pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hoyer, Jan

Reflexion organisationaler Strukturen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 187-195. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Hoyer, Jan: Reflexion organisationaler Strukturen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen - In: Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 187-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368633 - DOI: 10.25656/01:36863; 10.35468/6248-15

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368633
https://doi.org/10.25656/01:36863

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jan Hoyer

Reflexion organisationaler Strukturen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Abstract

Dieser Beitrag zeigt, dass die Reflexion und die Gestaltung struktureller Bedingungen zentrale Bestandteile pädagogischer Arbeit in der schulischen Erziehungshilfe sein sollten. Pädagog:innen bewegen sich dabei zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, müssen Spannungen aushalten und organisationale Passung als fortlaufenden Aushandlungsprozess begreifen. In diesem Beitrag werden Begriffe zur Beschreibung struktureller Bedingungen angeboten, um die Beobachtung und Reflexion ihrer Wirkung auf pädagogische Arbeit zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Organisation, Reflexion, Professionalisierung

doi.org/10.35468/6248-15

1 Einleitung

Van Maanen und Schein (1977) entwerfen bereits früh den Begriff der organisationalen Sozialisation die mit dem Eintritt in das Berufsleben beginnt. Organisationale Sozialisation realisiert sich in Spannungsfeldern, die sich aus dem Verhältnis von Organisation und Individualität ergeben und im Zuge der organisationalen Sozialisation hergestellt bzw. ausgehandelt werden (vgl. Grabmair & Kovacs, 2023). In diesem Beitrag werden Begriffe und Konzepte angeboten, die es erlauben, Organisationen beschreibbar zu machen, eine Sprache für organisationale Strukturen und deren Wirkweise zu entwickeln und somit eine bewusstere Reflexion der organisationalen Sozialisation pädagogischer Fachkräfte zu ermöglichen.
Weiterhin sollten Organisationen als soziale Phänomene verstanden werden, die Handlungssicherheit und Orientierung herstellen, im Vergleich zur direkten Interaktion Stabilität aufweisen und zugleich lernfähig sein können. Es wird herausgearbeitet, dass professionelle Reflexion und die Gestaltung struktureller Bedingungen zur pädagogischen Arbeit im Feld der schulischen Erziehungshilfe gehören. Zudem wird gezeigt, dass Pädagog:innen fortwährend zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen vermitteln, Spannungen aushalten und organisationale Passung nicht als statischen Zustand, sondern als fortlaufenden Aushandlungsprozess verstehen sollten.
Darüber hinaus lässt sich aus diesen Überlegungen die Notwendigkeit ableiten, die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit bereits im Studium stärker zu thematisieren und die Gestaltung organisationaler Rahmungen als Teil pädagogischer Arbeit zu begreifen. Hierzu wird eingangs der Begriff der Organisation entlang ausgewählter Aspekte bestimmt. Anschließend werden Besonderheiten pädagogischer Organisationen im Feld schulischer Erziehungshilfe dargestellt. Abschließend wird kurz auf organisationale Lernprozesse verwiesen und die zentralen Aussagen des Beitrags werden zusammengefasst.

2 Ausgewählte Aspekte zum Organisationsbegriff

Bei Organisationen geht es „nicht um Individuen oder Interaktionen, sondern um übergreifende, gesellschaftlich institutionalisierte, rechtlich hervorgebrachte und kodifizierte, auf Dauer gestellte Einrichtungen" (Helsper, 2024, S. 34). Die Überlegung, dass Organisationen etwas anderes sind als Individuen und Interaktionen und dass sie Stabilität aufweisen, geht auf die Theorie sozialer Systeme zurück. Nach Niklas Luhmann lässt sich eine Organisation als ein Zusammenhang kommunizierter Entscheidungen verstehen. Dabei steht in organisationsbezogener Kommunikation nicht im Vordergrund, wie genau Entscheidungen zustande kommen, sondern dass die Ergebnisse von Entscheidungen kommuniziert werden (Hoyer, 2024, S. 17). Ein Effekt dieses Kommunikationszusammenhangs besteht darin, dass Handlungssicherheit für die Mitglieder entsteht und zugleich Unsicherheiten reduziert werden. Luhmann (2011, S. 183) spricht in diesem Zusammenhang von „Unsicherheitsabsorption". Darunter versteht er die Tatsache, dass Mitglieder einer Organisation nicht über jede einzelne Frage neu entscheiden müssen, weil viele Entscheidungen bereits auf organisationaler Ebene getroffen und verbindlich gemacht worden sind. Eine Organisation „ersetzt laufend Unsicherheiten durch selbsterzeugte Sicherheiten, an denen sie nach Möglichkeit festhält, auch wenn Bedenken auftauchen" (Luhmann, 1997, S. 833).
Ein anschauliches Beispiel hierfür ist der schulische Ferienkalender: Schüler:innen und Lehrkräfte müssen nicht gemeinsam aushandeln, wann die Sommerferien enden. Diese Entscheidung ist organisatorisch vorgegeben. Wer über diese Regelungen informiert ist, kann seine Handlungen entsprechend planen – etwa rechtzeitig nach den Ferien wieder am Unterricht teilnehmen. Auf diese Weise entlastet die Organisation ihre Mitglieder, indem sie

doi.org/10.35468/6248-15

ihnen Entscheidungen abnimmt. Gleichzeitig bedeutet diese Struktur jedoch auch, dass Mitglieder von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden. Organisationale Entscheidungen erzeugen somit nicht nur Handlungssicherheit, sondern auch Abhängigkeiten und Hierarchien. Anderson (2012, S. 202) fasst dies pointiert zusammen, wenn er schreibt, „dass die Möglichkeit organisationalen Handelns auf der Unmöglichkeit von Entscheidungen beruht". Organisationen ersetzen nach Luhmann fortlaufend Unsicherheiten durch selbst erzeugte Sicherheiten, an denen sie festhalten – auch dann, wenn Zweifel oder Kritik geäußert werden (Luhmann, 1997, S. 833). Gleichzeitig existiert ein Bereich der sogenannten „nichtentschiedenen Entscheidungsprämissen" (Luhmann, 2011, S. 145). Damit bezeichnet Luhmann die Ebene der Organisationskultur. Diese Kultur umfasst jene Erwartungen und Handlungsroutinen, die sich nicht aus formalen Beschlüssen ergeben, sondern sich durch Wiederholung und Gewohnheit allmählich verfestigt haben. Hoffjann beschreibt in Anlehnung an Kühl (2018), dass es sich hierbei um informale Erwartungen handelt, die durch häufiges Wiederholen „schleichend herausgebildet" werden (Hoffjann, 2024, S. 233). Organisationskultur bildet damit den Rahmen, in dem sowohl formale Regeln als auch informelle Gewohnheiten das Verhalten von Mitgliedern strukturieren:

„Wie jede Kultur entwickelt auch jede Organisation bestimmte Weisen der Wahrnehmung, des Denkens und der Symbolisierung, Vorstellungen über Ursache- und Wirkungszusammenhänge, Wertvorstellungen und insbesondere mit Blick auf die Regeln im Umgang mit Menschen und auch Dingen" (Bauer, Fröse & Seigies, 2023, S. 15).

An dieser Stelle knüpfen die Überlegungen von Argyris und Schön (2006, S. 29) an, die unter dem Begriff theory-in-use jene Handlungstheorien beschreiben, die im praktischen Tun implizit wirksam sind. Menschen handeln also nicht nur nach offiziell formulierten Regeln, sondern auch nach impliziten, eingeübten Mustern, die in der Organisation gelernt und fortlaufend reproduziert werden. So kann es in pädagogischen Einrichtungen sowohl formale Umgangsweisen bei unentschuldigtem Fehlen als auch einen üblichen, schleichend herausgebildeten informellen Umgang damit geben.

Um Handlungssicherheit herzustellen, weist eine Organisation ihren Mitgliedern bestimmte Eigenschaften, Rollen und Merkmale zu. Diese dienen dazu, Gruppen zu bilden, die innerhalb der Organisation eine gemeinsame Stellung einnehmen und sich zugleich von anderen Gruppen abgrenzen. In der Schule etwa werden über organisationale Kommunikationsprozesse die Rollen von Schüler:innen, Lehrkräften, Schulleitungen und auch Studierenden in Praxisphasen klar voneinander unterschieden. Damit wird nicht nur festgelegt, wer zu welcher Gruppe gehört, sondern auch, welche Erwartungen an die jeweilige Rolle der Gruppenmitglieder geknüpft sind. Das Gleichheitsprinzip innerhalb einer Gruppe erzeugt Verbindlichkeit und Zugehörigkeit, zugleich aber auch die Unterscheidbarkeit gegenüber anderen Gruppen. Dieses Prinzip stößt jedoch an eine Grenze: den Bereich der individuellen Persönlichkeit, der nicht vollständig organisational bestimmt werden kann. Barnard (1951) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der sogenannten Indifferenzzone und der Differenzzone. Die Indifferenzzone umfasst all jene Aspekte der Persönlichkeit, die für die Organisation relevant sind und in ihrer Rollenzuschreibung berücksichtigt werden müssen – etwa Ausbildung, Bezahlung, Arbeitszeit oder Curricula im Falle von Lehrkräften. Die Differenzzone dagegen beschreibt individuelle Besonderheiten, die aus Sicht der Organisation keine unmittelbare Rolle spielen, zum Beispiel persönliche Hobbys, Vorlieben oder zivilgesellschaftliches Engagement (vgl. Luhmann, 2011). So zeigt sich, dass Lehrkräfte zwar in zentralen Punkten gleichgestellt sind, gleichzeitig jedoch als Individuen Unterschiede aufweisen, die außerhalb organisationaler Regelungen liegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Organisationen schaffen Handlungssicherheit, indem sie Rollen und Gruppen klar definieren und Entscheidungen treffen. Damit fördern sie Orientie-

rung und Stabilität, begrenzen jedoch zugleich die individuellen Entscheidungsspielräume ihrer Mitglieder. Über formale Regeln und informelle Kulturen entstehen Handlungsmuster und Handlungstheorien, die das Verhalten der Mitglieder mitbestimmen. Organisationen sind somit sowohl entlastende Strukturen als auch einschränkende Instanzen: Sie ermöglichen gemeinsames Handeln, indem sie Entscheidungen abnehmen, begrenzen zugleich jedoch Freiheiten und erzeugen Hierarchien.

3 Besonderheiten von Organisationen in pädagogischen Handlungsfeldern

Auch in pädagogischen Organisationen lässt sich beobachten, dass Zeit und Raum für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zufällig entstehen, sondern durch organisationale Strukturen vorgegeben sind. Emmerich und Feldhoff (2022, S. 500) beschreiben dies als eine „organisationsförmige Vorstrukturierung von Zeit und Raum", die für Erwartungsstabilität sorgt. Gemeint ist, dass durch den organisatorischen Rahmen – etwa im schulischen Kontext durch feste Stundenpläne, festgelegte Unterrichtsräume oder verbindliche Prüfungszeiträume – für alle Beteiligten Klarheit darüber entsteht, welche Zwecke verfolgt werden, mit welchen Mitteln gearbeitet wird und welche Resultate im institutionellen Kontext der Pädagogik erwartet werden können. Diese Stabilität bildet die Grundlage dafür, dass pädagogische Prozesse überhaupt planbar und verlässlich durchgeführt werden können.

In der Regel handelt es sich bei Organisationen in pädagogischen Handlungsfeldern – wie Schulen, Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfeeinrichtungen oder Hochschulen – um Nonprofit-Organisationen (nicht gewinnorientierte Organisationen). Nonprofit-Organisationen unterscheiden sich von profitorientierten Unternehmen vor allem dadurch, dass sie nicht vorrangig ökonomische Gewinne erzielen, sondern einem gesellschaftlichen oder gemeinwohlorientierten Auftrag verpflichtet sind. Gleichwohl weisen sie – wie jede Organisation – sowohl formale als auch informelle Strukturen auf (vgl. Adams, 2025). Formale Strukturen umfassen beispielsweise rechtliche Regelungen, Hierarchien, Aufgabenverteilungen oder Qualitätsstandards. Informelle Strukturen dagegen entstehen aus Gewohnheiten, sozialen Beziehungen, impliziten Erwartungen und unausgesprochenen Regeln des Miteinanders.

Gerade im Hinblick auf die Organisationskultur zeigt sich bei Nonprofit-Organisationen eine besondere Schwierigkeit. Bentner (2007, S. 19) beschreibt diese als „Differenzierungsschwäche". Gemeint ist damit, dass es in Nonprofit-Organisationen häufig schwerfällt, klar zwischen Rolle und Person, zwischen Formalem und Informellem sowie zwischen Differenz- und Indifferenzzonen der Mitglieder zu unterscheiden. Mit anderen Worten: In vielen Situationen bleibt unklar, ob bestimmte Handlungen einer:s Akteur:in formal vorgegeben, informell entstanden oder aus persönlichen Motiven heraus erfolgt sind. Für Adressat:innen pädagogischer Einrichtungen ist teilweise nicht erkennbar, ob eine Entscheidung professioneller Pädagog:innen auf formalen Richtlinien, der Organisationskultur oder der individuellen Differenzzone beruht.

Dieses Problem der schwer erkennbaren Grenzziehung tritt im pädagogischen Bereich in besonderem Maße auf. Pädagogische Arbeit lässt sich nur bedingt in feste Rollen, formale Vorgaben oder standardisierte Verfahren pressen. Themen wie Pädagogikethik (Prengel, 2025) oder die Gestaltung pädagogischer Beziehungen (Herz & Zimmermann, 2024) sind zu komplex, um sie allein aus der „Indifferenzzone" im luhmannschen Sinne – also aus organisatorisch definierten Rollenmerkmalen – heraus zu gestalten. Pädagogisches Handeln erfordert stets auch den Einbezug informeller, impliziter und individueller Aspekte der beteiligten Akteur:innen. So spielen beispielsweise nach Rogers (1983) die persönliche Haltung einer

doi.org/10.35468/6248-15

Lehrkraft, ihre Art zu kommunizieren, ihre grundsätzliche oder situative Empathiefähigkeit sowie der reflektierte Umgang mit Authentizität eine entscheidende Rolle für die Qualität professioneller Beziehungsgestaltung – auch wenn dieses Handeln nicht eindeutig in der formalen Rollendefinition der Lehrkraft verankert ist.

Nach Luhmann lassen sich solche persönlichen und individuellen Elemente der „Differenzzone" zuordnen. Sie gehören unvermeidlich zum pädagogischen Arbeitsfeld, da pädagogische Interaktionen stets ein Zusammenspiel zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und individuellen Persönlichkeitsanteilen darstellen. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass die Wirksamkeit individueller Aspekte nicht auf Defizite, private Befindlichkeiten oder subjektive Vorlieben pädagogischer Fachkräfte zurückzuführen ist. Vielmehr handelt es sich um eine strukturelle Notwendigkeit, die durch die spezifische Eigenart pädagogischer Organisationen bedingt ist. Hinzu kommt, dass eine Strukturierung pädagogischen Handelns von außen auf eine hochdynamische Komplexität im Inneren pädagogischer Organisationen trifft, da sowohl psychische als auch gruppenspezifische Dynamiken ein gewisses Maß an Unvorhersehbarkeit beinhalten (vgl. Hoyer, 2024). Folglich ist der schulische Alltag durch die „Gleichzeitigkeit von formalen Strukturen und schwer formalisierbarer Situativität" (Drepper & Tacke, 2023, S. 404) gekennzeichnet. Es „stehen starre Organisationsregeln in einem Widerspruchsverhältnis, was etwa auch als Antinomie von Interaktion und Organisation gefasst wurde" (Helsper, 2024, S. 36).

Damit wird deutlich: Pädagogische Organisationen bewegen sich stets im Spannungsfeld zwischen formalen Regeln und informellen sowie individuellen Ausgestaltungen bzw. zwischen organisationalen Regelungen und dynamischer Komplexität im Interaktionsgeschehen. Sie können durch organisatorische Strukturen Erwartungssicherheit schaffen, müssen jedoch gleichzeitig zulassen, dass Differenzzonen und persönliche Aspekte in den Interaktionen wirksam werden und somit Antinomien hervorbringen. Gerade dieses Spannungsverhältnis macht die Besonderheit pädagogischer Organisationen aus – und prägt ihre Organisationskultur in spezifischer Weise.

4 Organisationale Besonderheiten schulischer Erziehungshilfe

Werden besondere Entwicklungs- und Problembereiche seitens pädagogischer Organisationen wahrgenommen und als potenzieller Handlungsbedarf definiert, zugeschrieben oder diagnostiziert, entsteht daraus in der Regel eine sogenannte Fallkonstruktion. Schattenhofer und Thiesmeier (2001, S. 64) erklären: „Ein Fall wird erst dann ein Fall, wenn ein Helfersystem beginnt, ihn als solchen zu definieren". Ein Fall existiert folglich nicht unabhängig von organisationalen Prozessen, sondern konstituiert sich, indem eine Organisation oder ein Hilfesystem entscheiden, eine bestimmte Situation als „Fall" zu behandeln.

Die Fallkonstruktion vollzieht sich dabei stets in der Interaktion von drei Dimensionen: dem einzelnen Menschen, seiner jeweiligen Lebenswelt und den institutionellen Strukturen des Hilfesystems (vgl. Pantuček-Eisenbacher, 2019). Menschen, die sich in komplexen Entwicklungs- oder Problemlagen befinden, werden also erst dann zu einem „Fall", wenn Hilfesysteme sie adressieren und eine institutionelle Zuständigkeit herstellen. Damit wird aus einer individuellen biografischen Situation auch eine organisationale Angelegenheit.

Besonders deutlich wird dies im Bereich der schulischen Erziehungshilfe. Hier existiert ein „gestuftes System sonderpädagogischer Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" (Bolz & Rieß, 2021, S. 43). Dieses System richtet sich gezielt an Schüler:innen, bei denen ein besonderer „Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale

Entwicklung" (KMK, 2024, S. 5) prognostiziert, angenommen oder formal festgestellt wird. Die Diagnose oder Zuschreibung dieses Bedarfs markiert den entscheidenden Schritt, durch den ein:e Schüler:in zum „Fall" der schulischen Erziehungshilfe wird.

Organisationen schulischer Erziehungshilfe sind somit spezialisierte Einrichtungen, die eine klar umrissene Zielgruppe adressieren. Diese Zielgruppe zeichnet sich durch eine besondere Komplexität in Bezug auf Lebenslage, Verhalten und Erleben aus und stellt die formalen wie informellen Strukturen der Organisation vor eine hohe Unberechenbarkeit und Dynamik (vgl. Bleher & Gingelmaier, 2019; Zimmermann, 2025; Müller & Schreier, 2025). Diese zeigt sich etwa im Hinblick auf das Schulbesuchsverhalten (vgl. Enderle, 2025) oder in Bezug auf besondere Vulneranz und Vulnerabilität (vgl. Müller, 2024).

Die Ursachen dieser Unberechenbarkeiten und Auffälligkeiten liegen häufig in biografischen Beziehungserfahrungen, die stark von Belastungen geprägt sind. Dysfunktionale familiäre Interaktionsmuster, Gewalt, Vernachlässigung oder Verlusterfahrungen kennzeichnen vielfach die Erfahrungswelt der Adressat:innen (Herz & Zimmermann, 2024). Die Bestimmung der Zielgruppe schulischer Erziehungshilfe orientiert sich darüber hinaus an impliziten und expliziten Normen (vgl. Stein & Müller, 2024). Ein:e Schüler:in wird dann als förderbedürftig erachtet, wenn Abweichungen von bestimmten normativen Erwartungen in organisationalen Kontexten festgestellt und kommuniziert werden.

Organisationen schulischer Erziehungshilfe weisen daher eine strukturelle Besonderheit auf: Sie sind darauf ausgerichtet, eine Passung zwischen sich selbst und ihren Adressat:innen (wieder-)herzustellen. Dieses Ziel wird jedoch sowohl von organisationaler Seite als auch von Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen häufig als unzureichend erfüllt wahrgenommen. Auf organisationaler Ebene zeigt sich dies in der Feststellung mangelnder Anpassung an schulische Regeln. Auf Seiten der Adressat:innen spiegelt es sich in Erfahrungen von Überforderung, Ausgrenzung oder dem Gefühl wider, nicht verstanden zu werden (vgl. Zimmermann, 2025).

Erschwerend kommt hinzu, dass viele Adressat:innen bereits eine belastete organisationale Sozialisationsgeschichte mitbringen. Diese ist oftmals von Disziplinierungs- und Ausschlusserfahrungen geprägt (vgl. Herz & Hoyer, 2021). Kinder und Jugendliche, die wiederholt negative Erfahrungen mit schulischen Organisationen gemacht haben, begegnen weiteren pädagogischen Strukturen häufig mit Skepsis oder Widerstand (vgl. Hoyer, 2026).

Vor diesem Hintergrund erhalten allgemeine organisationstheoretische Überlegungen im Feld der schulischen Erziehungshilfe eine besondere Brisanz. Aspekte wie die Reduktion von Unsicherheiten, die Zuweisung von Rollen, die Abgrenzung von Indifferenz- und Differenzzonen, die Begrenzung individueller Entscheidungsspielräume sowie die gleichzeitige Ausprägung formaler Regeln und informeller Kulturen stehen einer Zielgruppe gegenüber, die häufig durch eine strukturell mangelhafte Passung zu eben dieser Rahmung definiert wird.

Einerseits erfordert professionelle Bildungs- und Erziehungsarbeit eine persönliche Interaktion, die auf Beziehung, Vertrauen und individueller Zuwendung basiert (vgl. Herz & Zimmermann, 2024). Andererseits ist sie stets in organisationale Strukturen eingebettet, die auf Regelhaftigkeit, Standardisierung und Rollenfestlegung beruhen. In der schulischen Erziehungshilfe tritt die von Helsper (2024, S. 36) beschriebene „Antinomie von Interaktion und Organisation" in besonderer Intensität und Häufigkeit hervor.

Professionelle Gestaltung und Reflexion dieser strukturellen Antinomie werden daher zu zentralen Aufgaben pädagogischer Professionalität im Feld der schulischen Erziehungshilfe. Pädagog:innen müssen fortwährend zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen vermitteln, Spannungen aushalten und Wege finden, organisationale Passung nicht als statischen Zustand, sondern als fortlaufenden Aushandlungsprozess zu verstehen. Fickler-Stang und Friedrich (2024, S.128) weisen beispielsweise in Bezug auf die

doi.org/10.35468/6248-15

Strafbereitschaft professioneller Pädagog:innen auf Befunde hin, denen zufolge „Organisationsbedingungen in einem deutlichen Wechselspiel mit responsibilisierenden und disziplinierenden Haltungen von Fachkräften hervortreten". Sie gehen ebenfalls davon aus, dass sich Fragen professioneller Haltung nicht erst in der beruflichen Praxis stellen. Vielmehr sei bereits die Ausbildung in stärkerem Maße gefordert, diese Themen aufzugreifen und in die Auseinandersetzung mit professioneller Identität zu integrieren (vgl. Fickler-Stang & Friedrich, 2024, S. 128). Folglich sollte die universitäre Professionalisierung dazu beitragen, das Risiko zu vermindern, dass organisationale Sozialisation pädagogischer Fachkräfte lediglich ein Einpassen Professioneller in eine bestehende Organisationsstruktur bedeutet. Die Strafbereitschaft pädagogischer Fachkräfte stellt hierbei zwar einen sehr wichtigen, aber nur einen Aspekt unter vielen dar.

5 Organisationale Lernprozesse

In diesem Beitrag wurden Organisationen bislang als stabile und eher statische soziale Strukturen beschrieben. Gleichzeitig besitzen Organisationen jedoch Veränderbarkeit: Sie sind kontinuierlich gefordert, sich an eine dynamische Umwelt anzupassen (vgl. Rüegg-Stürm & Grand, 2020). Auch pädagogische Organisationen müssen auf wechselnde Rahmenbedingungen wie demografische Entwicklungen, steigende Lohnkosten, bauliche Vorgaben oder den Fachkräftemangel reagieren (vgl. Herz, 2020).
Für das Handlungsfeld des Vollzugs der Jugendstrafe greifen Walkenhorst und Fehrmann auf das Modell der lernenden Organisation zurück (vgl. Argyris & Schön, 2018). Ein zentrales Prinzip dieses Modells besteht darin, dass Misserfolge nicht als Scheitern, sondern als Anlass zur Veränderung verstanden werden: „Misserfolge sind Anlass, die Förderplanung und -ansätze selbstkritisch zu hinterfragen" (Walkenhorst & Fehrmann, 2018, S. 277). Erst durch eine solche Haltung wird es möglich, Organisationen flexibler und adressatenorientierter auszurichten. „Das Lernen von Organisationen ist nicht denk- und realisierbar ohne das Lernen und die Entwicklungs- und Reflexionsbereitschaft des Personals und der Leitung" (ebd., S. 297). Organisationales Lernen setzt also immer auch individuelles Wissen über Wirkung und Struktur von Organisationen sowie die Reflexionsbereitschaft in Bezug auf das Verhältnis von Organisation und eigener Professionalität voraus. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass sowohl organisationstheoretische Begrifflichkeiten als auch organisationale Lernprozesse Teil pädagogischer Qualifizierung sind oder zukünftig stärker berücksichtigt werden.

6 Abschluss

Gerade im Feld der schulischen Erziehungshilfe, in dem häufig von einer unzureichenden Passung zwischen Zielgruppe und Organisation auszugehen ist, kann es nicht ausschließlich Aufgabe der Adressat:innen sein, sich einer starren Organisation anzupassen. Die Verantwortung für die Herstellung von Passung liegt ebenso auf organisationaler Seite und kann nicht allein über die direkte Interaktion von Adressat:innen und professionellen Fachkräften im operativen Feld realisiert werden. Es gilt, auch organisationale Strukturen kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Bleiben diese Strukturen zu starr, muss jegliche Flexibilität von den Pädagog:innen und den Adressat:innen in der direkten Interaktion geleistet werden. Empfundene Misserfolge pädagogischer Arbeit mit der Zielgruppe schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe dürfen nicht ausschließlich zu weiterer Etikettierung, Disziplinierung oder Exklusion dieser Gruppe führen oder als individuelles Scheitern von Fachkräften interpretiert werden. Misserfolge sollten vielmehr als Impuls verstanden werden, organisationale Strukturen kritisch zu prüfen, zu hinterfragen und bei Bedarf zu flexibilisieren.

doi.org/10.35468/6248-15

Hierzu ist es erforderlich, eine Organisation grundsätzlich als solche wahrzunehmen und in der Ausbildung wie auch in der pädagogischen Arbeit als soziales Phänomen zu identifizieren. Dieser Beitrag soll Begriffe anbieten, um organisationale Prozesse und Strukturen sprachlich reflexiv beschreibbar zu machen und eine Organisation im Spannungsfeld ihrer Stabilität sowie ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, dass Organisationen sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch in der alltäglichen Praxis einen erheblichen Teil der Rahmung pädagogischer Arbeit darstellen.
Die Verwendung von Begriffen wie Unsicherheitsabsorption, Organisationskultur, theory-in-use, Rolle, Differenz- und Indifferenzzone, Hierarchie oder lernende Organisation kann dabei förderlich sein. Sie ermöglicht es, eine Distanz von Teilnehmer:innen zu ihren Organisationen zu erzeugen, wodurch organisationale Wirkungen auf pädagogische Arbeit reflektiert und versprachlicht werden können.

Literatur

Adams, K. (2025). Navigieren bei normativer Unsicherheit: Einflüsse auf die interne Stabilität von Non-Profit-Organisationen in Corporate Philanthropy Beziehungen. Springer VS.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2006). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis (3. Aufl.). Klett-Cotta; Schäffer-Poeschel.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Schäffer-Poeschel.

Barnard, C. I. (1951). The Functions of the Executive. Harvard University Press.

Bauer, A., Fröse, M. W. & Seigies, J. (2023). Über unser Buch, über unser Verstehen … In A. Bauer, M. W. Fröse & J. Seigies (Hrsg.), Verborgene und unbewusste Dynamiken in Organisationen (S. 11-19). Psychosozial-Verlag.

Bentner, A. (2007). Systemisch-lösungsorientierte Organisationsberatung in der Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1(1), 92–100, https://doi.org/10.25656/01:25185.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion (S. 32-49). Kohlhammer.

Drepper, T. & Tacke, V. (2023). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), Handbuch Organisationstypen (S. 399-429). Springer VS.

Emmerich, M. & Feldhoff, T. (2022). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 499-519). Springer VS.

Enderle, C. (2025). Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 7(7), 16–36. https://doi.org/10.25656/01:33958.

Fickler-Stang, U. & Friedrich, S. (2024). Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitive und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 6(6), 122–132. https://doi.org/10.25656/01:30042.

Grabmair, M. & Kovacs, C. (2023). Organisationale Sozialisationstaktiken und deren Zusammenhang mit Rollenklarheit und Arbeitszufriedenheit. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 77(3), 410–421. https://doi.org/10.1007/s41449-023-00374-6.

Helsper, W. (2024). Jugend – Krise – Organisation: Theoretische Klärungsversuche zum Verhältnis von Organisation und Jugend. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Pfaff, A. Schierbaum & W. Schröer (Hrsg.), Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise (S. 21-55). Springer VS.

Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung" der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2(1), 14–27. https://doi.org/10.25656/01:25195.

doi.org/10.35468/6248-15

Herz, B., Hoyer, J., Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Teilhabechancen und -barrieren von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), Delinquenz bei jungen Menschen (S. 273–288). Springer.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 153-180). Kohlhammer.

Hoffjann, O. (2024). Kühl (2018): Organisationskultur. In O. Hoffjann & S. Sandhu (Hrsg.), Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung (S. 231-241). Springer VS.

Hoyer, J. (2024). Pädagogische Beziehungen haben eine Rahmung – Organisationsbezogene Reflexionskriterien. Fördermagazin Sekundarstufe, 4(3), 16–19. https://doi.org/10.5555/fsek-3-2024_03.

Hoyer, J. (2026). Schulische Intensivpädagogik im Netzwerk komplexer Hilfesysteme. Zeitschrift für Heilpädagogik, 77(1), 22–29. https://doi.org/10.25656/01:30041.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024, 13. Dezember). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf.

Kühl, S. (2018). Organisationskultur: Eine Konkretisierung aus systemtheoretischer Perspektive. Managementforschung, 28, 7–35. https://doi.org/10.1365/s41113-017-0019-2.

Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2011). Organisation und Entscheidung. Springer VS.

Müller, T. (2024). Der Resilienz widerstehen – der Vulnerabilität auch? Überlegungen mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In R. Göppel & U. Graf (Hrsg.), Was Resilienz stärkt (S. 88-94). Kohlhammer.

Müller, T. & Schreier, P. (2025). Auffallend verletzt!? Anregungen (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In T. Müller & P. Schreier (Hrsg.), Auffallend verletzt?! Vulnerabilität und Vulneranz als Themen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (S. 287-302). Karl Alber.

Pantuček-Eisenbacher, P. (2019). Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Prengel, A. (2025). Pädagogikethik – ein Vorschlag in sieben Prinzipien. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden (S. 18-27). Beltz Juventa.

Rogers, C. (1983). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer Taschenbuch.

Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2020). Das St. Galler Management-Modell (5. Aufl.). UTB.

Schattenhofer, K. & Thiesmeier, M. (2001). Kollegiale Beratung und Entscheidung – Die Inszenierung einer Diagnose. In S. Ader, C. Schrapper & M. Thiesmeier (Hrsg.), Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis (S. 62-69). Votum.

Stein, R. & Müller, T. (2024). Verhaltensstörungen und emotional-sozialer Entwicklungsbedarf: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 19-45). Kohlhammer.

Van Maanen, J. & Schein, E. (1977). Toward a Theory of Organizational Socialization. Research in Organizational Behavior, 1, 209–264. https://EconPapers.repec.org/RePEc:mit:sloanp:1934.

Walkenhorst, P. & Fehrmann, S. (2018). Jugendarrest, Jugendstrafvollzug und Jugenduntersuchungshaft: Grundlegungen – Wirkungen – Perspektiven. In B. Maelicke & S. Suhling (Hrsg.), Das Gefängnis auf dem Prüfstand (S. 265-311). Springer VS.

Zimmermann, D. (2025). Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten. Kohlhammer.

Autor

Hoyer, Jan, Dr.
Universität Bremen
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Lektor der Lehreinheit Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erfolgsdefinitionen in der Intensivpädagogik; Institutionsübergreifende Kooperation; Vulnerabilität
E-Mail: jhoyer@uni-bremen.de