliches Sozialgebilde“ (Göhlich 2014a) vorgeschlagen wird. Über die Perspektive bisheriger Verwendungen des Organisationsbegriffs hinausgehend, wird in dieser *dritten Annäherung* in einem institutionellen Verständnis Organisation als pädagogischer Gegenstand und damit als lernfähig konzipiert. Das pädagogische Interesse richtet sich in dieser Sichtweise nicht auf das Lernen *in*, sondern das Lernen *von* Organisationen, die als pädagogische Akteure untersucht werden. Forschungsvorhaben, die Organisationen zum Gegenstand pädagogischer Betrachtung machen und die humane Weiterentwicklung von Organisationen als lernende soziale Gebilde, als lernende kulturelle Praxiszusammenhänge oder lernende Systeme fokussieren, sammeln sich unter dem Label der Organisationspädagogik oder der pädagogischen Organisationsforschung (vgl. exemplarisch Göhlich 2001, 2005, 2007; Göhlich und Tippelt 2008; Dollhausen und Nuissl von Rhein 2007; Engel 2014; Geißler 2000; Heidsiek 2009; Heidsiek und Petersen 2010; Iseler 2010; Sausele-Bayer 2011; Schröer 2004).

In einer *vierten Annäherung* an Organisation als pädagogischen Grundbegriff sind Organisationen als Kontexte des Lernens oder als ler-

nende Akteure nicht nur im Hinblick auf humane Weiterentwicklung relevant, sondern auch in ihrer Bedrohlichkeit für das Humane zu fokussieren. Sie generieren Zwänge, beschneiden Autonomie und verursachen ‚Kosten‘, nicht nur monetärer Art, sondern auch in Bezug auf individuelle und kollektive Zeit und Identität. Hier kann an eine Stimme erinnert werden, die – wenn das Menschliche in Bezug auf Organisationen zu besprechen ist – Unumgängliches zum Verhältnis von Organisation und Individuum zum Ausdruck gebracht hat: Theodor W. Adornos These von der Unausweichlichkeit der Organisation besagt, dass diese

„wahr [ist, NE/ ISB], soweit es der Organisation bedarf, damit die Menschheit sich reproduziert, unwahr insofern, als die Drohung, die von der Organisation ausgeht, nicht primär in dieser selbst liegt, sondern in den irrationalen Zwecken, von denen sie abhängt. Das sind aber menschliche Zwecke und grundsätzlich von Menschen zu verändern“ (Adorno 1972/1997, 445).

Damit ist ein Verständnis von Organisation formuliert, das mit den zuvor genannten Annäherungen an den Gegenstand korrespondiert, dabei aber eine Perspektive stärkt, die die menschlichen Akteure (in der Organisationen auch als Werkzeuge zur Realisierung eines durch den (menschlichen!) Zweckverband Organisation verfolgten Zieles ins Blickfeld rückt. Diese Mittelbarkeit oder wie es Adorno nennt „dieser Werkzeugcharakter“ (ebd., 441) des einzelnen Akteurs für die Organisation impliziert mögliche Formen der Unterdrückung und Ausbeutung. Das mit dieser Sichtweise einhergehende pädagogische Unbehagen und die sich daran anschließende pädagogische Verantwortung kann als Argument für eine allgemeinpädagogische Beschäftigung mit dem Gegenstand Organisation gelten. Denn gegenüber dem alten und noch immer wirkenden pädagogischen Ressentiment bezüglich Organisation (Terhart 1986, 1990) kann hiermit in Stellung gebracht werden, dass durch eine theoretische Begründung von Organisation als pädagogischer Grundbegriff ein pädagogisches Unbehagen (bspw. ausgelöst durch Adornos Überlegungen) nicht ‚unter den Teppich gekehrt‘, sondern zum Gegenstand pädagogischer Reflexion gemacht wird. In einem interdisziplinären Organisations-Diskurs wird die Pädagogik nur Gehör finden, wenn sie die Begriffe, die ihr Unbehagen verursachen, (organisations-)pädagogisch analysiert und ausdefiniert. Dies anzustreben liegt aber in ihrer Verantwortung für eine humane Weiterentwicklung von Organisation bzw. Gesellschaft. Mit anderen Worten: Eine solche Begründung verlangt eine normative Diskussion des organisationspädagogischen Selbstverständnisses, welches sich nicht nur auf Begriffe beziehen kann, die positiv konnotiert sind, sondern die

auch solche Phänomene zum Gegenstand der Betrachtung macht, die Unbehagen auslösen.

Mit diesen freilich nur kursorischen Annäherungen möchten wir Anregungen bieten, über die Frage, ob Organisation als pädagogischer Grundbegriff zu denken ist, nachzudenken: eine Frage, deren Beantwortung mit diesen einleitenden Bemerkungen keinesfalls erfolgt ist, deren unbedingte Bearbeitung aber – wie gerade der letzte Punkt zeigt – ohne eine Auseinandersetzung mit einem (sub-)disziplinären Selbstverständnis nicht zu erledigen sein dürfte.

Der vorliegende Band ‚Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff‘ beinhaltet Beiträge von MitarbeiterInnen Michael Göhlich und langjährigen WeggefährtInnen, die ihn im Zuge seiner allgemeinpädagogisch interessierten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Organisation begleitet haben und immer noch begleiten. In unterschiedlichster Nuancierung wird in den Beiträgen dabei der eine oder andere (organisations-)pädagogische Gedanke verdichtet, vertieft oder erweitert.

In diesem Sinne gliedert sich der Band in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt *Vergewisserungen* finden sich Beiträge, die in gegenstandstheoretischer und methodologischer Absicht die Frage diskutieren, ob oder wie Organisation als pädagogischer Grundbegriff zu verstehen ist. Unter dem Titel *Verwendungen* werden im zweiten Abschnitt organisationspädagogische Figuren bezüglich ihrer empirischen sowie professionsbezogenen Relevanz ausgearbeitet. Im dritten Abschnitt (*Wahl-Verwandtschaften*) finden sich Beiträge, die das Thema Organisation nicht gegenstandstheoretisch bearbeiten, sondern entweder die Arbeiten Göhlich allgemeinpädagogisch kontextualisieren oder aber eine allgemeinpädagogische Perspektive auf organisationspädagogisch relevante Phänomene ausarbeiten.

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei allen bedanken, die sich mit ihren Beiträgen an dieser Festschrift beteiligt haben. Vor allem die gemeinsame Arbeit am Band im Kollegium des Lehrstuhls von Michael Göhlich hat uns große Freude bereitet. Ein besonderer Dank gilt zudem Julia Gnibl, Elisabeth Karl und Sara Schrage für ihre Unterstützung beim Redigieren der Beiträge!

Dieser Band ist Michael Göhlich zum 60. Geburtstag gewidmet.

Erlangen im Juni 2014

Nicolas Engel und Ines Sausele-Bayer

Literatur

- Adorno, T. (1972/1997): Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main
- Bollig, S. (2010): „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum oder was“. Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In: Heinzl, F./ Thole, W./ Cloos, P./ Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschungen im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 107-116
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Weinheim
- Dörpinghaus, A./ Uphoff, I. K. (2012): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt
- Dollhausen, K./ Nuissl von Rhein, E. (2007): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden
- Engel, N. (2014): Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens. Wiesbaden
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München
- Göhlich, M. (1988): Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. Frankfurt am Main
- Göhlich, M. (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim
- Göhlich, M. (1997): Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4, 356-367
- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim
- Göhlich, M. (2002): Institutionen des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (Beiheft 1), 73-80
- Göhlich, M. (2004): Gemeinschaft durch Scheidung. Zur Inszenierung von Schulgemeinschaft in Abschiedsfeiern. In: Wulf, Ch. et al. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 141-170
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9-24
- Göhlich, M. (2007): Organisationales Lernen. In: Göhlich, M./ Wulf, Ch./ Zirfas, J. (Hrsg.), Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 222-232
- Göhlich, M. (2011): Institutionen und Organisationen. In: Kade, J. et al. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen. Weinheim, S. 93-101
- Göhlich, M. (2014a): Organisation und Institution. In: Wulf, Ch./ Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 67-75
- Göhlich, M. (2014b). Prismenmuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen. In: Tervooren, A./ Engel, N./ Göhlich, M./ Miethe, I./ Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 225-240
- Göhlich, M./ Tippelt, R. (2008): Pädagogische Organisationsforschung. Einleitung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 5, 633-636

- Heidsiek, Ch. (2009): Reflexion und Organisationsberatung. Professionalisierung aus organisationspädagogischer Perspektive. Frankfurt am Main
- Heidsiek, Ch./ Petersen, J. (Hrsg.) (2010): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Frankfurt am Main
- Honig, M.-S./ Joos, M./ Schreiber, N. (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim
- Iseler, K. (2010): Kinderläden. Fallstudien zum Fortbestand sozialpädagogischer Organisationen. Münster
- Kade, J. et al. (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen. Weinheim
- Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt am Main
- Kalthoff, H./ Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46/5, 691-711
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, S./ Amman, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main, S. 138-167
- König, E. (1999): Gibt es einheimische Begriffe in der Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau 53/1, 29-42
- König, E./ Volmer, G. (2002): Pädagogische Arbeit in Organisationen. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 91-99
- Koller, H.-Ch. (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart
- Kron, F.W. (2009): Grundwissen Pädagogik. München
- Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hrsg.) (2007): Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Pongratz, L. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn
- Raithel, J./ Dollinger, B./ Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden
- Rottenburg, R./ Brand, R./ Merkens, H. (1988): Auf dem Weg in die neue Zukunft. Zur Sozialisation der Auszubildenden in die Unternehmenskultur eines Telekommunikations-Unternehmens. Berlin: Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft.
- Sausele-Bayer, I. (2011): Personalentwicklung als pädagogische Praxis. Wiesbaden
- Schröer, A. (2004): Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung. Opladen
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 205-223
- Terhart, E. (1990): Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, L.-M./ Baumert, J./ Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, 151-170
- Tervooren, A. (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim
- Thole, W. (1991): Familie, Szene, Jugendhaus. Alltag und Subjektivität einer Jugendclique. Opladen

- Timmermann, D./ Strikker, F. (2007): Organisation, Management und Planung.
In: Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hrsg.): Grundbegriffe und Grundfragen der
Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 151-170
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der
Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden
- Wulf, Ch. et al. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von
Gemeinschaften. Opladen
- Wulf, Ch./ Zirfas, J. (Hrsg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie.
Wiesbaden

I. Vergewisserungen

Ordnung und (Organisations-)Pädagogik

Reflexionen über ein anhaltend grenzwertiges Verhältnis

Ordnung ist heutzutage meist dort, wo nichts ist.

Es ist eine Mangelercheinung.

(aus: Flüchtlingsgespräche, Brecht 1961)

1. Ordnung. Über die disziplinierte Wissenschaft

Die Herausbildung unterschiedlicher Wissenschaften ist das Ergebnis von historisch gewordenen und damit veränderbaren Grenzziehungen zwischen Wissensbereichen, wobei Disziplinen als Felder zu verstehen sind, die ihren je eigenen Regeln folgen und darum bemüht sind, durch eine disziplinär spezifische Bestimmung, Bewertung und Ordnung von Wissen ihre Deutung der Welt zu etablieren und zu stabilisieren (vgl. Hillebrand/ Lilge 2006, 11). Jacques Rancière nimmt diese Vorstellung von Wissenschaft auf und argumentiert, dass jede wissenschaftliche Disziplin diejenigen Gegenstände, mit denen sie sich befasse, überhaupt erst als Gegenstände des Denkens herstelle: „Sie ist die Einrichtung dieses Gebietes, die Darlegung einer Vorstellung des Wissens“ (Rancière 2008, 91). Ähnlich wie Michel Foucault fasst er Disziplinen als „Glaubensregime“ (ebd., 87), die einen diskursiven Raum konturieren und strukturieren und ihre Wirkung dabei nach innen wie nach außen auf Gläubige wie Ungläubige entfalten. Rancières Überlegungen, die er in seinem Aufsatz „Denken zwischen den Disziplinen“ bezüglich des ästhetischen Urteils darlegt, lassen sich kreativ verarbeiten und auf die Wissenschaft als Beruf übersetzen. Weil WissenschaftlerInnen, wie alle anderen auch, in je spezifische Feldlogiken eingebunden und wesentlich von disziplinären Strukturen beeinflusst sind, schaffen und ordnen sie Wissen nicht im luftleeren Raum, sondern von einem ganz bestimmten Standpunkt aus.

Dieser Beitrag überträgt die formulierten Gedanken über die disziplinierte Wissenschaft auf den Institutionalisierungsprozess der Organisationspädagogik: OrganisationspädagogInnen identifizieren sich als eigene *scientific community*, unterbreiten mittels ihres charakteristischen Denkens und Schaffens ein spezifisches Ordnungsangebot und beeinflussen unterschiedliche *Umordnungsprozesse* entsprechend. Nachdem wissenschaftliche „Spezialdiskurse“ (Keller 2011, 71) nicht frei sind von Macht und Konflikt,

hat die organisationspädagogische Institutionalisierung neben einer epistemischen eine politische Dimension, die *Unterordnungsprozesse* erkennen lässt. Beide Seiten der einen Medaille gilt es auszuleuchten und kritisch zu reflektieren.¹

2. *Umordnung. Über die entgrenzte Pädagogik*

Die Diskussion um disziplinäre Grenzen ist immer auch eine Diskussion um die Eigenart der jeweiligen Disziplin. Die Bestimmung eines disziplinären ‚Kerns‘ erweist sich für die Pädagogik als besonders heikel, was nicht zuletzt auf ihre „bis heute prekäre Fachidentität“ (Sanders 2013, 85) zurückzuführen ist und sich in teilweise heftigen Grundsatzdebatten und einer stark ausdifferenzierten Theorielandschaft widerspiegelt (vgl. Schäfer/Thompson 2013, 12).

Ausgehend von einem postmodernen Wissenschaftsverständnis², welches ein allgemeines Brüchigwerden der Grenzen von Gegenständen und Disziplinen kennzeichnet, wird der Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden, was pädagogisch ist und was nicht, zusätzlich erschwert. Begreift man Postmoderne mit Jean-François Lyotard (1999) als Ende der Eindeutigkeit, so heißt das im Kontext der Wissenschaft, dass zwischen Disziplinen gezogene Grenzen, die eine Wissensordnung rahmen, in ihrer Eindeutigkeit allmählich abgeschwächt bzw. fortwährend *umgeordnet* werden. Der Veränderungsprozess spiegelt sich im Umbau institutioneller Strukturen und geht mit Neuverhandlungen von Wissenschaftsverhältnissen, dem Phänomen der Transdisziplinarität, aber auch der Neugründung von (Sub-)Disziplinen einher (vgl. Parthey 2011, 9ff.). Diese Entwicklung lässt sich wissenschaftshistorisch auch für die Pädagogik rekonstruieren. Dabei sind zunächst zwei – für das pädagogische Selbstverständnis – zentrale Diskurse zu berücksichtigen:

- a) der über die sogenannte Entgrenzung des *Pädagogischen*, der vor allem durch Christian Lüders, Jochen Kade und Walter Hornstein (1998) charakterisiert worden ist und auf die pädagogische Codierung eines Themas oder Problems verweist, etwa wenn ‚Langzeitarbeitslose‘ als pä-

1 Zur vorliegenden Reflexion ermuntert nicht zuletzt das unlängst verabschiedete „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ (Göhlich et al. 2014), in dem es heißt, „die Institutionalisierung, Professionalisierung und Internationalisierung des organisationspädagogischen Feldes [solle] selbst zum Forschungsgegenstand werden“ (ebd., 9).

2 ‚Postmoderne‘ wird hierbei nicht in einem epochalen Sinne verstanden, sondern als ein Denk- und Theorieansatz, der sich von einer totalitären Auffassung disziplinärer (Zu-)Ordnung abwendet (vgl. Welsch 1988, 10ff.).

- dagogisch behandelbar benannt und entsprechende Programme zu ihrer gesellschaftlichen Wiedereingliederung erarbeitet werden,
- b) der über die sogenannte Entgrenzung der *Pädagogik* als wissenschaftliche Disziplin, der die Weiter- und Umorientierung pädagogischer Forschung und einen daraus resultierenden institutionellen Transformationsprozess adressiert (vgl. Höhne 2013, 27), wie es sich etwa bei der Herausbildung der Organisationspädagogik gezeigt hat.

Als Katalysatoren der beiden pädagogischen Entgrenzungsprozesse können die bereits erwähnte Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft ausgemacht werden, im Zuge derer Untersuchungsgegenstände multidisziplinär erschlossen werden und sich eine Semantik im pädagogischen Diskurs herausbildet, „die tendenziell alle Lebensbereiche als pädagogisch machbar konstruiert“ (Proske 2001, 22). Nicht zuletzt unter dem Primat des ‚Lebenslangen Lernens‘³ werden pädagogische Rahmungen und Praktiken intensiviert, wie sich dies beispielhaft an der nahezu inflationären Bedeutungszunahme des auf Dauer gestellten Kompetenzerwerbs oder an einem sich ausweitenden pädagogischen Dienstleistungskosmos im Bereich von Weiterbildungsmaßnahmen erkennen lässt (vgl. Schäfer/Thompson 2013, 9). Damit gehen eine Betonung der/ des Einzelnen und eine gestiegene Anforderung an sie/ ihn einher. Bestenfalls alle sollen in einer schnelllebigen und pluralisierten Gesellschaft durch stetige Bildungsprozesse integriert und flexibel bleiben. Das kann

„aber nur gelingen, wenn [sie/] er über das notwendige Wissen hinaus Fähigkeiten wie Teamgeist, Engagement, Flexibilität und Kreativität mitbringt. All dies – und eben nicht nur Wissen – soll ein Bildungsprozess gewährleisten, der neben dem Durchlaufen institutionalisierter Lernprozesse auch das (bildende) Engagement in anderen gesellschaftlichen Bereichen umfasst“ (ebd., 8).

Im Zuge der Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsformen auf nicht originär pädagogisch belegte Bereiche werden also viele Orte gesellschaftlichen Lebens zu *Lernorten* ernannt, die sich an verschiedene AdressatInnen aller Altersstufen richten, so dass „die Ausdehnung pädagogischer Berufsarbeit auf den gesamten Lebenslauf eines Menschen“

3 ‚Lebenslanges Lernen‘ wird nicht als ein theoretisches Konzept, sondern nach Peter Alheit (2009, 77) als ‚Diskursphänomen‘ aufgefasst. Zur diskursiven Wirkung des ‚Lebenslangen Lernens‘ schreibt er: „Nicht, dass nun Großmütter und Großväter Kreisvolkshochschulen bevölkerten, nicht dass Kitas ihre kaum der Mutter-Kind-Dyade entwachsenden Kleinen erfolgreich mit Lerntechniken versorgten, die bis ins hohe Alter wirken, aber doch so, dass ein bestimmtes ‚Diskursambiente‘ erzeugt wird, das unsere Bildungslandschaften zu verändern beginnt.“ (ebd.)

(Sausele-Bayer 2011, 12) gegenwärtig als charakteristisch zu bezeichnen ist.⁴

Der Debatte um die genannte Expansion in außerpädagogische Bereiche ist dabei immer auch eine Diskussion über das Verhältnis zwischen pädagogischer und nichtpädagogischer Welt unterlegt. Spätestens hier erschließt sich eine normative Dimension, die nach dem eingangs erwähnten pädagogischen Code fragt, mit welchem sich Grenzen bestimmen ließen (vgl. Proske 2001, 21). Konkretisieren lässt sich die Uneinheitlichkeit der Bestimmungsversuche damit, dass die Ausweitung des Pädagogischen nicht nur die Hoffnung auf eine gesteigerte gesellschaftliche Bedeutung der Pädagogik aufkeimen lässt, sondern auch die Befürchtung hinsichtlich des postulierten disziplinären Kerns: So konstatieren Lüders et al. (1998, 210f.), dass im Prozess des Hinausschiebens der äußeren und inneren Grenzen dessen, was unter Pädagogik zu verstehen ist, ein zu problematisierendes Unscharfwerden der pädagogischen Konturen zu verzeichnen sei, während Michael Göhlich (2005, 9) darin eher die Chance und gleichzeitig die Notwendigkeit zur Präzisierung des disziplinären Profils erkennt, wie es sich beispielhaft am Institutionalisierungsprozess der Organisationspädagogik beobachten lässt.

Entgrenzungsprozesse haben den Nährboden bereitet, auf dem letztlich auch der organisationspädagogische Diskurs gedeihen konnte, welcher nicht mehr allein Individuen als lernfähig anerkennt, sondern auch größere soziale Gebilde wie Organisationen. Zu seiner Etablierung haben neben der allgemeinen Intensivierung interdisziplinärer Diskurse auch Verschränkungsprozesse zwischen den Sphären von Pädagogik und Ökonomie beigetragen. Sie bilden sich in einem Ökonomisierungsdruck ab, „der seit den 90er Jahren auf pädagogischen Einrichtungen jeglicher Art lastet und der es nahe legt, auf Wirtschaftsunternehmen bezogene organisationstheoretische Kategorien auch bei der Betrachtung pädagogischer Organisationen einzubeziehen“ (ebd., 14).

Dabei ist die Organisationspädagogik nicht allein Merkmal einer umordnenden Pädagogik, deren *intradisziplinäre* Grenzen neu verhandelt werden, sondern zeichnet sich selbst durch *extradisziplinäre* Grenzüberschreitungen im Zuge eines erweiterten Erkenntnisinteresses aus. So fordert Göhlich (ebd., 11) gar,

„die These von der Entgrenzung des Pädagogischen im Sinne einer Überschreitung bisheriger Grenzen der Pädagogik als Wissenschaft kon-

4 Dieser Perspektive steht eine kritische Sicht gegenüber, die eine Pädagogisierung des gesellschaftlichen Raums befürchtet, einen totalisierenden Zugriff auf die Kultivierung des ‚ganzen Menschen‘ (vgl. u.a. Schelsky 1961; Dudek 1999; Proske 2001; Ribolits/ Zuber 2004; Höhne 2013).

struktiv fortzuschreiben. Die Pädagogik hat ein viel größeres Arbeits- und Wissensfeld, als Gesellschaft und scientific community ihr bislang offiziell zugestehen. Sie sollte nun auch explizit auf diese Felder – hier: Organisationen jeglicher Art – Anspruch erheben, dem sie dann allerdings auch durch eigene Weiterentwicklung – hier: pädagogische Organisationstheorie und pädagogische Organisationsforschung – gerecht werden muss“.

Die Herausbildung des organisationspädagogischen Diskurses exemplifiziert das Dilemma zwischen Entgrenzung und Begrenzung: Zwar geht es um ein – gemäß dem postmodernen Paradigma – Nutzbarmachen der Entgrenzungsprozesse, um eine Inanspruchnahme eines bisher völlig ‚unpädagogischen‘ Bereichs durch die Pädagogik. Die Grenzen verschieben sich sogar noch weiter nach außen und es sollen nicht nur pädagogische Organisationen, sondern Organisationen *jeglicher* Art einer organisationspädagogischen Forschung unterzogen werden. Gleichzeitig wird aber zur Erarbeitung einer eigenen pädagogischen Organisationstheorie und Organisationsforschung, d.h. zu einer neuerlichen Grenzziehung aufgefordert.

Die Durchsicht diverser Beiträge von Michael Göhlich, in denen er Theorie, Empirie und Praxis der Organisationspädagogik theoretisch präzisiert, ermöglicht eine historische Rekonstruktion der Herausbildung des organisationspädagogischen Selbstverständnisses, lässt aber auch einen Zwang zur Identifikation erkennen: Einmal ist die Rede vom „organisationspädagogischen Diskurs“ (Göhlich 2010, 27), dann von einer „Teildisziplin[]“ (Göhlich 2012, 4) bzw. „Subdisziplin der Pädagogik“ (Göhlich et al. 2014, 2), die sich jedoch noch im „Prozess der wissenschaftlichen Selbstverständigung“ (ebd., 1) befinde, eine eigene Theorie entwickeln müsse (vgl. Göhlich 2010, 27), sich dabei aber immer auch als interdisziplinär denke und auf Organisationstheorien anderer Disziplinen zurückzugreifen und fruchtbar für sich zu nutzen habe (vgl. Göhlich/ Tippelt 2008, 634). Im Kontext des Positionierungsprozesses der Organisationspädagogik spricht Göhlich (vgl. 2005, 9f.) auch von einer Konkurrenzsituation zwischen der Pädagogik und anderen an Organisationen interessierten Wissenschaften, in welcher sich die Organisationspädagogik inhaltlich und methodologisch „zu behaupten“ (ebd., 10) habe.

An dieser Stelle sei die These aufgegriffen, wie sie Ulrich Beck, Wolfgang Bonß und Christoph Lau (2004) formuliert haben, dass mehr Entgrenzung auch mehr Entscheidungszwänge provoziere. Im übertragenen Sinne stellt sich die Frage, wie sich eine Politik der Grenze in der entgrenzten (Post-)Moderne mit speziellem Blick auf den organisationspädagogischen Diskurs gestaltet. Zu problematisieren ist da vor al-

lem die Ambivalenz zwischen dem bereits formulierten Anspruch einer Entgrenzung und Verschränkung der Disziplinen und dessen Praktikabilität, denn – wie Susanne Baer (1999, 1) Interdisziplinarität treffend mit einem „Gespräch zwischen den Disziplinen“ umschreibt – „nach wie vor erweist sich dieses Gespräch der Disziplinen [...] auch als ein Kampf um Geltungsansprüche, als Kampf um die bessere Deutung der Welt“ (ebd.).

Das zuletzt für den organisationspädagogischen Institutionalisierungsprozess formulierte, nicht immer klare Verhältnis zwischen disziplinärer Entgrenzung und Begrenzung bzw. zwischen Drang und Zwang zur disziplinären Verortung ist Anlass für eine politikorientierte organisationspädagogische Nabelschau.

3. Unterordnung. Über die politische (Organisations-)Pädagogik

Wie bereits argumentiert, sind wissenschaftliche (Sub-)Disziplinen aufgrund der Abwesenheit eines letzten Grundes Wissensordnungen kontingenten Ursprungs, die in erster Linie von ihren *scientific communities* sukzessive umgeordnet werden. Es mag deshalb verwundern, wie persistent sich selbst in der Postmoderne „Eindeutigkeitserwartungen“ (Bösch 2010, 164) bezüglich jener Wissensordnungen zeigen. (Sub-)Disziplinäre Grenzen werden immer wieder nachgezogen, (sub-)disziplinäre Identitäten⁵ immer wieder rekonstruiert. Sie werden aber auch herausgefordert! Seit acht Jahren intensiviert sich im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext nunmehr ein Institutionalisierungsprozess, der als organisationspädagogisches *doing identity* zu deuten ist. OrganisationspädagogInnen haben sich auf den Weg gemacht zu einer eigenständigen Subdisziplin.

Den ersten Markstein hierfür hatte eine Gruppe um Michael Göhlich 2006 in Erlangen gelegt: Sie stellte einen Antrag auf Einrichtung einer AG, Kommission oder Sektion ‚Organisationspädagogik‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Antragstext konstatierte unter anderem, die Organisationspädagogik habe sich „sowohl als Arbeitsfeld pädagogischer Profession als auch als eigener Diskurs in der Erziehungswissenschaft zunehmend etabliert“ (Altrichter et al. 2006).

5 In Rekurs auf Stephan Moebius (2005, 189) Definition des Kultur-Begriffs wird Identität hier gedacht als „symbolisch-praktische Ordnung des Sozialen“, die über Praktiken des *doing identity* permanent rekonstruiert wird und sinnstiftend wirkt. Auf der Grundlage dieser Ordnung bzw. mittels entsprechender Praktiken verleihen „Menschen ihren (materiellen und sozialen) Erfahrungen Ausdruck“ (ebd.).

Allerdings habe es „sich dabei als Nachteil [erwiesen], dass [...] der pädagogische Diskurs um Organisation immer noch auf Bezugstheorien aus Soziologie, Psychologie und Ökonomie angewiesen“ (ebd.) sei. Die Verantwortlichen der DGfE gaben dem Antrag statt.

Nach der erfolgreichen Etablierung der Arbeitsgruppe Organisationspädagogik innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung im Jahr 2007 verstummten die Forderungen nach weiterer Verständigung aber nicht: „Es liegt auf der Hand, dass eine Weiterentwicklung der pädagogischen Organisationsforschung [...] eine Intensivierung der Verständigung über ihren gemeinsamen Focus und ihre zentrale Fragestellung erforderlich macht.“ (Göhlich/ Tippelt 2008, 635) Tatsächlich diente die Arbeitsgruppe „[d]iesem notwendigen Diskurs“ (ebd.) bis Anfang 2010 als Plattform. Seither entfaltet die aus ihr hervorgegangene Kommission Organisationspädagogik eine ähnliche Wirkung – und mehr: In einem Brief an die Mitglieder der bisherigen AG deuten Michael Göhlich, Susanne Weber und Joachim Ludwig (2010) die Überführung in den Status einer Kommission „nicht nur [als] ein Zeichen der Anerkennung für die bisher geleistete Arbeit der AG, sondern auch [als] eine Etablierung dieser bislang nur provisorischen DGfE-Untereinheit und damit eine Etablierung der Organisationspädagogik in der pädagogischen Scientific Community“.

Die Drehscheibe für die fachspezifische wie identitäre Verständigung gleichermaßen ist seit 2008 die Jahrestagung der Mitglieder der AG, später der Kommission Organisationspädagogik. Jedes Jahr wird sie von einer anderen deutschen Hochschule mit einem anderen thematischen Schwerpunkt ausgerichtet. Die angegliederte Publikationsreihe Beiträge der AG bzw. Kommission Organisationspädagogik fungiert nicht zuletzt als öffentlichkeitswirksames Medium.

Im Zuge der Jahrestagung 2014 in Koblenz verabschiedete die Kommission ein Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Erstellt hatte es der gegenwärtige Kommissionsvorstand – Michael Göhlich, Susanne Maria Weber und Andreas Schröer – in Abstimmung mit weiteren, am monatelangen Diskussionsprozess beteiligten Kommissionsmitgliedern. Das Memorandum gliedert sich in eine Präambel und die drei Hauptpunkte 1) Organisationspädagogik, 2) Gegenstände organisationspädagogischer Forschung und 3) Forschungszugänge: Methodologie und Methoden. Die Präambel erklärt neben der weiteren Verständigung die Anerkennung der Organisationspädagogik als eigenes Fachgebiet zum *selbstbewussten* Ziel:

„Insofern zielt das Forschungsmemorandum zuvorderst auf die inhaltliche und programmatische Selbstverständigung der an Organisationspädagogik interessierten Scientific Community. Im Sinne einer institutionellen Etablierung der Organisationspädagogik wird

darüber hinaus angestrebt, dass diese damit auch wissenschaftspolitisch bzw. wissenschaftsadministrativ *zukünftig als eigenes Fachgebiet in Forschung und Lehre ausgewiesen wird*“ (Göhlich et al. 2014, 1, Hervorh. K.Ch./ S.Sch.).⁶

Die holzschnittartige Darstellung organisationspädagogischer Institutionalisierung in Form von Gremien, Tagungen, Publikationen und Verlautbarungen diverser Art ließe sich fortsetzen (Beratungsaktivitäten, Forschungsarbeiten, Lehrstuhldenominationen, Studiengänge etc.). Interessanter scheint an dieser Stelle jedoch eine theoretische Grundierung des Beobachtbaren. Denn: *Selbst-Vergewisserung* ist nicht unschuldig.

Zeitgenössische politische Denker lehren uns, dass Prozesse der Identitätsbildung stets politische Prozesse sind und dementsprechend durchmachtet. An die hegemonieorientierte Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe angebundene *cultural studies*⁷ etwa gehen davon aus, dass (kollektive) Identitäten genauso wie alles andere, was wir als sinnhaft denken, diskursiv hergestellt sind. Obgleich unter das Diskursive neben sprachlichen Äußerungen nicht sprachliche Praktiken und Objektivationen fallen, kommt der Sprache eine relativ herausragende Stellung bei der Analyse von Macht zu. Weil Artikulationen – als Bedeutungsträgerinnen und -produzentinnen zugleich – nie von einem archimedischen, sondern vielmehr von einem perspektivischen Punkt aus getätigt werden, hängen sie „immer mit Machtfragen zusammen, das heißt damit, wer mit wem über was spricht“ (Barker 2003, 182) bzw. wer wiederum kein Gehör findet, und welche Folgen all dies hat.

Wenn sich OrganisationspädagogInnen auf Grundlage bzw. mittels spezifischer diskursiver Praktiken und Materialitäten einen gemeinsamen Orientierungshorizont schaffen, werden dabei fortlaufend „Machtverhältnisse verhandelt“ (Marchart 2008, 252). *Doing identity* bedeutet schließlich, „eine (potentielle) Institutionalisierung gegen eine andere durchzusetzen“ (Zifonun 2004, 261). Der Versuch, die Organisationspädagogik allgemeingültig als Subdisziplin zu verankern, ist da-

6 Vermutlich in Vorgriff auf dieses bessere Futurum schreibt das Forschungsmemorandum zu Beginn des ersten Hauptpunktes im Präsens fest: „*Die Organisationspädagogik ist eine Subdisziplin der Pädagogik.*“ (Göhlich et al. 2014, 2, Hervorh. i.O.). Sie stehe in einer Linie mit „anderen pädagogischen Subdisziplinen (wie z.B. Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung)“ (ebd.).

7 Die *cultural studies*, „jene eigenwillig hybride Variante von Kulturtheorie und Sozialwissenschaft“ (Horak 2002, 33), lassen sich in einer Minimaldefinition fassen als jene „intellektuelle Praxis, die untersucht, wie soziale und politische Identität qua Macht im Feld der Kultur (re-)produziert wird“ (Marchart 2008, 35). Vor dem Hintergrund des reziproken Verhältnisses von Agent und Struktur gilt Identität dieser Lesart der *cultural studies* als Waffe und Arena zugleich, mit bzw. in der Menschen das Politische ausfechten und zu sedimentieren suchen.

mit ein politischer Kampf um eine neue Wissensordnung, um eine neue „Ordnung der Wahrheit“⁸ (Foucault 1978, 51). Konträre Angebote anderer Diskursakteure gilt es *unterzuordnen*.

Für die Erschließung des Politischen im Zuge der Konstruktion von (hier: disziplinären) Identitäten verweisen Ernesto Laclau und Chantal Mouffe auf zwei Schlüsselbegriffe: den *Antagonismus* und – in Anschluss an Antonio Gramsci – die *Hegemonie*. Am Anfang der Überlegungen steht die Annahme, dass jede Identität relational ist und unter allen Umständen der „Wahrnehmung von etwas ‚anderem‘“ (Mouffe 2010, 23; vgl. auch Moebius 2005, 133) bedarf. Um mit Henry Staten (1984, 24) zu sprechen, der auf das Denken Jacques Derridas rekurriert, benötigt jede Identität ein „konstitutives Außen“.⁹ Im Fall von kollektiven Identitäten geht mit der Konstruktion eines ‚Wir‘ stets auch die eines ‚Sie‘ einher. Steht nun die eigene Identität in Frage bzw. wird von außen als bedroht empfunden, antagonisiert sich die Wir-Sie-Beziehung und legt ein Ein- und Ausschlussverhältnis offen. Eine Grenze wird gezogen zwischen dem legitimen ‚Eigenen‘ und dem illegitimen ‚Fremden‘, das als „negation“ (Laclau/ Mouffe 1985, 126) der favorisierten Ordnung bedeutet wird. „The moment of antagonism where the undecidable nature of the alternatives and their resolution through power relations becomes fully visible constitutes the field of the political“ (Laclau 1990, 35). Aufgrund der Unabschließbarkeit von Bedeutungen und damit auch von Identitäten, ist die Möglichkeit einer Antagonisierung allgegenwärtig (vgl. Schmitt 1933, 18). „Und weil Identifikation als Prozess sich gegen Differenz richtet, erfordert sie Diskursarbeit“ (Hall 2004, 169).

Übertragen auf die Entwicklung des organisationspädagogischen Diskurses in den vergangenen Jahren lässt sich der entsprechende Institutionalisierungsprozess als „hegemoniale[s] Projekt“ (Nonhoff 2007, 13) fassen, bei dem nach Vorherrschaft gestrebt wird. Unter dem Banner ‚Organisationspädagogik als Subdisziplin‘ reaktivieren OrganisationspädagogInnen den kontingenten Kern der disziplinierten Pädagogik. Die hegemonialen Macht- und Ordnungsverhältnisse, die (noch) mehrheitlich anerkannt sind, werden antagonisiert. Die bestehende fragile Wissensordnung wird gestört.

8 Michel Foucault (1978, 51) folgend wird Wahrheit hier nicht gedacht als „die Belohnung für freie Geister, das Kind einer langen Einsamkeit, das Privileg jener, die sich befreien konnten“. Vielmehr ist Wahrheit ein „Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“ (ebd., 53).

9 Moebius (vgl. 2005, 134) verweist mit Recht darauf, dass die häufig verwendete Bezeichnung des konstitutiven Außen etwas irreführend ist, zumal dieses sogenannte Außen nichts Extradiskursives sei. Vielmehr ist es am Rand des Diskurses zu denken (vgl. Stäheli 2000, 34) und verhält sich zum sogenannten Inneren ko-konstitutiv.

Den Versuch der *Unterordnung* unternehmen allerdings nicht nur OrganisationspädagogInnen. Vom dominanten Standpunkt aus werden Alternativen – wie sie die OrganisationspädagogInnen ins Feld führen – tendenziell gleichermaßen unterzuordnen gesucht, um das je spezifisch geschaffene Denkbare inklusive der hegemonialen Verteilung von Positionen stabil zu halten. Nicht zuletzt aus Gründen des Selbsterhalts *muss* das disziplinäre Denken einem solchen „Aderlass dauernd entgegenwirken“ (Rancière 2008, 97) und Kontingenz zu verschleiern suchen. Da es „keine gesicherte Grenze“ (ebd., 101) gibt, gilt es die Alternativen „anhaltend in das Reich des sachlich Falschen, des nicht Nützlichen oder des moralisch Verwerflichen“ (Nonhoff 2006, 300) zu verbannen.¹⁰ Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin kristallisiert sich zu „eine[r] Kriegsmaschine gegen die Allodoxie“ (Rancière 2008, 93). Denn: Es geht um weit mehr als symbolische Deutungsmacht. Gelänge es, die Organisationspädagogik als pädagogische Subdisziplin zu etablieren, brächte das den OrganisationspädagogInnen neben kulturellem und sozialem auch ökonomisches Kapital (vgl. Bourdieu 1986). In Abhängigkeit von dessen Begrenztheit hören wir beständig das „Donnergrollen der Schlacht“ (Foucault 2011, 397).

Vor dem Hintergrund der skizzierten politischen Logiken und Rationalitäten lässt sich schließlich das bereits benannte Dilemma disziplinärer Realität in seiner vollen Komplexität verstehen: Obwohl die Organisationspädagogik ihre Institutionalisierung dem kontingenten Charakter von Wissensordnungen im Allgemeinen bzw. der Permeabilität (sub-)disziplinärer Grenzen der Pädagogik im Speziellen verdankt, versuchen OrganisationspädagogInnen mit dem Ziel der subdisziplinären Institutionalisierung neue Grenzen zu errichten bzw. partiell „den diskursiven Horizont zu schließen“ (Reckwitz 2011, 306). Ob erfolgreich oder nicht, bleibt offen.

10 Tatsächlich vollzog sich die Öffnung der disziplinierten Pädagogik in Richtung Organisation „insgesamt nur allmählich und eher schmerzhaft, weil ‚Organisation‘ in weiten Teilen des allgemeinen pädagogischen Diskurses ausdrücklich negativ besetzt war“ (Göhlich 2005, 14). Eine textuelle Manifestation der Vorbehalte ist laut Göhlich (ebd.) der Mitte der 1990er Jahre erschienene Sammelbandbeitrag von Fritz Schütze (1996), in dem Organisation begrifflich eng mit Zwang gekoppelt und dem professionellen pädagogischen Handeln als Einschränkung gegenübergestellt werde.

4. Plädoyer. Für ein Denken dazwischen

Paul Feyerabend (1984), der viel gescholtene und gerne missverständene Philosoph und Wissenschaftstheoretiker, äußert im Vorwort zu „Wissenschaft als Kunst“ den lang gehegten Verdacht, „daß die klaren Unterteilungen der Fächer, die uns Philosophen und Soziologen bescheiden und die auch viele Fachleute, sowohl in den Künsten als auch in den Wissenschaften für richtig und wesentlich halten, der Praxis dieser Fächer keinesfalls entsprechen“ (ebd., 7f.). Tatsächlich erscheint die Organisation als Gegenstand des Denkens hochgradig komplex, weshalb sie umfassend erschlossen werden kann und sollte. Mit Blick auf die wissenschaftliche Realität eröffnet sich eine multidisziplinäre Perspektive, d.h. auch ausgebildete PädagogInnen sind gefragt. Mit Blick in eine offene(re) Zukunft allerdings erscheinen auch alternative Wissensordnungen erwägenswert: etwa die der Wissensunordnung.

Bei Jacques Rancière (2008, 97) findet sich die Figur des „un-disziplinäre[n] Denken[s]“. Gemeint ist ein Denken, das versucht, sich jenseits (sub-)disziplinärer Ordnungen und sicherheitsstiftender Verbindlichkeiten freier zu bewegen. Ein Denken, das immer auch „eine gewisse Unwissenheit praktizier[t]“, (ebd.), um nicht zuletzt die vermeintlich fixen Grenzen konsequent überschreiten zu können. In einem ähnlichen Duktus argumentiert auch Michel Foucault (1978, 198), wenn er schreibt, er

„träume von dem Intellektuellen als Zerstörer von Evidenzen und Universalien, der in den Trägheitsmomenten und Zwängen der Gegenwart die Schwachstellen, Öffnungen und Kraftlinien kenntlich macht, der fortwährend seinen Ort wechselt, nicht sicher weiß, wo er morgen sein noch was er denken wird, weil seine Aufmerksamkeit allein der Gegenwart gilt“.

Die Möglichkeiten, die mit Unordnungsvorstellungen dieser Art einhergingen, wären gewiss gewaltig. Fraglich allerdings ist, ob solch eine radikale „Pluralität als epistemische Lebensform“ (Bösch 2010, 168) nicht allzu schnell an ihre Grenzen stieße, indem sie Verständigung nahezu unmöglich machte und uns in einem „Meer von Unverbindlichkeiten“ (Volkman 2007) versinken ließe. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass der wissenschaftliche Spezialdiskurs nicht nur mehr oder minder abstraktes Wissen sortiert. Qua (Sub-)Disziplinierung strukturiert er auch einen Arbeitsmarkt und bewirkt, dass Personen aus Fleisch und Blut vor allem während ihrer Qualifikationsphase in einem grenzwertigen Spannungsfeld ackern (vgl. Angermüller 2014): Zum einen müssen sie weit genug ab-

weichen von den vorgetrampelten Pfaden, um das sogenannte Neue zu entdecken. Zum anderen dürfen sie sich nicht allzu weit entfernen vom hypostasierten (sub-)disziplinären Kern, um für diese oder jene Wissenschaft kein uninteressanter Nachwuchs zu werden. Der gangbarste Weg scheint daher einmal mehr in der Mitte zu liegen: irgendwo zwischen mangelbehafteter Ordnungsliebe und radikaler Unordnung, irgendwo zwischen einem disziplinierten Denken und einem Denken *ad libitum*.

Literatur

- Angermüller, J. (2014): Statement im Rahmen des ersten Symposiums der Zeitschrift für Diskursforschung am 28. März 2014. Augsburg
- Alheit, P. (2009): „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Ders./ von Felden, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 77–88
- Baer, S. (1999): Interdisziplinierung oder Interdisziplinarität – eine freundliche Provokation. In: ZfF-Bulletin, 19, 77–82
- Barker, Ch. (2003): Kaleidoskopische Cultural Studies. Fragen von Politik und Methode. In: Hepp, A./ Winter, C. (Hrsg.): Die Cultural Studies Kontroverse. Hamburg, S. 181–201
- Beck, U./ Bonß, W./ Lau, C. (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, U./ Lau, C. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt am Main, S. 13–62
- Bösch, S. (2010): Wissenschaft: Epistemisches Niemandsland? In: Engelhardt, A./ Kajetzke, E. (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 159–169
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York, S. 241–258
- Brecht, Bertolt (1961): Flüchtlingsgespräche. Berlin
- Dudek, P. (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn
- Feyerabend, P. (1984): Wissenschaft als Kunst. Frankfurt am Main
- Foucault, M. (1978): Nein zum König Sex. Gespräch mit Bernard-Henri Lévy. In: Ders. (Hrsg.): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin, S. 176–198
- Foucault, M. (1978): Wahrheit und Macht. Interview von A. Fontana und P. Pasquino. In: Ders. (Hrsg.): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin, S. 21–54
- Foucault, M. (2011): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Ders./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9–24