

1 Einleitung

Der vorliegende Band erschließt Zugänge zur Organisationspädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als professionelles Handlungsfeld. Als wissenschaftliche Disziplin zielt Organisationspädagogik darauf, Organisationen als Bedingung, Ermöglichung, Unterstützung oder Bedrohung von Erziehung, Bildung und Lernen sowie Organisationen jeglicher Art – nicht nur Einrichtungen mit pädagogischer Zielsetzung wie Kitas, Schulen, Hochschulen oder Heime, sondern auch Betriebe, Kliniken, Behörden u. a. m. – als lernende Sozialgebilde im Kontext gesellschaftlicher Transformationen zu erforschen. Als professionelles Handlungsfeld bietet Organisationspädagogik Absolvent*innen pädagogischer Studiengänge und Berufstätigen die Möglichkeit und die Aufgabe, erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Können in Praxen und Praktiken von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung zu übersetzen, einzubauen, anzuwenden und sich dabei nicht zuletzt für die Weiterentwicklung von Organisationen als humane Lern- und Lebenswelten einzusetzen. In systematischer, wie pragmatischer Sicht ist jedoch nicht nur zu klären, was Organisationspädagogik ist, sondern auch, was denn die Grundfragen sind, auf die Organisationspädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als pädagogische Profession zeitgemäße Antworten geben will. So standen bei der Ausarbeitung des vorliegenden Bandes insbesondere zwei Fragen Pate: *Welche Bedeutung haben Organisationen für pädagogische Prozesse?* Und: *Welche Bedeutung haben pädagogische Prozesse für Organisationen?*

Dass diese Fragen nicht erst mit dem Aufkommen und der Institutionalisierung einer explizit organisationspädagogischen Debatte relevant werden, sondern ältere und im Grunde allgemeinpädagogische Topoi sind, zeigt ein Blick in die Geschichte der Pädagogik. So vollzieht sich

die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung vornehmlich durch die Gründung konkreter Organisationen als Orte und Akteure pädagogischer Praxis (Tenorth 1992, Kuper 2008, Göhlich 2014a, 2018). Organisationen geben seit jeher nicht nur strukturierende Rahmen für Vorgänge der Erziehung, der Vermittlung von Wissen und der Lernunterstützung, sondern sie sind in je spezifischer Weise Materialisierungen programmatischer Ideen und pädagogischer Praxis (beispielhaft kann hier an die Gründung von alternativen Schulformen im Zuge der reformpädagogischen Bewegung erinnert werden, die noch heute bestehen und sich in ihrer Organisation von anderen Schulen abheben). Darüber hinaus werden Organisationen als Bedingung von Erziehung und pädagogischem Handeln thematisch. Eine solche Thematisierung erfolgte historisch gesehen als Kritik an einem personalistischen Erziehungsverständnis (Bernfeld 1971/1925), das die Wirksamkeit pädagogischer Praxis allein auf zwischenmenschliche Interaktion zurückführt (vgl. auch Kuper 2011), aber vor allem in Form eines gepflegten pädagogischen Ressentiments, das über viele Jahrzehnte die Annahme einer Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung zum Bezugspunkt einer Diskussion über institutionelle und organisationale Bedingungen und Rahmungen pädagogischen Handelns machte (vgl. Terhart 1986). Nicht zuletzt durch allgemeinpädagogische Einsätze, die pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne reflektieren (Helsper 1995, mittlerweile in der 10. Auflage) oder vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Begriffsarbeit andere erziehungswissenschaftliche Zugänge einfordern (König & Volmer 1993, Böttcher & Terhart 2004, Göhlich 2001, 2005, Kuper & Thiel 2010, Engel 2018a, Weber & Wieners 2018), wendet sich die pädagogische Auseinandersetzung mit Organisationen. So wird die (Weiter-)Entwicklung einer namentlich organisationspädagogischen Debatte möglich, die Organisationen neben ihrer rahmenden Funktion selbst als pädagogische Akteure thematisiert.

Diese Bewegungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Blick behaltend setzt dieser Band eine mit Unterbrechungen geführte pädagogische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Organisation fort. Als Ergebnis von Institutionalisierungsprozessen, also von Prozessen der Formalisierung und Routinisierung menschlicher Praxis, stellen Organisationen eine unausweichliche Gegebenheit für pädagogische Prozesse

dar. Organisationen sind Arenen und Akteure, über die sich Gesellschaft reproduziert und in denen Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens, der Bildung und der Erziehung generiert werden; sie werden durch menschliche Praxis hervorgebracht und können durch sie verändert werden. In diesem Sinne liegt unserer Idee von Organisationspädagogik eine dialektische Perspektive zu Grunde, die die *helle* wie die *dunkle* Seite von Organisationen für das Pädagogische als untrennbar miteinander verwobene Elemente begreift (vgl. auch Kessl 2020).

Organisationen sind einerseits Gebilde mit Zerstörungspotential. Sie bringen Strukturen, Diskurse und Praktiken hervor, die Menschen diskriminieren, menschliche Arbeits- und Lernwelten im Sinne eines Einsatzes von Humanressourcen neoliberalisieren und ungleiche Möglichkeitsbedingungen für Bildung, Lernen und Wissensproduktion erzeugen. Diese gewaltfördernde und moralverdrängende Seite bezeichnen wir mit Ortmann (2010) als »dunkle Seite« der Organisation und markieren es als organisationspädagogisch notwendig, die Macht- und Gewaltförmigkeit von Organisationen in Hinblick auf die Bedingung der (Un-)Möglichkeit von Lernen, Bildung, Erziehung und Wissensvermittlung in den Blick zu nehmen. Organisationen sind andererseits – die helle Seite – Arenen und Akteure, die Bildung, Lernen und Erziehung sowie soziale Teilhabe ermöglichen und Errungenschaften sozialer Integrationsprozesse festigen können. Vorgänge der Routinisierung und Formalisierung sind hierbei weniger als Einschränkung, denn als Möglichkeitsbedingungen für Autonomie, Identität und Empowerment zu verstehen. In dieser Perspektive sind Organisationen die Antwort auf eine grundsätzliche »Institutionalisierungsbedürftigkeit des Pädagogischen« (Kessl 2020, 100), die sich sowohl in einem Bedarf an verlässlichen Ergebnissen pädagogischer Praxis als auch in dem Wunsch nach Professionswissen wiederfindet. Organisationen sind darüber hinaus – und auch das gehört zur hellen Seite der Organisation – Arenen, in denen im Zuge der Institutionalisierung ein Widerstand und eine Problematisierung von Sinn und Identität erfolgen können. Sie sind damit immer auch Generatoren von Veränderung und Verbesserung des Status Quo.

Organisationspädagogisch ist diese Einsicht in die Dialektik von Organisationen in mehrerer Hinsicht bedeutsam: 1. Sie unterstreicht, dass

die Blicke auf die dunkle Seite und auf die helle Seite von Organisationen systematisch wie pragmatisch zu verbinden sind: zu einer Perspektive also, die das destruktive (ggf. entmenslichende) und das konstruktive (ggf. humanisierende) Potential von Organisationen nicht normativ gegeneinander ausspielt, sondern diese Potentiale als dem Gegenstand grundsätzlich innewohnend reflektiert. 2. Sie erlaubt theoretisch wie empirisch eine Inblicknahme von Organisationen als Sozialgebilde, in denen sich zum einen pädagogische Prozesse je spezifisch gestalten, die zum anderen als soziokorporale Entitäten selbst lernen und die sich drittens im Zuge organisationalen Lernens auch als Generatoren gesellschaftlicher Transformationsdynamiken erweisen. 3. Sie weitet den Blick auf organisationspädagogisches Handeln als eine mehrdimensionale pädagogische Professionalität, die sich im Bewusstsein der unter 1 und 2 genannten Perspektiven, Prozessen und Komplexitäten der Organisationsentwicklung (im weiten Sinne umfasst dies auch Beratung in und von Organisationen, Personalentwicklung, Bildungsmanagement etc.) annimmt und hier ein eigenständiges, wenngleich zu anderen disziplinären Ansätzen und praktischen Modelle in Beziehung stehendes, Arbeitsfeld darstellt.

Diese mehrperspektivische Einsicht in die Dialektik von Organisation bildet unseren gedanklichen Korridor für eine Einführung in die Organisationspädagogik, die den Anspruch hat, das breite Spektrum der Möglichkeiten organisationspädagogischen Sehens, Denkens und Handelns aufzuzeigen. Im vorliegenden Band erfolgt das in fünf Schritten:

Wir beginnen mit einer systematischen Annäherung (► Kap. 2), indem wir eine pädagogische Verhältnisbestimmung von Organisation und Institution vornehmen, um die komplexen Dynamiken zu erschließen, unter denen Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in und von Organisationen stattfinden. In der Arbeit an diesen Begriffen weisen wir Organisation als zentralen Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion aus und konkretisieren selbigen mittels vier Perspektiven, die Organisation als pädagogische Praktik, als Kontext pädagogischer Prozesse, als Akteur und Adressat pädagogischer Praxis sowie als Bedrohung und Ermöglichung menschlichen Seins kennzeichnen.

In einem zweiten Schritt geben wir eine kurze historische Einordnung (► Kap. 3), die die Entstehung der Organisationspädagogik als Produkt

einer fortlebenden allgemeinpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Organisation ausweist. Der hier gewählte Zugriff ist kein ideen- oder ereignisgeschichtlicher, sondern vielmehr ein problemgeschichtlicher, der über die Inblicknahme der Thematisierung von Organisation im Zusammenhang mit pädagogischen Fragestellungen Fluchtpunkte rekonstruiert, die sich mit der Institutionalisierung der Organisationspädagogik als Subdisziplin in eine Linie bringen lassen.

In einem dritten Schritt stehen ausgewählte organisationswissenschaftliche Referenztheorien im Fokus (► Kap. 4), mittels derer die Bedingungen und Möglichkeiten einer theoretischen Grundlegung der Organisationspädagogik aufgezeigt werden und anhand derer sich ein je spezifischer Blick sowie eine je spezifische Auseinandersetzung mit Organisation(en) und organisationalem Lernen ausbildet. Organisationspädagogische Anschlüsse an Systemtheorie, Neo-Institutionalismus und Praxistheorie sowie an Theorien der Organisationskultur bieten multiple theoretische Rahmen, um organisationspädagogische Forschung und Praxis näher zu bestimmen.

Dies erfolgt in einem vierten Schritt, in dem wir dem Feld der Organisationspädagogik in theoretischer und praktischer Hinsicht Kontur geben (► Kap. 5), es somit als Forschungsfeld und als berufliches Arbeitsfeld ausweisen. Zunächst wird organisationales Lernen als pädagogischer Gegenstand ausgearbeitet und als strategischer und musterförmiger Vorgang der Übersetzung von Wissen und Können konkretisiert. Die darauf gründende Auseinandersetzung mit Konzeptionen und – an Fallbeispielen veranschaulichten – Praxen der Organisations- und Personalentwicklung weist Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als pädagogische Arbeitsfelder aus.

In zwei abschließenden Schritten wird das Erkenntnispotential organisationspädagogischen Sehen und Denkens im Hinblick auf ausgewählte pädagogische Einrichtungen und Arbeitsfelder sowie auf ausgewählte gesellschaftliche Herausforderungen aufgezeigt (► Kap. 6 und ► Kap. 7). Als pädagogische Arbeitsfelder exemplarisch in den Blick genommen werden das Lernen Erwachsener, der Betrieb als Lernwelt sowie die soziale Dienstleistungsorganisation bzw. die Organisation des Sozialen. Sodann werden wir exemplarisch an der Transnationalisierung

von Wissen sowie dem Spannungsfeld von Gleichheit und Ungleichheit nicht nur aktuelle Herausforderungen organisationspädagogischer Forschung und Praxis thematisieren, sondern damit auch einen Blick auf die Rolle und Funktion von Organisationen hinsichtlich der Generierung und Transformation gesellschaftlicher Konfliktlagen frei geben.

Eine Besonderheit der vorliegenden Einführung in die Organisationspädagogik besteht darin, dass die ersten Schritte der Konzeption des Bandes mit Seminaren zum Thema *Einführung in die Organisationspädagogik* verbunden waren, die wir in den Sommersemestern 2017, 2018 und 2019 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt haben. So sind erste Entwürfe einiger (Unter-)Kapitel aus unseren Vorträgen und anschließenden Diskussionen entstanden, die wir im Seminar per Audiomitschnitt aufgezeichnet haben. Die Studierenden haben sich dabei nicht nur mittels kritischer Rückfragen als wichtige Dialogpartner*innen erwiesen, sondern gelegentlich auch durch aktive Recherche konkreter Fallbeispiele, anhand derer sich theoretische und professionsbezogene Reflexionen verdeutlichen lassen, zur Anschaulichkeit unserer Darstellungen beigetragen. Wir danken herzlich allen Teilnehmer*innen der Seminare für die aktive Diskussion, die kritische Rückmeldung und den studentischen Blick auf unsere Ausführungen.

Die Entstehung dieses Buches ist das Ergebnis unserer langjährigen gemeinsamen Arbeit. Dabei hat uns der Dialog mit vielen Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität sowie am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main über Bedingungen, Herausforderungen und Möglichkeiten organisationspädagogischen Sehen, Denkens und Handelns einen wertvollen Resonanzraum geboten. Allen Gesprächspartner*innen möchten wir ausdrücklich danken. Namentlich danken wir Johannes Bretting für Rückmeldung zum Entwurf des Manuskripts sowie Donna Tolksdorf für ihr umsichtiges und präzises Lektorat. Nicht zuletzt gilt unser Dank den Reihen-Herausgeber*innen *Grundrisse der Erziehungswissenschaft*, insbesondere Jörg Dinkelaker für seine Anregungen, sowie dem verantwortlichen Lektor des Kohlhammer-Verlags, Klaus-Peter Burkarth, für seine Hinweise zur le-

ser*innenfreundlichen Gestaltung des Bandes und vor allem für die Geduld, die bei diesem mehrjährigen Vorhaben erforderlich war.

Frankfurt und New York im März 2022

Nicolas Engel & Michael Göhlich

2 **Organisation und Institution. Systematische Annäherung an den Gegenstand der Organisationspädagogik**

Wer beim Begriff der Organisation an Unternehmen, Sozialdienstleister, Schulen, Kliniken oder Behörden denkt und in einer Einführung in die Organisationspädagogik pädagogische Zugänge zu solchen Organisationen erwartet, liegt keineswegs falsch. Wir werden in späteren Kapiteln darauf zu sprechen kommen. Zur systematischen Annäherung an den Gegenstand *Organisation* ist jedoch zunächst das Verhältnis von Organisation und Institution zu bestimmen, da der Begriff *Institution* im pädagogischen Diskurs oft nicht präzise vom Begriff *Organisation* unterschieden, gelegentlich irrigerweise sogar synonym zu diesem gebraucht wird. Anders als in späteren Kapiteln setzt dieses Kapitel deshalb nicht mit dem Fallbeispiel einer Organisation, sondern mit dem Fallbeispiel einer Institution – und zwar: dem *NS-Gedenkstättenbesuch* – ein. Die erinnerungskulturelle Institution *NS-Gedenkstättenbesuch* steht exemplarisch für regelhafte gesellschaftliche (und ggf. auch intraorganisationale) Erwartungen, mit denen Organisationen, hier zuvorderst die einzelnen Schulen, umgehen müssen (► Kap. 2.1). Nach einer an dem Fallbeispiel entwickelten Abgrenzung des Organisationsbegriffs vom Begriff *Institution* (► Kap. 2.2) werden vier Perspektiven – Organisation als pädagogische Praktik (► Kap. 2.3), Organisation als Kontext pädagogischer Prozesse (► Kap. 2.4), Organisation als Akteur und Adressat pädagogischer Praxis (► Kap. 2.5) sowie Organisation als Bedrohung und Ermöglichung menschlichen Seins (► Kap. 2.6) – aufgezeigt, die unterschiedliche analytische Zugriffsmöglichkeiten auf jene komplexen Dynamiken darstellen, unter denen Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in und von Organisationen stattfinden.

2.1 Fallbeispiel Gedenkstättenbesuch: eine Institution und ihre Bedeutung für Organisationen

Im Dezember 2017 wurde im Rahmen einer Demonstration in Berlin eine Israel-Flagge verbrannt. Die Demonstration unter Beteiligung vieler Personen mit muslimischer Herkunft richtete sich gegen die Entscheidung des US-Präsidenten Donald Trump, Jerusalem als Hauptstadt Israels anzuerkennen. Bezugnehmend auf dieses Ereignis äußerte sich ein paar Tage später die Berliner Staatssekretärin Sawsan Chebli; sie fordert einen KZ-Gedenkstätten-Pflichtbesuch auch für Migrant*innen. Im Wortlaut heißt es: »ich halte es für sinnvoll, wenn jeder, der in diesem Land lebt, verpflichtet würde, mindestens einmal in seinem Leben eine KZ-Gedenkstätte besucht zu haben« (Die Welt, 7.1.2018). Das gelte, so Chebli weiter, »auch für jene, die neu zu uns gekommen sind. KZ-Besuche sollten zum Bestandteil von Integrationskursen werden« (ebd.). Cheblis Forderung ist allerdings keine neue Erfindung, vielmehr eine anlässlich antisemitischer Eskalationen migrationspolitische Wiederholung und Erneuerung eines etablierten Topos. Ein verpflichtender NS-Gedenkstättenbesuch wurde etwa schon 2015 vom Vorsitzenden des Zentralrats der Juden, Josef Schuster, für alle Schüler*innen an deutschen Schulen gefordert. So verwundert es nicht, dass der aktuelle Vorstoß hier große Unterstützung erfährt (FAZ vom 12.1.2018). Die unmittelbaren Reaktionen auf diese Forderungen sind aber kontrovers. So warnt Günther Morsch, ehemaliger Leiter der *Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen*, in unmittelbarer Reaktion auf Cheblis Vorschlag gegenüber der FAZ vor der Kontraproduktivität zwangspädagogischer Maßnahmen (ebd.). Ähnlich wie bereits 2015 in der Reaktion des damaligen Leiters der *Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora*, Volkhard Knigge, der auf die von Schuster formulierte Forderung vor möglichen Folgen eines »aufgezwungenen Gedenkens« warnt (ZEIT 18/2015), wird hier darauf verwiesen, dass die Diversifizierung der Herkunft und kulturellen Hintergründe der Gedenkstättenbesucher*innen in heterogenen Gesellschaftskonstellationen unterschiedliche Vermittlungs-, Aus-

legungs- und Aneignungszusammenhänge erforderlich machen (FAZ vom 12.1.2018). Auch im bildungspolitischen Diskurs wird kontrovers Position bezogen. Während Landespolitiker in Bayern den Forderungen Cheblis und Schusters beipflichtend auf den verpflichtenden Gedenkstättenbesuch im bayerischen Lehrplan verweisen, spricht sich der thüringische Bildungsminister Holter gegen eine derartige Verpflichtung aus und verweist darauf, dass in Lehrplänen Kompetenzen und nicht Methoden festgelegt sind, die Einzelschule demnach die Freiheit haben muss, die Art und Weise der Vermittlung der Kompetenz selbst zu bestimmen (Tagesspiegel vom 8.1.2018). Wieder anders verläuft die Debatte in Berlin-Brandenburg. Ein verpflichtender Besuch eines außerschulischen Lernorts ist hier explizit Bestandteil des Rahmenlehrplans, wenngleich der Ort Gedenkstätte (hier breiter gefasst, da er sich auch auf DDR-Gedenkstätten bezieht) nur als ein möglicher außerschulischer Lernort unter anderen angezeigt wird. Allerdings: Mit explizitem Bezug auf antisemitische Eskalationen in der Hauptstadt bezieht im Juni 2018 der Berliner Senat mithilfe von Expert*innen (Schulpädagog*innen, Historiker*innen) eindeutige Stellung. In einem Fachbrief wird mit Verweis auf den genannten Rahmenlehrplan festgestellt:

»Betrachtet man die thematischen Schwerpunkte des Doppeljahrgangs 9/10 sowie des dritten und vierten Semesters in der Oberstufe, stünde zu erwarten, dass so gut wie jede Berliner Schülerin und jeder Berliner Schüler vier Mal im Laufe seiner Schulkarriere einen außerschulischen Lernort mit Bezug zur NS-Diktatur oder zur DDR-Geschichte besucht hat« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018).

Im Anschluss an diese Feststellung findet sich im Fachbrief eine ausführliche Darlegung, warum ein Gedenkstättenbesuch notwendig mit den Inhalten des Rahmenlehrplans korrespondiert und wie dieser didaktisch zu bewerkstelligen ist.

Was kann uns diese – aktuell migrationsbezogene, schon länger auf alle Schüler*innen und damit auf jede Schule bezogene – Debatte über einen verpflichtenden Gedenkstättenbesuch im Hinblick auf das Verhältnis von Organisation und Institution sagen? Weshalb stellen wir sie an den Anfang unserer systematischen Annäherung an Gegenstand und Er-