

Wahl, Johannes; Nittel, Dieter; Tippelt, Rudolf

Pädagogische Organisationen. Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 3, S. 389-407



Quellenangabe/ Reference:

Wahl, Johannes; Nittel, Dieter; Tippelt, Rudolf: Pädagogische Organisationen. Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 3, S. 389-407 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292934 - DOI: 10.25656/01:29293; 10.3262/ZP2203389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292934>

<https://doi.org/10.25656/01:29293>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeiner Teil

Johannes Wahl/Dieter Nittel/Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen: Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft

Zusammenfassung: Seit langem herrscht eine Diskussion um die zentralen Charakteristika pädagogischer Organisationen. Während dabei bisher überwiegend idealtypische Beschreibungen vorgenommen wurden, fokussiert der vorliegende Beitrag auf empirischer Basis die realtypischen Merkmale von pädagogischen Organisationen. Die dabei rekonstruierte Konfiguration von Träger-, Einrichtungs- und Gemeinschaftsaspekten zeigt pädagogische Organisationen als komplexe Einheiten aus potenziell widersprüchlichen Elementen. Diese Ausgangssituation gestattet Organisationen sowohl die lose Kopplung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen als auch die Aufrechterhaltung von Rahmenbedingungen zur Ermöglichung von pädagogischem Handeln in professionellen Arbeitsbündnissen.

Schlagnote: Komparative pädagogische Organisationsforschung, Neoinstitutionalismus, Organisationspädagogik, pädagogisch organisiertes System, Lebenslanges Lernen

1. Einleitung: Was macht eine Organisation zu einer pädagogischen Organisation?

Die Frage nach den spezifischen Attributen pädagogischer Organisationen ist bereits seit vielen Jahren ein wichtiger Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses (Göhlich, 2018). Dabei zeichnen sich unterschiedliche Perspektiven zur Bestimmung des Pädagogischen im organisationalen Kontext ab. So lässt sich das Pädagogische an den beruflichen und institutionellen Handlungsauftrag der Beschäftigten koppeln, die in den jeweiligen Organisationen tätig werden und die mit Begriffen ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘ und/oder ‚Lernen‘ korrespondieren. Folgt man dieser Begründungslinie, so lässt sich anhand professionstheoretischer Kriterien zwischen Bildungseinrichtungen mit pädagogischem Handlungsauftrag und solchen ohne diesen Auftrag unterscheiden (Kade, Nittel & Seitter, 2007). Zudem sind pädagogische Organisationen aufgrund der Position zwischen Markt und Staat spezifischen strukturellen Herausforderungen bspw. hinsichtlich Effizienz und Wettbewerb am Markt ausgesetzt (Schaefers, 2002). Eine andere

Sichtweise nimmt verstärkt die Abläufe innerhalb der Organisationen in den Blick und achtet bspw. bei der Analyse von Betrieben (Arnold, 2018) primär auf informelle Lern- und Entwicklungsprozesse. Dabei steht das Lernen von Organisationen im Sinn nachhaltiger Veränderungen innerhalb des sozialen Binnenraums im Vordergrund, wobei in einschlägigen Untersuchungen der organisationskulturell wichtigen Frage nachgegangen wird, „inwiefern pädagogische Prozesse als Unterstützung oder als Störung der betrieblichen Handlungslogik wirken“ (Engel & Koch, 2017, S. 10). Davon abgehoben beschäftigt sich ein weiterer Zweig aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive dezidiert mit dem Organisation-Umwelt-Verhältnis (Kuper & Thiel, 2018; Pätzold, 2019). Obwohl auch hier Veränderungsprozesse analysiert werden, kommen Organisationen in diesen Untersuchungen eher unter Maßgabe eines spezifischen Fokusses, nämlich als Akteure im Rahmen von Governance-Prozessen zur Geltung (Nittel & Tippelt, 2019).

Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns aus der Perspektive einer am empirischen Material orientierten vergleichenden Organisationsforschung dem eben skizzierten Gegenstandsbereich. Unter Bezugnahme auf die komparative pädagogische Organisationsforschung (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Nittel & Tippelt, 2019; Wahl, 2017) rücken wir zunächst die Selbstbeschreibungen der Organisationen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, um die daraus mit Verfahren der Grounded Theory entwickelten Kategorien im weiteren Verlauf der Argumentation – im Sinne einer Unterscheidung von Max Weber¹ – als erziehungswissenschaftliche Realtypen zu konzeptionalisieren. Hierbei gehen wir folgenden Fragestellungen nach:

- Welche spezifischen Merkmale kennzeichnen pädagogische Organisationen im Horizont ihrer Selbstbeschreibungen?
- Welche Rückschlüsse lassen sich im Hinblick auf die Frage ‚Was sind pädagogische Organisationen?‘ aus der Betrachtung von Selbstbeschreibungen ziehen, wenn sie in der Analyse mit Aspekten der sozialwissenschaftlichen Organisationstheorie (z. B. Neoinstitutionalismus) kombiniert werden?

Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung profitiert nicht nur davon, Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens miteinander zu vergleichen, die bisher selten relationiert wurden (Nittel, Schütz & Tippelt, 2012; Meyer, Nittel & Schütz, 2020). Diese Forschungsrichtung nutzt darüber hinaus auch komplementäre theoretische Zugänge wie den Neoinstitutionalismus, die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas und ausgewählte Studien von Niklas Luhmann mit organisationssoziologischem Schwerpunkt (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Nittel & Tippelt, 2019). Im vorliegenden Beitrag

¹ Max Weber hat zwischen Idealtypen und Realtypen unterschieden. Während der Idealtypus eine zielgerichtet entwickelte Kategorie darstellt, die das Wesentliche eines Gegenstandes oder eines Phänomenbereichs abbildet und dabei durchaus einen gewissen artifiziellen Charakter in Kauf nimmt, stellt der Realtyp eine in der sozialen Realität faktisch existierende soziale Konstruktion dar (Weber, 1904).

beschränken wir uns auf ein Minimum derartiger Bezüge. So verweisen wir hier auf den Neoinstitutionalismus ebenso wie auf die Organisationstheorie von Niklas Luhmann nur dann, wenn es Begriffe, wie etwa den der Selbstbeschreibung zu definieren² oder wenn es empirische Befunde einzuordnen gilt. Im Vordergrund dieses Beitrags stehen die von uns erhobenen Daten und die daraus mittels der Grounded Theory Methodology (Corbin & Strauss, 2015) abgeleiteten Theoretisierungen. Mit diesem Zugang ist der Anspruch verbunden, realtypische Phänomene der pädagogischen Organisationen zu rekonstruieren.

Mit dem vorliegenden Beitrag erweitern und korrigieren wir zugleich eine frühere Position: Während wir in einer früheren Publikation (Nittel & Tippelt, 2019) pädagogische *Institutionen* mit einer doppelten Differenz charakterisiert haben (Träger versus Einrichtung sowie Gemeinschaft versus Organisation) werden wir mit dem hier Präsentierten ein Konzept pädagogischer *Organisationen* vorlegen, welches eine Integration der divergierenden Elemente vorsieht, ohne dabei die damit verbundenen Spannungsverhältnisse auszublenden.

2. Theoretische Bezugspunkte: Organisation aus Sicht des Neoinstitutionalismus

Der Begriff der Organisation lässt sich in der Erziehungswissenschaft aus verschiedenen Blickwinkeln thematisieren, sodass unterschiedliche Nuancen sichtbar werden. Für diesen Beitrag wählen wir zunächst einen Zugang, der Organisationen als entscheidungsgenerierende soziale Einheiten durch die Dimensionen „Zweckorientierung, horizontale und vertikale Differenzierung oder Arbeitsteilung, formale Mitgliedschaft oder Mitgliedsrollen und eine dauerhafte Abgrenzung zur Umwelt“ (Kuper & Thiel, 2018, S. 596) charakterisiert. Organisationen als allgegenwärtiges soziales Phänomen sind, darin sind sich unterschiedliche Theorieansätze einig, unmittelbar mit der Moderne verbunden. Im Sinne von Kuper und Thiel sind Organisationen als Einheiten zu betrachten, also als soziale Gebilde mit einer gewissen Geschlossenheit, einer Konsistenz, die hinsichtlich ihrer sozialräumlichen Verortung und Historie gleichzeitig eine gewisse Fragilität aufweisen und sich gerade deshalb im Interesse ihrer Verstetigung von der Umwelt abgrenzen. Ein weiteres Merkmal ist, dass Organisationen vorab definierte Leistungen und damit einen dezidierten Zweck erfüllen. Zudem sind sie mit spezifischen Mitteln ausgestattet, die sie durch planvolles und zielgerichtetes Agieren einsetzen, um in komplexen Entscheidungsprozessen die infrastrukturellen und finanziellen Rahmungen für das Handeln der eigenen Mitglieder zu schaffen.

2 An dieser Stelle legen wir Wert auf die Feststellung, dass mit der Adaption grundlegender organisationstheoretischer Annahmen aus der Systemtheorie Luhmanns keineswegs automatisch die Übernahme seines Gesellschaftsmodells oder anderer Elemente seiner Theorie verbunden ist.

Unsere Perspektive von pädagogischen Organisationen wird stark von der Theorie des Neoinstitutionalismus (nachfolgend NI) geprägt. Die Ansätze des NI sind in den Bildungs- und auch Kulturbereichen weit verbreitet (Koch & Schemmann, 2009; Merkens, 2011; Senge, 2011). Dies zeigt sich bspw. in Bezug auf schulische Kontexte (Mejeh, 2016; Schaefers, 2002), die Erwachsenen-/Weiterbildung (Herbrechter & Schemmann, 2019; Tippelt & Lindemann, 2018), die betrieblich berufsbildenden Bereiche (Scott & Meyer, 1994) oder hinsichtlich der Organisationen des Qualitätsmanagements (Hartz, 2011; Schmidt, 2018). Diese Rezeptionsbreite ist mit dem Anliegen einer komparativ ansetzenden pädagogischen Berufs- und Organisationsforschung sehr gut vereinbar. Der NI legt in der Analyse besonders viel Wert auf die Interaktion der Organisationen mit den jeweiligen Umwelten. Die aus diesem Wechselverhältnis resultierenden Phänomene der starken oder weniger starken Kopplung wirken sich sowohl innerhalb wie außerhalb der Organisationsgrenzen aus: So existieren innerhalb von Organisationen beständig Aushandlungsprozesse, die zur Anpassung der Organisationskultur führen können (Weick, 1995) und ihre Flexibilität gewährleisten. Bei diesen Aushandlungsprozessen spielen die von uns untersuchten Leitbilder sowie andere Selbstbeschreibungen der Organisationen eine zentrale Rolle, da in ihnen identitätsstiftende Elemente der jeweiligen Organisationskultur fixierbar werden. Auch müssen sie die Perspektive der Organisationsmitglieder mit den Erwartungen der Außenwelt in minimaler Weise abgleichen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Potential, durch erzwungene, mimetische und normative Isomorphie organisationale Strukturangleichungen an die Umwelt herbeizuführen (Nittel & Tippelt, 2019). Diese Prozesse sind für die Analyse pädagogischer Organisationen vor allem dann relevant, wenn es um die Strukturierung des organisationalen Handelns zur Signalisierung von Rationalität und Legitimität geht (DiMaggio & Powell, 1983). Darin wird das analytische Potential der später vorzustellenden Heuristik von Merkmalen pädagogischer Organisation deutlich: Organisationale Selbstbeschreibungen dienen in diesem Kontext als Dokumente der Rationalitäts- und Legitimitätsproduktion sowie -demonstration gegenüber den eigenen Organisationsmitgliedern und der Umwelt. Unsere Herangehensweise ermöglicht damit die Analyse organisationaler Selbstbeschreibungen nicht nur aus einer Außen-, sondern auch aus einer Innensicht.

3. Organisationale Selbstbeschreibungen pädagogischer Organisationen: Eine selten genutzte Quelle der empirischen Bildungsforschung

Selbstbeschreibungen stellen als allgemeines soziales Phänomen nach Niklas Luhmann eine Beobachtung zweiter Ordnung dar. Damit ist gemeint, dass die im Erfahrungsbereich der beobachtenden Person verorteten Phänomene selbst bereits das Ergebnis von Beobachtungen sind. In der komparativen pädagogischen Organisationsforschung ist mit der Kategorie der organisationalen Selbstbeschreibung ursprünglich jene Textgattung gemeint, mit deren Hilfe pädagogische Organisationen zum Ausdruck bringen,

wer sie, was sie und wie sie sind. Sie nutzen solche Texte, um die aus ihrer Sicht wesentlichen räumlichen, zeitlichen, sachlichen und sozialen Identitätsmarkierer (Goffman, 1980) sowohl nach innen als auch nach außen zu kommunizieren. Während berufliche Selbstbeschreibungen (Nittel, 2002) in erster Linie die Sinnwelt des Berufs tangieren, bieten organisationale Selbstbeschreibungen einen Zugang zur Sphäre der Organisation (Luhmann, 2000). Dabei handelt es sich um Dokumente, mit denen „die Organisation sich selbst identifiziert“ (Luhmann, 2000, S. 417), auf die alle Mitglieder rekurrieren können und die eine Art einheitsstiftendes Gedächtnis der jeweiligen Organisation darstellen. In ihr lassen sich der organisationale Auftrag, zentrale Wertvorstellungen, Maximen der Organisationskultur, die Historie, die Angebotsstruktur oder zentrale Kooperationspartner festhalten.

Die empirische pädagogische Organisationsforschung hat diese frei zugängliche Datenquelle bislang eher selten genutzt. In einer Studie der komparativen pädagogischen Organisationsforschung werden die Befunde aus dem Projekt *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen (LOEB)* dokumentiert (Nittel & Tippelt, 2019). Dieser Untersuchung diente die hier angesprochene Textgattung als eine wesentliche empirische Grundlage. Sie fokussierte pädagogische Organisationen aus den Arbeitsfeldern des Elementar- und Primarbereichs, der Sekundarbereiche I und II, der beruflichen Bildung, dem tertiären Bereich, der Erwachsenen-/Weiterbildung sowie der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik in vier kontrastiven Regionen (Kassel, München, Mühldorf am Inn, Waldeck-Frankenberg – hierzu Nittel & Tippelt, 2019). Mittels eines Mixed-Methods-Designs wurden die organisationalen Selbstbeschreibungen von 52 pädagogischen Organisationen im Rahmen einer Dokumentenanalyse, 50 Leitungskräfte dieser oder vergleichbarer Organisationen über Expert*inneninterviews sowie 38 pädagogisch Tätige in Gruppendiskussionen hinsichtlich der Resonanz des lebenslangen Lernens untersucht. Um die vielfältigen Daten miteinander vergleichen zu können und feldrelevante Strukturen zu rekonstruieren, wurde die Datenauswertung von den Prinzipien und Verfahren der Grounded Theory geleitet. Sie ermöglichte nicht nur fall- sondern auch arbeitsfeld- und vor allem datenübergreifende Kontrastmöglichkeiten, durch die sich Konturen eines pädagogisch organisierten Systems identifizieren ließen. Diese Daten bilden die empirische Basis dieses Artikels und werden aus primär neoinstitutionalistischer Perspektive analysiert.

4. Ergebnisse der empirischen Analysen

Im Rahmen unserer empirischen Analyse wurden formale sprachliche Merkmale identifiziert, die aus unserer Sicht spezifisch für pädagogische Organisationen sind und die auf grundlegende Erwartungssysteme verweisen. Grundsätzlich lassen sich *obligatorische Stilelemente* (Name der Einrichtung, segmentspezifische Zuordnung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens, regionaler bzw. kommunaler Bezug (Adresse), Bezeichnung der Ziel- und Adressatengruppe usw.) einerseits und *fakultative Merkmale* (Nutzung eines Qualitätsmanagementverfahrens, Finanzierungs-

grundlagen, Projekte, Teilnahme an Wettbewerben usw.) andererseits identifizieren. Die für das Verständnis des Organisationscharakters zwingend notwendigen Merkmale sollen zunächst aus einem Datenauszug abgeleitet und in den folgenden Unterkapiteln im Detail beschrieben werden. Vorgreifend lässt sich sagen, dass pädagogische Organisationen drei Dimensionen aufweisen: Sie präsentieren sich (1) über ihr durch relative Autonomie gekennzeichnetes Verhältnis zum Träger; sie stellen sich (2) als singuläre Einrichtungen dar, die sich hochgradig von anderen Einrichtungen des gleichen Typs unterscheiden und sie präsentieren sich (3) als Gemeinschaften, die unhinterfragte Normensysteme inkorporieren und stark die Maxime der formalen Inklusion betonen. Diese Attribute lassen sich beispielhaft anhand des folgenden Auszugs einer öffentlich zugänglichen Webpage verdeutlichen:

Auf der Basis der humanitären Grundsätze des Deutschen Roten Kreuzes engagiert sich der DRK-Kreisverband Frankenberg auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Das Deutsche Rote Kreuz ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen, die Menschenwürde eines jeden zu achten, die ihm anvertrauten Menschen in ihren Fähigkeiten zu stärken und ihre Eigenkräfte zu fördern. Das Konzept unserer Kindertagesstätte wird durch die Grundsätze des Deutschen Roten Kreuzes (§ 2 der Satzung) Menschlichkeit, Unparteilichkeit, Neutralität, Unabhängigkeit, Freiwilligkeit, Einheit und Universalität geprägt. Ziel ist das friedvolle Zusammenleben unterschiedlichster Menschen. (1_09_18–20)

Die Selbstbeschreibung dieser Organisation aus dem Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik offenbart die begrenzte Autonomie gegenüber dem Träger im formal sprachlichen Sinne einerseits sprechaktbezogen durch den hohen Textanteil, der für die Beschreibung des Trägers aufgewendet wird. Andererseits rekurriert die pädagogische Organisation in hohem Maße auf Wertvorstellungen, die laut eigener Darstellung in Koinkidenz mit denen des Trägers stehen. Damit wird – vordergründig untypisch für die häufig unterstellte ‚kühle‘ Rationalität von Organisationen – eine Wertegemeinschaft angedeutet, die sowohl den Träger als auch die Einrichtung umfasst. Gemeinsam mit der Formulierung eines anzustrebenden Organisationszwecks zeigt sich in diesem Datenauszug die Konstruktion eines strukturprägenden Rationalitätsmythos (Meyer & Rowan, 1977). Die Positionierung als singuläre Einrichtung nimmt demgegenüber vergleichsweise wenig Raum ein. Sie manifestiert sich hier in der Klassifizierung als Kindertagesstätte in einem klar definierbaren geographischen Gebiet und einem eigenen Konzept, das allerdings als mit den Grundsätzen des Trägers kompatibel deklariert wird. Die Unverwechselbarkeit der Einrichtung leitet sich letztlich nur aus der einzigartigen Konfiguration der Attribute Trägerzugehörigkeit, Regionalbezug sowie der Akzentuierung von Werten und humanitären Maximen ab. Anhand des vorletzten Satzes wird schließlich explizit der Gemeinschaftsbezug erkennbar. Auch er ist im Vergleich zur Orientierung am Träger eher schwach ausgeprägt, lässt sich aber anhand des vergemeinschaftenden Personalpronomens ‚wir‘ erschließen. Pädagogische Organisationen als Gemeinschaften sind per se Wir-Gemeinschaften.

Analog zu dem oben angeführten Beispiel lassen sich die drei spezifischen Dimensionen – Träger, Einrichtung, Gemeinschaft – auch in den meisten der von uns untersuchten Selbstbeschreibungen pädagogischer Organisationen aus den unterschiedlichen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens identifizieren. Dabei gilt es zu beachten, dass die Pfadabhängigkeit der historischen Entwicklung der jeweiligen Bereiche zu spezifischen Konfigurationen der drei Dimensionen geführt hat, sodass sich bspw. das Verhältnis von Träger und Einrichtung in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Vergleich zum entsprechenden Verhältnis im Primarbereich klar unterscheidet. Trotz dieser spezifischen Entwicklungslinien, die aus neoinstitutionalistischer Perspektive wesentlich durch die Organisation-Umwelt-Relation gekennzeichnet sind, lassen sich bildungsbereichsübergreifende Gemeinsamkeiten rekonstruieren. Auf Basis der so bislang nicht erschlossenen und interpretierten Daten des LOEB-Projekts (Nittel & Tippelt, 2019) werden diese einzelnen Dimensionen nun näher dargestellt.

4.1 Träger

Die Unterscheidung zwischen Träger und Einrichtung stellt im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ein allgegenwärtiges Ordnungsschema dar. Im Material spiegelt sich dieser Umstand gleichsam mustergültig, d. h. in nahezu jedem einzelnen Dokument wider. Die Einheit der Differenz von Träger und Einrichtung wird in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung weitgehend vorausgesetzt, ein expliziter Schwerpunkt auf genau dieses Verhältnis zeigt sich demgegenüber bei der Erforschung von Non-Profit-Organisationen. Die große Vielfalt an solchen Organisationen, die von hierarchisch organisierten Verbänden bis hin zu Nachbarschaftsvereinen reicht, verweist bereits auf das facettenreiche und teils spannungsreiche Verhältnis zwischen Träger und Einrichtung. Markant zeigt sich dies anhand der erzwungenen Isomorphismen von basisdemokratischen Initiativen, deren Strukturpassungen ausschließlich zur Erschließung von Finanzmitteln vollzogen wurden (Milofsky, 1981) und am Beispiel der staatlichen Regulierung gemeinnütziger Wohlfahrtsorganisationen (Bode, 2014). Aus juristischer Sicht sind die Träger die nächst höher aggregierte Institutionalisierungsform gegenüber der lokalen Einrichtung. Beide Instanzen stehen demnach in einer hierarchischen Beziehung. Die jeweilige Hochschule oder der jeweilige Kindergarten agieren stellvertretend für den Träger, also das Land (als Rechtsträger der Hochschule) oder die Stadt oder der Verband (als Rechtsträger der frühpädagogischen Einrichtung). Auch das hier in den Blick genommene Verhältnis ließe sich aus der Perspektive der Arbeitsteilung betrachten: Während der Träger die infrastrukturellen, d. h. finanziellen, rechtlichen, personellen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen für die pädagogische Arbeit bereitstellt, sorgt die Einrichtung für die Rahmung der pädagogischen Arbeitsbündnisse im Gefüge des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Die Kategorie des Trägers zielt bekanntlich entweder auf vom öffentlichen Rechtswesen definierte Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Städte) oder andere Körperschaften, Anstalten oder Stiftungen, welche die Dienstauf-

sicht, Fachaufsicht oder die mehrheitliche Kapitalbeteiligung über andere juristisch definierte, in der Regel untergeordnete Einheiten (in diesem Fall sind es pädagogische Einrichtungen) ausüben. Das Aufsichtsrecht bezieht sich auf alle organisationsinternen Angelegenheiten und auf einen großen Teil der in den Arbeitsbündnissen realisierten Aktivitäten.

Die Differenz Träger versus Einrichtungen kann auch aus einer demokratietheoretischen Lesart betrachtet werden, und zwar als eine Variante der Gewaltenteilung, welche die eben formulierte Lesart in Richtung Arbeitsteilung bestätigt: Diejenige Instanz, welche die Ressourcen verteilt, ist nicht diejenige, die sie auch faktisch nutzt. Gerade Träger, die staatliche Zuschüsse erhalten, stehen unter den Auspizien einer kritischen Dauerreflexion durch Instanzen einer medialen Öffentlichkeit, und genau dies sichert im Sinn des NI die Aufrechterhaltung eines für das Überleben einer Organisation notwendigen Legitimationsniveaus.

Im pädagogisch organisierten System gibt es prinzipiell zwei Gattungen von Trägern und das spiegelt sich ebenfalls im empirischen Material wider, nämlich jene, die hoheitsstaatlichen Aufgaben nachgehen (bspw. Schulträger) und solche, die das wohlfahrtsstaatliche Prinzip der Subsidiarität erfüllen (bspw. freie Träger in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik oder auch der Erwachsenen-/Weiterbildung). Die Träger haben eine wichtige Aufgabe, weil sie durch ihre bloße Existenz dafür Sorge tragen, dass andere gesellschaftliche Funktionssysteme nicht auf direktem Weg Einfluss auf die lokalen Einrichtungen ausüben. Die lockere Koppelung von Träger und Einrichtung bildet so gesehen erst die Voraussetzung der relativen Autonomie. Sie stellen aus einer neo-institutionalistischen Perspektive sicher, dass zwischen dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens, dem politischen System sowie dem Rechtssystem Schnittstellen bestehen. Sollte es sich um einen konfessionellen Träger oder einen privatwirtschaftlichen Träger handeln, so zeichnen sich auch Bindungen zur Religion bzw. Wirtschaft ab. In jedem Fall beteiligt sind aber die Politik und das Recht. Erst durch den Einbezug von Trägern, die durch die vorhandenen Kopplungen mit anderen gesellschaftlichen Systemen als legitime Akteure wahrgenommen werden, erhalten die pädagogischen Organisationen ein notwendiges Maß an Legitimität für ihr Agieren. Zudem bilden diese Kopplungen – wie bereits weiter oben am Beispiel der Non-Profit-Organisationen erwähnt – eine Quelle isomorpher Prozesse des organisationalen Wandels. Dies zeigt sich zudem auch bei der Umsetzung neuer gesetzlicher Standards, die über das Recht an die Träger und damit die pädagogischen Organisationen herangetragen werden.

Das Rechtswesen garantiert und sorgt für die Applikation formaler Regeln, um Entscheidungen über Entscheidungen (und deren Prämissen) sowie in Konfliktfällen Wege der Regelung vorzugeben. Damit definiert es den Kosmos von Rechten und Pflichten in den vielfältigen Arenen der Interaktion zwischen den verschiedenen Akteuren, die in pädagogischen Organisationen miteinander verbunden sind.

Das politische System mobilisiert die notwendige Macht, um über Prozesse des Zusammenwirkens der Legislative, der Judikative und der Exekutive den Bestand der Träger zu sichern oder aufgrund eines kollektiv ausgehandelten Veränderungsbedarfs Mo-

difikationen in der Verfasstheit der Träger auf den Weg zu bringen. Es ist der Träger und nicht die Einrichtung, der über die formale Legitimation und die Macht verfügt, die Rechte und Pflichten in der Aushandlung mit Instanzen des politischen Systems zu formulieren (Voßkuhle, 2019). Andere Funktionssysteme mögen ebenfalls mit der aufgeworfenen Differenz operieren, etwa wenn im Gesundheitssystem zwischen einem Krankenhausträger und dem spezifischen Krankenhaus unterschieden wird. Der Unterschied zwischen dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens und anderen Systemen fußt auf dem Umstand, dass die Träger das Recht haben, in ihrem Verhältnis zur Einrichtung ein explizit pädagogisches Mandat auszuhandeln und zu definieren und mit diesem Mandat konditionelle Relevanzen für die Auswahl des Personals und die dort geleistete Arbeit zu setzen. Unter formalpragmatischen Aspekten agieren Träger in anderen Systemen zwar ähnlich, auch sie definieren dann ein medizinisches, journalistisches, kirchliches oder wirtschaftliches Mandat. Die Besonderheit im pädagogisch organisierten System besteht darin, dass erst durch die Träger die signifikanten Eingriffe in den Lebensverlauf der pädagogisch Anderen legitimiert werden, wie sie im Rahmen der Arbeitsbündnisse innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens an der Tagesordnung sind. Diese Funktion des Trägers zeigt sich im folgenden Datenauszug:

Der Träger sieht es als seine gesellschaftliche Aufgabe an, eine Verwirklichung von Integration/Inklusion von Menschen mit Behinderung zu schaffen (1_10_102–103).

Durch die Einbindung solcher Passagen in die Mandatsdefinition des Trägers und damit in die organisationale Selbstbeschreibung wird die Verknüpfung zwischen Einrichtung und Träger markiert. Zudem verdeutlichen diese Ausführungen die Orientierungskraft der hier kommunizierten Werte für die Einrichtung, so dass das pädagogische Handeln in der Einrichtung durch den Bezug zu der zentralen, weltweit diskutierten Maxime der Inklusion legitimiert wird.

In all jenen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, in denen mehrere Optionen für unterschiedliche Trägerschaften existieren, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass in den organisationalen Selbstbeschreibungen die Trägerschaft benannt wird. Das ist bspw. in der Erwachsenen-/Weiterbildung der Fall, weil hier unterschiedliche Rechtsformen möglich sind, so dass sich die Klärung der Trägerschaft, im Unterschied zu einer staatlichen Schule keineswegs von selbst versteht.

4.2 Einrichtung

Konstitutiv für pädagogische Organisationen ist das Phänomen, dass sie sich selbst als ‚Einrichtung‘ bezeichnen und von ihrer Umwelt auch als solche etikettiert werden. Die Kategorie der Einrichtung besagt zunächst einmal, dass man sich entweder in einem aktiven Akt der Selbstermächtigung als Einrichtung definiert oder von einer anderen Instanz (z. B. Träger) in einem eher passiven Modus ‚ein-gerichtet‘ worden ist. Ein-

richtungen sind in ihrer performativen Praxis mit einer ähnlichen Anforderungsstruktur konfrontiert wie Gesellschaftsmitglieder auch, die eben auch als Individuen in Erscheinung treten: Sie müssen sich als soziale Einheit immer als Exemplar einer bestimmten Institutionalisierungsform (die Schule, die Universität, der Kindergarten) präsentieren und gleichzeitig das unverwechselbare Profil unterstreichen. Leitbilder bilden diese Anforderungsstruktur sehr gut ab, da sie in der Regel Textpassagen enthalten, in denen sich die Einrichtungen als ‚mit anderen verwandt‘ darstellen, ohne dabei auf die Kombination inhaltlicher und formaler Stilmittel als unverwechselbarer Fingerabdruck zu verzichten. Dieses Phänomen zeigt sich exemplarisch im Leitbild eines Gymnasiums:

Wir, das Engelsburg-Gymnasium Kassel, sind ein staatlich anerkanntes katholisches Gymnasium in der Trägerschaft des Ordens der Schwestern der heiligen Maria Magdalena Postel (SMMP). Grundlage unseres Arbeitens sind die Leitlinien und Ziele des Ordens (4_04_18).

In dieser organisationalen Selbstbeschreibung wird einerseits die Einordnung der Einrichtung in den Bereich der Sekundarstufen erkennbar und andererseits die Einzigartigkeit der Einrichtung betont. Dies geschieht durch die Verknüpfung der Selbsteinordnung in den genannten Bildungsbereich mit konfessionellen Werten sowie einer sozialräumlichen Verortung. Der Verweis auf die staatliche Anerkennung dokumentiert zusätzlich die Legitimität der eigenen Existenz.

Alle untersuchten Einrichtungen verfügen über eine klare sozialräumliche Zuordnung als zentralen Identitätsmarkierer (Goffman, 1980) und weisen zugleich ein sehr breites Spektrum an mehr oder weniger reglementierten Zugangsmodalitäten und Rekrutierungspraktiken auf, um der damit verbundenen Verantwortung für das Einzugsgebiet gerecht zu werden: Eine Hochschule kann potentiell von jedem Menschen auf dieser Welt besucht werden, solange eine Studienberechtigung und die notwendigen Leistungsvoraussetzungen vorliegen, wohingegen ein städtisches Gymnasium bspw. aufgrund der Kopplung an einen bestimmten Stadtteil keineswegs von jedem Jugendlichen dieser Stadt besucht werden darf. Die spezifische Ortsgebundenheit ist allerdings nur eine Dimension unter vielen, um die Einzigartigkeit einer Einrichtung manifest werden zu lassen. Darüber hinaus verfügen sie über weitere Identitätsmarkierer, wie etwa einen Namen, eine schriftlich kodifizierte Geschichte, ein besonderes baulich-architektonisches Ensemble, eine Adresse, ein Logo, Auszeichnungen oder ein gemeinsam geteiltes Wissen über prominente Absolvent*innen. Letztlich wird die Individualität einer Einrichtung für diese selbst und die Umwelt durch die Kombination der eben angerissenen räumlichen, zeitlichen, kulturellen und sozialen Bezüge sichtbar gemacht.

Was unterscheidet die Einrichtung vom Träger? In der Einrichtung werden die zugewiesenen finanziellen, personellen, sachlichen und räumlichen Ressourcen verwendet, also nach bestimmten Regeln in die Alltagspraxis eingespeist und gemäß den vom Träger definierten Vergaberichtlinien genutzt. Je nach rechtlich fixierter Institutsordnung – handelt es sich um auf Dauer gestellte oder um temporär finanzierte projektartige Einrichtungen – müssen die Entscheidungsträger Verfahrensschritte einhalten

und auf Fristen achten, wenn die Sicherung der Kontinuität bei der Beschaffung der zentralen Ressourcen gewahrt und Rationalität gegenüber der Umwelt signalisiert werden will. *Alle* pädagogischen Einrichtungen verfügen zudem über offizielle oder halb-offizielle Organigramme, die über den hierarchischen Aufbau aufklären und Aussagen über die binnenspezifische Arbeitsteilung machen. Obgleich die zuletzt formulierten Aussagen den Eindruck eines ‚oben‘ (hier die Träger) und eines ‚unten‘ (dort die Einrichtungen) erwecken, scheinen Macht- und Rangfragen auf der Ebene der Selbstbeschreibungen keine nennenswerte Rolle zu spielen. Subtile oder offene Hinweise auf das Weisungsrecht des Trägers oder die Folgebereitschaft der Einrichtung haben wir jedenfalls im Material nicht gefunden. Die tendenzielle Neutralisierung diesbezüglicher Spannungsverhältnisse dürfte darauf zurückzuführen sein, dass das Verhältnis von Träger zur Einrichtung – im Sinne der Unterscheidung von Luhmann über die Logik des organisationalen Handelns (Luhmann, 1999) – weniger durch Konditional-, als vielmehr durch Zweckprogrammierung gesteuert wird. Zweckprogrammierung evoziert unter der Bedingung einer stabilen Zieldefinition eine Vielzahl an Optionen, um dieses Ziel zu realisieren, wohingegen Konditionalprogrammierung nur vorab definierte Bearbeitungsstrategien zulässt, um einer Aufgabe gerecht zu werden (Luhmann, 1999). Das mit der Zweckprogrammierung eng verwandte Prinzip der losen Kopplung (Weick, 1995; Tippelt, 2013) dürfte zu beträchtlichen Freiheitsspielräumen in der Interaktion zwischen Trägern und Einrichtungen beitragen. Diese werden zwingend benötigt, um den unberechenbaren Entwicklungen in pädagogischen Arbeitsbündnissen gerecht zu werden und auf plötzliche Veränderungen in Situationen und Projekt- und Fallentwicklungen mit der notwendigen Flexibilität eingehen zu können. Die dabei möglichen organisationalen Veränderungsprozesse können durch diese Flexibilität anlassbezogen und in punktueller Orientierung an vergleichbaren Organisationen stattfinden und somit als mimetische Strukturpassungen zum Ausdruck kommen.

Der Umstand, dass pädagogische Einrichtungen auch eine ortsgebundene Arbeitsteilung aufweisen, schlägt sich in der Existenz und in der ausdrücklichen Nennung von Außenstellen und Dependancen nieder. Diese werden, da sie auch einen lebhaften Eindruck von der Größe, dem Einzugsbereich und der Macht der Organisation vermitteln, in der Regel auch vollständig genannt. Neben den räumlichen Bezügen gilt es aber auch die sozialen Bezüge in den Selbstbeschreibungen in den Blick zu nehmen: So wenden sich die organisationalen Selbstbeschreibungen sowohl nach innen, also an die Mitglieder, als auch an das Publikum, d. h. an die Ziel- und Adressatengruppen der pädagogischen Arbeit. Die Zugehörigkeit zu einer Einrichtung im Sinne eines Mitarbeiterstatus wird über das Merkmal der Mitgliedschaft geregelt. Charakteristisch für die Mitgliedschaftsrolle ist die funktionale Spezifizierung, die Fokussierung auf die in der Stellenbeschreibung niedergelegte Aufgabenstellung. Zwischen den Mitgliedern einer Einrichtung und den nicht zur Organisation angehörenden Ziel- und Adressatengruppen wird in den organisationalen Selbstbeschreibungen streng unterschieden. Einrichtungen sind permanent damit beschäftigt, im Medium der organisationalen Selbstbeschreibung ein Bild von sich zu entwerfen, mit dem sowohl das eigene Personal als auch das Publikum ‚gut leben‘ kann. Gleichzeitig sind sie damit befasst, Entscheidungen zu tref-

fen, die entweder die institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster der pädagogischen Anderen oder die Verfasstheit der eigenen Organisation betreffen, um Rationalität zu erzeugen bzw. zu signalisieren. Sofern Entscheidungen über die Form und inhaltliche Ausgestaltung der organisationalen Selbstbeschreibung getroffen werden, dürfte die Einrichtung zuständig sein; sofern Entscheidungen über Entscheidungen verhandelt werden, es also um Prämissen geht, scheint eher der Träger tangiert zu sein.

4.3 *Gemeinschaft*

Eine pädagogische Organisation inkorporiert – so unsere Analyse der Selbstbeschreibungen – immer auch Merkmale einer Gemeinschaft. Gewöhnlich weisen Gemeinschaften ein starkes Wir-Gefühl auf, bilden in der Regel eine überschaubare soziale Einheit und zeichnen sich durch die Idealisierung einer sittlichen Lebensform aus. Das schlägt sich in den Daten z. B. in einer tendenziell pathetischen Nutzung des Personalpronomens ‚Wir‘ nieder: „Wir, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer bilden die Schulgemeinschaft“ (3_04_3).

Konzipiert als Antagonist eines auf Rationalität, Egoismus und Anonymität des Individuums abzielenden Konzepts von Gesellschaft, lässt sich Gemeinschaft als Sozialgebilde verstehen, dessen Zusammenhang im Wesentlichen auf Nähe, Vertrauen, Anerkennung und gemeinsam geteilten Werten basiert (Schäfer & Thompson, 2019). Der hier verwendete Gemeinschaftsbegriff

kann auf jeder Art von affektuellem und emotionaler oder aber traditionaler Grundlage ruhen: eine pneumatische Brüdergemeinde, eine erotische Beziehung, ein Pietätsverhältnis, eine ‚nationale‘ Gemeinschaft, eine kameradschaftlich zusammenhaltende Truppe. [...] Vergemeinschaftung ist dem gemeinten Sinn nach normalerweise der radikalste Gegensatz gegen ‚Kampf‘ (Weber, 1964, S. 30).

Während bei pädagogischen Einrichtungen eine klare Trennung zwischen den Rollen des Mitglieds, des Angehörigen und einer Klientel besteht, existiert bei Gemeinschaften keine solche formale Ausdifferenzierung: Jede Person ist Mitglied der Gemeinschaft des Kindergartens ‚Rasselbande‘, also sowohl die Erziehungsberechtigten, erst recht natürlich die Kinder sowie die Erzieher*innen und die Vertreter*innen des Kirchenvorstands sowie des Fördervereins. So stark und verbindlich das Commitment nach Innen auch immer sein mag, so konsequent neigen Gemeinschaften manchmal dazu, sich nach Außen abzugrenzen und dabei Mythen auszubilden. Pädagogische Gemeinschaften werden weniger durch die Gleichheit der Interessen als vielmehr durch die Affinität in der moralischen Orientierung zusammengehalten. Diese lassen sich wiederum als Werte zur Legitimation des eigenen Handelns sowohl innerhalb der eigenen Organisation als auch außerhalb der Organisationsgrenzen nutzen.

Es zeigt sich, dass in der Geschichte jeder pädagogischen Einrichtung zwei Typen von Ereignissen mehr oder weniger direkt Gemeinschaftserlebnisse auslösen: Da

sind einerseits außeralltägliche Höhepunkt ereignisse, wie Sommerfeste, Jubiläen, Tage der offenen Tür oder Eintritts- bzw. Austrittsrituale. Hier versammelt sich eine größere Gruppe von Menschen, die zur Gemeinschaft zählen, um an bestimmten feierlichen Inszenierungen teilzunehmen, gemeinsam Musik und Mahlzeiten zu konsumieren und damit die Existenz einer Gemeinschaft zu bezeugen. Da sind andererseits außeralltägliche Höhepunkt ereignisse, die ebenfalls stark gefühlsbetonte Reaktionen evozieren, bei denen das außeralltägliche Ereignis aber einen betont negativen Akzent aufweist. Das ist bspw. der Fall, wenn in einer Schule eine Person den Freitod gewählt hat, eine Hochschule aufgrund einer schweren Erkrankung ihren Präsidenten bzw. ihre Präsidentin verliert oder eine sozialpädagogische Einrichtung um das Überleben kämpfen muss und eine Demonstration bei der Stadtverwaltung organisiert. Das bedeutet, Gemeinschaftsgefühle werden durch positive oder negative Ereignisse in der Organisation mobilisiert (Hodapp, 2020). Aus Sicht des NI verdeutlicht dies, dass die Mitglieder pädagogischer Organisationen nicht nur hinsichtlich der formalen Mitgliedschaft eine wichtige Rolle spielen. Vielmehr wird deutlich, dass sie durch ihr Handeln „aktiv zur Aufrechterhaltung institutioneller Strukturvorgaben“ (Herbrechter, 2018, S. 41) beitragen. Dieses aktive Handeln erfolgt sowohl auf der Ebene der Weitergabe elementarer Verhaltensregeln an neue Organisationsmitglieder als auch dadurch, dass der Charakter der Mitgliedschaft als aktive Gemeinschaft in außeralltäglichen Ereignissen reproduziert wird.

Würde man sich bei der Auswertung des Materials nur auf die Betrachtung von Textstellen konzentrieren, in denen der Begriff Gemeinschaft explizit auftaucht, so wäre die Gefahr groß, wichtige Aspekte schlicht zu übersehen. So gesehen stellt das folgende Beispiel zwar keine Ausnahme, aber einen eher seltenen Fall dar:

Zu unserer Schulgemeinschaft gehören Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrende und alle weiteren Mitarbeiter. Wir wünschen uns ausdrücklich, dass unsere Bildungs- und Erziehungsziele von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft aktiv unterstützt werden (4_4_7).

Bei der Durchsicht der empirischen Daten in Form organisationaler Selbstbeschreibungen hat sich herausgestellt, dass vielfältige Synonyme für Gemeinschaft existieren wie bspw. „Kommunikations- und Begegnungsplattform für Kinder und ihre Familien“ (1_03_679–681) oder „lernende Gemeinschaft“ (2_01_9). Im nachfolgenden Beispiel wird der Begriff Gemeinschaft durch „Campus“ ersetzt:

In der Lehre legt die Kasseler Universität besonderen Wert auf die Nähe zu beruflicher Praxis. Ob in der Ausbildung von Lehrern, Ingenieuren oder Künstlern, von Natur- oder Geisteswissenschaftlern: Akademische Qualifikation soll sich mit Problemlösungsfähigkeit und Offenheit für fachliche Entwicklung, aber auch mit fächerübergreifenden und sozialen Kompetenzen sowie mit umfassender persönlicher Verantwortung verbinden. Als staatliche Hochschule sieht sich die Universität Kassel in besonderer Weise gehalten, Zugänge zu Bildung ohne soziale, geschlechtsspezifische, ethnische oder nationale Selektion zu ermöglichen und in voller Breite

zu sichern. Studierende und Absolventen sind für die Universität Kassel wichtige Mitarbeiter und Partner, die sie in verbindlicher Zusammenarbeit auf ihre Karriere vorbereitet, auf ihrem Berufsweg begleitet und mit denen sie in lebenslangen Bildungs-, Qualifikations-, Forschungs- und Kooperationsprozessen produktiv verbunden bleibt. Der offene Campus der Universität Kassel ist von dieser Vorstellung geprägt. Er steht den Studierenden nicht nur als Arbeitsplatz offen, er ist auch Entwicklungs- und Begegnungsraum auf Zeit: geprägt von Weltoffenheit, Respekt für unterschiedliche Lebensentwürfe und kulturelle Herkunft sowie von der Chance, Rationales und Emotionales, Instrumentelles und Intuitives zu verbinden, sich zu bilden und sich in seiner gesamten Persönlichkeit weiter zu entwickeln. (6_04_14)

Im hier zitierten Datenausschnitt wird zunächst die Nähe der universitären Lehre zur Praxis unterstrichen, das Prinzip der Interdisziplinarität für *alle* akademischen Fachkulturen und ein damit unweigerlich verbundener persönlicher Bildungsgehalt reklamiert, um dann auf die Engführung von Trägerschaft einerseits und der mehrfachen Verantwortung der Einrichtung zur Inklusion, gesellschaftlichen Partizipation und Chancengleichheit andererseits abzuheben. Die sich hier adressierende Universität unterstreicht die biographische Dimension ihres Mandats, indem sie sich nicht nur für die Vorbereitung der beruflichen Karriere, sondern auch für die biographische Begleitung zuständig erklärt. Die schon dadurch evozierte Assoziation zur Person als Adressat bildet eine Art Brücke zur Gemeinschaft. Das Fragment „der offene Campus der Universität Kassel ist von der Vorstellung geprägt“ (6_04_14) bildet den Übergang zu jenen Passagen, in denen die angestammte Organisation dezidiert als Gemeinschaft adressiert wird: die Vermeidung einer bloßen Reduktion auf funktionale Aspekte des Ortes und dessen Erweiterung in Richtung Lebensraum und Begegnung. Hinzu kommt die Berücksichtigung emotionaler Dimensionen, die Würdigung des Faktors Intuition als Mittel der Erkenntnisgenerierung und die Integration der gesamten Persönlichkeit in das universitäre Geschehen. Das Strukturmerkmal der Gemeinschaft wird hier nicht direkt durch den Begriff Gemeinschaft, sondern durch die Nutzung eines Substituts (Campus) bedient. Die Spezifizierung von Campus durch die geballte Erwähnung von Schlüsselbegriffen, die einen lebensweltlichen Bezug haben, bieten eindeutige Hinweise auf die Gemeinschaftsidee universitären Zusammenlebens.

5. Merkmale pädagogischer Organisationen: Die Relationierung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft

Analog zu den bisherigen Befunden der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung – etwa über das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Professionalität (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014) – folgen pädagogische Organisationen nicht einem einzigen ‚Code‘, sondern multiplen Ordnungsprinzipien. Daran anknüpfend lässt sich die erste Frage des Artikels nach spezifischen Merkmalen pädagogischer Organisationen im Horizont ihrer Selbstbeschreibungen beantwor-

ten: Pädagogische Organisationen sind *erstens* mit übergeordneten sozialen Einheiten und den diesbezüglichen Erwartungsstrukturen, den so genannten Trägern, verbunden, die als Brücke zum Funktionssystem der Politik, Wirtschaft und des Rechts fungieren. Träger sorgen für die Beschaffung von Ressourcen in materieller, finanzieller und legitimatorischer Hinsicht und tragen mit den Bindungen, die sie erzeugen, gleichzeitig zu Freiheitsspielräumen bei. Sie sind *zweitens* Einrichtungen eines besonderen Typs, sie bilden eine spezifische Organisationkultur mit prägenden Werten aus und beanspruchen damit – insbesondere mit Blick auf verwandte Einrichtungen – Alleinstellungsmerkmale. Als Einrichtung bieten sie einen Raum, um pädagogisch Anderen, dem zuständigen Fachpersonal und der Sphäre des bürokratischen Apparats (Nittel & Tippelt, 2019; Nittel & Meyer, 2019) Kontaktzonen zu bieten, Anlässe für Arbeitsteilung zu schaffen und diese dann auch zu realisieren. *Drittens* begreifen sich pädagogische Organisationen zugleich als Gemeinschaften, so dass ein Bezug zur Lebenswelt gewahrt bleibt. Damit werden pädagogische Organisationen mit Ressourcen versorgt, über die sie nicht aus eigener Kraft verfügen, nämlich alltagsweltliche Hintergrundannahmen (Schütz & Luckmann, 2003) und Common-Sense-Wissen, die Bedingungen für die Möglichkeit von Reziprozität, Vertrauen und Solidarität setzen.

An dieser Stelle mag die berechtigte Frage auftauchen, ob nicht alle anderen Organisationen per se derartige Strukturmuster aufweisen. Die Beantwortung dieser Frage ist zwar interessant; für uns ist jedoch entscheidend, dass wir die hier formulierten Strukturaussagen primär aus der Analyse von Selbstbeschreibungen jener Organisationen gewonnen haben, die allesamt zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zählen. Damit einher geht die Fokussierung auf Organisationen, die trotz aller Tendenzen zur Ökonomisierung von Bildung über eine primär pädagogische und nicht primär ökonomische Zweckorientierung verfügen und je nach Arbeitsfeld nicht zwangsläufig vollständig Markt- und/oder Staatslogiken folgen. Das Ziel des vorliegenden Textes ist es, die ersten Konturen einer gegenstandsbezogenen Theorie pädagogischer Organisationen zu entwerfen und kein auf alle Organisationen bezogenes Modell.

Mit Blick auf die zweite Fragestellung des Artikels nach den Mehrwerten der Koppelung der empirisch generierten Heuristik mit dem NI wurde herausgearbeitet, auf welchen Ebenen organisationaler Selbstbeschreibungen Rationalitäts- und Legitimitätsproduktion sowie -demonstration zu verorten sind. So lassen sich organisationsweit gültige und damit handlungsstrukturierende Werte bspw. auf der Ebene der Gemeinschaft generieren oder auch in Koordination mit der Trägerebene signalisieren, was zur Aufrechterhaltung der organisationalen Legitimität genutzt werden kann. Rationalitätssignale basieren auf Basis der vorliegenden Daten demgegenüber eher auf dem Wechselspiel von Träger und Einrichtung.

Der Umstand, dass wir ‚nur‘ organisationale Selbstbeschreibungen unter einem sparsamen Bezug auf grundlagentheoretischen Konzepten in den Blick genommen haben, unterstreicht die Notwendigkeit, die theoretische Belastbarkeit der eben präsentierten Heuristik auch unter der Zugrundelegung anderer Datenquellen, also weiter konsequent empirisch zu untersuchen. Damit sind aus unserer Sicht weitere Forschungsbedarfe angedeutet.

Der hier entwickelte Organisationsbegriff ist in der Lage, offene oder latente Konflikte im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zu erklären und die damit verbundenen Spannungsverhältnisse zu beschreiben. So macht es einen Unterschied, ob die Akteure in einer beliebigen organisationalen Schlüsselsituation (Teambesprechung, Vollversammlung usw.) sich primär und ausschließlich – möglicherweise sogar in eindringlicher Form – am Erwartungssystem des Trägers, der Einrichtung oder der Gemeinschaft orientieren und dabei zu schnellen Entscheidungen gelangen oder aber nach einer Balance suchen, was dann allerdings langwierige Aushandlungen notwendig werden lässt.

Abschließend möchten wir Folgendes zu bedenken geben: Die hier skizzierten Überlegungen legen es nahe, pädagogische Organisationen eben nicht analog zu Luhmanns Theorie als *operativ geschlossene* Systeme zu begreifen, sondern unter Maßgabe alternativer Konzepte (Weick) als *offene* Systeme zu charakterisieren. Sie weisen nicht nur zur Umwelt anderer pädagogischer Organisationen eine relative Offenheit auf, sondern sind durch ihre spezifischen Referenzen gegenüber anderen Funktionssystemen oder der Lebenswelt permanent irritierenden Impulsen ausgesetzt. Vermag nicht gerade dieses Merkmal pädagogischer Organisationen – als offene Systeme irritierenden Impulsen ausgesetzt zu sein – den Umstand zu erklären, dass sie Suchbewegungen an den Tag legen und sich die Arbeit an ihrer Organisationsidentität ausgesprochen mühsam gestaltet. Nur durch die Kopräsenz aller drei Komponenten, so ließen sich die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags zusammenfassen, lassen sich pädagogische Organisationen adäquat beschreiben und in ihrer Eigenlogik verstehen. Dabei darf man sich diese Kopräsenz nicht so vorstellen, als würde sich die Verschränkung der drei Dimensionen in jedem Fall harmonisch ergeben. Ganz im Gegenteil: Wir haben es im Alltag pädagogischer Organisationen häufig auch, wie eben angedeutet, mit widersprüchlichen Erwartungen, paradoxen Konstellationen und gegenläufigen Orientierungen zu tun. Pädagogische Organisationen stellen so gesehen die Einheit potenziell widersprüchlicher Elemente dar: Sie sind auf Konsens und Dissens gleichermaßen angelegt und angewiesen. Durch dieses labile Gleichgewicht der drei Elemente bleiben sie gegenüber Steuerungsimpulsen von innen wie außen flexibel und damit offen für jene Vorgänge, die sie in letzter Konsequenz auch bei ihrem Klientel anstoßen wollen und sollen: für Prozesse der Bildung und des Lernens.

Literatur

- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer.
- Bode, I. (2014). Wohlfahrtsstaatlichkeit und Dritter Sektor im Wandel: Die Fragmentierung eines historischen Zivilisationsprojekts. In A. Zimmer & R. Simsa (Hrsg.), *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement: Quo vadis?* (S. 81–95). Wiesbaden: Springer VS.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th edition). Los Angeles: Sage.

- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Engel, N., & Koch, S. (2017). Betrieb als Gegenstand und Ort organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: VS.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2018). Geschichte der Organisationspädagogik. In Ders., A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 17–28). Wiesbaden: VS.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: VS.
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance and Neo Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: VS.
- Hodapp, B. (2020). *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, S., & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS.
- Kuper, H., & Thiel, F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 587–606). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (5. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Mejeh, M. (2016). *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung: Ein netzwerkanalytischer Beitrag zum Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: VS.
- Meyer, N., Nittel, D., & Schütz, J. (2020). Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Milofsky, C. (1981). *Structure and process in community self-help organizations. Yale Program on Non-Profit Organizations*. Working Paper No. 17. New Haven.
- Nittel, D. (2002). Berufliche Selbstbeschreibungen im Medium von Praxisberichten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 137–153.
- Nittel, D., & Meyer, N. (2019). Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens: Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(3), 363–383.
- Nittel, D., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2012). „Notwendigkeit des Vergleichs!“. Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. *Erziehungswissenschaft*, 23(45), 87–99.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Pätzold, H. (2019). Bausteine einer Theorie der lernenden Non-Profit-Organisation – eine lerntheoretische Perspektive. In A. Schröer, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft* (S. 179–188). Wiesbaden: VS.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835–855.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2019). Gemeinschaft – eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Gemeinschaft* (S. 9–36). Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, S. (2018). *Qualitätsmanagement in der Heimerziehung. Eine neo-institutionalistische Analyse organisationaler Übersetzungsprozesse der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 von leistungserbringenden Einrichtungen im Bereich der stationären Erziehungshilfe*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Scott, W. R., & Meyer, J. W. (Eds.) (1994). *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, K. (2011). *Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R. (2013). Wandel pädagogischer Institutionen. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 183–198). Wiesbaden: VS Springer.
- Tippelt, R., & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 521–542). Wiesbaden: VS Springer.
- Voßkuhle, A. (2019). *Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. Rede zur Festveranstaltung „100 Jahre Volkshochschule“*. Frankfurt: DVV.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis: Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weber, M. (1904). *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft* (Erster Halbband). Köln/Berlin: Paul Siebeck.
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: For a long time now there has been a discussion about the central characteristics of pedagogical organisations. While ideal-typical descriptions have been the focus of this discussion, our contribution focuses on the real-life characteristics of pedagogical organisations on an empirical basis. The reconstructed configuration between aspects of provider, facilities and community shows pedagogical organisations as complex units consisting of potentially contradictory elements. This initial situation enables them both to maintain the loose coupling to different social functional systems and to provide a framework for pedagogical action in work alliances.

Keywords: Comparative Pedagogical Organisation Research, Neoinstitutionalism, Organisational Pedagogy, Pedagogically Organised System, Lifelong Learning

Anschrift der Autoren

Dr. phil Johannes Wahl, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Münzgasse 11, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: Johannes.wahl@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe Universität Frankfurt,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Prof. i. R. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de