Christine Burkart:

Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen. Empirische Befunde zu einem Projekt der Organisationskulturentwicklung eines Großunternehmens

Managementkonzepte, hrsg. von Klaus Götz, Band 35
Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 2014, 197 S.,
ISBN 978-3-86618-879-2 (print), € 24.80
ISBN 978-3-86618-979-9 (e-book pdf), € 22.99

Veränderungen und Unsicherheit avancieren zu festen Bestandteilen moderner Arbeitsorganisation. Die Frage nach der Bewältigung von Wandel und dem Umgang mit dem Veränderungsimperativ stellt Organisationen vor eine zentrale Herausforderung: Organisationen müssen als Gesamtheit lernen, um erfolgreich und zukunftsfähig zu sein.

Im Rahmen der Debatte um Lern- und Entwicklungsprozesse von und in Organisationen wird die Entwicklung von Organisationskultur als relevante Einflussgröße hinsichtlich organisationalen Wandels betrachtet. Die Arbeit setzt sich mit der Bedeutung der Organisationskultur in Bezug auf organisationale Lernprozesse auseinander. Die Kategorie der Organisationskultur wird als grundlegender Aspekt des pädagogischen Verständnisses organisationalen Lernens entfaltet, das als subjektbezogen gelten kann und individuelle Aneignungsprozesse der Organisationsmitglieder voraussetzt. Führungskräfte nehmen im Rahmen der aktiven Gestaltung von Organisationskultur und damit grundlegenden organisationalen Lernens eine besondere Rolle ein: Führung wird als Ankerpunkt und Impuls zur Initiierung von organisationalen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen wirksam.

Schlüsselwörter: organisationales Lernen, organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse, Organisationskultur, organisationskulturelle Entwicklung, Führung, Personal- und Organisationsentwicklung

Christine Burkart, Dr. rer. soc., Jahrgang 1981, Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie in Mainz und Tübingen, Promotion an der Eberhard Karls Universität am Institut für Erziehungswissenschaft. Sie ist seit 2006 als Personalentwicklerin in verschiedenen Branchen tätig.

Managementkonzepte
Band 35

Herausgegeben von Klaus Götz

Christine Burkart

Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen

Empirische Befunde zu einem Projekt der Organisationskulturentwicklung eines Großunternehmens

Rainer Hampp Verlag München und Mering 2014

Herausgeber: Prof. Dr. Klaus Götz
Universität Koblenz-Landau
(Zentrum für Human Resource Management)
Universität Klagenfurt
(Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung)
Universität Bremen
(Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-86618-879-2 (print)
ISBN: 978-3-86618-979-9 (e-book)
Managementkonzepte: ISSN 1436-2988
DOI 10.1688/9783866189799
1. Auflage, 2014

© 2014 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Marktplatz 5 D – 86415 Mering
www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

Liebe Leserinnen und Leser!
Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

Geleitwort

Die von Frau Burkart vorgelegte Studie thematisiert einen Gegenstandsbereich, der für das Human Resource Management von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. In der theoretischen Diskussion zur Personal- und Organisationsentwicklung werden immer wieder neue kritische Faktoren für den Unternehmenserfolg thematisiert. Ein kritischer Erfolgsfaktor wird genauso oft thematisiert, wie zugleich auch vernachlässigt: die „Organisationskultur“. Interessanterweise zeigen neuere Studien, dass durch die Globalisierung die Sehnsucht nach Heimat nicht ab-, sondern zunimmt (Der Spiegel, Nr. 15, 7. April 2012). Offenbar gibt es einen (latenten?) Wunsch nach Stabilität, Kultur und Heimat in Zeiten der Veränderung. Spüren Menschen vielleicht Anzeichen für ihren individuellen „Burn-out“ oder gar für den kollektiv-organisationalen Kollaps?

Es ist kein leichtes Unterfangen, die Theorien der Organisation mit dem organisationalen Wandel in Beziehung zu setzen und dann daraus ein Verständnis von Organisationskultur einerseits und Handlungsempfehlungen andererseits abzuleiten. Dieses Vorhaben gelingt Frau Burkart durch die Einschränkung auf die pädagogische Relevanz der Ansätze und die spezifische Fokussierung auf organisationales Lernen. Es ist ja beruhigend zu wissen, dass vor allem durch die Forschung zu Organisationskulturen genau diese (nämlich durch die Thematisierung) verändert werden.

Wir müssen von einer Vorstellung von Kultur als ein sich ständig konstruiertes Bedeutungssystem ausgehen, das sich ständig wandelt und schwer zu steuern ist. Bei der Bewältigung dieser Wandlungsprozesse müssen sich die Führungskräfte vor einer trügerischen Hoffnung auf die (noch denkbare) Rettung des Unternehmens und der darin agierenden Helden in acht nehmen. Der Wunsch einer rationalen Steuerung kann von der Hoffnung gespeist sein, die Dinge zu manipulieren, die eigentlich nur wachsen wollen und dafür genau das brauchen, was Organisationen und das Management so schmerzlich vermissen: Zeit und Vertrauen.

So bleibt vielleicht nach den Übereinstimmungen und Widersprüchen zu fragen, die dann augenscheinlich werden, wenn die theoretische und empirische Bearbeitung der Fragestellung nach der Organisationskultur mit dem eigenen Erleben derselben als Mitglied des Systems in Verbindung gesetzt wird. Neben den in der Arbeit beschriebenen empirischen Ergebnissen bleibt für uns die Frage an die Verfasserin der Schrift nach ihren ganz persönlichen Lern- und Entwicklungsprozessen - nach den Formen von Anregungen und langfristigen Wirkungen. Dies geht einher mit dem Fazit der Autorin, dass organisationale Lernprozesse “… generell subjektorientiert wirken und weiterhin den interpersonalen Austausch fokussieren“. Eine Unterstützung lernfördernder Rahmenbedingungen vonseiten der Führungskraft ist damit eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Entwicklung. Dies für den Kontext zu beurteilen, in dem diese Untersuchung entstand, bleibt der Autorin überlassen.

Siegfried Ottmayer
Leiter Personal- und Organisationsentwicklung Daimler Vans

Prof. Dr. Klaus Götz
Arbeitsbereich Betriebspädagogik/Personalentwicklung, Universität Koblenz-Landau

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 8
1.1 Problemstellung ... 17
1.2 Aufbau der Arbeit ... 19

2. Theorien der Organisation ... 21
2.1 Klassische Ansätze ... 29
2.1.1 Bürokratie-Ansatz ... 29
2.1.2 Tayloristischer Ansatz ... 32
2.2 Verhaltenstheoretische Ansätze ... 35
2.2.1 Human-Relations-Ansatz ... 35
2.2.2 Human-Resources-Ansatz ... 37
2.3 Systemtheoretische Ansätze ... 41
2.3.1 Soziale Systeme - Luhmann ... 42
2.4 Konzept der mentalen Mitgliedschaft ... 48

3. Organisationaler Wandel ... 55
3.1 Organisationsgestaltung ... 57
3.2 Organisationsentwicklung ... 61
3.3 Organisationskultur ... 71
3.4 Organisationales Lernen ... 85
3.4.1 Ansätze organisationalen Lernens ... 90
3.4.1.1 erfahrungsorientierter Ansatz ... 91
3.4.1.2 informationsorientierter Ansatz ... 93
3.4.1.3 wissensorientierter Ansatz ... 94
3.4.1.4 interpretationsorientierter Ansatz ... 96
3.4.2 pädagogische Reflexion von Ansätzen organisationalen Lernens ... 103
3.4.3 Organisationales Lernen nach Göhlich ... 107
3.4.3.1 Lernen ... 108
3.4.3.2 Lernunterstützung ... 109
3.4.3.3 Exkurs: allgemeinpädagogische Institutionentheorie nach Göhlich ... 110
3.4.3.4 Organisationskulturentwicklung als organisationales Lernen ... 115
3.5 Zwischenfazit ... 118

4. Fragestellung und methodisches Vorgehen ... 120
4.1 Fallbeispiel: Veränderungsprozesse und Organisationskultur-entwicklung im Rahmen betrieblicher Realität ... 122
4.2 qualitatives Forschungsdesign ... 125
4.3 Experteninterviews ... 129

4.4 Durchführung der Experteninterviews 133
4.5 Auswertung der Experteninterviews 136

5. Ergebnisse der Untersuchung 139
5.1 Verständnis von Organisationskultur 140
5.2 organisationale Veränderungsinitiative aus Sicht der Experten 144
5.2.1 Reaktionen und Einstellungen 144
5.2.2 Erwartungen 146
5.2.3 Zwischenfazit 148
5.3 organisationskulturelle Entwicklung aus Sicht der Experten 150
5.3.1 Reaktionen und Einstellungen 150
5.3.2 Erwartungen 154
5.3.3 Bewertung der Maßnahmen 156
5.3.4 Zwischenfazit 157
5.4 Bedeutung der Führungsrolle aus Sicht der Experten 159
5.4.1 Reaktionen und Einstellungen 159
5.4.2 Zwischenfazit 163

6. Diskussion der empirischen Ergebnisse 165
6.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse 165
6.2 Rückbezug auf die theoretische Verortung 167

7. Fazit 172

Literatur 177

Verzeichnis der Abbildungen 198

1. Einleitung

Innerhalb moderner Gesellschaften gelten Organisationen als wesentlicher Faktor des sozialen Lebens, richten diese doch vor dem Hintergrund strukturell hochgradiger Differenzierung das Entscheiden und Handeln zielgerichtet aus und sichern somit die gesellschaftliche Ordnung. So wird das Gros der gesellschaftlichen Lebensbereiche von organisationalen Kontexten dominiert; „eines der auffälligsten Merkmale, das die moderne Gesellschaft von allen vormodernen Gesellschaftsformen unterscheidet, ist die flächendeckende Durchsetzung nahezu aller Lebensbereiche mit formalen Organisationen“ (Jäger/Schimank 2005, S. 19).
Zugleich bilden die gesellschaftlichen Wertesysteme relevante Umweltsegmente[1] der Organisationen, welche somit die unmittelbaren Rahmenbedingungen für das organisationale Entscheiden und Handeln darstellen und sie im Zuge dessen mit Anforderungen konfrontieren. So ist keine Organisation vorstellbar, „die nicht auf engste Weise mit wenig Spielraum von ihrer Umwelt, zum Beispiel von ihrem Markt oder von ihren Finanzquellen abhinge“ (Luhmann 2000, S. 7).
Bei Entwicklungen in der Außenwelt lassen sich in der Regel Rückwirkungen auf die Innenwelt der Organisationen beobachten. Organisationen sind somit stets gezwungen, ihre Strategien zur Sicherung ihres Fortbestands an den Bedingungen ihrer Umwelten auszurichten und entsprechend der Wettbewerbs-, Markt- und Kundenbedürfnisse anzupassen. Vor dem Hintergrund der Einbettung von Organisationen in ihre Umwelten wird somit immer wieder die Frage aufgeworfen, wie Menschen am besten zu koordinieren sind, damit das angestrebte Ergebnis effizient und ressourcenschonend realisiert werden kann (vgl. Hartz 2004, S. 25).

Seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass sich die Rahmenbedingungen der organisationalen Zusammenhänge ständig ändern, permanenter Wandel prägt die Entwicklungen der Organisationsumwelten. Organisationen müssen sich demnach fortwährend verändern, nicht lediglich aufgrund interner personeller oder strategischer Veränderungen, sondern insbesondere aufgrund der sich stetig modifizierenden Umwelten (vgl. Frey 2007, S. 41). Steigende Komplexität und Dynamik der Organisationsumfelder konfrontiert Organisationen folglich zunehmend mit neuen, komplexen Anforderungen und Bedingungen des Wirtschaftens. Die Entwicklungstrends der Organisationsumwelten sind so vielfältig, meist uneinheitlich sowie teils widersprüchlich, dass sie sich in ihrer Gesamtheit und in ihren Konsequenzen nicht mehr genau prognostizieren lassen. Insbesondere auf die so genannten Megatrends der wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklung bezugnehmend, werden seit vielen Jahren einschneidende und umbruchartige Veränderungstendenzen der Organisationsumwelten konstatiert, durch die auf modifizierte und sich stetig weiter modifizierende Rahmenbedingungen für

1 So kennzeichnet Staehle als relevante Umweltsegmente die Subsysteme der organisationalen Umwelt, mit denen die Unternehmung interagiert, deren Handlungen, Verhaltensweisen und Strategien sie berücksichtigen muss (…). Unter einem relevanten Umweltsegment verstehe ich dabei ein organisiertes Subsystem der Umwelt, das über die Macht verfügt, Handlungen und Verhaltensweisen der Unternehmung in diesem Sinne zu beeinflussen“ (Staehle 1999, S. 905).

Organisationen geschlossen werden kann. Organisationen stehen gegenwärtig im Zentrum eines weit reichenden Strukturwandels: Globalisierung, Virtualisierung und demographischer Wandel, Entwicklungen wie zunehmende Internationalisierung und Dynamisierung der Wirtschaft, zunehmende Preis-, Zeit- und Qualitätskonkurrenz und eine wachsende Zukunftsungewissheit kennzeichnen so heute deutlich die Bedingungen des Managements organisationaler Kontexte.

Organisationen können sich diesen Entwicklungen ihrer Umwelten nicht verschließen. „Diese Entwicklungstendenzen beeinflussen die strukturelle und interaktionelle Gestaltung von Führungsbeziehungen, -prozessen, -systemen und -instrumenten innerhalb der Organisation sowie die gegenseitigen Erwartungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder“ (Wunderer 1997, S. 111). Unsicherheit und Wandel avancieren zu festen Bestandteilen moderner Arbeitsorganisation, ein die Umweltkomplexität effektiv verarbeitendes Systemverhalten wird folglich unerlässlich (vgl. Kiss 1986, S. 21). Die Entwicklungen der Organisationsumwelten müssen zu den organisationseigenen Strukturen in Beziehung gesetzt werden, Handlungsproblematiken müssen erkannt und entsprechende Veränderungen zur Auflösung derselben müssen eingeleitet werden. „Gerade an der Organisationsfrage – und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden“ (Schäffter 2001, S. 246).
Unerlässlich werden somit aktive Anpassungsleistungen der Organisationen, um erfolgreich bestehen und die Geschäftsfähigkeit sichern zu können. Wandelprozesse dürfen hierbei nicht lediglich reaktiv verstanden, sondern müssen proaktiv eingeleitet werden. Nach Beck sind die „Organisationskolosse“ ohne die geforderten aktiven Anpassungsleistungen außerstande, flexibel „auf die sich rasch verändernden, selbst revolutionierenden Technologien, Produktvariationen und politisch-kulturell bedingten Marktschwankungen in einer für Risiken und Zerstörungen sensibilisierten Öffentlichkeit“ (Beck 1986, S. 354) zu reagieren. Willke beschreibt, dass die Folgen der Megatrends von den Organisationen nach dem Versagen bisheriger Problemlösestrategien vor allem mehr Wissen und Expertise verlangen, mehr Lernfähigkeit und Innovationskompetenz bedingen (vgl. Willke 2001, S. 36).
Die Megatrends konfrontieren das Management der Organisationen allerdings nicht nur mit operativen und strategischen Veränderungsnotwendigkeiten, normative Grundlagen und bisherige Selbstverständlichkeiten müssen reflektiert werden, bzw. die gesteigerten Anforderungen der Megatrends können gar in „Infragestellungen des für das Unternehmen geltenden Bezugsrahmens“ (Probst 1992, S. 403) münden. Vor diesem Hintergrund ist heute zunehmend die Zukunftsfähigkeit der Organisationen per se im Blickpunkt öffentlicher Diskussion und öffentlichen Interesses.

Erforderlich werden neue Konzepte des Managements, denn die Instabilität und Diskontinuität der Umweltentwicklungen „stellen solch drastisch andere Rahmenbedingungen dar, dass traditionelle Managementvorstellungen für bestimmte Herausforderungen nahezu wertlos werden“ (Lehnhoff 1998, S. 253f). Die erfolgreiche

Bewältigung der Wandelprozesse erfordert aus organisationaler Perspektive neben der Diagnose von Situationen und dem Erkennen zukünftiger Entwicklungen, das aktive Eröffnen von Handlungsspielräumen sowie die Evaluation und Umsetzung von Lösungsansätzen. Ein verbessertes Steuerungspotential und erweiterte Handlungs- und Problemlösefähigkeiten müssen Zielbeschreibungen der Optimierung von organisationalen Prozessen und Strukturen sowie der Erweiterung der organisationalen Wissensbestände darstellen.[2] Erforderlich werden somit Maßnahmen, welche „die Erhöhung der Selbststeuerungs-, Reflexions- und letzten Endes (der) Lernfähigkeit von Organisationen zur Bewältigung des immer rasanteren Wandels der Unternehmensumwelten“ (Witthaus 1998, S. 286) avisieren.

Veränderungen müssen als „systemeigene Leistungen“ (Hartz 2002, S. 220) aufgefasst werden. Folgerichtig kann diese Anforderung lediglich durch die Ausbildung einer ständigen Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft, „die sowohl eine rasche Anpassung an die sich radikal wandelnden Bedingungen, als auch deren aktive und verantwortliche Mitgestaltung ermöglichen“ (Lehnhoff 1998, S. 254), realisiert werden. Die Betriebe beschäftigen sich folglich mit Strategien und Mechanismen zur Optimierung ihrer generellen Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit im Gegensatz zur Ausbildung eines temporären Veränderungspotenzials und sehen darin eine Chance, den innerbetrieblichen und insbesondere den außerbetrieblichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Orthey 2005, S. 1).

Die erforderliche Bewältigung der steten Wandelprozesse als ökonomische Notwendigkeit zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit bedarf dementsprechend der Lern- und Veränderungsfähigkeit der Organisation als Gesamtheit. Lebenslange Lernprozesse auf individueller Ebene reichen nicht aus, Organisationen erhalten innerhalb der organisationstheoretischen Diskussion die Zuschreibung des Status von Akteuren von Entwicklungs- und Lernprozessen.

Diese Perspektive auf organisationale Kontexte wird mit den Begriffen des „organisationalen Lernens“ bzw. der Zielvorstellung der „lernenden Organisation“ zum Ausdruck gebracht und diskutiert.[3] Im Fokus stehen hierbei die als unerlässlich erscheinende Integration und Förderung überindividueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse. Folglich avanciert in diesem Rahmen der Auseinandersetzung die systemische Fähigkeit zum permanenten organisationalen Wandel resp. zum organisationalen Lernen zur strategisch entscheidenden Kernkompetenz (vgl. Lehnhoff 1998, S. 254), da die Perspektive eines organisationalen Lernens das Versprechen birgt, die Wahrnehmung von Chancen vor dem Hintergrund ständigen Wandels zu begünstigen und damit die Sicherstellung der Zukunftsfähigkeit von Organisationen weitgehend ermöglichen zu können.

---

2 vgl. Probst 1994, S. 296; Geißler 1994, S. 10

3 Das „organisationale Lernen“ steht für ein ganzes Begriffsumfeld. In der Debatte werden neben diesem Begriff auch die Bezeichnungen „organisatorisches Lernen“ (vgl. Pautzke 1989), „Organisationslernen“ (vgl. Geißler 1994; 1995) und „Lernende Organisation“ (vgl. Probst/Büchel 1998) genannt. Allen Begriffen ist gemeinsam, dass sie sich auf den Beobachtungsgegenstand des Lernens von Organisationen als Entitäten beziehen (vgl. Klimecki/Thomae 1997, S. 2). In dieser Arbeit wird in Anlehnung an den in der Forschung vorherrschenden Sprachgebrauch der Ausdruck „organisationales Lernen“ verwendet.

So sind mit Blick auf den organisationstheoretischen Diskurs um die Lern- und Entwicklungsprozesse in und von Organisationen weiterhin vielfältige, interdisziplinäre Perspektiven zu verzeichnen, da im Grunde all die Disziplinen auf diese Thematik rekurrieren, die von organisationstheoretischen Fragestellungen berührt werden. Dementsprechend bezieht sich die Debatte um organisationales Lernen sowohl auf Erkenntnisse und Fragestellungen organisationssoziologischer und organisationspsychologischer Theorietraditionen als auch auf die Perspektiven der Betriebswirtschaftslehre und Managementwissenschaft, der Philosophie und der Erziehungswissenschaft.
In diesem Zusammenhang wird der Pädagogik eine besondere Bedeutung zugesprochen, so definieren Geißler, Lehnhoff und Petersen die Disziplin „als 'Lieferant' relevanter Erkenntnisse und Fragestellungen für den Diskurs über Organisationslernen“ (vgl. Geißler/Lehnhoff/Petersen 1998, S. 7).
Vor diesem Hintergrund ist dem ungeachtet festzustellen, dass die Thematik der Organisation im Allgemeinen und das organisationale Lernen im Besonderen in der pädagogischen Diskussion lange nicht zur Kenntnis genommen und so bisher aus pädagogischer Perspektive noch nicht systematisch reflektiert wurde. Grundsätzlich ist damit der Gegenstand der Organisation innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht neu, allerdings hat ein organisationsbezogener Diskurs in der Vergangenheit wenig Aufmerksamkeit bis hin zu Ablehnung erfahren. So entstanden der organisationstheoretische Diskurs und die entsprechende Forschung im Wesentlichen zwischen der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie und der Psychologie, wohingegen die Pädagogik innerhalb der Auseinandersetzung um Organisationen nur marginale Bedeutung erlangte. Bis in die jüngste Zeit konnte sich die Pädagogik mit Blick auf die Organisationstheorie und -forschung nicht weitgehend etablieren.

Zum einen überrascht diese Feststellung, da der Lernbegriff als solcher und insbesondere die normative Hinterfragung von Lerninhalten als ein genuines Betrachtungs- und Reflexionsfeld der pädagogischen Disziplin zu betrachten sind (vgl. Witthaus 1997, S. 202; vgl. Petersen/Lehnhoff 1999, S. 235). Zum anderen ist die Zurückhaltung seitens der Pädagogik gegenüber der Rezeption organisationstheoretischer Fragestellungen auf das grundlegende Verhältnis zwischen Pädagogik bzw. pädagogischer Profession und Organisation zurückzuführen, das innerhalb der Literatur als schwierig gilt und insbesondere als Differenzverhältnis diskutiert wird (zusammenfassend vgl. Fuhr 1991, S. 22; Kuper 2001, S. 85; Böttcher/Terhart 2004, S. 8; Göhlich 2005, S. 11; Veltjens 2008, S. 66f.). So konstatiert Kuper mit Blick auf das Verhältnis zwischen Pädagogik und Organisation rückblickend, dass die pädagogische Bezugnahme auf organisationale Zusammenhänge weniger auf den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn als vielmehr auf die Unterfütterung von „Vermutungen über die Zu- beziehungsweise Abträglichkeit von Organisationen für das pädagogische Handeln“ (Kuper 2001, S. 85) zielte. Gleichermaßen beschreiben Böttcher und Terhart, dass der Faktor Organisation vornehmlich negativ, „als Beeinträchtigung und Verhärtung der frei fließenden pädagogischen Ambition“ (Böttcher/Terhart 2004, S. 7) erschien. Als programmatische Engführungen in der

Erziehungswissenschaft konnten Zeiten des „zuallerst auf 'den Menschen' setzenden Organisationspessimismus“ denen des „wissenschaftsgläubigen Organisationsoptimismus“ (ebd., S. 8) gegenübergestellt werden.
Auch die gegenwärtige erwachsenenpädagogische Organisationsdiskussion ist von diesen Strömungen und Engführungen nicht frei. Wie beispielsweise Arnold et al. beschreiben, wird der Zusammenhang der Organisation von „Erwachsenenbildner/innen, aber auch in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig eher als Hintergrund oder Hinderungsgrund für pädagogisches Handeln, nicht aber als immanente Handlungsstruktur und Gestaltungsaufgabe betrachtet“ (Arnold et al. 2000, S. 21). So fasst weiterhin Veltjens zusammen, dass sich innerhalb dieser Diskussion um die Beteiligung der Pädagogik in Bezug auf die Auseinandersetzung um Organisationen Überlegungen zum organisationalen Lernen bzw. der lernenden Organisation und den damit verbundenen Annahmen über die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung, über Kontextwissen und Relationsbewusstsein treffen (vgl. Veltjens 2008, S. 67). Eine klärende Perspektive in diesem Zusammenhang führt Nittel an, der mit Blick auf die Pädagogik bzw. auf die pädagogische Profession und Organisation die Vermischung von Vorstellungen über beide Perspektiven als Ursache des belasteten Verhältnisses identifiziert. So wird der Unterschied von Profession und Organisation innerhalb der Diskussion als nicht aufhebbare Differenz zwischen Sinnstiftung (Profession) und Rationalitätsmuster (Organisation) thematisiert. Der Professionsbezug zum einen und der Organisationsbezug zum anderen erzeuge unterschiedliche „Sphären der Zugänglichkeit“ (Nittel 2000, S. 223). Harney spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen „Handlungslogiken“ (Harney 1998).[4] So kontrastieren die der Pädagogik zugeschriebenen Faktoren wie Subjektivität, Personengebundenheit, Fallbezogenheit, Flexibilität und Transformation von wissenschaftlichem Wissen auf einzelne Situationen und Personen die von der Organisation generierten und geprägten Faktoren wie beispielsweise Standardisierung, die Herstellung von Einheitlichkeit und Austauschbarkeit von Akteuren (vgl. Veltjens 2008, S. 68).
Vor diesem Hintergrund kommt Nittel allerdings zu dem Schluss, dass sich Professionalität und organisationstheoretische Handlungslogik nicht per se gegensätzlich verhalten. Sie stehen „im Verhältnis funktionaler Äquivalenz, denn beide nutzen Macht, welche in dem einen Fall durch Vertrauen und in dem anderen durch die funktionale Logik bürokratischer Verfahrensabläufe konstituiert wird“ (Nittel 2000, S. 223). Hartz und Meisel bekräftigen diese Perspektive, indem sie deutlich machen, dass die eine Seite nicht ohne die andere existieren kann. Die Existenz der beiden unterschiedlichen Handlungslogiken sollte daher innerhalb organisationaler Kontexte weder geleugnet noch sollen diese als sich gegenseitig ausschließend begriffen werden (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 112ff.).
Um einen lösungsorientierten Ansatz in diesem Zusammenhang zu etablieren, soll die Unterscheidung der Handlungslogiken als konstitutiv gelten, um auf dieser Folie das Verhältnis zwischen Pädagogik und Organisation erfassen und eine Diskussion hin zur

4 So kennzeichnen Hartz und Meisel den beschriebenen Zusammenhang als „Differenz der Handlungslogik“ (Hartz/Meisel 2006).

Stärkung des Pädagogischen in Bezug auf organisationale Kontexte resp. des pädagogischen Einflusses auf organisationale Veränderungsprozesse fördern zu können.[5] Dementsprechend beschreibt Schäffter in diesem Zusammenhang das Aufkommen einer so genannten „organisationsbezogenen Wende“, die es „nach der 'realistischen', der 'reflexiven' oder der 'qualifikatorischen' Wende in der Erwachsenenbildung (…) produktiv zu durchlaufen gilt“ (Schäffter 2003, S. 25). So wende man sich nach anfänglichem Zögern, aber immer entschiedener der „organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns“ (ebd.) zu, um das Potenzial der modernen Organisationstheorie und -forschung für die Analyse und Gestaltung pädagogischer Felder zu nutzen. Dabei ist zu beobachten, dass die pädagogische Rezeption des Organisationsphänomens mit neueren Entwicklungen der Organisationstheorie einhergeht, die vom klassischen, rationalen Organisationsverständnis abrücken und damit bedeutende Anstöße zur Reflexion des pädagogischen Zugriffs geben. Aufgrund der organisationsbezogenen Handlungsfelder ergeben sich in der Folge neue Anforderungen an die Pädagogik bzw. die pädagogische Profession und ihr Selbstverständnis. Wie Dollhausen beschreibt, trägt so insbesondere das organisationale Lernen resp. die Theorie der lernenden Organisation innerhalb der Pädagogik zur Arbeit an einem eigenen Verstehen von Organisationen bei (vgl. Dollhausen 2007, S. 5).

So hat sich in jüngster Zeit innerhalb der Pädagogik mit dem Bedeutungsschub des Themas Organisation und dem damit zusammenhängenden wachsenden Bedarf des Wissens über Organisationsphänomene nach anfänglicher Zurückhaltung ein Diskurs um Fragen der Organisation und des organisationalen Lernens gebildet. Dieser organisationsbezogene Diskurs sowie die notwendige empirische Perspektive, die pädagogische Organisationsforschung, etablieren sich zunehmend unter der Bezeichnung Organisationspädagogik[6], deren Fokus und Methodik dem pädagogischen Interesse gerecht werden und als spezifisch pädagogisch interessierte Erforschung von Organisationen jeglicher Art in den verschiedensten Teilsystemen der Gesellschaft gelten kann (vgl. Geißler 1995; König/Volmer 2000; Göhlich 2005, S. 9; Göhlich/Tippelt 2008, S. 633).[7]

---

5 Einhergehend ermöglicht diese Perspektive, wie Hartz und Stachowski beschreiben, die instrumentelle Rezeption pädagogischen Wissens durch Akteure der Ökonomie identifizieren zu können. Da die zunehmenden Pädagogisierungstendenzen vielmals im gleichen Atemzug mit der Humanisierung der Organisation genannt und in einen Kausalzusammenhang mit ihr gestellt werden, kann es zur Verschleierung der in der Instrumentalisierung liegenden Gefahren kommen. „Um diesem entgegenzuwirken, ist es notwendig, zwischen der Pädagogisierung betrieblicher Handlungsfelder, also der Nutzung pädagogischen Wissens im Bereich der Ökonomie, auf der einen Seite und eigentlicher pädagogischer Handlungslogik sowie erziehungswissenschaftlichem Wissen auf der anderen Seite zu unterscheiden“ (Hartz/Stachowski 2002, S. 161).

6 Geißler erfasst als Gegenstand der Organisationspädagogik im Allgemeinen das Lernen in und von Organisationen (vgl. Geißler 2000, S. 45). Die Organisationspädagogik stellt sich zunehmend als Arbeitsfeld pädagogischer Profession dar. Inzwischen sind Absolventen pädagogischer Studiengänge in den Bereichen der Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und –beratung, Qualitätssicherung und Wissensmanagement tätig. Entsprechend werden spezifisch organisationspädagogisch ausgerichtete Studiengänge wie „Organisationspädagogik“ und „Organisationsberatung“ an den Hochschulen angeboten.

7 Es zeichnet sich inzwischen ein eigenständiger organisationsbezogener Diskurs in der Erziehungswissenschaft ab, wie die exemplarische Auflistung von Publikationsreihen belegt: „Bildung und Organisation“ (hrsg. v. H. Geißler), „System und Organisation“ (hrsg. v. E. König), „Organisation und Pädagogik“ (hrsg. v. M. Göhlich), „Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung“ (hrsg. v. K. Dollhausen, T. C. Feld, W. Seitter), Zeitschriften: „Journal für Schulentwicklung“, Themenhefte: „Zeitschrift für Pädagogik“, 6/2002.

War das pädagogische Interesse in der Vergangenheit noch auf Bildung und Erziehung von Individuen beschränkt, zeigt der pädagogische organisationsbezogene Diskurs, dass nun auch die Frage nach Lernprozessen größerer sozialer Gebilde, von Teams und Organisationen in den Blick genommen wird. Im Kontext des Konzepts des organisationalen Lernens ist es explizit diese Interaktionsebene der Organisation, auf der pädagogischer Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse genommen werden soll.

Grundsätzlich begibt sich eine an Organisationen interessierte Pädagogik in Konkurrenz zu anderen am Organisationsphänomen interessierten Wissenschaftsdisziplinen und steigert somit ihr „disziplininternes Spannungsfeld“ (Göhlich 2005, S. 9). Die einhergehende Befürchtung, das Profil der Pädagogik könne weniger präzise gefasst werden, durch die sich abzeichnende Entgrenzung gar verschwimmen, kann nach Göhlich entkräftet werden. Die Positionierung der Pädagogik im organisationstheoretischen Diskurs erfordert demnach eine Präzisierung des Profils; das spezifische Interesse der Pädagogik muss klar definiert sein, um sich diesem Erkenntnisinteresse entsprechend inhaltlich und methodologisch ausrichten zu können (vgl. ebd., S. 9f).
Zur Verdeutlichung des originären Interesses und damit der Zielsetzung der Disziplin bietet es sich an, den Blick von den Rändern der pädagogischen Aufmerksamkeit[8] auf das Innere des pädagogischen Prozesses zu lenken. Denn dann wird deutlich, dass „pädagogische Praxis (…) nicht nur aus 'Lernen' sondern auch aus 'Lernunterstützung' als wesentlichem Erkennungszeichen“ (Sausele 2005, S. 95) besteht. Im Lernen selbst ist damit das Ziel der Lernunterstützung, das heißt der Stabilisierung, Klärung und Anregung von Lernprozessen angelegt. Nach Göhlich und Zierfas bedarf die Pädagogik keiner Ziele jenseits der im Lernen selbst angelegten Lernunterstützung, „wenngleich die pädagogische Praxis stets durch Ziele der jeweiligen Gesellschaft (…), durch einen tradierten und gesellschaftlich ausgehandelten Kanon von Themen, Wissensbeständen und Kulturtechniken sowie andererseits durch Bedürfnisse und Interessen der an der pädagogischen Praxis unmittelbar Beteiligten mitbestimmt wird und die Bedingungen berücksichtigen muss. Dieses Ziel ergibt sich aus dem dynamischen, transformierenden und expandierenden Sinn des Lernens selbst“ (Göhlich/Zierfas 2007, S. 194).
Als originär pädagogische Aufgabe und damit als zentrales Anliegen der Disziplin kann folglich die Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen abgeleitet werden; ungeachtet, „ob allgemeine oder berufliche Bildung, ob Erziehung oder Unterricht, Lebenshilfe, Beratung oder OE[9], stets geht es darum, Lernen zu unterstützen“ (Göhlich

---

Zudem wurde im Zuge der Positionierung der Erziehungswissenschaft innerhalb des interdisziplinären Organisationstheorie- und Organisationsforschungsdiskurses die Arbeitsgemeinschaft „Organisationspädagogik“ innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ eingerichtet und damit die Möglichkeit geboten, im Kern „Fragen nach der Spezifik organisationalen Lernens, nach dessen bildendem Gehalt, nach dem Verhältnis individuellen, kollektiven und organisationalen Lernens, sowie nach Ressourcen, Hindernissen und Formen der Unterstützung solcher Lernprozesse“ (Göhlich et al. 2007) zu thematisieren.

8 Göhlich erfasst diese als „individuelle Entwicklung, gesellschaftliche Anforderung“ (Göhlich 2005, S. 16).

9 gemeint ist das Handlungsfeld der „Organisationsentwicklung“

2005, S. 15). Zudem liegt der Pädagogik eine Besonderheit ihrer Bezugnahme zugrunde, „die ihr die Organisation gerade als jenes komplexe, widersprüchlich, latent und eigenständig prozessierende Gebilde zugänglich macht, als welches sie die neuere Organisationstheorie kennzeichnet“ (ebd., S. 13). Ist ihr doch das „Problem der Eigenständigkeit des 'Objekts' (das selbst Subjekt ist) einer Intervention seit alters her geläufig“ (ebd.). Diese Perspektive, die Pädagogik als Theorie und Praxis der Unterstützung von Lernprozessen zu fassen, schließt somit grundsätzlich nicht nur individuelle sondern auch kollektive und organisationale Körper ein. In Bezug auf den organisationstheoretischen Diskurs kann demzufolge das Interesse an der Unterstützung individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse als spezifisch pädagogisches Interesse gefasst werden. Durch den Begriff der Lernunterstützung ist zudem die Frage des Normativen klärbar, welcher die Pädagogik als Orientierung bedarf. Das Normative wird nach Göhlich im Prozess pädagogischer Praxis selbst verortet. „Lernunterstützung ist, sobald sie als auf alle potentiell Beteiligten bezogenes Motiv vorgestellt wird, eine selbstwirksame Norm, da sie immer auf ein ihr selbst Fremdes, Vorgängiges im Lernen, auf das sie sich bezieht, bezogen und angewiesen ist. Angesichts der stets präsenten Divergenzen der Beteiligten muss sie immer wieder neu um Angemessenheit ringen und bezieht sich insofern auch auf die Lernunterstützenden selbst“ (ebd., S. 16). Zusammengefasst kann damit als eine Intention einer entsprechenden pädagogischen Organisationsforschung die Ableitung und Entwicklung von diagnostischen, didaktisch-methodischen und beraterischen Verfahren formuliert werden, die helfen, „miteinander arbeitende Menschen, Abteilungen bzw. Projektteams und das Unternehmen insgesamt in ihrem Lernprozess zu unterstützen“ (ebd., S. 11).
In einer weiteren Perspektive bietet die Auffassung pädagogischen Handelns als Lernunterstützung eine mögliche Antwort auf die Frage nach einer einheitlich pädagogischen Idee bzw. nach dem „integrierenden Band“ angesichts der „Vervielfältigung pädagogischer Handlungsräume und Handlungsformen“ (Combe/Helsper 1996, S. 26), „ohne dabei eben jene Spezialisierungstendenzen in der pädagogischen Praxis zu negieren“ (Sausele 2005, S. 96). Auf diese Weise wird die Organisation im Hinblick auf die Gestaltung derselben als Ort der Ermöglichung von Lehr-Lernverhältnissen gefasst (vgl. Dollhausen 2007, S. 9; Merkens 2006, S. 63).

Da die pädagogische Organisationsforschung als weitestgehend erst im Aufbau begriffen werden kann, ist das erziehungswissenschaftliche Wissen hinsichtlich organisationaler Lernprozesse und Möglichkeiten ihrer Unterstützung bislang vergleichsweise gering. Im Wesentlichen wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Fragen nach dem bildenden Gehalt organisationalen Lernens, nach dem Verhältnis individuellen, kollektiven und organisationalen Lernens, nach Ressourcen und Hindernissen sowie nach Formen der Unterstützung dieser Lernprozesse bestimmt.[10] Pädagogische Organisationsforschung richtet sich demnach auf die in Organisationen herrschenden Wirklichkeitssichten,

10 vgl. Antrag auf Einrichtung Antrag auf Einrichtung einer AG, Kommission oder Sektion „Organisationspädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007 (vgl. Göhlich et al. 2007).