

Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung

Hunold, Martin

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hunold, M. (2019). Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 67-91). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65684>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung

Im vorliegenden Beitrag werde ich zeigen, wie ich im Rahmen einer eigenen Forschungsarbeit (Hunold 2019)¹ Erwachsenenenerziehung durch Organisationen² dokumentarisch rekonstruiert und damit einen kaum untersuchten Gegenstand mit der Dokumentarischen Methode analysiert habe. Dafür werde ich im Folgenden zuerst den Begriff der Organisationserziehung resp. organisationalen Erziehung vorstellen (1) und diesen mit der Machttheorie verknüpfen (2), um meinen Untersuchungsgegenstand zu skizzieren. Daran anschließend werden methodologisch-methodische Grundlagen (3) und empirische Beispiele hinsichtlich der Erziehungsanalyse und Ausschnitte meiner sinngenetischen Typenbildung dargelegt (4.). In einem letzten Schritt werden meine Ausführungen abschließend reflektiert und dabei einige Vorteile sowie mögliche Erweiterungen der Dokumentarischen Erziehungsforschung betont (5).

1. Organisationserziehung

Anders als in den meisten Studien nehme ich in meiner Erziehungsforschung an, dass Menschen in jedem Lebensalter Erziehungsversuchen ausgesetzt sein

1 Die folgenden Ausführungen basieren weitgehend auf meiner Untersuchung „Organisationserziehung und Macht“ (Hunold 2019), die ich im Rahmen meiner Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg erstellt habe. In meiner Studie ging ich der Frage nach, in welcher Weise sich „Organisationserziehung“ (Rosenkranz 1973, S. 91) in quasi-totalen Wohnkontexten verwirklicht.

2 Im vorliegenden Beitrag werden Organisationen als „soziale Gebilde“ (Kühl 2011, S. 168) mit formalen und informellen Strukturen und Regeln zur Umsetzung von bestimmten Zwecken durch den Einsatz bestimmter Mittel begriffen. Zentrales Merkmal von Organisationen ist die Mitgliedschaft (vgl. ebd., S. 16ff.). Zudem verstehe ich Organisationen als selektive Sinnstiftungs- und Orientierungshorizonte in der Gesellschaft.

können (vgl. u.a. Brezinka 1974, S. 92f.; Wittpoth 2003, S. 509ff.; Oelkers 2008, S. 82; Nohl & Pusch 2017, S. 324ff.). Hiervon kann insbesondere in einer „Organisationsgesellschaft“ (Walgenbach & Meyer 2008, S. 15) ausgegangen werden, in der das Leben, die Hoffnungen, Träume und Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen durch Organisationen strukturiert und geprägt sind (vgl. Pohlmann 2016, S. 13ff.) und organisationsspezifische Handlungsanforderungen zentral werden. Um in einer Organisation zurechtzukommen, müssen formale Regeln und informelle Gepflogenheiten beachtet (vgl. Kühl 2011, S. 13ff.), bestimmte Orientierungen angeeignet und Haltungen eingenommen werden. Das trifft hauptsächlich auf die von mir untersuchten quasi-totalen Wohnorganisationen zu, d.h. ein Kloster, eine Kommune, ein Wohnprojekt und zwei sozialpädagogisch-therapeutische Wohngruppen, da in ihnen Erwachsene dauerhaft und verbindlich zusammen handeln, ihre zentralen Lebens- und Handlungsbereiche weitgehend in der Organisationspraxis eingebunden und damit alternative Erfahrungsmöglichkeiten sozial und zeitlich begrenzt sind (in Anlehnung an Goffman 1973, S. 15ff.). Da besonders Mitglieder in weitgehend totalen Organisationen auf ein gewisses Maß an sozialer Übereinstimmung und praktischer Regelbefolgung angewiesen sind, ist organisationale Erziehung wahrscheinlich und notwendig.

In Organisationen sind zudem nicht alle Mitglieder vollständig gleich, es bestehen also mehr oder weniger habituelle Orientierungsdifferenzen und auch zum Teil verschiedene Identitätsvorstellungen zwischen ihnen, die zu Konflikten beziehungsweise zu Kollisionen mit dem organisationalen Regelwerk und den bestehenden Orientierungen und Praktiken der „Organisationsmilieus“ (Nohl 2007, S. 61) führen können.³ Da eine Organisation trotz dieser Differenzen funktionieren muss und Deviante nicht immer gleich entlassen kann, werden die Mitglieder erzogen, falls die voraussetzungsvollen Selbstbildungs- oder Lernprozesse ausbleiben, entsprechende Sozialisationserfahrungen nicht gemacht wurden und/oder Führungs- und Beratungsversuche nicht gelingen oder ins Leere laufen. Eine nachhaltige Bearbeitung von Orientierungsdifferenzen und die Einbindung devianter Mitglieder in die jeweilige Organisation, das konnte ich in meiner Studie empirisch zeigen, vollziehen sich nicht unbedingt durch konsensorientierte Verständigungsversuche, auch nicht immer durch Angebote und Suchbewegungen zur Weiterentwicklung und ebenso wenig durch die Einsicht der (devianten) Mitglieder, sondern unter Umständen auch durch Organisationserziehung, d.h. durch die „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, S. 122) beziehungsweise durch die nachdrückliche und sanktionsbewährte Zumutung von Organisationsregeln

3 „Organisationsmilieus“ können sich in Organisationen herausbilden, wenn die Mitglieder bei der Umsetzung der Regeln nicht auf ein herkunftsmilieuspezifisches Erfahrungswissen zurückgreifen können, die formalen Organisationsregeln probenhaft in die Praxis übertragen werden und sich in diesem Zusammenhang allmählich informelle Regeln herausbilden, welche mehr und mehr von den Mitgliedern gemeinsam geteilt und gelebt (vgl. Nohl 2014, S. 187ff.) und unter Umständen den devianten Mitgliedern erzieherisch zugemutet werden.

und damit implizierten Orientierungen durch die Organisationen. Wo diese Zumutungen nachhaltig sind, und dies ist vornehmlich in quasi-totalen Organisationen der Fall, kann von Organisationserziehung gesprochen werden (vgl. Hunold 2019, S. 63ff.).

Beim Erziehen werden im Idealfall dauerhaft Orientierungen und Haltungen in der sozialen Handlungspraxis von den Erzogenen angeeignet (vgl. Nohl 2018, S. 122ff.; Sünkel 2013, S. 46ff.) und bestehende Orientierungsdifferenzen bearbeitet. In meiner Erziehungsforschung betrachte ich die von mir untersuchten Organisationen als „korporative Akteure“ (Schöpf 2018, S. 386) beziehungsweise als implizite, informelle und überindividuelle Erziehungskontexte, in denen sich die Organisationsmitglieder beziehungsweise Erziehungsbeteiligten stellvertretend und vorreflexiv für die Organisation und im Modus des jeweiligen Organisationsmilieus wechselseitig erziehen. Auch wenn die Akteur*innen in meiner Erziehungsstudie einen besonderen Stellenwert einnehmen, verstehe ich unter Organisationserziehung nicht vornehmlich eine Erziehung durch Menschen, sondern hauptsächlich eine Erziehung durch Organisationen (vgl. auch Abraham 1957, S. 18ff.; Rosenkranz 1973, S. 80ff.; Rentzsch 1987, S. 28ff.; Gonon 2002, S. 317ff.). Organisationale Erziehung verwirklicht sich zum Beispiel durch das organisierte, aber eigenlogische Zusammenwirken von menschlichen Akteur*innen, materiellen Dingen und Anordnungen, Computern, technischen Systemen, Raumgestaltungen, Dokumenten und/oder Verfahrensabläufen etc. (zum Organisationsbegriff: vgl. Göhlich, Schröder & Weber 2018, S. 9ff.). Dennoch, das wird zumindest in meiner Studie empirisch evident, kommt den Mitgliedern mit ihrem habitualisierten Erfahrungswissen beim Erziehen eine wichtige Position zu, auch wenn sie nicht die ursächlichen und dominierenden Autor*innen der Erziehungspraxis sind.

Im Kontext organisationaler Erziehungspraxis fungieren die konformen Mitglieder als stellvertretende Organisationserziehende, die im Dienst der Organisation und ausgestattet mit einem organisationsmilieuspezifischen Erfahrungswissen (Habitus) die devianten Organisationsmitglieder erziehen (zur Stellvertretung: vgl. auch Sofsky & Paris 1991, S. 111ff.; Nohl & Pusch 2017, S. 333ff.). Erziehen können in der Organisation also die Mitglieder, die das Regelwerk der Organisation in einer gewünschten Art und Weise praktizieren und über genug organisationsmilieuspezifisches „Orientierungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 9) verfügen. Organisationserziehung gründet dabei nicht auf einer starren, unveränderbaren Machtasymmetrie zwischen den Erziehungsbeteiligten, sondern, und jenes gilt besonders für die Erwachsenenenerziehung, vielmehr auf einer variablen Machtasymmetrie. Das bedeutet auch, dass je nach Situation und/oder Regelverstoß in der Organisation die sozialen Rollen entweder als erziehendes oder auch als zu-erziehendes Mitglied ausgefüllt werden können (vgl. Hunold 2019, S. 119).

Wenn in dem vorliegenden Beitrag von Organisationserziehung oder organisationaler Erziehung die Rede ist, werden hier keine empirisch ermittelten Wirkungen in Folge von Erziehungshandlungen, sondern Erziehungsversuche

angesprochen. Ähnlich wie Brezinka (1974) nehme ich an, „daß mit Erziehung ein *Versuch* gemeint ist“ (ebd., S. 87; Hervorhebung im Original), um bestimmte habituelle Orientierungen (vgl. Nohl 2011, S. 130) und Haltungen (vgl. Wittpoth 2003, S. 509) auf Seiten der devianten Organisationsmitglieder dauerhaft zu erzeugen oder zu verändern (vgl. auch Brezinka 1978, S. 45). Hierbei wird Macht zentral.

In meiner Studie verknüpfe ich den Erziehungsbegriff nicht nur mit der Organisations-, sondern auch mit der Machttheorie. Macht ist eine zentrale Voraussetzung von Erziehung (vgl. auch Prange 2012, S. 77ff.). Das gilt besonders für die Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen, da sie sich als Volljährige nicht ohne Weiteres wie Kinder erziehen lassen und Erziehung dann besonders gut funktioniert, wenn sie den Zu-Erziehenden in der organisationalen Alltagspraxis verborgen bleibt. Der Begriff Organisationserziehung wird in meiner Studie mit zentralen Aspekten aus zwei differenten Machtbegriffen begründet, die ich zwar aufeinander beziehe, aufgrund ihrer Differenz jedoch nicht einfach miteinander verknüpfe: Zum einen greife ich auf die Konzepte des Habitus und der symbolischen Gewalt resp. symbolischen Macht von Bourdieu zurück (u.a. 2005, 2013), um den Begriff der Sozialisationsmacht zu konzipieren. Auf diese Weise wird es möglich, die in der Sozialisationsgeschichte verinnerlichten Einlassungsvoraussetzungen für Organisationserziehung zu thematisieren. Zum anderen mache ich Anleihen aus den älteren Arbeiten von Luhmann (vgl. u.a. 2012), um das Konzept der „Sanktionsmacht“ (ebd., S. 117) als Erziehungsmittel von Organisationen für meine Forschung auszuarbeiten (vgl. Hunold 2019, S. 110ff.).⁴ Das möchte ich im folgenden Abschnitt erläutern.

2. Organisationserziehung und Macht

Die Sozialisationsmacht fungiert als Prämisse von Organisationserziehung, da sie einerseits die vorreflexive Erziehungsbereitschaft und ein grundlegendes „Interesse“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 148) sowie Vertrauen auf Seiten der Zu-Erziehenden evoziert und andererseits die habituellen Orientierungen hinter den Erziehungspraktiken der Erziehenden konstituiert. Die Sanktionsmacht funktioniert dazu flankierend als generalisiertes Mittel zur Verstärkung der erzieherischen Zumutungen beziehungsweise zur Verstärkung der Aneignung der zugemuteten Orientierungen (in Anlehnung an Luhmann 2012, S. 16ff.). In meiner Untersuchung beziehe ich insofern zwei differente Machtbegriffe in einigen Aspekten aufeinander und mache damit Bourdieus organisationslosen Machtbegriff (vgl. Hofbauer 2014) organisationstheoretisch anschlussfähig und

4 An der Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass auch andere Machttheorien interessant sind, um das Verhältnis von Macht und Erziehung zu thematisieren, wie zum Beispiel die Arbeiten von Michel Foucault (1994a) oder von Sofsky & Paris (1991).

erweitere Luhmanns organisationale Sanktionsmacht um die praxeologische Kategorie des Habitus (vgl. Hunold 2019, S. 114ff.).

In Anlehnung an Bourdieus Begriffe der symbolischen Macht (Gewalt) und des Habitus sowie unter Rückgriff auf die Sozialisierungstheorie fundiere ich die Sozialisationsmacht als Voraussetzung für die Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen, weil symbolische Macht in der Sozialisationsgeschichte über die Durchsetzung und Habitualisierung spezifischer Bedeutungen, Perspektiven oder Asymmetrien die Erziehung als solche vor den Erziehungsbeteiligten kaschiert und implizite Erziehungsversuche möglich macht. Im Lichte der Ergebnisse aus meiner Studie kann formuliert werden, dass Sozialisationsmacht in Organisationen einerseits auf einer selektiven Zugangspraxis der jeweiligen Organisation (d.h. entweder werden Habitus und Identität überprüft oder Pathologien und Krisen diagnostiziert) und andererseits auf den dominierenden Orientierungen der Organisationsmilieus und auf Erfahrungen in anderen gesellschaftlichen Sphären, zum Beispiel in Sozialmilieus und anderen Organisationen, basiert (vgl. Hunold 2019, S. 106ff.).

Mit den Sozialisations- und damit verbundenen Machterfahrungen in den Sozial- und vor allem in den Organisationsmilieus werden zum einen spezifische Habitus produziert sowie bestimmte Orientierungen und Selbstbilder als Selbstverständlichkeiten in den organisationalen Kontexten evoziert, womit kontinuierliche und grundsätzliche Einlassungen der Mitglieder auf die Organisation, Organisationsmilieus und Organisationserziehung möglich oder unmöglich werden (in Anlehnung an Bourdieu 1993, S. 101ff.; vgl. auch Audehm 2007, S. 46ff.; Kühl 2011, S. 40ff.).⁵ Zum anderen ist die Sozialisationsmacht die Basis für die Erziehungspraktiken der Erziehenden, und zwar in Bezug auf die Modi, Ziele, Sanktionierungsweisen sowie Leit- und Kontrastbilder in der Erziehung, die erst durch die Erfahrungen und Aneignungen von symbolischer Macht (Gewalt) in der Sozialisation hervorgehoben werden. Das heißt, dass auch die Erziehungsversuche milieuspezifisch beziehungsweise „gesellschaft-

5 Auch wenn sich Kühl (2011) im folgenden Zitat nicht auf die milieu- und habitusbedingten Voraussetzungen von Organisationsmitgliedschaft bezieht (Kühl spricht nicht von Habitus, sondern von „Zweckidentifikation“) und nicht auf (organisationale) Erziehung eingeht, lässt sich meine Argumentation zum Interesse mit seinen Worten ergänzen: Kühl weist auf die Möglichkeit hin, „dass Mitarbeiter ihre Arbeit besser machen, wenn der Arbeitsprozess durch Eigeninteressen der Mitarbeiter an ihrer Tätigkeit ‚versteift‘ und ‚stabilisiert‘ wird. Man glaubt, dass Organisationen besser funktionieren, wenn die Identifikation mit der Vorgehensweise nicht durch hohe Gehälter und Prämien, durch dicke Dienstwagen mit Teakholzausstattung oder Incentive-Reisen mit Reinhold Messner erkaufte wird, sondern wenn sie als Teil des persönlichen Interesses der Mitarbeiter begriffen wird. Man geht von der Annahme aus, dass Menschen motivierter handeln, wenn sie von der Sache selbst fasziniert sind“ (ebd., S. 41). Und bezüglich der Motivation für die Mitgliedschaft und die Umsetzung organisationaler Anforderungen spricht Luhmann (2000) von einem „Karriereinteresse“ (ebd., S. 110). In meiner praxeologisch-wissensoziologischen Perspektive gehe ich davon aus, dass ein persönliches Eigen- oder auch Karriereinteresse, die Identifikation mit den Zwecken der Organisation und die Faszination für eine Sache zuvorderst und hauptsächlich aus einer milieubedingten Sozialisationsgeschichte hervorgehen sowie mit Sozialisationsmacht zusammenhängen.

lich vorstrukturiert“ (Löw & Geier 2014, S. 24) und die „Erziehenden selbst vergesellschaftete Wesen sind“ (ebd.), die vorreflexiv bestimmte Arten und Weisen des Erziehens und Sanktionierens praktizieren und deren Ziele, Absichten und Erziehungsbilder weitgehend durch ein implizit-habituelles sowie machtdurchdrungenes Erfahrungswissen orientiert werden (in Anlehnung an Nohl 2018). Erziehung durch Organisationen hat insofern mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu tun, die ich über die Begriffe Habitus und symbolische Gewalt mitdenken kann. Darüber hinaus wäre es erkenntnisversprechend, an einer anderen Stelle auch Bourdieus Feld- und Kapitalbegriff aufzugreifen, um die Machtkämpfe und Erziehungszumutungen zwischen Organisationen und/oder ihren Mitgliedern im Kontext gesellschaftlicher Felder und Anforderungsstrukturen zu diskutieren und dabei nach der ungleichen Verteilung der Kapitalsorten in der Gesellschaft zu fragen. Daneben sind zudem Macht- und/oder Forschungsperspektiven interessant, mit denen die Gesellschaftsdiskurse analysiert und mit den Diskursen der Organisationserziehung relationiert werden können. In meiner Schlussbetrachtung werde ich kurz darauf eingehen.

Neben der Sozialisationsmacht lässt sich mit der organisationalen „Sanktionsmacht“ (Luhmann 2012, S. 117) eine weitere Machtbasis von Organisationserziehung darstellen. Anders als Bourdieus Begriff der symbolischen Macht, der von ihm nicht systematisch auf Organisationstheorie angewendet wird (vgl. Hofbauer 2014), bezieht sich Luhmanns Machtbegriff auf Organisationen (vgl. u.a. Luhmann 2012, S. 109ff.). In Anlehnung an Luhmann fundiere ich die positiven und/oder negativen Sanktionsoptionen in Organisationen als generalisiertes Druck- beziehungsweise Erziehungsmittel (vgl. auch Geißler 1975, S. 15), mit denen die erzieherischen Regel- und Orientierungszumutungen der stellvertretenden Erziehenden und damit die dauerhafte Aneignung von erwünschten Orientierungen auf Seiten der Zu-Erziehenden nachhaltig verstärkt werden können. Der Sanktionsmacht kommt in der Organisationserziehungspraxis eine Intensivierungsfunktion zu, weil sie den Erziehungsversuchen eine gewisse Vehemenz und den Organisationserziehenden eine machtvolle Position gegenüber den Zu-Erziehenden, d.h. devianten Organisationsmitgliedern, verleihen (in Anlehnung an Luhmann 2012, S. 11ff.; u.a. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 144ff.; Wolf 2014, S. 121ff.).

Luhmann (2012) konstatiert, dass „Macht eine Chance ist, die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens unwahrscheinlicher Selektionszusammenhänge zu steigern“ (ebd., S. 20). Die Realisierung einer bestimmten Kommunikation sowie Handlung oder Unterlassung durch die Akteur*innen wird durch die Ankündigung einer Verschlechterung (d.h. negativer Sanktionen) und/oder Verbesserung (d.h. positiver Sanktionen) der persönlichen Lage auf der Seite der Machtunterworfenen (resp. der Zu-Erziehenden) verstärkt, entmutigt oder abgewendet (vgl. ebd., S. 29ff.). „Mächtige Kommunikation steht ganz im Zeichen des Machthabers. Er stellt zwei Kommunikationsverläufe und damit Unsicherheit in Aussicht, nicht der Machtunterworfenen. Aber nicht er selbst löst die Unsicherheit auf und übernimmt die Selektionslast, sondern der Machtun-

terworfenen“ (Brodocz 2012, S. 253). Mit der Übertragung der Selektionslast auf die Zu-Erziehenden erlangen die Erziehenden in der Erziehungspraxis auch ohne ihre Reflexion eine organisational konstituierte und stabilisierte Autorität und können ihre erzieherischen Ordnungsrufe mit Nachdruck und Irritationspotenzial entfalten.

Macht basiert zudem auf einer „Offenheit für andere Möglichkeiten des Handelns“ (Luhmann 2012, S. 16), auch beim Erziehen. Macht in der Erziehung kann insofern nicht mit Zwang gleichgesetzt werden.⁶ Vielmehr geht Macht mit Freiheit einher, da auf Seiten der Machtunterworfenen resp. Zu-Erziehenden immer auch alternative Handlungsmöglichkeiten vorhanden sein müssen, damit die Selektionslast übertragen sowie Irritation erzeugt werden können (in Anlehnung an ebd., S. 16ff.). Diese Offenheit für andere Handlungen ist eine Voraussetzung für Organisationserziehung, bei der die Zu-Erziehenden potenziell auch gegen die Zumutungen der Erziehenden handeln können. Es kann auch ein ‚Nebeneffekt‘ von Erziehung sein, wenn sich die Zu-Erziehenden eigenwillig gegen die Erziehungszumutungen stellen und im Kontext ihres Widerstandes nach alternativen Handlungsmöglichkeiten suchen müssen.

Sanktionsbewährte Erziehung ist auf ein Mindestmaß an Bereitwilligkeit der Zu-Erziehenden angewiesen und funktioniert zuweilen durch eine gewisse Zurückhaltung der Erziehenden hinsichtlich ihrer Absichten (in Anlehnung an Prange 2012, S. 87ff.), was mit Sozialisationsmacht möglich wird. Das möchte ich im Folgenden erläutern.

Mit der Mitgliedschaft in dieser oder jener Organisation gehen bestimmte Profite oder Vorteile für die Mitglieder einher (vgl. Luhmann 2012, S. 116). Luhmann dazu: „Die Mitgliedschaft kann und wird normalerweise, wenn sie überhaupt attraktiv ist, sehr pauschal vorteilhaft sein“ (ebd.). Und genau in diesem Punkt bietet sich die wechselseitige Bezugnahme von Luhmann und Bourdieu an: Dass ein Mitglied die eigene Organisationsmitgliedschaft sowie auch die damit verbundenen Bedingungen und Praktiken des Handelns als vorteilhaft beziehungsweise „unmittelbar als sinn- und interessenhaltig wahrnimmt“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 162) und sich aus diesen Gründen in den Organisationen weitgehend auf das Regelwerk und die Ordnungsrufe einlässt, gründet auf Sozialisationsmacht beziehungsweise auf den in der vorgängigen Sozialisationsgeschichte habitualisierten Klassifikationen, Bedeutungen und Orientierungen. Regelwerk und Existenz der Organisation werden somit nicht lediglich auf der Grundlage einer expliziten „Zweckidentifikation“ (Kühl 2011, S. 41), sondern hauptsächlich auf einem sozialisationsmachtbasierten Habitus resp. einem habituell bedingten Interesse und „Sinn für das Spiel“ (Bourdieu

6 Auch in Bourdieus (2013, S. 133) oder Foucaults (1994b, S. 254ff.) Machttheorien wird das Wechselverhältnis zwischen Macht (Gewalt) und Freiheit (Widerstand) aufgegriffen. So ist beispielsweise in einem Aufsatz von Foucault (1994b) folgender Satz zu lesen: „Macht und Freiheit stehen sich also nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber [...], sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als die Existenzbedingung von Macht“ (ebd., S. 256).

1993, S. 122) in der Organisation von den Mitgliedern unbewusst anerkannt und handelnd reproduziert (vgl. Hunold 2019, S. 115ff.). Auch wenn Bourdieu seine Ausführungen nicht direkt auf Organisationen bezieht, kann mit ihm formuliert werden, dass sich die Mitglieder mit ihrer Auf- und Teilnahme in einer Organisation relativ umfassend auf das einlassen, „um was es bei diesem Spiel geht (also die *illusio* im Sinne von *Spieleinsatz*, *Spielergebnis*, *Spielinteresse*, Anerkennung der Spielvoraussetzungen – *doxa*)“ (Bourdieu 1993, S. 122; H.i.O.). Auf der Basis eines habituellen Spielinteresses werden überhaupt erst bestimmte Organisationen für die Akteur*innen interessant und die organisationalen Modalitäten, Anforderungen, Widersprüche, Konflikte und auch Erziehungsversuche und Sanktionsmöglichkeiten weitgehend annehmbar.⁷ Ein mehr oder weniger habitualisiertes Interesse am Organisationsspiel bringt unterschiedliche Menschen als Mitglieder in Organisationen zusammen, ermöglicht implizite Organisationserziehung und macht die Sanktionsankündigungen zu einem machtvollen, wenn auch nicht reflektierten, Erziehungsmittel. Sanktionen werden von den interessierten Mitgliedern gerade deshalb ernst genommen, weil für sie etwas „auf dem Spiel steht“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 148) und die Praxiserfahrungen in den bevorzugten Organisationen und Organisationsmilieus, selbst bei auftretenden Nachteilen und Einschränkungen, weitgehend sinnvoll bleiben.

Nachdem nun der Erziehungsbegriff vorgestellt und auf Machttheorie bezogen wurde, werde ich mich im Folgenden den methodologisch-methodischen Fragen der Organisationserziehungsforschung zuwenden. Dabei greife ich auch auf meine Erziehungsforschung zurück.

3. Dokumentarische Erziehungsforschung

Unter Rückgriff auf Bourdieu (2009) gehe ich davon aus, „daß die einzige Weise, die Praxis zu verstehen, die Praxis selbst“ (ebd., S. 139) ist. Daher wird in Bezug auf die empirische Analyse der Organisationserziehung ein methodisch kontrollierter „Zugang zur Praxis“ (Bohnsack 2013, S. 182) beziehungsweise Diskurspraxis der befragten Organisationsmitglieder und „zu den (unbekannten)

7 Die Annahme zum Interessebegriff (Bourdieu) in Bezug auf spezielle Organisationsmitgliedschaften bezieht sich nicht auf „Zwangsorganisationen“ (Kühl 2014, S. 125). Zwangsorganisationen können „ihre Mitglieder mit Gewalt zum Verbleib in der Organisation und – weitergehend – zur Ausübung von durch die Organisation vorgegebenen Handlungen zwingen“ (ebd., S. 132). Dafür setzen Zwangsorganisationen „Erzwingungsmittel“ (ebd., S. 125) beziehungsweise „Sanktionsgewalt“ (ebd., S. 128) ein. Hier können die Unterschiede zu den von mir untersuchten quasi-totalen Organisationen hervorgehoben werden, die sich durch eine ungezwungene Mitgliedschaft (nicht Zwangsmitgliedschaft), den Einsatz von Erziehungsmitteln (nicht Zwangsmitteln) sowie Sanktions- und Sozialisationsmacht (nicht physische und totale Gewalt) charakterisieren lassen.

kulturellen Kontexten und Milieus“ (ebd., S. 179) in den Organisationen von mir anvisiert, wofür sich besonders die Dokumentarische Methode der „praxeologischen Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2009, S. 322) anbietet, da ich mit diesem Verfahren „den Blick auf eine Sinnstruktur, die bei den AkteurInnen selbst wissensmäßig repräsentiert ist, ohne aber Gegenstand der Reflexion zu sein“ (ebd., S. 324), richten kann. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Handlungspraxis, zum Beispiel beim Erziehen, den Handelnden nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich ist und nicht einfach verbalisiert werden kann, sich also ihrem Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen weitgehend entzieht und zuvorderst durch ein implizites Wissen orientiert wird (vgl. dazu Bohnsack 2012, S. 122ff.). Wird dokumentarisch geforscht, „führt der Weg zur Praxis des Handelns über das diese Praxis orientierende – implizite oder inkorporierte – Wissen“ (ebd., S. 120). Forschungspraktisch vollzieht sich diese Hinwendung zur (impliziten) Praxis sozialen Handelns durch einen „Bruch“ (Bohnsack 2005, S. 63) mit der Perspektive der Erforschten sowie durch eine Wendung der Analyse- und Beobachtungshaltung (vgl. ebd.) „vom Was zum Wie, von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebd., S. 73).

Im Anschluss an Bourdieu und Mannheim kann mit Bohnsack (2009) analytisch „zwischen einer *theoretischen* und einer *praktischen* Beziehung zur Welt“ (ebd., S. 321; H.i.O.) differenziert werden. Dieser Unterschied wird in der Dokumentarischen Methode von Bohnsack als „Leitdifferenz von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2012, S. 137) gekennzeichnet und dabei zwischen einem expliziten und einem impliziten Wissen in der sozialen Praxis unterschieden, wobei das implizite Wissen als handlungsleitendes „Orientierungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 9) oder Erfahrungswissen verfasst ist (vgl. Bohnsack 2012, S. 120ff.). Bohnsack setzt den Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) mit dem Habitus (Bourdieu) synonym und versteht darunter einen „modus operandi der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014, S. 35). Mit dem Begriff der Orientierungsschemata kennzeichnet Bohnsack hingegen die „(kontrafaktischen) Erwartungen im Sinne von Normen“ (Bohnsack 2012, S. 119) und „institutionalisierte Rollenerwartungen“ (ebd., S. 122).

Vor dem Hintergrund meiner empirischen Untersuchung lässt sich konstatieren, dass sich die Erziehungspraxis in einem Wechselspiel zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen verwirklicht und von den Erziehungsbeteiligten nicht als Erziehung reflektiert und/oder versprochen wird. Erziehung, das soll hier erneut hervorgehoben werden, vollzieht sich vor allem jenseits der Reflexionen der Akteur*innen und auf der Basis eines impliziten Erfahrungs- und Orientierungswissens (vgl. auch Nohl 2018, S. 125ff.). Um die habituellen Orientierungsdifferenzen in Organisationen zu bearbeiten, erziehen Organisationen die devianten Mitglieder, indem sie nachhaltig bestimmte Regeln und damit zusammenhängende Orientierungen in der Spannbreite zwischen „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2012, S. 126) oder „Handlungsorientierungen“

(Asbrand 2008, S. 5)⁸ zumuten, ohne dass diese Erziehungszumutungen von den Erziehungsbeteiligten reflektiert sein müssen (die Zu-Erziehenden erfahren die Zumutungen vor allem als Orientierungsschemata). Die organisationale Erziehungspraxis lässt sich valide interpretieren, wenn die propositionale und performative Struktur der Organisationserziehungspraxis in den Forschungsblick rückt (in Anlehnung an Bohnsack 2010b, S. 305ff.; Nohl 2018, S. 125ff.).

Unter dem Begriff „Proposition“ (Przyborski 2004, S. 62) wird der „Orientierungsgehalt von Äußerungen bzw. Diskurseinheiten“ (ebd., S. 63) verstanden. In der dokumentarischen Text- beziehungsweise Gesprächsanalyse werden Propositionen da erfasst, wo die Diskussionsbeteiligten eine neue Thematik und dadurch zum ersten Mal einen spezifischen Orientierungsgehalt ausschnitthaft im Diskurs entfalten (vgl. ebd., S. 64). Während mit der propositionalen Struktur die tiefer liegenden Bedeutungen in Bezug auf die Inhalte in einer Gruppendiskussion gemeint sind, bezeichnet die performative Struktur dagegen die Art und Weise resp. den Vollzug des Handelns der Erforschten im Diskurs (vgl. Bohnsack 2010b, S. 304f. und 2017, S. 21). Auf dieser Grundlage unterscheide ich für die Organisationserziehung analytisch zwischen einer propositional geschilderten *Erziehungserfahrung*, die in den Diskussionen als Erinnerung entfaltet wird, und einer *Erziehungspraktik*, die sich performativ im Handlungsvollzug der Diskurse zeigt (vgl. Hunold 2019, S. 147f.).

In meiner Forschungsarbeit konnte ich durch das Gruppendiskussionsverfahren und die Auswertung mit der dokumentarischen Gesprächsanalyse einen empirischen Zugang zu den Erfahrungen und Praktiken der Organisationserziehung realisieren. Über eine fallvergleichende Analyse (grundlegend: Glaser & Strauss 2008, S. 32ff.) des Dargestellten, der Darstellungsweisen und der wechselseitigen Bezugnahmen der Diskussionsbeteiligten konnte ich fünf Erziehungsdimensionen herausarbeiten und erhielt nicht nur einen empirisch kontrollierten Zugang zu den unterschiedlichen Modi Operandi der erzieherischen Differenzbearbeitung, sondern ebenso zu den Zugangs- und Einlassungsweisen, Zielperspektiven, negativen und positiven Sanktionen sowie Leit- und Kontrastbildern organisationaler Erziehungspraxis (vgl. Hunold 2019, S. 167ff.; zur Typenbildung: vgl. Bohnsack 2007; Nohl 2013).

Da, wo in mindestens zwei Fällen gleichartige Muster in einer Erziehungsdimension zu finden waren, konnte ich „sinngenetische Typen“ (Bohnsack 2007, S. 232) bilden. In meiner Analyse wurden gleich in mehreren Erziehungsdimensionen entsprechende Typiken und Typen rekonstruiert und damit eine „mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung“ (Nohl 2013, S. 91) realisiert.⁹

8 Während der Begriff des Orientierungsrahmens (im engeren Sinne) den gesamten Habitus meint, werden mit dem Begriff der Handlungsorientierungen einzelne Aspekte des Habitus bezeichnet (vgl. Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015, S. 216ff.).

9 Lassen sich die typisierten Modi und Orientierungen (der Organisationserziehung) des Weiteren auf unterschiedliche Erfahrungsdimensionen, beispielsweise auf Geschlecht, Klasse und Lebensalter, beziehen (vgl. dazu Bohnsack 2007, S. 246ff.; Nohl 2013, S. 9ff.), wird eine „soziogenetische Typenbildung“ (Bohnsack 2007, S. 226) möglich. Mit

Um meine Forschungsergebnisse weiter zu abstrahieren, habe ich zudem eine „relationale Typenbildung“ (ebd., S. 43) ausgearbeitet. Die Bildung relationaler Typen wurde möglich, weil ich zwischen den rekonstruierten sinngenetischen Typen aus unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen fallübergreifende Strukturen und wiederkehrende Zusammenhänge in der Organisationserziehungspraxis herausarbeiten konnte (in Anlehnung an ebd., S. 55ff.). Mit den relationalen Typen wurden verschiedene Organisationsmilieus deutlich. Zudem konnte ich damit zeigen, was Organisationserziehung ausmacht.

Um den Zugang zu den Erfahrungen und Praktiken von Organisationserziehung und meine sinngenetische Typenbildung darzulegen, möchte ich im Folgenden empirische Beispiele aus meiner Erziehungsforschung vorstellen. Dafür zeige ich ausgewählte Passagen aus Gruppendiskussionen auf, die ich in Wohnorganisationen durchgeführt habe (vgl. Hunold 2019). Auf die Darstellung der relationalen Typen werde ich jedoch aus Platzgründen verzichten.

4. Empirische Beispiele und sinngenetische Typenbildung

In meiner Forschungsarbeit konnte ich mehrere sinngenetische Typiken bilden, da sich der von mir untersuchte Gegenstand der Organisationserziehung nicht nur auf eine, sondern auf fünf Erziehungsdimensionen erstreckte, d.h. auf die Zugangs- und Einlassungsweisen, Erziehungsmodi, Ziele, Sanktionsweisen und kollektiven Identitätsfiguren (d.h. Kontrast- und Leitbilder). Im Folgenden möchte ich die fünf Typiken mit ihren jeweiligen Ausprägungen, d.h. Typen, anhand von fünf ausgewählten Passagen aus Gruppendiskussionen, die ich in einer ökologiebewegten Kommune, einem genossenschaftlichen Wohnprojekt, einem katholischen Männerkloster und zwei sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen für Erwachsene erhoben habe, darstellen (vgl. Hunold 2019). Zwar werde ich zu den einzelnen Typiken alle Typen kurz aufzeigen, aus Platzgründen aber immer nur einen Typus durch ein empirisches Beispiel hervorheben. Beginnen werde ich mit den Zugangs- und Einlassungsweisen.

Zugangs- und Einlassungstypik

In der Analyse der Gruppendiskussionen konnten drei Zugangs- und Einlassungsweisen typisiert werden: der Habituscheck, der Identitätscheck und die Pathologisierung (vgl. Hunold 2019, S. 167ff.). Indem die Akteur*innen am

der soziogenetischen Abstraktion der Ergebnisse lässt sich die soziale Entstehungsgeschichte von erzieherischen Praktiken und Orientierungen typisieren (vgl. dazu Bohnsack 2010a, S. 141). In meiner Studie habe ich keine soziogenetische Typenbildung realisiert.

‚Eingangstor‘ der Organisation hinsichtlich ihrer organisationalen Tauglichkeit überprüft und selektiert werden, wird die Voraussetzung für eine hinreichende Einlassungsbereitschaft der neuen Mitglieder auf die Organisationserziehung hergestellt. Beim „Habituscheck“ (ebd., S. 169) werden die Aufnahmewilligen und neuen Bewohner*innen von den etablierten Organisationsmitgliedern bezüglich ihres Habitus und einer damit implizierten Vertrauenswürdigkeit und Erziehungsbereitschaft in vorreflexiver Weise überprüft. Habituelle Überprüfungen realisieren sich unter anderem in persönlichen Kontakten, zum Beispiel in der Probezeit oder in einem informellen Treffen zum Kennenlernen. Das wird in der folgenden Textpassage aus einer Gruppendiskussion, die ich mit vier Bewohner*innen eines Genossenschaftsprojektes durchgeführt habe, exemplarisch deutlich. Nachdem die Befragten über die Aufnahme in das Wohnprojekt diskutiert haben, verbalisieren sie Folgendes¹⁰ (vgl. ebd., S. 172f.):

- Fw: wenn jetzt (.) im Freizeithaus, ne Nachbarwohnung frei wird sucht auch erst-
ma (.) der direkte Nachbar Nachbarin halt
- Zw: L °hm°
- Fw: (.) n:n=Mmieter, mit den=n sichs das vorstellen können und läd dann auch
zu so=m Teetrinken ein.
- Zw: das wird dann ausgehängt ne,
- Fw: L ()
- Zw: L Teetrinken und so und dann (.) komm
- Fw: Leute dazu kommen L können alle dazu komm(en), die Zeit hab(en) und
Interesse haben, dann kann man entweder einfach nur gucken (1) is die
Person oder die Leute sympathisch, oder ((Geräusch)) geht das gar, nich:
oder man kann auch mal Fragen, stelln: oder die Person kann auch
nochmal Fragen stelln: und ((atmet ein)) so also dass man zumindest,
nich ganz blind auf einmal, (.) beim nächsten Plenum jemand sitzen hat
der sacht ich will Genossin werden
- Tm: L @(.).@

In der ausgewählten Textpassage wird mit dem Kennenlernetreffen beim Teetrinken eine habituelle Zugangsschwelle evident, die von den Aufnahmewilligen erst übertreten werden muss, bevor eine verbindliche Mitgliedschaft und damit auch Organisationserziehung möglich werden. Basierend auf persönlicher Zuneigung und Nähe sowie sozialer Anerkennung werden die Bewerber*innen am ‚Eingangstor‘ der Organisation durch eine Habituskontrolle selektiert. Liegen genügend habituelle Passungen vor, setzt sich der Aufnahmeprozess fort und schafft fast unbemerkt die Einlassungsvoraussetzungen (vgl. Hunold 2019, S. 172f.).

Der Habituscheck wird durch einen „Identitätscheck“ (Hunold 2019, S. 176) flankiert. Im Zusammenhang des Identitätschecks werden die Aufnahmewilligen daraufhin überprüft, ob sie die formalen Mitgliedschaftsbedingungen sowie

10 Die Transkriptionen orientieren sich an den innerhalb der Dokumentarischen Methode üblichen Regeln (vgl. dazu Bohnsack 2010a, S. 236).

Identitätsanforderungen erfüllen, zum Beispiel einen Geldbeitrag an die Organisation überweisen (wie im Wohnprojekt) oder sich persönlich als Pazifist*innen (wie in der Kommune) oder Gläubige (wie im Kloster) vorstellen. Vor diesem Hintergrund kann von einer doppelten Zugangsschwelle gesprochen werden, wie das in der Kommune, im Kloster und im Wohnprojekt herausgearbeitet werden konnte (vgl. ebd., S. 262f.).

Die Zugangs- und Einlassungsweise der „Pathologisierung“ (Hunold 2019, S. 181) zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass die Aufnahmewilligen eine Beurteilung von Professionellen und Behörden bezüglich einer Hilfe- und Therapiebedürftigkeit erhalten, sich ausdrücklich mit der bescheinigten Hilfe- und Therapiebedürftigkeit identifizieren und sich auf den erstmal fremden Hilfe- und Therapiekontext der Organisation einlassen. Diese Einlassungen auf die Organisationserziehung basieren dabei erstmal nicht auf einem habituellen Vertrauen, sondern auf Idealisierungen in Bezug auf die noch unbekanntenen Professionellen und Bewohner*innen in den Einrichtungen, da sich die Bewerber*innen noch vor der Organisationsaufnahme einem Gremium der Sozialverwaltung stellen müssen. Eine solche Form des Zugangs lässt sich in den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen rekonstruieren (vgl. ebd., S. 181ff.).

Erziehungsmodustypik

Neben den Zugangs- und Einlassungsweisen habe ich mit den organisationsmilieuspezifischen Erziehungsmodi eine weitere Dimension und hierzu eine Typik mit vier Typen entwickelt: Die harmonisierende Information, der konfrontative Tadel, die kompromisslose Belehrung und die problematisierende Ansprache (vgl. Hunold 2019, S. 191ff.).

Mit der „harmonisierenden Information“ (Hunold 2019, S. 194) wird ein Modus der Erziehung benannt, bei dem mögliche Kritiken und Kontroversen aus der Erziehungssituation weitgehend suspendiert und auftretende Orientierungsdifferenzen zwischen den Bewohner*innen in fiktiven Beispielen und durch subtile und/oder scheinbar sachliche Anweisungen harmonisiert werden. Der Modus lässt sich in den zwei Gruppen der Kommune aufzeigen (vgl. ebd., S. 194ff.).

Der „konfrontative Tadel“ (Hunold 2019, S. 201) ist hingegen ein Erziehungsmodus, mit dem die Regelbrüche und Orientierungsdifferenzen der Zu-Erziehenden schlagartig und zum Teil totalisiert gekennzeichnet sowie besonders nachdrücklich kritisiert werden. Es wird dabei tadelnd erzogen und es besteht eine große Offenheit der Erziehenden für Problematisierungen. Das konfrontative Tadeln geht in der organisationalen Erziehungspraxis oftmals mit einer „kompromisslosen Belehrung“ (ebd.) einher. Eine kompromisslose Belehrung lässt sich durch eine bewertende und unterweisende Darstellungsweise von Organisationsregeln charakterisieren, bei dem die Erziehenden keinen Spielraum für Kompromisse erkennen lassen. Die Modi des Tadelns und Belehrns werden in

den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen offensichtlich (vgl. ebd., S. 201ff.). Um diese Erziehungsmodi empirisch zu belegen, wird im Folgenden exemplarisch ein Textausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit vier Bewohnern einer sozialpädagogischen Wohnorganisation für Erwachsene aufgeführt. Nachdem die Befragten über die Verunreinigung eines Gemeinschaftsraumes und die ausbleibenden Interventionen des Personals diskutiert haben, aktualisieren sie massiv die Organisationsregel des eigenständigen Aufstehens am Morgen und damit die Orientierung der Alltagsbewältigung (vgl. ebd., S. 186ff.):

- Rm: (.) viele Betreuer machen nur blabla; und (.) fertich is
 Qm: └ ich denk (.) ich kenn deine Gedanken w- wenn du; (.) n=Betreuer wärs^oi^o würdest allen Betreuern in den Arsch=treten
 Rm: ich würde die hier alle in den Arsch treten ja (.) ich würde nich nur blabla machen sondern auch den wirklich ((schnalzt)) zum Beispiel
 Um: └ Feuer machen
 Rm: └ morgens
 (.) um sieben Uhr solln wir eigentlich alle wach, sein (.) was is, manche schlafen; da noch (.) dann würd ich irgendwie Terror, machen dass die wach sind (.) und des jeden Morgen (.) bis sie=s endlich lernen (.) früher wach zu sein
 Xm: ja, ((zustimmend))

Indem die Befragten die Regeln und Orientierungen in der Organisation konfrontativ-tadelnd und kompromisslos-belehrend verbalisieren, verstärken sie die Erziehungsnotwendigkeit gegenüber sich selbst und/oder den anderen Mitbewohner*innen und stabilisieren auf diese Weise die Machtasymmetrie in der Organisation (zwischen Personal und Bewohner*innen). Es zeigen sich Einlassungen der Befragten auf den Hilfe- und Therapiekontext und in die Organisationserziehung („solln wir eigentlich alle“), da sie sich selbst als Erziehende inszenieren und tadelnde und behelrende Ordnungsrufe an das Personal und damit vorsorglich an sich selbst im Diskurs richten (auch wenn in dieser Passage keine Orientierungsdifferenzen deutlich werden).

Konträr zu diesen Erziehungsweisen des Tadelns und Behlehrens werden die Regelbrüche und Orientierungsdifferenzen im Modus einer „problematisierenden Ansprache“ (Hunold 2019, S. 209) in einer direkten, aber distanzwahrenden und sozialverträglichen Art und Weise angesprochen und bearbeitet. Dieser Erziehungsmodus zeigt sich im Kloster sowie in dem Wohnprojekt (vgl. ebd., S. 209ff.). Im Vollzug einer problematisierenden Ansprache wird nicht ungestüm getadelt und/oder massiv belehrt, Kritikpunkte und Kontroversen werden aber auch nicht suspendiert (vgl. Hunold 2019, S. 209ff.).

Die vier Modi des Erziehens überlappen sich zudem mit den jeweiligen Erziehungszielen, d.h. den zugemuteten Organisationsregeln und damit implizierten Orientierungen. Das werde ich im Folgenden verdeutlichen.

Zieltypik

In meiner Untersuchung lassen sich folgende drei Erziehungsziele typisieren: Im Kloster und in dem Wohnprojekt lässt sich die „Lebensachtung“ (Hunold 2019, S. 218) als Erziehungsziel rekonstruieren. Organisationserziehung zielt dabei auf eine achtsame Distanz- und Anteilnahme im alltäglichen Miteinander der Mitglieder. Der Typus der „Lebensharmonie“ (ebd.) kennzeichnet hingegen ein Erziehungsziel, bei dem die Organisationserziehenden auf eine weitgehende Harmonie zwischen den Mitgliedern sowie zwischen Mensch und Natur abzielen. Diese Zielperspektive lässt sich aus den zwei Gruppen der Kommune herausarbeiten. Streben die Erziehenden im Dienst der Organisation demgegenüber eine „Lebenshilfe“ (ebd.) an, geht es um die Herstellung einer basalen Alltags- und Problembewältigung der als hilfebedürftig markierten Mitglieder (d.h. Bewohner*innen), so wie es in den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen deutlich wird (vgl. ebd., S. 194ff.). Zum letztgenannten Erziehungsziel ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion, die ich mit sechs Personen in einer sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppe für Erwachsene durchgeführt habe. Nachdem die Befragten auf eine Frage des Interviewers zur Hausordnung eingegangen sind, diskutieren sie über einen schwerwiegenden Regelverstoß in der Organisation, wobei das Erziehungsziel einer grundlegenden Alltags- und Problembewältigung offensichtlich wird (vgl. ebd., S. 206f.):

- Am: (1,5) (die kann mir halt) so vernünftig finde (.) weil wenn man einmal richtig süchtig war man kommt ja: was heißt man kommt nicht hundertprozentig von weg aber ((atmet tief ein)) man kriegt zwar diesen Jieper, weg aber man hats ja immer im Hinterkopf (1) ((Klopfen)) (so sa) das is ja das Schwere, (1) und da find ich: (.) is schon okey dass hier drauf geachtet wird das Leute die das wirklich geschafft, ham davon weg zu komm ((amtet tief ein)) och: äh: versucht hat: (.) oder versucht die dabei zu behalten und nich noch irgendwie verleitet
- Lm: (.) hm:
- Am: (.) so: (4) (und der zuletzt) n paar Sachen wo ich find dass der Hausflur nach Bier gestunken hat, das find ich dann nich so schön, (.) ja, und für einen der wirklich vielleicht mal Probleme damit hatte: ((atmet durch den Mund tief ein)) hm: kann vielleicht der kleine äußere Einfluss reichen dass im Kopf mal wieder son bisschen größer wird ((Geräusch)) (und) ach Scheiße ich könnt eigentlich mal wieder ja, (.) das fand ich jetzt nich so schön, aber ansonsten (1) versucht man halt (.) so (° °)
- Lm: (.) deshalb hat
ichs ja letztes Mal auch angesprochen direkt (.) mh: dass das nich geht

In den Modi des Tadels und der Belehrung muten sich die Diskussionsbeteiligten die Regel eines gewissenhaften Umgangs mit Alkohol gegenüber den anderen Mitgliedern und damit implizit die ihr zugrundeliegenden Orientierungen der Alltags- und Problembewältigung erzieherisch zu. Organisationserziehung zielt auf einen disziplinierten Umgang mit Alkohol, damit ehemals alkohol-süchtige Mitglieder in der Einrichtung ihren persönlichen Alltag und/oder ihre

Probleme (auch weiterhin) gelingend bewältigen können (vgl. Hunold 2019, S. 206f.). Um die Erziehungsziele zu erreichen und die Erziehungszumutungen zu verstärken, stellen sich die Befragten in der sozialpädagogischen Wohngruppe, aber auch in allen anderen von mir untersuchten Organisationen, zudem positive und/oder negative Sanktionen in Aussicht. Die Sanktionen in der Erziehungspraxis möchte ich im Folgenden aufzeigen.

Sanktionstypik

In meiner Erziehungsforschung lassen sich vier organisationsmilieuspezifische Sanktionstypen rekonstruieren: Der Ausschluss aus der Organisation und die Bloßstellung als negative Sanktionen und die Teilhabe am Organisationseigentum sowie die Fürsorge durch ein beauftragtes Personal als positive Sanktionen (vgl. Hunold 2019, S. 221ff.).

Indem die konformen Mitglieder den devianten Mitgliedern für bestimmte Regelverstöße den „Ausschluss aus der Organisation“ (Hunold 2019, S. 222) ankündigen, zeigen sie eine rote Linie auf, die keinesfalls übertreten werden darf, wenn den Betroffenen die Mitgliedschaft auch zukünftig wichtig ist (was sie ist, wenn ein entsprechender Habitus ausgeprägt wurde). Die negative Sanktion des Ausschlusses wird in fünf von sechs Gruppendiskussionen in Aussicht gestellt (nur in einer Diskussion in der Kommune nicht). Die negative Ausschlussanktion möchte ich anhand eines Ausschnittes aus einer Gruppendiskussion mit vier Mönchen veranschaulichen. Nachdem die Befragten im Anschluss an eine Frage des Interviewers über den Aufnahmeprozess in das Männerkloster und über Fälle des Ausschlusses diskutiert haben, verbalisieren sie einen erzieherischen Ordnungsruf und verstärken diesen durch eine negative Sanktionsankündigung (vgl. ebd., S. 225):

- Gm: er=muss=n Eifer für=n Gottesdienst ham
Vm: (1) °ja,°
Gm: wer mit dem Gottesdienst nix=s anfang=n kann: (1) ((schnalzt)) und hier
bleiben will weil=s kuschelig warm is und weil=s was zu essen gibt (1)
so ein(en) muss=ma ablehnen

Im Kontext der Textpassage wird die Ausschlussanktion vor allem an die Novizen des Klosters, aber mit ihrem Vollzug in der Gruppendiskussion vorsorglich an alle diskussionsbeteiligten Mönche gerichtet. Mit dem erzieherischen Ordnungsruf wird allen eine spezifische Haltung resp. Orientierung in Bezug auf den Gottesdienst zugemutet („Eifer“) und bestimmte Handlungsweisen negativ konnotiert und abgelehnt („hier bleiben will weil=s“). Eine mögliche Orientierungsdifferenz im Klosterleben („wer mit dem Gottesdienst nix=s anfang=n kann“) wird erzieherisch bearbeitet, da es sich um eine wichtige Organisationsregel handelt.

Neben der Ausschlussanktion kann in den Gruppendiskussionen der Kommune und des Wohnprojektes (zumindest historisch) zudem die „Bloßstellung vor den Organisationsmitgliedern“ (Hunold 2019, S. 226) rekonstruiert werden. Diese negative Sanktion zeichnet sich durch eine Pflicht zur Rechtfertigung für persönliche Regelverstöße vor der Organisationsöffentlichkeit und die Individualisierung des Fehlverhaltens aus (vgl. ebd.).

Im Kontext der Organisationserziehung wird aber nicht ausschließlich negativ, sondern auch positiv sanktioniert, um das Vertrauen der devianten Mitglieder resp. Zu-Erziehenden in die Organisation (serziehung) zu steigern. Mit der „Teilhabe am Organisationseigentum“ (Hunold 2019, S. 229) werden den Organisationsmitgliedern mit Nachdruck Möglichkeiten einer favorisierten Lebensweise und Entlastungen im Alltag vor Augen geführt, wie es in den zwei Gruppendiskussionen der Kommune evident wird (vgl. ebd.). In den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen wird den Erwachsenen hingegen eine verlässliche und problembewährte „Fürsorge durch ein beauftragtes Organisationspersonal“ (ebd., S. 233) immer wieder aufgezeigt, um über die angekündigte Hilfe zur Bearbeitung von Störungen und Krisen die Anziehungskraft der Organisation und die Erziehungsversuche zu verstärken (vgl. ebd., S. 233ff.).

Typik der kollektiven Erziehungsfiguren

Zur Intensivierung der erzieherischen Ordnungsrufe wird in den Organisationen aber nicht nur auf Sanktionen, sondern auch auf positive und/oder negative Erziehungsfiguren resp. auf Leit- und Kontrastbilder zurückgegriffen. Folgende vier Erziehungsfiguren konnte ich in meiner Untersuchung, zum Teil nur in Ansätzen, typisieren: Die Individualistischen, die Destruktiven und die Dogmatischen als Kontrastfigur sowie die Brüderlichen als Leitfigur (vgl. Hunold 2019, S. 241ff.).

Durch die „Kontrastfigur der Individualistischen“ (Hunold 2019, S. 242) wird den Mitgliedern ein deplatziertes Identitätskonzept vor Augen geführt und auf diese Weise individualistische Orientierungen in der organisationalen Handlungspraxis degradiert beziehungsweise die erwünschten und zugemuteten Orientierungen aktiviert. Die negative Figur der Individualistischen wird in der Organisationserziehungspraxis der zwei Gruppen der Kommune offensichtlich. Im Folgenden möchte ich ein Beispiel aus einer der zwei Gruppendiskussionen mit drei Personen zur Veranschaulichung heranziehen. Nachdem die Befragten über Anstrengungen hinsichtlich der Nutzung von Gemeinschaftsräumen in der Kommune diskutiert haben, muten sie sich die Regel der gemeinsamen und ständigen Kommunikation und die Orientierung der sozialen Zusammengehörigkeit zu, stellen sich negative Sanktionen in Aussicht (d.h. Leid, kritische Blicke, Ausschluss) und greifen dabei auch auf die Kontrastfigur der Individualistischen zurück (vgl. ebd., S. 242f.):

- Cw: L ja: also man muss auch °äh:° (.) (also) in der Hinsicht muss man unbedingt Lust auf Kommunikation haben weil (.)
- Mm: L ja (.) türlich
- Dw: L (.) °ja°
- Cw: L (.) du
bist hier gezwungen, (.) zu kommunizieren (.) und (.) die Leute die eben die Sachen nur auf den Einkaufszettel schreiben, (.) die werden dann ja auch gleich schief angeguckt ha: das und das war nicht da steht auf dem Einkaufszettel ja: denn (.) also des die Art der Kommunikation (.) die führt halt auch nicht weit und (.) ähm: (1) Individualisten die da drauf keine Lust haben und ((Geräusch)) lieber alles in den eigenen Räumen und irgendwo sonst stehn haben die könn hier dann nicht leben (.) also
- Mm: ja
- Dw: (.) oder sie leiden,
- Cw: L ()
- Dw: sehr tief
- Cw: L ja: (die) leiden

Mit dem Aufzeigen der Figur der Individualistischen werden die Erziehungsversuche intensiviert, da die Orientierung am Individualismus weitgehend verneint und die zugemutete Orientierung der Zusammengehörigkeit indirekt betont werden. In der Textpassage werden die „Individualisten“ auf unterschiedliche Weise kritisiert: Zum einen werden sie zu Individualist*innen, weil sie nicht mit den Mitbewohner*innen teilen, zum anderen sind sie Individualist*innen, weil sie nicht gerne mit den anderen Mitgliedern kommunizieren. Mit der Darstellung der negativen Kontrastfigur wird den Mitgliedern nicht jegliche Individualität verboten, sondern diese begrenzt. Wer zu weit von einer Orientierung an sozialer Zusammengehörigkeit entfernt ist, wird kritisch betrachtet, leidet und/oder kann nicht (glücklich) in der Kommune leben (vgl. Hunold 2019, S. 242f.).

Neben dem negativen Bild der Individualistischen konnte ich zudem die „Kontrastfigur der Destruktiven“ (Hunold 2019, S. 244) durch die Fallvergleiche herausarbeiten. Mit dieser Figur werden für die Alltags- und Problembewältigung der Organisation besonders nachteilige Handlungen und damit implizierte Orientierungen negativ bewertet und die erzieherischen Regel- und Orientierungszumutungen intensiviert. Diese negative Figur wird in der organisationalen Erziehungspraxis der zwei sozialpädagogischen Gruppen evident (vgl. ebd., S. 244ff.).

Die „Kontrastfigur der Dogmatischen“ (Hunold 2019, S. 246) ist demgegenüber ein Bild, mit dem die Orientierung am Dogmatismus in der Erziehungspraxis negativ pointiert und die erzieherisch zugemutete Orientierung (d.h. Achtung vor dem Nächsten, Lebensachtung) gesteigert werden. Diese Figur konnte ausschließlich im genossenschaftlichen Wohnprojekt rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 246f.).

Auch die „Leitfigur der Brüderlichen“ (ebd., S. 247) wird nur in einer Organisation, nämlich dem katholischen Männerkloster, deutlich. Mit der Figur der Brüderlichen werden Konzepte der und Orientierungen an einer christlich-

monastischen Brüderlichkeit positiv idealisiert und die Erziehungszumutungen bildlich verstärkt (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Typik der Identitätsfiguren und ebenso für die anderen Typiken wäre es zudem denkbar, auch Gesellschaftsdiskurse in die Analyse der Organisationserziehung mit einzubeziehen, um die Anschluss- und Abgrenzungspunkte zwischen diesen zwei Ebenen (d.h. Organisation und Gesellschaft) zu untersuchen. Im Folgenden möchte ich unter anderem auf diese Erweiterung, aber zuvor auf die Vorteile der Dokumentarischen Erziehungsforschung eingehen.

5. Schlussbetrachtung

Um die organisationale Erziehungspraxis valide untersuchen zu können, bietet sich die Dokumentarische Methode an, da mit diesem Verfahren nicht nur die expliziten, sondern besonders die impliziten Erfahrungserfahrungen und Erziehungspraktiken in den Blick rücken und durch den konsequenten Vergleich der empirischen Fälle eine methodische Kontrolle der Interpretationen möglich wird. Liegt ein theoretisch ausgearbeiteter und empirisch anschlussfähiger Begriff von Erziehung vor, können die erzieherischen Ordnungsrufe in der Handlungspraxis der Befragten, zum Beispiel in einer Gruppendiskussion, erfasst werden, ohne dass die Erziehungsbeteiligten wörtlich von Erziehung sprechen (vgl. Nohl 2018, S. 136).¹¹

Der Rückgriff auf die Dokumentarische Methode, und jenes gilt auch für einige andere Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, erscheint mir für die empirische Analyse der Organisationserziehungspraxis sinnvoll, da ich damit über die Eigentheorien und Selbstauskünfte der befragten Organisationsmitglieder hinausgehen und die überindividuellen und eigensinnigen Erziehungsversuche der Organisationen rekonstruieren kann (vgl. Hunold 2019, S. 127ff.). In einer dokumentarischen Forschungsperspektive wird nicht lediglich nach den Inhalten, sondern auch und zuvorderst nach den Arten und Weisen, den Mitteln (Bildern, Sanktionen etc.) und Prämissen (Zugangsweisen etc.) von Organisationserziehung gefragt (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vorteil der Dokumentarischen Methode bezüglich der Analyse von Organisationserziehungspraxis besteht in der (normativen) Zurückhaltung der Forschenden (mit ihren persönlichen Anschauungen) gegenüber den Aussagen und Darstellungsweisen der Befragten in der Erhebungs- und Auswertungsphase (vgl. u.a. Bohnsack 2010a, S. 207ff.). Das möchte ich im Folgenden kurz erläutern:

11 Für die empirische Analyse von Organisationserziehung werden insofern Grundbegriffe notwendig. In meiner Erziehungsforschung wurden die zentralen Begriffe in einem reflexiven Verhältnis von Theorie und Empirie konzipiert (in Anlehnung an Bohnsack 2005; Nohl 2016).

Zum einen geht es den Forschenden in einer dokumentarischen Perspektive im Erhebungsprozess darum, mit offenen (nicht normativen) (Nach-)Fragen an die Erforschten eine „Selbstläufigkeit der Diskurse“ (Bohnsack 2010a, S. 33) zu unterstützen, damit sich die Befragten mit ihren Themen und in ihren Arten und Weisen weitgehend ohne Vorgaben (und normative Erwünschtheit) entfalten können. Besteht für die Befragten bei der Erhebung die Möglichkeit einer weitgehend ungezwungenen Ausdrucksweise, werden ein Zugang zu ihrer Diskurspraxis und damit die methodische Kontrolle der Daten möglich (vgl. ebd., S. 20), aber auch das Risiko minimiert, dass die Erforschten im Forschungsprozess normativ erwartete Aussagen machen.

Zum anderen werden die erhobenen Diskurse (Daten) von den dokumentarisch Forschenden nicht hinsichtlich einer „normativen Richtigkeit“ (Bohnsack 2010a, S. 64) ausgewertet. Im Kontext einer Dokumentarischen Erziehungsforschung müssen die Forschenden keine Aussagen dazu machen, ob die rekonstruierten Erziehungsversuche in oder durch Organisationen gut oder schlecht, progressiv oder reaktionär, gelungen oder erfolglos sind. Es geht um analytische und methodisch kontrollierte Auswertungen, nicht um ideologische oder beserwerisiche Bewertungen.

Beim Forschen mit der Dokumentarischen Methode werden die normativen Gehalte von Erziehung nicht ignoriert, sondern im Analyseprozess vorübergehend eingeklammert (zur „Einklammerung des Geltungscharakters“: vgl. Bohnsack 2010a, S. 64f.). Auch wenn die Erziehungsversuche normative Implikationen enthalten, werden diese nicht in den Vordergrund der Erkenntnishaltung gerückt, da vorrangig die Eigensinnigkeiten, Formalstrukturen und Prozesshaftigkeiten der Erziehungspraxis den dokumentarisch orientierten Forschungsblick leiten und dadurch eine analytische und vielleicht auch eine kritisch-reflexive Durchdringung von Organisationserziehung ermöglichen.

Zurückhaltung der Forschenden bedeutet aber nicht, dass die normativen Gehalte in der Organisationserziehung keineswegs untersucht werden können. Normativität ist ein wichtiger Aspekt von Erziehung und kann beispielsweise im Rahmen der dokumentarischen Typenbildung als Erziehungsdimension berücksichtigt werden. Dabei könnte zum Beispiel danach gefragt werden, wie normative, zum Beispiel politisch-weltanschauliche, Ansichten der Befragten in den Gruppendiskussionen als (implizite) Legitimations- und/oder Stabilisierungsgrundlage von sanktionsbewährten Erziehungsversuchen fungieren, auch wenn Erziehung von den Befragten als solche nicht reflektiert wird. Ungeachtet dessen, dass institutionalisierte Normen und normative Setzungen der Erforschten – als Orientierungsschemata – in einer dokumentarischen Diskursanalyse nicht als handlungsleitend gelten, können sie als mitstrukturierende Aspekte von Erziehungspraxis fokussiert und empirisch nach deren Handlungsrelevanz gefragt werden. Auf diese Weise könnten die expliziten Wissensbestände im Kontext der Organisationserziehung als Analysekategorie aufgewertet werden.

In meiner Erziehungsforschung deuten sich des Weiteren spezifische Gesellschaftsdiskurse an, die unter anderem mit den Regel- und Orientierungszumutungen in den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen relationiert und damit für die Erziehungsforschung verwertbar gemacht werden könnten. Gesellschaft wird in den Diskursen meiner Erziehungsforschung an vielen Stellen ausschnittshaft evident, beispielsweise wenn die befragten Kommundard*innen das Leben von Menschen im Kapitalismus kritisieren, die Mönche von christlichen Werten im Zusammenleben außerhalb des Klosters sprechen oder die Bewohner*innen der sozialpädagogischen Wohngruppen unterschiedliche Diagnosen durch Kliniken oder Sozialbehörden thematisieren. Da die Erziehungsversuche und die damit implizierten Orientierungen nicht ausschließlich auf Erfahrungen basieren, die die Erforschten in den jeweiligen Organisationen und Organisations- oder Herkunftsmilieus gemacht haben, sondern diese auch in anderen Gesellschaftskontexten entstanden sind, soll hier für weitere Studien zu Organisationserziehung angeregt werden. Vor allem in Bezug auf den Begriff der Sozialisationsmacht, mit dem ich die (vorgängige) Erfahrungsgeschichte von Menschen als Prämisse von Organisationserziehung konzipiere, wäre die empirische Erforschung gesellschaftsbezogene Erfahrungs- und Handlungssphären für die Erziehungsforschung aufschlussreich. Dies könnte zum Beispiel durch eine Analyse von Diskursen globaler Bewegungen und Weltanschauungsgruppen, von Internet- und Fernsehsendungen oder auch von literarischen, ästhetischen oder musikalischen Werken erfolgen, da Organisationserziehung nicht nur auf der Sozialisationsgeschichte in Milieus und/oder Organisationen, sondern auch auf milieu- und organisationübergreifenden Gesellschaftserfahrungen gründet.¹² Ein möglicher Erkenntnisgewinn für die Analyse von Organisationserziehung könnte zum Beispiel darin bestehen, die organisationalen Identitätsfiguren (Leit- und Kontrastbilder) in der Erziehung, wie ich diese empirisch aus den jeweiligen Diskursen der Organisationsmilieus herausgearbeitet und typisiert habe, mit den gesellschaftlichen „Subjektfiguren“ (Geimer 2013, S. 99), die Menschen in Fernsehsendungen, Zeitungen oder im Internet angeboten (in Anlehnung an Foucault 2012, S. 10ff.) und von ihnen sozial- und/oder organisationsmilieuspezifisch wahrgenommen und verarbeitet werden, in ein Verhältnis zu setzen und dabei nach möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie Diskrepanzen, Deutungen und Idealisierungen zu suchen. Dafür müsste die Analyse organisationaler Erziehungsversuche durch Diskurs- und Dokumentenanalysen erweitert werden, in denen systematisch auf die Rekonstruktion von Gesellschaftsdiskursen abgezielt wird (für die dokumentarische Diskursanalyse: vgl. Nohl & Pusch 2017; zu den Subjektfiguren: vgl. Geimer 2013; zur Diskursforschung: vgl. u.a. Weber 2016, S. 251ff.; Diaz-Bone 2010, S. 71ff.). Wird die empirische Erziehungsforschung durch Analysen gesellschaftlicher Diskurse ergänzt, könnten die gesellschaftlich weit verbreiteten Anforderungsstrukturen, Moralvorstellungen

12 Hierbei gehe ich nicht davon aus, dass Menschen die gesamte Gesellschaft unbegrenzt erleben können. In der Sozialwelt sind die Akteur*innen vielmehr an soziale Standorte gebunden, von denen sie die gesellschaftlichen Verhältnisse aus bestimmten Perspektiven wahrnehmen, verarbeiten und interpretieren (in Anlehnung an Mannheim 1980, S. 211ff.).

und Identitätserwartungen mit denen der untersuchten Organisationen verglichen und Organisationserziehung im Lichte von Gesellschaftsverhältnissen sinn- und soziogenetisch und gegebenenfalls kritisch reflektiert werden (zur Möglichkeit der Kritik: vgl. Geimer 2013, S. 99ff.).

Literatur

- Abraham, K. (1957). Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Asbrand, B. (2008). Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft. Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 31 Jg., Heft 1, (S. 4-8).
- Audehm, K. (2007). Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: UTB
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, Ch. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus (S. 175-200). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (S. 119-153). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2010a). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Opladen u. Farmington Hills: UTB.
- Bohnsack, R. (2010b). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? (S. 291-320). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), Qualitative Marktforschung. Konzepte-Methoden-Analysen (S. 319-330). 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 225-253). 2., erw. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 8 Jg., Beiheft Nr. 4, hrsg. von I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & Th. Rauschenbach, (S. 63-81).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag.

- Bourdieu, P. (2005). Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), Reflexive Anthropologie (S. 95-249). 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brezinka, W. (1978). Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4., vollst. neu bearbeit. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1974). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brodocz, A. (2012). Mächtige Kommunikation – Zum Machtbegriff von Niklas Luhmann. In P. Imbusch (Hrsg.), Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen (S. 247-263). 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diaz-Bone, R. (2010). Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Durkheim, E. (1984). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ecarius, J. (2002). Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Foucault, M. (2012). Die Ordnung des Diskurses. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (1994a). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1994b). Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik (S. 243-261). 2. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Geimer, A. (2013). Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik‘ im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In Ph. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung (S. 99-111). Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, E. E. (1975). Erziehungsmittel. 5., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdruck der 2., korr. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffman, E. (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, Ch. (2007). Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (2018). Organisationspädagogik – erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Gonon, P. (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 48 Jg. (2002), Heft 3, (S. 317-335).

- Hofbauer, J. (2014). Der Bourdieusche Werkzeugkasten: Organisationen als symbolische Gewalt. In M. Funder (Hrsg.), *Gender Cage – Revisited. Handbuch zur Organisations- und Geschlechterforschung* (S. 142-165). Baden-Baden: Nomos.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Er-wachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühl, S. (2014). *Ganz normale Organisationen. Zur Soziologie des Holocaust*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Löw, M., & Geier, Th. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 3. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (2012). *Macht*. 4. Aufl. Konstanz und München: UTB.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)*, 64 Jg., Heft 1, (S. 121-138).
- Nohl, A.-M. (2016). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. Potenziale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105-122). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 10 Jg., Heft 1, (S. 61-74).
- Nohl, A.-M., & Pusch, B. (2017). ‚Wir schaffen das‘: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 Jg., Heft 3, (S. 324-344).
- Oelkers, J. (2008). Erziehung. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 82-109). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Pohlmann, M. (2016). *Soziologie der Organisation. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Konstanz und München: UVK.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rentzsch, S. (1987). *Wohnen als Student. Intentionales Handeln und strukturelle Erziehung*. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft.
- Rosenkranz, H. (1973). *Soziale Betriebsorganisation unter anthropologischen und pädagogischen Aspekten*. München: UTB.
- Schöpf, N. (2018). Organisationen als Akteure. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 383-394). Wiesbaden: VS Verlag.

- Sofsky, W., & Paris, R. (1991). Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition. Opladen: Leske + Budrich.
- Steins, G., & Welling, V. (2010). Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sünkel, W. (2013). Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, S. M. (2016). Die Analyse organisationaler Diskurse in Veränderungsprozessen. Auf dem Weg zu einer multimodalen Methodologie pädagogischer Organisationsforschung. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 249-259). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wittpoth, J. (2003). Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne* (S. 509-520). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wolf, K. (2014). Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (S. 121-159). 3., überarb. u. erw. Aufl. Lage: Jacobs Verlag.