

# „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse

*Ortfried Schöffler/Hildegard Schicke*

## 1 Einführung – Pädagogische Organisation aus einer kulturtheoretischen Perspektive

Den folgenden Beitrag verstehen wir als ein Deutungsangebot, mit dem der Leser eingeladen wird, „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation aus einer neuen kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus zu rekonstruieren. Angeschlossen wird dabei an gegenwärtige Bemühungen um ein relationales Wissenschaftsverständnis, wie es auch in den Erziehungswissenschaften vorangetrieben wird (vgl. Wimmer 2002). Um in diesem Zusammenhang einen bislang noch wenig vertrauten Deutungshorizont im Verständnis von Organisation zu erschließen, folgen wir der These von Andreas Reckwitz, wonach zwischen zunächst unterschiedlich erscheinenden „postempiristischen“ Ansätzen bei genauerem Blick so etwas wie eine „Familienähnlichkeit“ feststellbar wird, die sich in einer wissenschaftshistorischen Deutung als Konvergenz in Richtung auf eine gemeinsame Theorie sozialer Praktiken deuten lässt (vgl. Reckwitz 2000; 2004). Gemeinsam ist den „postempiristischen“ Ansätzen eine Orientierung an einer erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, die sich als deutliche Alternative zu einer naturalistischen Ontologisierung von Welt versteht und ihre eigenen Produktionen im Sinne eines „sinnorientiert-intentionalen Beschreibungsvokabulars“ (Reckwitz 2000, 111) auffasst. Kulturtheoretisch orientierte Forschung zielt darauf, Diversität sichtbar zu machen und befragt sozialwissenschaftliche Forschung kritisch, inwiefern sie zur Invisibilisierung von Kontingenzen beiträgt (vgl. Reckwitz 2004). Aus dieser Deutungsperspektive erklärt sich die möglicherweise an manchen Stellen irritierende Verknüpfung von anderenorts getrennt rezipierten Theoriesätzen. Da der Beitrag einen recht weiten Deutungshorizont erschließt, mussten an einigen Stellen auch die Querverweise umfangreicher ausfallen als sonst üblich. Nur so wird unser Deutungsversuch plausibel nachvollziehbar. „Erfahrung“ erscheint in dem vorgestellten Deutungskontext als ein sozialtheoretisch rekon-

struierbarer Prozess der Bedeutungsbildung, der weit über einen personalen oder interaktionistischen Rahmen hinaus reicht und sich auf Prozesse der Struktur- und Organisationsbildung in einer organisationalen Dimension erstreckt. Er ist aufgrund seines paradigmatischen Charakters jedoch nicht mit dem Managementkonzept der „Organisationskultur“ deckungsgleich, sondern erklärt den sozialen Prozess, wie Organisationen ihre Diversität erzeugen. Dass sich auf der Ebene des Organisations-systems eine narratologische Erkenntnistheorie anschließen lässt, die über linguistische Ansätze hinaus reicht und in Anschluss an Bruner (1996; 1997), Polkinghorne (1996) und Czarniawska (1997; 1998) eine neue methodologische Perspektive pädagogischer Organisationsforschung ermöglicht, bildet schließlich die möglicherweise provokante Pointe unserer Einladung zu einem unvertrauten Plotmuster der Konzeptualisierung von Organisation. Wir hoffen dabei auf eine gewisse Bereitwilligkeit im Mitvollziehen unserer Suchbewegung.

Hinzu kommt allerdings noch ein programmatisches Verständnis von praxisintelligenter, lernhaltiger und lernförderlicher Forschung. Organisationsforschung bekommt es in einem kulturtheoretischen Ansatz mit einem selbstinterpretativen Gegenstand (vgl. Taylor 1975) zu tun. Sie beobachtet und interpretiert daher mit ihren kategorialen Deutungsrastern „eingreifend“ in einen „Objektbereich“ hinein, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien professionell beobachtet und alltagsweltlich als soziale Wirklichkeit beschreibt. Eine pädagogisch konzipierte Organisationsforschung interveniert in dem hier entwickelten methodologischen Verständnis mit ihrem spezifischen Vokabular hermeneutisch in die alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihres Gegenstandsbereichs. Was Anthony Giddens als die „doppelte Hermeneutik“ einer reflexiven Sozialwissenschaft bezeichnet (vgl. Giddens 1988), beruht auf einer Rekursivität sozialer Theoriebildung: Die erkennenden Akteursgruppen sind notwendigerweise integraler Bestandteil des zu deutenden Sinnsystems, das im Zuge dieser Erkenntnis und der damit einhergehenden Selbstbeschreibung einem reflexiven Strukturwandel unterworfen wird. Forschungsansätze in Verbindung mit reflexivem Lernen führen in rekursiven Prozessen gleichzeitig zur Produktion von reflexivem *Erfahrungswissen*, das dem sozialen Gegenstand inkorporiert ist. Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte pädagogische Forschung sich in ihrem praktischen Forschungshandeln und in ihren Forschungswirkungen als „reflexiver Mechanismus“ aus eben dem Gegenstandsbereich heraus konstituiert, den sie gleichzeitig wissenschaftlich zu erforschen trachtet. Sie wirkt auf ihn durch ihr deutendes Beteiligtsein mit ihrem kategorialen „Vokabular“ selbstinterpretativ und damit gleichzeitig semantisch verändernd ein. Insgesamt führt dies zu einer dynamischen Temporalisierung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge reflexiver Erkenntnisgewinnung. „Doppelte Hermeneutik“ lässt sich in diesem

Zusammenhang grundsätzlich als wichtiges postempiristisches Merkmal einer „reflexiven Moderne“ und ihrer strukturellen Transformationsprozesse auffassen. Für bildungs- und lerntheoretisch relevante Forschungsfelder weist sie zudem eine hohe strukturelle Affinität zur Handlungslogik pädagogischer Beratung auf. Bei erziehungswissenschaftlicher Forschung wird es daher zukünftig erforderlich sein, die strukturellen Wirkungen, die sie auf die Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen im organisationalen Handlungsfeld hat, als pädagogisch relevante soziale Intervention wahrzunehmen und diese Wirkungen auch konzeptuell in Rechnung zu stellen. Unter organisationspädagogischem Interesse lässt sich kulturtheoretisch angelegte Forschung als Kommunikationsmedium für strukturelles Lernen nutzen.

## 2 Merkmale und Definitionen einer narrativen Strukturierung sozialer Wirklichkeit – Erfahrung als narrative Ordnungsbildung

Erfahrung betrachten wir als eine performative „Produktionsform“ sozialer Wirklichkeit bzw. Strukturbildung. *Narrative Strukturierung sozialer Wirklichkeit* ist eine begriffliche Neuschöpfung und verknüpft den sozialtheoretischen Diskurs der Strukturierung mit dem kulturtheoretischen Diskurs zur Narrativität. Im Rückgriff auf das Konzept der Strukturierung (vgl. Giddens 1988) wird angenommen, dass Sinn- und Bedeutungszusammenhänge ein Zusammenspiel der Akteure ermöglichen und von den Akteuren ständig handelnd hervorgebracht werden. Handelnd konstituiert sich ein soziales „Feld“ als relationales Netzwerk von Beziehungen, das rekursiv Bezugspunkt des Handelns ist. Dies kann gelingen, weil Akteure und ihre Handlungen in eine fundierende Struktur sozialer Praktiken bzw. kultureller Wissens- und Bedeutungsbestände eingebettet sind (vgl. Hörning 2004). Hieran schließt Narrativität als Perspektive an und unterstellt, dass das „organisierende Prinzip“ der Konstitution von Sinn- und Bedeutung „narrativ“ ist. Statt also Narration auf die erzählende Darstellung von Wissen zu reduzieren (vgl. Stegreiferzählung im narrativen Interview), wird der Fokus auf die narrative Konstitution sinnhaften Handelns und symbolisch organisierter Ordnungen des Sinns verschoben (vgl. Somers 1994; Czarniawska 1997; 1998). Czarniawska (1997) bezeichnet die „enacted narrative“ als eine Grundform sozialen Lebens. In Geschichten verstrickt (vgl. Schapp 2004) sind Akteure kollektive Autoren oder Produzenten ihrer Geschichten. Das Verb „to enact“ bringt zum Ausdruck, dass das Handeln selbst bereits eine erste Ebene der Ordnungsbildung durch tätigkeitsgebundene Erfahrung bietet. Handeln ist einerseits kreative und produktive Antwort auf einen/in einem Handlungskontext und andererseits auch Reproduktion der kontextuellen Ordnung des Sinns. Handelnd

wird Wirklichkeit praktisch performativ gültig gemacht, die retrospektiv im Sinne des „sensemaking“ als eine Erfahrung beschrieben werden kann. Das „narrative Prinzip“ der Bedeutungsbildung wird durch das *enactment* realisiert, das die chronologische Folge der Geschehnisse perspektiviert und in einem erklärenden Zusammenhang konfiguriert. Das *enactment* eines Geschehens erzeugt eine *generische Partikularität* (vgl. Bruner 1996). Geschichten erzählen einerseits von Personen, Intentionen, Ereignissen, Orten und konkreten Begebenheiten, andererseits sind diese besonderen partikularen Gegebenheiten nicht dafür Ausschlag gebend, wie eine Narration realisiert wird, denn der Plot (Fabula/Handlung) erzeugt die Konstruktion. Eine Narration ist somit Zeichen (token) einer umfassenderen „kommunikativen Gattung“ bzw. eines Plotmusters oder Genres. Narration hat eine *hermeneutische Struktur*. Einzelne Elemente der Narration erhalten ihren Sinn durch ihre Funktion in der Geschichte als Ganzes, während die Geschichte als Ganzes durch die Anordnung der einzelnen Elemente konstituiert ist. Dementsprechend steht Narration in einer *metaphorischen Beziehung* zur außersprachlichen Realität, die sie auslegt. Dies gilt in gleicher Weise auch für die Narrationen des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Somers 1994; Czarniawska 1997).

### 3 „Organisation“ im performativen Prozess der Bedeutungsbildung – Erfahrung als „Enacted Narration“

In den gegenwärtigen organisationswissenschaftlichen Diskursen liegt keine universell konsensfähige oder gar abschließende Definition von dem vor, was als „Organisation“ bezeichnet wird. Man hat nolens volens von einer Pluralität konkurrierender Positionen auszugehen, die sich bisher unter keiner übergeordneten Theorie als Teilperspektiven subsumieren lassen (vgl. Scherer 2002). Aufgrund dieser polyzentrischen Struktur schlagen wir vor, die epistemologischen Anforderungen an die Organisationstheorie auf eine kulturtheoretische Meta-Ebene zu heben, nämlich auf die übergeordnete Frage, wie mit dem Widerstreit inkomensurabler Beschreibungen von organisationaler Wirklichkeit umzugehen ist, ohne sich dabei wiederum selbst eine der konkurrierenden Positionen zueigen zu machen. Eine für unseren theoretischen und forschungspraktischen Ansatz kennzeichnende Antwort auf die beschriebene Problematik besteht in der Orientierung an den Prinzipien eines kulturtheoretischen Forschungsprogramms, wie es von dem Kulturosoziologen Andreas Reckwitz (2004) exemplarisch entwickelt worden ist. „Organisation“ wird in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang jenseits eines substanzialistischen Erkenntnisgegenstands als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie und damit in ihrer Kontingenz rekon-

struierbar. „Kontingenz“ meint, dass „Organisation“ semantisch nicht eindeutig festlegbar, sondern „immer auch anders“ möglich ist, wenn auch nicht beliebig fassbar. Aus einer kulturhistorisch begriffsgeschichtlichen Sicht auf Organisation wird erkennbar, dass in den letzten Jahrzehnten im Verlauf einer beachtenswerten Ausdifferenzierung organisationstheoretischer Konzeptionalisierungen ein breites Spektrum differenter Beschreibungsvarianten unterscheidbar wurde, was selbst wiederum als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden kann (vgl. Schäffler 2005). Vor dem breiten Spektrum unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Organisation verstanden und als soziale Realität gelebt wird, stellt sich aus einer kulturtheoretischen Sicht nicht mehr die „essentialistische“ Frage, wie „Organisation“ „an und für sich“ beschaffen sein mag und wie sie wohl als objektives Faktum zum Objekt wissenschaftlicher Erkenntnis und empirischer Forschung gemacht werden könnte. Stattdessen gilt es im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ der Organisationsforschung für den jeweils konkreten empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der jeweils bedeutungsbildenden Formen des semantischen *Selbstausdrucks*, der *Selbstbeobachtung* und der *Selbstbeschreibung* vorzunehmen. In Anschluss an Karl Weick (1985; 1995) können wir beschreiben, was wir unter semantischem Selbstausdruck, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung einer Organisation verstehen: Weick übernimmt die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie und deutet Organisationen als temporale soziale Gebilde in dem fortwährenden Prozess ihrer Herstellung. Organisationen sind keine objektiven, stabilen Strukturen, die unabhängig von dem Zutun der Akteure existieren. Von Organisationen sagt Weick, dass sie „andauernd auseinander fallen und deshalb beständig aufgebaut werden müssen“ (Weick 1985, 67). Den Vorgang der Wirklichkeitserzeugung in einer kollektiven Struktur fasst er theoretisch als den sozialen Prozess der Sinnstiftung in Organisationen. Betrachtet man Organisationen als Vollzugswirklichkeit, so ist der Blick auf die Prozesse des Organisierens zu richten. In den Prozessen, d.h. in den Kommunikationen und interdependenten Handlungen, die beispielsweise im Zusammenhang von Angebotsentwicklung, Anmeldung, Beratung, Fortbildung und Controlling usw. erfolgen, wird eine Bildungsorganisation erzeugt, bestätigt und weiter entwickelt. Dies geschieht, indem die Akteure performativ eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation, in der sie handeln, „in Kraft setzen“. Das wird von Weick als *enactment* bezeichnet – nämlich das in Kraft setzen einer Realitätsauffassung durch Handeln. Wir sehen in dem *enactment* einen Akt der Externalisierung und des *Selbstausdrucks* der Organisation (vgl. Schäffler 2003). Retrospektiv deuten die Akteure die Situationen, in denen sich sie selbst und ihre Herstellungen befunden haben. In diesem von Weick als Sinnstiftung bezeichneten retrospektiven Akt erfasst er den Moment der *Selbstbeobachtung*. Unter

Selbstbeobachtung verstehen wir den Akt der Differenzbildung, d.h. das Treffen einer Unterscheidung, die für die Organisation dann konstitutiv wird, sobald spätere Kommunikationen und interdependente Handlungen auf die vormals getroffenen Unterscheidungen erneut zugreifen und sie damit reproduzieren. Unter der *Selbstbeschreibung* einer Organisation verstehen wir die Emergenz von Sinn und Bedeutung in Organisationen. Nach Weick transformieren sich subjektive Sichtweisen, Intentionen, Gefühle sowie das im Lebenslauf verarbeitete individuelle Wissen in den Kommunikationen zwischen Akteuren zu einer eigenständigen sozialen Realität auf Zeit, die Weick als intersubjektiven Sinn bezeichnet. Von dieser Realität emergiert auf einer organisationalen Ebene der „semantische Sinn“ bzw. die Bedeutung (vgl. Weick 1995). Diese Ebene des Sinns wird von Weick als *enacted environment* (eine etablierte Umwelt) bezeichnet. Es handelt sich um transindividuelle Bedeutungsstrukturen, die man theoretisch als Narrationen fassen kann und von denen Weick sagt, dass sie das Ergebnis des Organisierens sind. Um Organisationen in dem fortwährenden Prozess ihrer Herstellung wahrnehmen und erfassen zu können, betrachten wir sie als einen autokommunikativen Zusammenhang. Autokommunikation von Organisationen umfasst den Selbst-Ausdruck (Akt der Externalisierung), den Weick als „permanentes mehrdeutiges Rohgerede“ der Organisation bezeichnet (Weick 1985, 195), sowie die reflexive Rückwirkung von Kommunikationen auf die Akteure und das Handlungsfeld im Sinne einer ständig mitlaufenden und sich damit festlegenden bzw. *sich institutionalisierenden Selbstbeschreibung*, die Weick als ein Ergebnis von *Selektions- und Retentionsprozessen* versteht und, wie schon gesagt, als *enacted environment* bezeichnet. Im Anschluss an Weick nehmen wir an, „dass Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken“ (Weick 1985, 195). Autokommunikation (vgl. Brome/Gahmberg 1983; Schäffer 2003) in Formen des Selbstausdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung bezieht sich bei Organisationen auf das Phänomen, dass Kommunikation als ein narratives Auf-Dauer-Stellen von Sinn gedeutet werden kann und vielfach sogar vornehmlich diese Funktion performativ zu erfüllen hat. Diese Ebene institutionsspezifischer Kommunikation wird wahrgenommen, wenn man nicht ausschließlich auf den jeweiligen funktionalen Sachverhalt achtet, sondern den Selbstausdruck wahrnimmt, der den „Sachverhalt“ wertgebunden und affektiv auflädt. So kann selbst ein Sachbericht oder ein Strukturplan parallel zu seiner informationellen Bedeutung als faktische Mitteilung gleichzeitig als selbstinterpretierender Ausdruck einer Einrichtung gelesen werden, über den die Organisation als Kommunikationssystem etwas über sich selbst erfährt, was ansonsten latent geblieben wäre: Sie findet sich performativ als Erfahrung vor.

#### 4 Methodologische Perspektiven – Forschen und Beraten im Prozess narrativer Bedeutungsbildung

##### 4.1 Prinzipien

Vor dem Hintergrund unseres narratologisch gefassten Deutungsangebots für ein interpretatives Paradigma von Organisation erschließt sich ein neuartiger Zugang empirischer Forschung zu pädagogischer Organisation, mit dem im konzeptionellen Rahmen eines lernförderlich gestalteten Forschungsdesigns zugleich reflexiv auf die organisationsinternen Prozesse pädagogischer Bedeutungsbildung Einfluss genommen werden kann. Im Kontext einer institutionstheoretisch angelegten Begleitforschung, mit der Organisationsentwicklung in Weiterbildungs-einrichtungen beraten wurde, ließ sich unter Berücksichtigung der beschriebenen wissenschaftstheoretischen Prämissen eine methodische Integration von Forschung und Fortbildung im Sinne eines neuartigen Typs „reflexiver Praxisforschung“ konzeptionell erarbeiten.

Lernförderliche Forschungskonzepte zeichnen sich in ihrer zweifachen Wirkungsrichtung aus:

- Zum einen bieten sie den Akteuren einer Organisation konzeptionell einen lernhaltigen und lernförderlichen Rahmen, in dem reflektiertes Praxiswissen erzeugt wird, das für spezifische Problemlösungen oder grundsätzlich für „authentische Entwicklungsaufgaben“ im Beratungsfeld praktisch relevant erscheint.
- Zum anderen berücksichtigt das Forschungsdesign methodisch die Aufgabe einer Übersetzungsleistung zwischen den unterschiedlichen Sprachspielen und ihrem je zugrunde liegenden Wirklichkeitssinn. Kontrastiv oder komplementär werden die Narrationen im organisationalen Praxisfeld auf das disziplinäre Vokabular, seine systematisierten Wissensbestände und auf die Erkenntnislogik des Wissenschaftssystems beziehbar. Bei der hier notwendigen Verbindung von Forschung und Beratung, in der die wechselseitige „translatorische“ Funktion methodisch realisiert wird, kann bereits an einen breit einsetzenden wissenschaftstheoretischen Diskurs angeschlossen werden (vgl. Ludwig 2008).

Der entscheidende Unterschied zu herkömmlichen Ansätzen der Aktionsforschung beruht folglich einerseits in dem narratologisch gefassten Organisationskonzept und andererseits in der kulturtheoretischen Auffassung von empirischer Forschung im Verständnis von Translation (vgl. Rem 2002). Hierzu wurde eine Forschungspraktik „beratenden Übersetzungshandelns“ entwickelt, die zwischen

impliziten Ausdrucksformen performativer Bedeutungsbildung und einer begrifflich verbalen Beschreibung der Organisationswirklichkeit praktisch relevante Anschlussmöglichkeiten bietet. „Übersetzen“ wird dabei erfahrbar als Möglichkeit zum „Fortsetzen“ in einem neuen Kontext (vgl. Schneider 2002). Die Entwicklung innovativer Kompetenzprofile in Organisationen verlangt nämlich eine Verbindung von „Anschlussfähigkeit“ mit „Abschlussfähigkeit“ (Sydow et al. 2003, 29f.) des Handelns, um neuartige Bedeutungsmuster durch transformative Lernprozesse performativ auf Dauer zu stellen. Im Verlauf dieser Sinntransformation werden den beteiligten Akteuren so signifikante Veränderungen in der Sondersemantik der Organisation über reflexive Lernprozesse auf der Ebene von Selbstbeobachtung verfügbar. Dies verlangt allerdings, dass ein derartiger reflexiver Forschungsprozess für die Organisation und ihre Mitarbeitergruppen in seinem konzeptionellen „Design“ lernhaltig und lernförderlich ausgestaltet wird.

- *Lernhaltig* meint, dass im Forschungshandeln nicht nur auf das bislang zugängliche Organisationswissen bzw. auf die lokalen Theorien einzelner Mitarbeiter(-gruppen) zurückgegriffen wird, sondern dass man im Rahmen der Forschungspraktiken auch neues Organisationswissen gemeinsam erzeugt, wodurch der reflexive Forschungsprozess zum Bestandteil einer Organisationsentwicklung werden kann.
- *Lernförderlich* meint, dass reflexive Lernprozesse nicht beiläufig und diffus als unbeabsichtigte Folgewirkungen von den Forschungspraktiken ausstrahlen. Stattdessen werden Kontexte reflexiven Lernens als methodisch integrierter Bestandteil eines Designs entwicklungsbegleitender Praxisforschung konzipiert und beratungsförmig realisiert. Die methodische Verknüpfung von Forschung und Fortbildung wird nur im Rahmen eines narratologischen Verständnisses von pädagogischer Organisation möglich. Als praktisch entscheidend zeigt sich hierbei die Entwicklung einer gemeinsamen Kompetenz für „translatorisches Handeln“ (Snell-Hornby 2007, 92) bei allen Beteiligten, die sich letztlich als „organisationsgebundene pädagogische Professionalität“ erweist.

Zusammenfassend gesehen, kommt es in der hier entwickelten Methodologie vor allem auf zwei Aspekte an:

*Erstens:* Organisation wird als *narrative Struktur* verstanden, an der die Forscherin als prozessbegleitende Beraterin praktisch teilhat und an deren Entwicklung sie durch ihre sozialwissenschaftliche Übersetzungsfunktion im Rahmen performativer Deutungsprozesse mitwirkt. Grundsätzlich gilt es das methodologische Prinzip zu beachten, dass die Einflussnahme auf die Organisation in jedem Fall durch ein *observing interpretations* (vgl. Episto 1996) erfolgt. Hier-

durch wird auf der Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“, also durch eine Beschreibung von systemspezifischen Selbstbeschreibungen und ihrer jeweiligen Semantik, Organisation als ein „autokommunikativer“ Zusammenhang wahrgenommen. Organisation wird nicht mehr in naiver Übernahme alltäglicher Deutungen aus einer objektivierenden Außensicht auf ihre jeweiligen Selbstbeschreibungen hin strukturtheoretisch fixierend ausgelegt. Stattdessen wird sie im Hinblick auf die empirisch je charakteristische Weise ihrer Bedeutungsbildung gerade in ihrer Kontingenztz als gestaltungsfähiger Möglichkeitsraum erschlossen. Pädagogische Organisation als ein permanenter Prozess der Bedeutungsbildung profiliert dabei seine je eigene Semantik. Er findet so gewissermaßen auto-kommunikativ zu sich selbst und verfügt damit reflexiv über seine je besondere handlungsleitende und sinnstiftende „kommunikative Gattung“, die sich schließlich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als „Institutionalform“ rekonstruieren lässt.

*Zweitens:* Der damit angesprochene Begriff einer *organisationspezifischen Semantik* wird allerdings unzureichend verstanden, wenn man ihn allein auf begrifflich gefasste Sprache beschränkt und deshalb nicht handlungshermeneutisch zu nutzen vermag. „Enacted narrative“ im Prozess des „sensemaking“ umgreift vielmehr eine mehrstufige Strukturbildung zwischen (a) organisationalem *Selbstausdruck*, (b) organisationaler *Selbstbeobachtung* in Form signifikanter Unterscheidungen und (c) organisationalen *Selbstbeschreibungen*, in denen der Bedeutungsbildungsprozess in narrativen Strukturen auf Dauer gestellt, d.h. institutionalisiert wird. Zentrale Bedeutung erhält dabei die Kategorie der Selbstbeschreibung, die an die systemtheoretische Beobachtungstheorie angeschlossen ist. Niklas Luhmann bringt die selbstreferentielle Struktur von systemgebundener Narrativität dadurch auf den Punkt, dass ihm zufolge Selbstbeobachtungen wie auch Selbstbeschreibungen immer auch Einzeloperationen des Systems sind. Er hebt hervor:

„Überhaupt handelt es sich bei Beschreibung und Beschriebenem nicht um zwei getrennte, nur äußerlich verknüpfte Sachverhalte; sondern bei einer Selbstbeschreibung ist die Beschreibung immer ein Teil dessen, was sie beschreibt, und ändert es allein schon dadurch, dass sie auftritt und sich der Beobachtung aussetzt.“ (Luhmann 1997, 884)

Hiermit ist der methodologische Interventionspunkt einer narratologisch konzipierten Praxisforschung bestimmt!

#### 4.2 *Integration von Forschen und Beraten als Forschungstyp reflexiver Praxisforschung*

In der Diskussion um Spezifika erziehungswissenschaftlicher Praxisforschung wird immer wieder neu die Forderung nach Partizipation von wissenschaftlich forschenden Praktikerinnen und ihrer Binnensicht gestellt. In der Erwachsenenbildung bemühte sich Ende der achtziger Jahre der damalige Leiter der PAS Frankfurt/M., Hans Tietgens, um eine methodologische Klärung des Spannungsverhältnisses zwischen „Forschung und Fortbildung“ (vgl. Tietgens 1987). Als entscheidend erweist sich nachträglich gesehen, dass hierfür zunächst ein wissenschaftstheoretisch adäquater Begründungsrahmen geschaffen werden musste, innerhalb dessen eine Neufassung des zugrunde liegenden Verständnisses von „pädagogischer Forschung“ im Sinne kompetenztheoretisch geleiteter „lernhaltiger“ und „lernförderlicher“ Forschungspraktiken theoretisch geklärt und konzeptionell operationalisiert werden kann. Es geht dabei um die praktische Erprobung eines erwachsenenpädagogisch gefassten lernförderlichen „Forschungstyps“ (vgl. ausführlich Schäffer 2007).

#### 4.3 *Organisationsgebundene Professionalität – Eine Projektskizze*

Der Verbund „Weiterbildner lernen selbst organisiertes Lernen. Nutzung neuer Formen der Mitarbeiterentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des BMBF zielte in den Jahren 2000-2004 darauf, dass Weiterbildungseinrichtungen Strukturinnovationen entwickeln, um diese in einem Projektverbund reflexiv und Wissen generierend zu erforschen. Hintergrund war der gesellschaftliche Funktionswandel von Weiterbildung, der als kultureller Wandel des Habitus' von Weiterbildner/innen (vom Lehrenden zum Lernbegleiter) und der Praktiken des Lehrens und Lernens (Wandel der didaktischen Arrangements: Neue Formen selbst organisierten Lernens) thematisiert wurde. Paradigmatischer Fall des Forschungsvorhabens ist eine Weiterbildungseinrichtung, die an dem Wandel ihrer pädagogischen Praxis und der Entwicklung ihres Leistungsprofils interessiert war (virtuelle webgestützte Lernarrangements; Selbstorganisiertes Lernen in einem Selbstlernzentrum). Im Rahmen des geförderten Projekts begann unter Mitarbeiter/innen und Management, unterstützt durch eine externe Entwicklungsbegleitung, ein intensivierter autokommunikativer Prozess, der die pädagogische Praxis und die Entwicklungsanforderungen sowie die Organisation selbst als Kontext des Entwicklungsprozesses betraf. Das selbst organisierte Lernen im Projekt (Design der Lerngestaltung) hatte performativen Charakter und regte die

Fortbildungsleiterinnen an, ihre Rolle neu zu gestalten und die Praxis der Lernberatung weiter zu entwickeln. Lernbegleitung nahm Einfluss, indem sie die in den Autokommunikationen zum Ausdruck gebrachten Organisationswirklichkeiten in Bezug auf die Semantik organisationalen Lernens interpretierte. „SOL“ wurde mit der Zeit eine Bedeutung strukturierende Metapher, mit der die Weiterbildungseinrichtung sich selbst beobachtete und beschrieb. Die externe Lernbegleiterin dokumentierte das Projekt kontinuierlich und hat seine Bedeutung auch narrativ in Form mehrerer Selbstbeschreibungen konstituiert. Sie erfasste die paradigmatische Gestalt des Projekts als einen spezifischen Institutionaltyp (Plot/Genre) des Erwerbs erwachsenenpädagogischer Professionalität, den sie als organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung bezeichnet (vgl. Schicke 2007). Danach stand die Diskursivierung der Praxis im Fokus ihres Forschungshandels. Das Sprachspiel der Praxis – im Prozess der Bedeutungsbildung des Praxisfeldes – wurde dabei Theorie generierend im Sprachspiel des wissenschaftlichen Feldes fortgesetzt. Organisationsgebundene Professionalität (vgl. ebd.) wurde als ein theoretisches Konstrukt entwickelt, das sowohl als Hintergrundwissen der Beratung fungiert als auch als Rahmen der Fallinterpretation.

#### Literatur

- Broms, H./Gahmberg, H. (1983): Communication to Self in Organizations and Cultures. In: Administrative Science Quarterly 28, S. 482-495.
- Bruner, J. S. (1996): The Culture of Education. Cambridge & London.
- Bruner, J. S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg.
- Czarniawska, B. (1997): Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity. Chicago & London.
- Czarniawska, B. (1998): A Narrative Approach to Organization Studies. London.
- Episto, E. (1996): Observing Interpretations. A Sociological View of Hermeneutics. In: Modern Language Notes 111, S. 593-619.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Hörning, K. H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19-39.
- Ludwig, J. (2008): Konzeptbegründungen und Ergebnisse des LeFo-Projekts. In: Ders. (Hrsg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld, S. 29-64.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Polkinghorne, D. E. (1996): Narrative Knowing and the Humane Sciences. Albany.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Stutgart & Weimar, S. 1-20.

- Renn, J. (2002): Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen. In: Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt/M. & New York, S. 13-35.
- Schäffer, O. (2003): Institutionelle Selbstrepräsentation von Weiterbildungsseinrichtungen. Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitler, W. (Hrsg.): Die Bildung Erwachsener. Bielefeld, S. 165-184.
- Schäffer, O. (2005): Organisationskultur in Weiterbildungsseinrichtungen als Lernkultur. Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim & München, S. 181-198.
- Schäffer, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Ende des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wilfrud Giesecke. Münster u.a., S. 354-370.
- Schapp, W. (2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden.
- Scherer, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl. Stuttgart, S. 1-38.
- Schicke, H. (2007): Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung als organisierter Change of Practice. In: QUEM-report, Heft 100, Berlin, S. 197-253.
- Schneider, H. J. (2002): Fortsetzung statt Übersetzung. Das Problem des Kulturverstehens aus der Sicht einer pragmatischen Bedeutungstheorie. In: Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt/M. & New York, S. 39-61.
- Snell-Hornby, M. (2007): Übersetzen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart & Weimar, S. 86-94.
- Somers, M. R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. In: Theory and Society, Vol. 23, No. 5, S. 605-649.
- Sydow, J./Duschek, S./Möllering, G./Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.
- Taylor, Ch. (1975): Erklärung und die Wissenschaft vom Menschen. Frankfurt/M.
- Tietgens, H. (1987): Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Tietgens, H. et al.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der PAS. Bonn, S. 7-20.
- Weick, K. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.
- Wimmer, M. (2002): Sensemaking in Organizations. London.
- der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5.Jg., Beiheft 1, S. 109-122.

# Biografie und Institution.

## Ein forschungsmethodischer Vorschlag zur interaktiven Analyse der Entstehung, Entwicklung und Funktion einer Bildungsinstitution

Ingrid Miethe/Martina Schiebel

### 1 Einleitung

Darüber, dass Bildungsprozesse nicht nur von den jeweiligen Adressaten und Professionellen bestimmt werden, sondern immer auch durch die institutionellen Strukturen und Rahmungen, in denen diese Prozesse stattfinden, besteht wohl weitestgehender Konsens. Schwieriger ist die Frage, wie derartige Wechselbeziehungen zwischen Akteuren und Institution<sup>1</sup> erfasst und der Analyse zugänglich gemacht werden können. Der Blick auf Biografien erscheint geradezu als „Königsweg“, um dieses zu untersuchen (vgl. z.B. Hoerning/Corsten 1998; Seiter/Kade 2002; Seiter 1999; Schiebel 2003). Biografie als soziales Konstrukt (vgl. Fischer/Kohli 1987), so die theoretische Annahme, ermöglicht sowohl den Blick auf Individuelles als auch Gesellschaftliches. „Organisations- und Institutionenanalyse“, so Fischer-Rosenthal (2000, 31), „kann genau genommen gar nicht ohne Berücksichtigung biografischer Formulare und ihrer interaktiven Praxen auskommen, wenn sie nicht einen wesentlichen Bestandteil funktionaler Differenzierung vernachlässigen will.“

Andererseits lässt sich nicht übersehen, dass *allein* mit der Untersuchung von Biografien keinesfalls alle relevanten Dimensionen einer Institution erfasst werden können. Erstens ist es forschungspraktisch kaum möglich, *alle* für eine Institution relevanten Akteure zu identifizieren und zu untersuchen. Zweitens werden Institutionen zwar durch die soziale Interaktion geschaffen und verändert, doch werden gleichzeitig bei der Institutionalisierung Objektivierungen (vgl.

1 Der Begriff der Institution und entsprechend Institutionalisierung wird zunächst im Sinne von Berger und Luckmann (1966) benutzt. Da dieser Begriff jedoch für die im Folgenden dargestellte Analyse einer konkreten Bildungsinstitution der DDR zu breit und vor allem nicht klar vom Begriff der Organisation abzugrenzen ist, beziehen wir uns im Hinblick auf die konkret untersuchte Bildungsinstitution ABF auf die Konzeption, wie sie von Göhler (1994), Rehberg (1994) und Lepsius (1995) in die Debatte eingebracht wurde. In diesem Sinne sind Institutionen Organisationen, die mit einer Leitidee ausgestattet sind.

## Organisation und Erfahrung

Organisationen sind Erfahrungsräume. Mit Blick auf die Erfahrungsfundierung von Lernprozessen und auf den Übergang von bloßer Wissensvermehrung zu einem kompetenten Umgang mit Wissen, Können und Lernen muss das Verhältnis von Lernen und Erfahrung in und von Organisationen neu austariert werden. Die Beiträge des Bandes leisten dies in theoretischer, methodologischer und empirischer Hinsicht und bieten damit einen Überblick über die deutschsprachige Forschung in diesem Bereich.

# Michael Göhlich Susanne Maria Weber Stephan Wolff (Hrsg.) Organisation und Erfahrung Beiträge der AG Organisationspädagogik

**Dr. Michael Göhlich** ist Professor und Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik I an der Philosophischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg.

**Dr. Susanne Maria Weber** ist Professorin für Sozialmanagement, Methoden und Netzwerke an der HS Fulda.

**Dr. Stephan Wolff** ist Professor am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik und wissenschaftlicher Leiter des Weiterbildungsstudiengangs 'Organization Studies' an der Universität Hildesheim.

Göhlich · Weber · Wolff (Hrsg.)

ORGANISATION UND PÄDAGOGIK 7



9 783531168722



Michael Göhlich · Susanne Maria Weber · Stephan Wolff (Hrsg.)

Organisation und Erfahrung

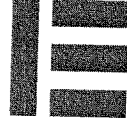
Organisation und Pädagogik  
Band 7

Herausgegeben von  
Michael Göhlich

Michael Göhlich  
Susanne Maria Weber  
Stephan Wolff (Hrsg.)

# Organisation und Erfahrung

Beiträge der  
AG Organisationspädagogik



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

## Inhalt

*Michael Göhlich/Susanne Maria Weber/Stephan Wolff*  
 Was macht die Erfahrung mit der Organisation, was die  
 Organisation mit der Erfahrung? Eine Einleitung ..... 9

### I. Theorie

*Stephan Wolff*  
 Organisationstheorie und Erfahrung ..... 17

*Michael Göhlich*  
 Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens ..... 29

*Susanne Maria Weber*  
 Erfahrung und Organisation. Verhältnisbestimmungen aus  
 diskursanalytischer Perspektive ..... 41

*Claudia Fahrenwald*  
 Organisation und Erfahrung – Die Perspektive des modernen  
 Wissensmanagements ..... 55

*Oliver Dimbath*  
 Theoretische Perspektiven des organisationalen Vergessens bei  
 Alfred Schütz und Niklas Luhmann ..... 65

*Rudolf Tippelt*  
 Erfahrungspotentiale durch vernetzte Organisationen. Zur Stärke  
 dezentraler Beziehungen ..... 77

### II. Methodologie

*Harm Kuiper*  
 Evaluation von Erfahrungen ..... 91

5

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

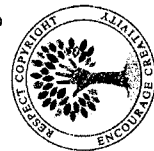
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Unternehmensgruppe

Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
 Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes  
 ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbeson-  
 dere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-  
 speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Weitergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem  
 Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche  
 Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten  
 wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16872-2

<i>Ortfried Schöffler/Hildegard Schicke</i> „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse .....	103
<i>Ingrid Mithel/Martina Schiebel</i> Biografie und Institution. Ein forschungsmethodischer Vorschlag zur interaktiven Analyse der Entstehung, Entwicklung und Funktion einer Bildungsinstitution .....	115
<i>Dieter Nittel</i> Von der Institution zur Organisation. Wie Erfahrungen im Prozess der Institutionalisierung mit Hilfe des Konzeptes „Soziale Welt“ zur Sprache gebracht werden können .....	127
<i>Wolfgang Seitter/Jochen Kade</i> Selbstbeobachtung als Strukturierung des Lernens in Organisationen .....	137
<b>III. Empirie</b>	
<i>Detlef Behrmann</i> Vermittlung zwischen Wissen und Erfahrung. Ein Beispiel zur Transformation von individuellem und organisationalem Wissen im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung .....	149
<i>Nils Bernhardsson</i> Employability als Erfahrungsprozess im Unternehmen .....	159
<i>Timm C. Feld</i> Die lernende Weiterbildungsorganisation. Verständnis organisationalen Lernens aus einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive .....	171
<i>Peter Cloos</i> Praktiken der alltäglichen Organisation von Wissen und Erfahrung. Teamarbeit, Reflexivität und Inferenz .....	181

<i>Chokri Guellali</i> Führen und Lernen aus Erfahrung .....	195
<i>Charlotte Heidsiek</i> Professionalisierung von Organisationsberatung durch Reflexion .....	205
<i>Viola Hartung-Beck/Tobias Diemer</i> Sensemaking durch Outputorientierung. Erfahrungen mit der Nutzung von Lernstandserhebungen in Schulen .....	215
<i>Claudia Strobel/Andrea Reupold</i> Lernen und Erfahrung in interorganisationalen Netzwerken .....	227
<b>IV. Organisationspädagogik und Organisationspädagogik</b>	
<i>Harald Geißler</i> Das Pädagogische der Organisationspädagogik .....	239
<i>Burkhard Müller</i> Organisationspädagogik als Erfahrungslernen von Kindern .....	251

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	265
--	-----