

Karin Dollhausen · Timm C. Feld · Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

# VS RESEARCH

## Schriftenreihe TELL

Herausgegeben von

Christiane Hof, Universität Flensburg

Jochen Kade, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

Harm Kuper, Freie Universität Berlin

Sigrid Nolda, Technische Universität Dortmund

Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München

Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg

Mit der Reihe verfolgen die Herausgeber das Ziel, theoretisch und empirisch gehaltvolle Beiträge zum Politik-, Praxis- und Forschungsfeld *Lebenslanges Lernen* zu veröffentlichen. Dabei liegt der Reihe ein umfassendes Verständnis des Lebenslangen Lernens zugrunde, das gleichermaßen die System- und Organisationsebene, die Ebene der Profession sowie die Interaktions- und Biographieebene berücksichtigt. Sie fokussiert damit Dimensionen auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus und in ihren wechselseitigen Beziehungen zueinander. Schwerpunktmäßig wird die Reihe ein Publikationsforum für NachwuchswissenschaftlerInnen mit innovativen Themen und Forschungsansätzen bieten. Gleichzeitig ist sie offen für Monographien, Sammel- und Tagungsbände von WissenschaftlerInnen, die sich im Forschungsfeld des Lebenslangen Lernens bewegen. Zielgruppe der Reihe sind Studierende, WissenschaftlerInnen und Professionelle im Feld des Lebenslangen Lernens.

[www.TELL.de](http://www.TELL.de)

Karin Dollhausen · Timm C. Feld  
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

# Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Mit einem Geleitwort von Harm Kuper

**VS** RESEARCH

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.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Verena Metzger / Britta Göhrisch-Radmacher

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe 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 insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe 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

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17634-5

# Geleitwort

*Harm Kuper*

Organisationstheoretische Zugänge haben in der jüngeren Weiterbildungsforschung eine Wirkmächtigkeit erreicht, die noch vor wenigen Jahren allenfalls zu erahnen gewesen wäre. Das Anregungspotential der Organisationstheorien mündet aber keineswegs in grundlegend veränderte Betrachtungen der Weiterbildung; vielmehr führt es zu einer Reformulierung recht beständiger Themenstellungen der Weiterbildungsforschung mit Blick auf veränderte Rahmenbedingungen der Weiterbildungspraxis. Die wissenschaftliche Reflexion der Weiterbildung bezieht sich zu einem erheblichen Teil auf zwei drängende praktische Probleme, die bedingt durch den Wandel gesellschaftlicher Voraussetzungen die Weiterbildung dauerhaft herausfordern – was bewegt Erwachsene zur Bildungsbeteiligung und welche institutionellen Voraussetzungen sind für die nachhaltige Absicherung einer eigenständigen Praxis der Erwachsenenbildung zu erfüllen?

Organisationen sind ein maßgebliches Strukturmerkmal moderner Gesellschaften; die Entstehung von Bildungsbedarf ist in vielen Fällen ohne Organisation ebenso wenig zu verstehen wie die Entwicklung von Bildungsangeboten. Freilich stehen Organisationen dabei in unterschiedlichen Relationen zur Weiterbildung. Bildungsbedarf entsteht im Speziellen mit den besonderen Anforderungen, die Organisationen an ihre Mitglieder stellen, und im Allgemeinen mit dem Leben in einer Gesellschaft, in der die Kommunikation mit und in Organisationen unausweichlich ist.

Organisationen sind Orte hochgradig spezialisierter Kommunikation; entsprechend spezialisiert sind die individuellen Voraussetzungen, die für die Beteiligung an organisierter Kommunikation zu erfüllen sind. Historisch gehen die Entstehung moderner Organisationen und die Entwicklung von Bildungsgängen, die zur Mitgliedschaft in Organisationen – hauptsächlich im Rahmen beruflicher Erwerbstätigkeit – berechtigen, Hand in Hand. Die Weiterbildung schließt zwar nur in wenigen Segmenten an dieses Berechtigungswesen an, steht aber doch in enger Verbindung mit den Mitgliedschaftsrollen in Organisationen. So sind innerorganisatorische Karrieren, die Bewältigung und Gestaltung des Wandels von Organisationen sowie Spezialisierungen der Verantwortungsbereiche von Organisationsmitgliedern in erheblichem Umfang Anlässe für deren Weiterbildung.

Aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive betrachtet bedeuten Organisationen für Personen die vielfältige Optionalität der Mitgliedschaften. Organisationen stellen Personen vor biographisch relevante Entscheidungen. Deren Risiken erfordern Bewältigungsstrategien, die von der bloßen Beschaffung von Informationen über die verfügbaren Optionen bis hin zur Konstruktion personaler Integrität angesichts des Durchlaufens vieler Organisationen und der zeitgleichen Mitgliedschaft in verschiedenen Organisationen reichen.

Eine komplementäre Sicht auf die Entstehung von Weiterbildungsanlässen in Organisationen bzw. in einer von Organisationen geprägten Gesellschaft bietet die organisationstheoretische Betrachtung der Anbieterseite. Ein Garant für die Verstetigung der Weiterbildung und ihre Professionalisierung im Verantwortungsbereich einer autonomen Praxis ist Organisation. Die Gestaltung von Organisationen, in denen die professionelle Ausführung eines Weiterbildungsauftrags mit bestandserforderlichen Anforderungen wie bspw. der Finanzierung, der Verrechtlichung und der Vermarktung von Weiterbildung verkoppelt wird, ist unauflösbarer Bestandteil der Weiterbildungspraxis und bedarf der theoretischen Reflexion. Die organisierte Weiterbildungspraxis interagiert mit nicht-professionalisierten Lerngelegenheiten, die sich aufgrund der hohen Komplexität und Spezialisierung organisierter Kommunikation in beinahe allen gesellschaftlichen Bereichen alltäglich ergeben. Zwar ist nicht jede Organisation bildend und erst recht nicht jede Organisation eine Bildungsorganisation, aber das grundlegende Prinzip der Organisation – die Bindung der Kommunikation an Entscheidung und Verantwortung – bietet Erfahrungsgrundlage und Herausforderung zugleich für die individuelle Bildung.

Der vorliegende Band lotet das hier angedeutete Themenfeld – Organisationen als Ausgangspunkte individueller Qualifizierung und Bildung sowie als Form der Institutionalisierung professionalisierter Weiterbildung und lebenslangen Lernens – in einer bislang nicht erreichten Tiefe und Weite aus. Dabei werden die Ansätze einer begrifflichen Integration der Termini aus der Organisationsforschung in die Weiterbildungsforschung ebenso umfassend umrissen, wie Ergebnisse aus den vielfältigen empirischen Projekten der organisationstheoretisch geleiteten Weiterbildungsforschung. Neben dem erreichten Diskussions- und Forschungsstand werden dabei auch die theoretischen und empirischen Desiderate sichtbar, die zur Dynamik dieses Forschungsfeldes beitragen.

Die Beiträge bündeln unterschiedliche Ansatzpunkte der Weiterbildungsforschung im Fokus von Organisationstheorien. Hier seien – ohne Anspruch auf Systematisierung oder Vollständigkeit – einige der daraus resultierenden Perspektiven benannt:

- Die Ideen der Organisation von Weiterbildung in Verbänden, der flexiblen Koordination von Weiterbildung in Abstimmung mit den Entwicklungen in ihrer sozialen Umwelt und der Verankerung von Weiterbildung in Regionen finden Berücksichtigung in netzwerktheoretischen Überlegungen. Diese ergänzen bzw. variieren organisationstheoretische Ansätze, indem sie Relationen zwischen (Weiterbildungs-) Organisationen hervorheben und Managementverantwortung in den Blick nehmen, die über die Grenzen einer einzelnen Organisation hinaus wahrgenommen wird.
- Die normativen Grundlagen des erwachsenenpädagogischen Handelns werden in Beziehung gesetzt zu den Regulationsmechanismen organisierten Handelns, um sowohl auf Vereinbarkeiten als auch auf Risiken hinzuweisen.
- Die Rahmenbedingungen der Weiterbildung – seien es bildungspolitische Regulative oder individuelle Weiterbildungsentscheidungen bzw. deren motivationale Voraussetzungen – werden auf ihre Folgen für die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen befragt.
- Die für das Selbstverständnis der Weiterbildung zentrale Formel der Pluralität korrespondiert mit der empirisch belegten Pluralität der organisatorischen Formen von Weiterbildungseinrichtungen in variierenden sozialen Kontexten.
- Die Weiterbildungsbeteiligung wird als organisatorisches Inklusionsproblem reformuliert und wirft damit neue Perspektiven auf die Fragen nach den Motiven der Weiterbildungsbeteiligung auf.
- Die in der Weiterbildung grundlegende Erfahrung, dass erfolgreiches Lernen nicht notwendig an absichtsvolles Lernen gebunden ist, eröffnet den Blick auf organisatorische Formen, in denen sich Weiterbildung jenseits professionalisierter Verantwortung entwickelt.

Der Band zeigt viel von der Innovationskraft einer veränderten theoretischen Perspektive auf die Weiterbildung. Die versatilen Modelle und konzentrierten Begriffe der Organisationstheorien liefern Mittel der Beschreibung und Analyse der Weiterbildung, die ihrerseits Beständigkeit nur in der Innovation finden kann. Das gilt selbst noch für die in pädagogischen Termini oftmals schwierige Abgrenzung organisierter Weiterbildung gegenüber nicht organisierten Räumen des erwachsenenpädagogischen Handelns sowie die Expansion der Weiterbildung in diese Räume hinein. So mag die organisationstheoretische Perspektive zu einer Vergewisserung der Weiterbildungsforschung in Abgrenzung zur Weiterbildungspraxis beitragen, die ihr Selbstverständnis allenfalls partiell über Organisation gewonnen hat, aber ihre institutionelle Realität von Beginn an nolens volens als Organisation oder als gezielte Abgrenzung von Organisation entwickeln musste.

# Inhaltsverzeichnis

Geleitwort ..... 5

*Karin Dollhausen/Timm C. Feld/Wolfgang Seitter*  
Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.  
Zur Einleitung in den Band..... 13

## Durchblick: Theorien und Methoden

*Stefanie Hartz/Vanessa Schardt*  
(Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten.  
Eine Bestandsaufnahme..... 21

*Timm C. Feld*  
Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung..... 45

*Jörg Schwarz/Susanne Maria Weber*  
Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung..... 65

*Karin Dollhausen*  
Methoden der Organisationsforschung..... 91

## Einblick: Empirische Befunde

*Dörthe Herbrechter/Michael Schemmann*  
Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse  
aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus..... 125

*Christina Müller/Wiltrud Gieseke*  
Realisierung und Konkretisierung von Dienstleistungsorganisationen  
für die Weiterbildungsberatung in Regionen..... 143



*Regine Mickler/Wolfgang Seitter*

Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und  
 professionsbezogene Rekonstruktionen ..... 163

*Carola Iller/Elisabeth Kamrad*

Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf  
 Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts..... 177

*Klaus Harney/Sascha Koch*

Steuerungsprobleme im Zweiten Bildungsweg. Eine empirische  
 und organisationstheoretische Analyse des Phänomens der  
 bildungssystemischen Funktionsüberlappung..... 197

*Steffi Robak*

Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordneter Bildung‘  
 im Unternehmenskontext ..... 219

*Anette Gerhard*

„Planning in the making“. Konturen einer möglichkeitsorientierten  
 Planungskultur ..... 237

*Detlef Behrmann*

Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisationalen  
 Kontext am Beispiel der betrieblichen Berufsbildung ..... 257

## **Ausblick: Entwicklungen und Perspektiven**

*Michael Göhlich*

Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und  
 Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe ..... 277

*Ortfried Schöffler*

Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines  
 erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms..... 293

*Richard Stang*

Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des  
 klassischen Kursgeschäfts..... 317

*Felicitas von Küchler*

Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als  
Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen ..... 331

*Timm C. Feld*

Weiterbildungseinrichtungen im Wandel. Gesellschaftliche Einflussfaktoren  
und organisationale Entwicklungstendenzen von Weiterbildungseinrichtungen.  
Ein Interview mit dem Managementdirektor der  
Volkshochschule München, Prof. Dr. Klaus Meisel..... 345

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 357

# **Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.**

## **Zur Einleitung in den Band**

*Karin Dollhausen/Timm C. Feld/Wolfgang Seitter*

Bis in die 1990er Jahre galt die erwachsenenpädagogische Beschäftigung mit dem Thema „Organisation“ eher als eine disziplinäre Randerscheinung – dies sowohl mit Blick auf die recht geringe Zahl an Forscherinnen und Forschern, die sich mit der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischer Tätigkeit befassten, als auch mit Blick auf die Disziplin, die das Hauptaugenmerk der Forschung entweder auf das gesellschaftliche Verständnis von Weiterbildung und die Entwicklung des Weiterbildungssystems oder aber auf die Gestaltung und Entwicklung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Weiterbildungskontext legte. Wer sich aus dem erwachsenenpädagogischen Kontext heraus für den Betrieb, das Management und die Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen interessierte, wer Fragen der Organisation professioneller erwachsenenpädagogischer Tätigkeit jenseits von darauf spezialisierten institutionellen Kontexten behandelte, galt aus dem Blickwinkel des „Kernbereichs“ der Disziplin eher als Exot. Zwar wusste man in der Erwachsenenpädagogik immer schon um das Erfordernis des „Organisatorischen“. Jedoch wurde dies überwiegend als äußere Rahmenbedingung erwachsenenpädagogischen Handelns behandelt, für deren Erforschung, Gestaltung und Entwicklung im Wesentlichen Spezialisten und Experten aus anderen Praxisfeldern und Disziplinen zuständig waren. Interessanterweise scheint diese Auffassung im internationalen Kontext bis heute vorrangig zu sein. Erst seit einigen Jahren lässt sich hier ein gestiegenes Interesse an der organisatorischen Dimension pädagogischer Tätigkeit erkennen, wobei weniger die Organisation als vielmehr die Professionalisierung von pädagogisch Tätigen in Richtung auf „Educational Leadership and Management“ im Vordergrund steht (vgl. Davies/West-Burnham 2003; Briggs/Coleman/Chapman 2007; Razik/Swanson 2009).

In Deutschland wurden Ende der 1980er- und Anfang der 1990er Jahre – unter anderem ausgelöst durch neue Steuerungsformen in der öffentlichen Verwaltung – die Weiterbildungsorganisationen als eigenständiges Politikfeld entdeckt. Dies traf die erwachsenenpädagogische Disziplin zunächst relativ unvorbereitet. Weder lagen nennenswerte, systematisierbare, praktische Erfahrungen zur Organisationsentwicklung vor, noch waren facheigene Forschungsansätze

zur Weiterbildungsorganisation zuhanden. Als Reaktion darauf wurde das erwachsenenpädagogische Reflexions- und Forschungsinteresse deutlich verstärkt auf Weiterbildungsorganisationen ausgerichtet. Kennzeichnend für diese Phase, die rückblickend als eine Art Initiierungs- und Orientierungsphase erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung bezeichnet werden kann, war zunächst der Versuch, die Organisationsdimension erwachsenenpädagogischer Tätigkeit auf dem Wege der Analogiebildung etwa zu modernen Dienstleistungsbetrieben und zur Dienstleistungsarbeit im Profit- und Nonprofitsektor zu erfassen. Hierzu wurden insbesondere Fragen der Organisationsentwicklung, der Qualitätssicherung und Marktbehauptung in den Mittelpunkt gestellt, konzeptionell aufbereitet und der Praxis, die selbst verstärkt zur Einführung von betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten, Qualitätsmanagement und Marketingkonzepten herausgefordert war, im Rahmen von entwicklungsorientierten Forschungen und empirischen Studien zugänglich gemacht (vgl. Nuissl/Schuldt 1993; Schlutz 1997; Meisel 2001; Möller 2002).

Zeitgleich dazu entwickelte sich – vor allem forciert durch Ortfried Schöffter (1992; 1998; 2003a) – ein weiterer organisationsbezogener Forschungs- und Entwicklungsstrang. Der Ansatzpunkt war hier zum einen die Beobachtung einer gestiegenen politischen Aufmerksamkeit für die Bildungsorganisation als einem wirksamen Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung, zum anderen die Kritik einer zu raschen erwachsenenpädagogischen Übernahme von Organisationsdeutungen insbesondere aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext, die sich für die Bildungspraxis als nur bedingt anschlussfähig und aus bildungstheoretischer Sicht als zu kurz gefasst erwiesen. Demgegenüber wurde und wird die Notwendigkeit zur „Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie“ betont, die es ermöglicht, die „Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung als *pädagogische Organisationspolitik* erkennbar“ zu machen, „in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung konzeptionell verknüpfen lassen“ (vgl. Schöffter 2003b, S. 26). In dieser Perspektive erfolgt die Erforschung von Organisationsphänomenen und -entwicklungen konsequent vom Standpunkt des Erhalts und der Entwicklung des „Pädagogischen“ bzw. des „planvollen Gewährens“ eines nicht zufälligen, sondern intentional organisierten Lernens in Gruppen erwachsener Teilnehmer (vgl. ebd., S. 27).

Wurden in den 1990er Jahren die Weichen zur Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung gestellt, so kann man die vergangenen zehn Jahre aus heutiger Sicht als eine Phase der Etablierung und Weiterentwicklung kennzeichnen. Dabei hat sich zum einen das Wissen über die struktur-

bildende und -verändernde Bedeutung von Weiterbildungsorganisationen gefestigt. Angesprochen ist damit das Wissen, dass vor allem auf dem Feld der Weiterbildungsorganisationen gewährleistet wird, dass gesellschaftliche Bildungsbedarfe sowie individuelle Lernbedürfnisse und Bildungsbemühungen in eine systematische Organisation und erwartbare Durchführung von Bildungsangeboten sowie pädagogischen Beratungs- und Unterstützungsleistungen gebracht werden (vgl. Behrmann 2006, S. 19). Unter dieser Prämisse wird heute forschend der Verwirklichung und Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen nachgegangen. Im Zentrum des erwachsenenpädagogischen Interesses steht hier die Frage, wie Weiterbildungsorganisationen zur Gewährleistung ihrer pädagogischen Funktion ihre internen Strukturen und Prozesse anlegen – und wie sie in die gegebenen Abhängigkeiten von ihrer Umwelt, also von ihren relevanten politisch-rechtlichen Vorgaben, ihren Finanzquellen, ihrem Markt und ihren vor Ort entwickelten Aneignungsverhältnissen, ihre jeweiligen Gestaltungsspielräume „hineinarbeiten“ können. Zum anderen hat sich – ansetzend bei der Beobachtung einer Bedeutungszunahme des lebenslangen und alle Lebensbereiche umspannenden Lernens bzw. des Heraustretens von Lernprozessen aus darauf spezialisierten Organisationen – das Wissen über die Bedeutsamkeit erwachsenenpädagogischer Professionalität für die Anregung, Gestaltung und nachhaltige Implementierung von reflexiven Lernprozessen in Organisationen gefestigt und in der Form einer entwicklungsorientierten organisationspädagogischen Forschungsperspektive Konturen angenommen. Dabei richtet sich das Interesse nicht mehr nur auf Weiterbildungsorganisationen (vgl. etwa: Fuhr 1994), sondern auch auf die Unterstützung von Lernprozessen in und von nicht-pädagogischen Organisationen, Gruppen und Teams.

Die Etablierung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung hat eine enorme wissenschaftliche Produktivität freigesetzt. So zeigt der Blick auf die Literatur- und Forschungslage zu Weiterbildungsorganisationen (vgl. Dollhausen 2007) recht schnell: Das gegenwärtige Spektrum an Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung reicht von grundlagenwissenschaftlichen Überlegungen zur Konstitution und Funktion von Weiterbildungsorganisationen in der gegenwärtigen Gesellschaft über breit angelegte quantitative Erhebungen für Ausschnitte der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung bis hin zu anwendungsbezogenen Einzelfalluntersuchungen zu speziellen Fragen des Weiterbildungsmanagements. Entsprechend kommen beispielsweise Zeuner und Faulstich (2009, S. 169) in ihrer Forschungsübersicht zu dem Ergebnis, dass sich die Ergebnisse und Untersuchungen zu Weiterbildungsorganisationen „bei genauerer Analyse als wenig systematisch“ erweisen.

Vor diesem Hintergrund beabsichtigt der vorliegende Band, die in den vergangenen Jahren entwickelten theoretischen und empirischen Wirklichkeitszüge erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung in einer groben Struktur zusammenzuführen, ohne die bestehende Heterogenität und Vielfalt sowie den gegenwärtig erkennbaren Charakter der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung als einem sich entwickelnden Forschungszweig „wegsystematisieren“ zu wollen. Eine solche Zielperspektive bedingt die Strukturierung des Sammelbandes in Form einer Dreiteilung:

Im ersten Teil werden im Sinne einer einführenden Übersicht vier Beiträge mit einem *systematisierenden Charakter* zu zentralen Elementen erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung angeführt. Ziel ist dabei nicht eine auf Vollständigkeit ausgerichtete Erhebung des aktuellen Entwicklungsstands der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, sondern vielmehr das Ermöglichen eines ersten strukturierenden Einblicks bezüglich relevanter Theorien und Methoden. Dazu erfolgt u. a. eine Bestandsaufnahme organisationstheoretischer Bezüge in erwachsenenpädagogischen (Forschungs-)Arbeiten (Hartz/ Schardt) als auch die grundlegende Ausdifferenzierung des organisationalen Wandels als Thema der Erwachsenenbildung (Feld). Die Bedeutung interorganisationaler Netzwerke und deren erwachsenpädagogische Erforschung ist Gegenstand eines weiteren Beitrages (Schwarz/Weber). Abgeschlossen wird der erste Teil des Buches durch einen Einblick in gängige wie auch innovative methodische Möglichkeiten der empirischen Erkundung von Institutions- und Organisationsphänomenen im erwachsenenpädagogischen Kontext (Dollhausen).

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten vorgestellt und dadurch direkte Einblicke in die erwachsenpädagogische Organisationsforschung geboten. Die acht empirischen Beiträge repräsentieren dabei die charakteristische Breite der im Feld anzutreffenden Forschungskonzeptionen, Methoden und Auswertungsverfahren. Sie betreffen zum einen die *Makroebene* von Weiterbildung mit Blick auf Strukturen und Organisationstypen (Herbrechter/Schemmann) sowie auf die regionale Ausdifferenzierung von Beratungsorganisationen (Müller/Gieseke). Zum anderen fokussieren die Beiträge die *Mesoebene* von Weiterbildung, indem sie interorganisationale Vernetzung und Netzwerkmanagement (Mickler/Seitter), die Wechselwirkung von bildungspolitischen Förderprogrammen und organisationaler Umsetzung (Iller/Kamrad) sowie die Steuerungsprobleme im Zweiten Bildungsweg (Harney/Koch) in den Blick nehmen. Schließlich wird die *Mikroebene* von Weiterbildungsorganisationen anvisiert und die Beiordnung interkultureller Angebote in Unternehmen (Robak), die organisationalen Abläufe von Planungsprozessen

(Gerhard) sowie die Ausbalancierung pädagogischen Handelns im Organisationskontext (Behrmann) untersucht.

Im dritten Teil finden sich fünf Artikel, die Orientierungspunkte und Entwicklungstendenzen für sich abzeichnende zukünftige Problemstellungen und Herausforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bündeln. Eröffnet wird dazu erstens eine *Forschungsperspektive*, indem zum einen Probleme, Trends und Bedarfe erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung systematisiert (Göhlich) und zum anderen Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms zu Institutionalformen für das lebenslange Lernen vorgestellt werden (Schäffter). Zweitens wird die *Perspektive eines Feld- bzw. Konzeptbezugs* eröffnet, dies durch ein Szenario zukünftiger hybrider Lernwelten (Stang) und durch den Entwurf eines Instruments zur organisationalen Selbstevaluation von Weiterbildungseinrichtungen (von Küchler). Abgeschlossen wird der dritte Teil durch eine *praxisbezogene Perspektive*, bei der gesellschaftliche Entwicklungsfaktoren und organisationale Entwicklungstendenzen einer verbindenden Reflexion und Kommentierung unterzogen werden (Feld).

Der vorliegende Sammelband ist aufgrund der langjährigen Kooperation zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg entstanden. Insbesondere der sich in den letzten Jahren herausbildende Kooperationsschwerpunkt zu Themen der erwachsenenpädagogischer Organisations- und Netzwerkforschung sowie die aus diesem Themenschwerpunkt entstandenen Aktivitäten und Diskussionen bildeten die inhaltliche Basis der vorliegenden Publikation. Deutlich wird diese Verbundkonstellation an den zahlreichen Autorinnen und Autoren, die – in unterschiedlichen Arbeits- und Forschungskontexten – mit einem oder beiden Institut(en) in Verbindung stehen.

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren bedanken, ohne deren aktive Mitarbeit dieser Band nicht möglich gewesen wäre. Unser besonderer Dank gilt Ilonca Merte, die in professioneller Weise Lektorierung und technische Umsetzung des Manuskriptes übernommen hat.

## Literatur

- Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt a.M./Berlin/Bern u. a.  
Briggs, A.R.J./Coleman, M./Chapman, P. (2007): Research Methods in Educational Leadership and Management. London, Thousand Oaks/CAL, New Delhi.

- Davies, B./West-Burnham, J. (2003): Handbook of Educational Leadership & Management. Edinburgh.
- Dollhausen, K. (2007): Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung?. In: Dollhausen, K./Nuissl von Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1-16.
- Fuhr, T. (1994): Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Pädagogische Rundschau, 48. Jg., S. 579-591.
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler.
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Nuissl, E./Schuldt H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Razik, T.A./Swanson, A.D. (2009): Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management. Merrill/N.J.
- Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Schäffter, O. (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 35-53.
- Schäffter, O. (2003a): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59-81.
- Schäffter, O. (2003b): Wenn Strukturen „Lernen“ gelingen lassen. „Organisation“ aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 10, H. 1, S. 25-28.
- Schlutz, E. (1997): Anbieterlandschaft und Marktentwicklung. Forschungsergebnisse und Einschätzungen aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied u.a., S. 151-169.
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel.



## ***Durchblick: Theorien und Methoden***

# **(Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten.**

## **Eine Bestandsaufnahme**

*Stefanie Hartz/Vanessa Schardt*

*Der nachfolgende Aufsatz beschäftigt sich mit organisationstheoretischen Bezügen erwachsenenpädagogischer (Forschungs-)Arbeiten. Dazu startet der Aufsatz mit einer Analyse, wie das Thema Organisation als Thema und Forschungsgegenstand in der Erwachsenenbildung überhaupt vorkommt. Vor dem Hintergrund einer solchen ersten Annäherung wenden wir uns der Frage zu, welche Organisationstheorien referiert werden. Obwohl eine erste Annäherung zeigt, dass organisationstheoretische Bezüge in vielen Werken mehr impliziter als expliziter Art sind, lassen sich mit der Systemtheorie, dem Neo-Institutionalismus, den handlungstheoretischen Ansätzen, dem Theorem der losen Koppelung, dem Ansatz zur Organisationskultur sowie dem Bürokratiemodell Organisationstheorien ausweisen, auf die hin sich die Bezüge allokalisieren lassen. Diese Theorieansätze gilt es deshalb in ihren Grundzügen darzustellen. Zugleich wird die Theorieanwendung exemplarisch anhand einzelner erwachsenenpädagogischer Arbeiten illustriert. Der Aufsatz endet mit einer knappen Bilanzierung und den sich daraus ergebenden Implikationen für Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung.*

### **1 Die Organisationsthematik in der Erwachsenenbildung – ein entdecktes Thema**

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Debatten im Allgemeinen (vgl. Terhart 1986) und derjenigen der Disziplin der Erwachsenenbildung (vgl. Strunk 1999<sup>1</sup>) im Besonderen wurde die Organisationsthematik lange vernachlässigt.<sup>2</sup> Organisation wurde – wenn überhaupt – als Restriktion pädagogischen Handelns diskutiert. Organisation trat insofern eher als Störung, denn als ein das Handeln er-

---

1 Strunk spricht allerdings von Institution, nicht von Organisation.

2 Der letztgenannte Punkt trifft auch und in besonderer Weise auf den Bereich der Steuerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu (vgl. Schrader 2008a, b).

möglichender Rahmen in den Blick (vgl. Fuhr 1994; Terhart 1986). Über die Beobachtung hinaus, dass man sich in der Disziplin nur ausnahmsweise mit der Organisationsthematik beschäftigt, kann man – wird sie denn zum Thema – eine sehr selektive Rezeption organisationstheoretischer Überlegungen beobachten: Kuper zeigt, dass insbesondere denjenigen organisationstheoretischen Ansätzen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Reflexion der Vorzug gegeben wird, die eine gewisse Kompatibilität zu dem pädagogischen Selbstverständnis – oder anders formuliert eine Kompatibilität in der Semantik – aufweisen (vgl. Kuper 2001). So ist es nicht verwunderlich, dass der Organisationskulturansatz Aufmerksamkeit auf sich zieht, während klassische organisationstheoretische Arbeiten wie beispielsweise diejenige von Max Weber (1922/1972) oder Frederick W. Taylor (1913/1995) (vgl. Kuper/Thiel 2009) eher Abgrenzung als explizite Beachtung finden. Vernachlässigung und Einseitigkeit haben in Folge dazu geführt, dass die analytischen Möglichkeiten, die die unterschiedlichen, gerade soziologisch orientierten, organisationstheoretischen Ansätze bieten, vielfach ungenutzt geblieben sind und nur wenige Arbeiten mit Organisationsbezug eine organisationstheoretische Fundierung vornehmen.

Der theoretischen Skepsis der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wie auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Besonderen gegenüber Organisation und ihren theoretischen Begründungen zum Trotz drängt sich das Thema *Organisation* der Praxis zunehmend auf. Bildungseinrichtungen vermögen sich nicht jenseits von Organisation zu konstituieren. Mehr noch ist es – wie in allen anderen gesellschaftlichen Teilbereichen – auch für Bildungseinrichtungen unabdingbar, sich in der Logik der Organisierung zu bewegen, um Anerkennung und Anschlussfähigkeit zu gewinnen. Insofern sind Bildungseinrichtungen zwangsläufig mit Organisation und Organisierung konfrontiert und müssen sich folglich auch damit auseinandersetzen. Gesteigert wird die Relevanz einer Öffnung gegenüber organisationsbezogenen Themen noch dadurch, dass vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungen Managementdiskurse wie Qualitätsmanagement, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung etc. auf die Einrichtungen zukommen. Gemeinsamer Nenner dieser Diskurslinie ist, dass Strukturänderungen als unvermeidlich inszeniert werden. Mit der Frage der Bewältigung von Strukturanpassung einher geht die Thematisierung der Organisation als Quasiakteur: als lernende Organisation (vgl. exemplarisch Dollhausen/Nuissl von Rein 2007) – eine Begrifflichkeit, die auf den ersten Blick eine besondere Affinität zu erziehungswissenschaftlichem Denken zu haben scheint (vgl. Tacke 2004).<sup>3</sup>

---

3 Vgl. hierzu Tacke (2004), die auf die Gefahren verweist, wenn man das Konzept der lernenden Organisation nicht als Metapher sondern als pädagogische Kategorie begreift (Tacke 2004).

Die Entwicklungen der Bildungspraxis und die Reaktion der Disziplin darauf haben seit dem letzten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts zu einer sukzessiven Aufmerksamkeitszuwendung gegenüber organisationsbezogenen Fragen in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft geführt. So markiert die Gründung der Arbeitsgruppe Organisationspädagogik, welche der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zugeordnet ist, den vorläufigen Höhepunkt dieser Entwicklungen. Was an dieser Stelle für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen gilt, reproduziert sich in der Erwachsenenbildung im Besonderen. Schier unübersichtlich scheint die Anzahl an Arbeiten geworden zu sein, die sich in der Disziplin Erwachsenenbildung mit organisationsbezogenen Fragen auseinandersetzen respektive einen Organisationsbezug aufweisen.

An diesem Punkt erscheint es sinnvoll, den hier verwendeten Begriff der Organisation genauer zu präzisieren. Der Ausdruck *Organisation* wird in der Erziehungswissenschaft (vgl. Tippelt 2000; Merckens 2006) wie auch in der Erwachsenenbildung vielfach synonym zu der Bezeichnung *Institution* gebraucht (vgl. exemplarisch Kade/Nittel/Seitter 2007; Strunk 1999; Tippelt 2009; vgl. kritisch dazu auch Kuper/Thiel 2009; Kuper 2000). Aus einer soziologischen Perspektive heraus ist eine solche Synonymisierung unzulässig. Hier bezeichnet der Begriff der Institution einen Komplex überindividueller, Raum und Zeit übergreifender und auf Dauer gestellter Verhaltenserwartungen (vgl. Senge 2006). Organisation dagegen wird begriffen als eine konkrete Einrichtung, in der die Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen zielgerichtet durch eine auf Strukturen basierende Koordination der Handlungen sichergestellt wird (vgl. Kieser/Kubicek 1992). Dabei geht es selbstredend nicht nur um Ordnung nach innen hin, sondern auch um die außerorganisationalen Bezüge, die ihrerseits Rückstoßeffekte nach innen hin haben können. In der hier vorliegenden Arbeit findet der Begriff der Organisation in der dargelegten Perspektive Anwendung. Den synonymen Begriffsgebrauch in Rechnung stellend fokussieren wir (Forschungs-)Arbeiten, die sich mit dem *Phänomen* Organisation beschäftigen – unabhängig davon, welche Begrifflichkeit konkret genutzt wird.

Noch Ende der 1990er beklagt Strunk, dass Institutionenforschung respektive in der hier verwendeten Terminologie *Organisationsforschung* nicht nur lange Zeit ein *Non-Thema* gewesen sei, sondern dass darüber hinaus dann, wenn Organisation zur Sprache käme, eine verengte Binnenperspektive eingenommen würde (vgl. Strunk 1999). Dies lässt sich nach nunmehr zehn Jahren so für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung nicht mehr halten. Sowohl die Distanz gegenüber der Thematik per se als auch die starke Binnenorientierung scheinen überwunden zu sein (vgl. auch Tippelt 2009). Wollte man Schneisen in die in-

zwischen unübersichtliche Form der Thematisierung von Organisation in der Disziplin der Erwachsenenbildung schlagen, lassen sich grob vier Schwerpunkte differenzieren, wie auf das Phänomen Organisation im weitesten Sinne Bezug genommen wird – wie also Organisation im Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung thematisiert wird:

- Eine Kategorie bilden Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie sich Einrichtungen der Weiterbildung/Erwachsenenbildung als Organisationen konstituieren und was das Spezifische einer Weiterbildungseinrichtung ist (vgl. exemplarisch Faulstich u. a. 1992; Schäffter 1992; 2003; Tietgens 1984). Ohne der vielfältigen Publikationspraxis gerecht werden zu können, seien an dieser Stelle die Arbeiten von Schäffter zu nennen. Ihm geht es „um die Sichtung organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung“ (vgl. Schäffter 2003, S. 61). Insofern plädiert er für „[...] die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie“ (ebd., S. 61). Im Anschluss an Systemtheorie setzt er dabei das intentional organisierte Lernen Erwachsener in Gruppen als die zentrale Funktion einer erwachsenenbildnerischen Einrichtung, an der sich die Strukturierung nach innen hin und an der sich die Abgrenzung zur Umwelt zu bestimmen habe (ebd.). Um Theoriebildung geht es auch Kuper. Mit seinem Artikel „Organisationen im Erziehungssystem“ (vgl. Kuper 2001) bietet Kuper eine kritische Reflexion von Organisationstheorien im Rahmen einer empirischen Erziehungswissenschaft und versucht, eine integrierte Organisationstheorie für die Erziehungswissenschaft zu entwickeln. Dazu werden mittels theoretischer Reflexion und unter Verwendung eines systemtheoretischen Interpretationsschemas die Bürokratiethorie, der Neo-Institutionalismus und der Organisationskulturansatz integriert und als ein Angebot einer pädagogischen Organisationstheorie unterbreitet (vgl. Kuper 2001; vgl. auch 2000).
- Eine zweite Gruppe von Arbeiten adressiert innerorganisationale Zusammenhänge. Studien der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die Organisationen in dieser Perspektive fokussieren, sind von ihrer Anlage und ihrem Grad der Theoretisierung respektive ihrer expliziten Bezugnahme auf Organisationstheorie sehr unterschiedlich: Einen ausdifferenzierten Bezug zu Organisationstheorie stellt Stang (2003) (dessen Arbeit auch in Kategorie 4 diskutiert werden könnte) her, indem er nach einer Diskussion unterschiedlicher organisationstheoretischer Konzepte sich der Systemtheorie anschließt. Ähnlich differenziert ist an dieser Stelle auch Hartz, die in Auseinandersetzung mit der soziologischen Organisationstheorie und der biogra-

phieorientierten Erwachsenenbildungsforschung eine erziehungswissenschaftliche Analysekategorie für das Handeln in Organisationen entwickelt (vgl. Hartz 2004; 2007). In die Kategorie innerorganisationale Zusammenhänge ließe sich im weitesten Sinne und ohne expliziten Bezug zur Organisationstheorie auch die Studie von Kade/Seitter zum Umgang mit Wissen fassen. Hier geht es um die Konstitution pädagogischer Kommunikation – vorgeführt an den Beispielen Unternehmen und Verein (vgl. Kade/Seitter 2007a, b). Dazwischen finden sich sehr unterschiedliche Arbeiten: Zu nennen seien beispielsweise die Arbeiten von Harney, der sich mit den Möglichkeiten und Grenzen professionellen Handelns in Organisationen beschäftigt und in seiner systemtheoretisch fundierten Argumentation auf die Unvereinbarkeit der professionellen und der organisationalen Handlungslogik abstellt (vgl. exemplarisch Harney/Fuhrmann 2008; Harney 1998), oder die Untersuchung von Dollhausen (2008), die ebenfalls systemtheoretisch argumentiert und Programmplanung unter der Perspektive von Entscheidung betrachtet. Anders wiederum die Herangehensweise von Kil, die unter Verwendung des Instrumentes der Organisationsdiagnose die Arbeitsbedingungen und die Motivation der Mitarbeitenden in Volkshochschulen beleuchtet (vgl. Kil 1998). Zuletzt sei für diesen hier nur exemplarisch aufgefüllten, quantitativ wohl größten Komplex noch die Studie von Kade (2004) zu alternden Institutionen genannt. Sie fragt – ohne dass sie ihr Organisationsverständnis speziell explizieren würde – nach dem Zusammenhang zwischen der Schaffung von Innovationen innerhalb von Organisationen und der Alterung der Organisationsmitglieder und unterscheidet entlang der Kategorie Wissen traditionelle Organisationen von modernen und intelligenten Organisationen.

- Als eine dritte Form, sich mit dem Phänomen Organisation zu beschäftigen, lassen sich diejenigen Studien einordnen, die sich mit der *Schnittstelle Innen – Außen* befassen. Darunter lassen sich erstens solche Arbeiten subsumieren, die empirisch den Rückstoßeffekt der organisationalen Umwelt auf die internen Steuerungszusammenhänge untersuchen. Zur Theoretisierung der Schnittstelle Innen – Außen ist in jüngeren Arbeiten insbesondere der Neo-Institutionalismus (s. u.) herangezogen worden (vgl. Hippel v./Fuchs/Tippelt 2008; Hartz, 2009; Schemmann 2009; Koch 2009a, b). Anders gehen Eckert/Schiersmann/Tippelt vor. Sie lassen den Umweltbezug in den Milieuansatz ein und beschäftigen sich in „Beratung und Information in der Weiterbildung“ mit Fragen der zielgruppenspezifischen Beratung (vgl. Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997). In der Kategorie *Schnittstelle Innen – Außen*

lassen sich zweitens Arbeiten verorten, die auf Vernetzung (vgl. Jütte 2002) und interorganisationale Beziehungen abstellen. Zu nennen seien hier Arbeiten, die sich um Schlagworte wie Lernende Regionen (vgl. Tippelt u. a. 2008; Nuissl u. a. 2006), Hessencampus (vgl. Harney/Hochstätter/Kruse 2007), Metropolregionen, kommunale Bildungslandschaft oder Learning Centers (vgl. Stang 2006; Stang/Hesse 2006) ranken. Das Gemeinsame dieser Ausrichtung ist, dass davon ausgegangen wird, dass einzelne Weiterbildungseinrichtungen den Anforderungen einer auf lebenslanges Lernen hin orientierten Gesellschaft nicht gerecht werden können, sondern nur im Verbund respektive nur in der Entwicklung ganzer Regionen, den Herausforderungen der Zukunft begegnet werden kann (vgl. BMBF 2004; Tippelt u. a. 2008).

- Eine vierte Gruppe von mit der Organisationsthematik befassten Arbeiten lässt sich als Arbeiten qualifizieren, die die Entwicklungsperspektive in den Vordergrund stellen. Sie werden mal als Herausforderungen im Sinne einer „Neuen Steuerung“ durch Managementinstrumente und mal als Zumutungen begriffen. In diese Kategorie lassen sich all jene erwachsenenpädagogisch verankerten Arbeiten subsumieren, die sich mit den Themen lernende Organisation (vgl. Geißler 1995; 2000; Robak 2004; Küchler v. 2007; Feld 2007; Göhlich/Hopf/Sausele 2005; Dollhausen/Nuissl von Rein 2007; Dollhausen 2006), Management (vgl. Meisel 2001), Wirtschaftlichkeit und Ökonomisierung (vgl. Meisel/Rohlmann/Schuldt 1998) auseinandersetzen. Exemplarisch zu nennen sei an dieser Stelle die Arbeit von Feld, der unter der Perspektive der Konstitution und Spezifität im Rahmen seiner Dissertation ein Anforderungsprofil an eine lernende Organisation Volkshochschule entwickelt (und damit als Grenzgänger zwischen den in den Kategorie 1 und 4 eingenommenen Foki betrachtet werden kann) (vgl. Feld 2007). Exemplarisch sei hier auch die Arbeit von Schröer (2005) aufgeführt. Er begreift Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung im Anschluss an Governance Theorien und Policy-Ansätze als hybride Organisationen, die im Spannungsfeld unterschiedlicher Referenzsysteme (Staat, Markt und Kirche) mit unterschiedlichen Werten und Zielen Veränderungen zu realisieren haben. In die Kategorie Entwicklung werden auch die Arbeiten sortiert, die sich der Schaffung von Instrumenten verschrieben haben (vgl. Zech 2003; Wiesner/Knoll 2004; Heinold-Krug/Griep/Klenk 2001) und den Wandel von Weiterbildungseinrichtungen im Blick auf Instrumente, durch die dieser gestaltbar werden soll, als Daueraufgabe behandeln.

Wenngleich selbstredend zwischen den Kategorien Überschneidungsbereiche vorliegen, so liefert diese Heuristik doch eine erste Ordnung gegenüber einem ansonsten unübersichtlich gewordenen Feld der Auseinandersetzung mit Organisation in der Erwachsenenbildung. Quer zu den hier nun eingeschlagenen Schneisen, zu der Art und Weise, wie das Phänomen Organisation im Diskurs der Erwachsenenbildung thematisiert wird, liegt die Frage, auf welche Organisations-theorien erwachsenenpädagogische organisationsbezogene (Forschungs-) Arbeiten referieren. Grundsätzlich sind die Bezüge in Arbeiten, die sich mit Organisationsfragen beschäftigen, vielfach – wenn überhaupt – implizit. Arbeiten, die sich in ihrer organisationsbezogenen Ausrichtung systematisch auf Organisationstheorien beziehen, ihr Organisationsverständnis systematisch ausweisen und auf der Folie einer Organisationstheorie Untersuchungsanlage, Konzeptentwicklung oder gar die Thematisierung einer erwachsenenbildnerischen Einrichtungen als Organisation beschreiben, bleiben noch immer die Ausnahme. Nichtsdestoweniger lassen sich mit der Systemtheorie, dem Neo-Institutionalismus, den handlungstheoretischen Ansätzen, dem Theorem der losen Koppelung sowie vielfach implizit dem Bürokratiemodell und dem Ansatz zur Organisationskultur Organisationstheorien finden, auf die sich die Bezüge allokalisieren lassen.

## **2 Organisationstheorie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Im Folgenden geht es nun darum, die oben genannten Theorieansätze in ihren Grundstrukturen vorzuführen und anhand einzelner Arbeiten exemplarisch zu zeigen, wie die erwachsenenpädagogische (Forschungs-)Arbeiten darauf referieren.

### *2.1 Systemtheorie*

Die weitaus abstrakteste, Organisationsthematisierung und -forschung motivierende Theorie dürfte die Systemtheorie sein, die im übrigen in weite Bereiche der Erziehungswissenschaft auf je unterschiedlichen Analyseebenen – System, Organisation und Lehr-Lerninteraktion – Eingang gefunden hat (vgl. exemplarisch Kade 1997). Die Leitkategorie der Systemtheorie ist die Differenz zwischen System und Umwelt. Erstere konstituieren und erhalten sich dadurch, dass sie eine Differenz zur Umwelt erzeugen und bewahren. Dabei ist die Differenz zwischen System und Umwelt durch ein Komplexitätsgefälle einer überaus komplexen Umwelt gegenüber einem weniger komplexen System charakterisiert. Das System begegnet diesem mit einer Erhöhung von Eigenkomplexität. Da das



Möglichkeitsspektrum eines Systems jedoch begrenzt ist, bedingt Komplexität ein Selektionserfordernis in dem System selbst. Wie Systeme Komplexität reduzieren, entscheidet sich über ihren Sinnzusammenhang. Letzterer determiniert die Selektion von, den Umgang mit sowie die Bewertung von Umweltinformationen und erzeugt eine auf ein Innen und auf ein Außen verweisende Sinngrenze. Durch sie kann ein System zwischen Dazugehörigem und Nichtdazugehörigem trennen. Sie definiert die Bedingungen, unter denen Eingeschlossenes auf sich verweist, sodass das, was innerhalb dieses durch Sinn Grenzen abgesteckten Bereichs passiert, auf Selbstreferenz basiert. Letztere ist an die Fähigkeit der Autopoiesis gebunden. (vgl. Luhmann 1996; Willke 1996).

Die hierin eingetragene Argumentationsfigur findet sich beispielsweise in den Arbeiten von Harney, der die organisationale Handlungslogik der professionellen Handlungslogik gegenüberstellt und die Unvereinbarkeit beider Logiken empirisch nachzeichnet (Harney/Fuhrmann 2008; vgl. weiterhin exemplarisch Harney 1998). Die Systemtheorie ist weiterhin grundlegend für die Forschungsarbeiten von Hartz. Sie begreift beispielsweise die Implementierung des Qualitätsmanagementsystems LQW unter der Perspektive grenzüberschreitender Kommunikation und analysiert die innerorganisationale Anschlussfähigkeit vor dem Hintergrund einer geltenden Operationslogik (vgl. Hartz 2004; 2008a). Ähnlich nutzt auch Stang die Systemtheorie. Er betrachtet in seiner Arbeit den Zusammenhang zwischen Neuen Medien und der Organisation in Weiterbildungseinrichtungen, um eine medienorientierte Organisationsentwicklung anzuregen (vgl. Stang 2003).

Ein zentraler Referenzpunkt von Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildung ist die in die Systemtheorie eingetragene Idee der Entscheidung. In Organisationen nehmen die als Letztelement fungierenden Kommunikationen die Form einer Entscheidung an (vgl. Luhmann 1988; 2000). Organisationen reproduzieren sich demnach, indem es

„zur Kommunikation von Entscheidungen kommt und das System auf dieser Operationsbasis operativ geschlossen wird.“ (Luhmann 2000, S. 63; Hervorhebung im Original).

Demgemäß können

„organisierte Sozialsysteme begriffen werden als Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, durch die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen.“ (Luhmann 1988, S. 166; Hervorhebung im Original).

Ziele, weisungsbefähigte Organisationsmitglieder, Organisationsgründungen, Zugang zu Machtquellen, Hierarchien etc. können allesamt als Resultat von Entscheidungsoperationen des Systems verstanden und als solche dargestellt werden (vgl. Luhmann 2000). Eine Entscheidung bildet zusammen mit der an sie gebundenen abgelehnten Seite die Prämisse für Folgeentscheidungen. Denn in ihr ist „die Selektivität ihrer Beziehung zu anderen Entscheidungen“ (Luhmann 1988, S. 341; Hervorhebung im Original) eingeschlossen. Eine Entscheidung stellt also nicht nur eine Wahl aus verschiedenen Alternativen dar. Sie erzeugt bzw. unterbindet darüber hinaus Relationen zu anderen Entscheidungen. Anders gewendet markieren Entscheidungen, die bereits im Moment des Entscheidens vergehen, die Differenz von Vergangenheit und Zukunft sowie die Irreversibilität von Zeit (vgl. Luhmann 1988, 2000). An den Begriff der Entscheidung beispielsweise schließen Dollhausen (2008) und Behrmann (2008) ihre Forschungsarbeiten. Erstere beschäftigt sich mit dem Phänomen der Angebotsplanung in Weiterbildungseinrichtung und begreift die programmplanungsbezogenen Operationen einer Weiterbildungseinrichtung unter Rekurs auf Systemtheorie als eine Aneinanderreihung von Entscheidungen (vgl. Dollhausen 2008). Letzterer nutzt die Kategorie der Entscheidung, um einen durch Qualitätsmanagement orientierten Organisationsentwicklungsprozess zu analysieren (vgl. Behrmann 2008).

Weniger forschungsorientiert als vielmehr theoretisierend greift Schäffter in seinen organisationstheoretischen Überlegungen auf Systemtheorie zu (s. o.). Unter theoretisierender Herangehensweise lassen sich weiterhin die Ausarbeitungen zu einer pädagogisch begründeten Theorie einer Lernenden Organisation von Geißler (1995) begreifen – wobei systemtheoretische Überlegungen hier nicht nur auf die Perspektive auf Organisation, sondern auch auf die Vorstellung von Lernen angewandt werden. Den – bereits in diesem früheren Werk angeführten – betriebspädagogischen Hintergrund aufgreifend arbeitet Geißler zu einem späteren Zeitpunkt die Gründe für eine Organisationspädagogik genauer heraus (vgl. Geißler 2000). Einerseits konstatiert er, dass nur Organisationen betrachtet werden, die auf den wirtschaftlichen Erwerb ausgerichtet sind und andererseits sieht er die gemeinschaftlichen, kollektiven Aspekte von Organisationen vernachlässigt (ebd.). Die Einnahme einer explizit pädagogischen Sichtweise und die Erarbeitung der spezifischen Charakteristika von organisationalen Gebilden sind bei Geißler Ausgangspunkt für eine Organisationspädagogik (ebd.). Der Engführung auf Erwerbsorganisationen begegnet er mit der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Typen von Organisationen: „erwerbswirtschaftliche“, „kompetenzvermittelnde“, „staatlich-hoheitlich ordnungssichernde“, „weltanschauliche“, „sozial-

fürsorgliche“, „erlebnisorientierte“, „kämpferische“ oder „forschungsverpflichtete Organisation[en]“ (vgl. Geißler 2000, S. 44).

## 2.2 Handlungstheoretische Arbeiten

Ein weiterer – in Summe aber weniger verbreiteter – Bezugspunkt organisationsbezogener erwachsenenbildnerischer Forschung stellen die handlungstheoretischen Ansätze dar. Von besonderem Interesse sind die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelten Arbeiten von Crozier/Friedberg und von Giddens. Für organisationstheoretische Forschung wurden sie insbesondere durch Ortmann fruchtbar gemacht (vgl. exemplarisch Ortmann 1995; Ortmann/Sydow/Windeler 1997). Im Zentrum der Überlegungen von Crozier/Friedberg steht die Frage nach der Beziehung zwischen sozialem Akteur und Organisation. Dabei wenden sie sich gegen Ansätze, die Organisationen entweder zu einseitig von der Struktur oder zu einseitig vom Akteur aus betrachten und die Integration beider Perspektiven vernachlässigen. Die alleinige Kenntnis der Struktur liefert ihrer Ansicht nach kein gesichertes Wissen über die innerhalb der Organisationen ablaufenden Spiele, die Wettkämpfe und die tatsächliche Funktionsweise. Der Sinn von Strukturen erschließt sich erst, wenn ein Zusammenhang zu den in den Organisationen herrschenden Machtbeziehungen, zu Konflikten und zu individuellen Interessenlagen hergestellt wird. Deshalb fokussieren Crozier/Friedberg die Handlungsweisen der Akteure, um darüber sowohl die Freiheitsgrade als auch die dem Handeln zugrunde liegende, auf den Kontext verweisende Rationalität zu ermitteln (vgl. Crozier/Friedberg 1993). Eine Scharnierfunktion zwischen Struktur und Handlung nimmt der Begriff des *Spiels* ein. Das Spiel sei als Integrationsmodus in der Lage, die egoistische Strategie des Akteurs und die zweckgebundene Kohärenz der Organisation zusammenzuhalten, ohne sie zu vereinen.

Regeln bieten demnach Orientierungsmarken. In der konkreten Anwendung aber lassen sie immer Freiraum. Gleichzeitig ist Freiheitsgebrauch nur innerhalb der Spielregeln möglich, sodass eine Bezugnahme auf Regeln geradezu notwendig ist, um Ziele und Interessen durchsetzen zu können. Macht ist in ihrer Perspektive demnach auch nichts lineares, sie liegt vielmehr allen Beziehungen zugrunde und ist ein Konstrukt derselben. Sie ist „eine Beziehung, und nicht ein Attribut der Akteure“ (ebd., S. 39; Hervorhebung im Original). Crozier/Friedberg zeichnen demzufolge kein Bild von einer Organisation als kohärentem Gebilde. Organisation ist eher ein Konglomerat von Konflikten, deren

„Funktionsweise das Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen den kontingenten, vielfältigen und divergierenden Rationalitäten relativ freier Akteure [ist]“ (ebd., S.56f.).

Wenn auch auf einer abstrakteren Ebene, so doch ähnlich ausgerichtet ist die Strukturierungstheorie von Giddens (1988). Mit dem Ziel, den Dualismus zwischen Struktur und Handlung zu überwinden, bildet auch bei ihm das Verhältnis zwischen Struktur und Handlung den Ausgangspunkt der Überlegungen. Handeln und Struktur werden durch das Prinzip der Rekursivität miteinander verbunden: Durch Berufung auf Strukturen werden diese rekursiv (re-)produziert, so dass die „Strukturmomente des sozialen Handelns – mittels der Dualität von Struktur – aus eben den Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden“ (ebd., S.37). Dies bedeutet nicht, dass Strukturen permanent neu erfunden werden. Gesellschaften wie auch Organisationen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass in ihnen eine „Ordnung sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg“ (ebd., S.432) auf der Basis reproduzierter Praktiken besteht. Struktur bleibt dem Mitarbeiter nicht äußerlich. Sie wird vielmehr im Handeln vereinnahmt und dadurch erst existent (ebd.).

An diese strukturierungstheoretische Organisationsbetrachtung schließt beispielsweise Hanft ihre Untersuchung zur Implementierung von Personalentwicklungsbereichen an. In der rekursiven Aufeinanderverwiesenheit von Struktur und Handlung analysiert sie Lernen in Organisationen unter der Perspektive von Macht (vgl. Hanft 1998). Robak nutzt den strukturierungstheoretischen Rahmen, um organisationsbezogene Institutionalisierungsprozesse zu betrachten (vgl. Robak 2006). In Anlehnung an Giddens konstatiert sie, dass die Leitung durch die Schaffung bestimmter Strukturbedingungen organisationale Institutionalisierung beeinflussen kann und diskutiert den Dialog als Profilentwicklungsinstrument (ebd.). Weiterhin spielt die Strukturierungstheorie eine entscheidende Rolle in der Arbeit von Hartz. Sie ergänzt diesen Ansatz um Befunde der biographieorientierten Erwachsenenbildungsforschung und entwickelt das Konzept der mentalen Mitgliedschaft, durch das sich das Handeln in Organisationen als ein Handeln im Spannungsfeld von Struktur, mentaler Mitgliedschaft und Handlung begreifen lässt (vgl. Hartz 2004; 2007; 2008b).

### 2.3 *Neo-Institutionalismus*

Sind handlungstheoretische Arbeiten stark nach innen gerichtet, adressiert der Neoinstitutionalismus die Schnittstelle zwischen Organisation und Gesellschaft.

Er hat insbesondere in jüngster Vergangenheit Eingang in die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen (für die Organisation Schule: Schaefers 2002; 2004; 2009) und die Erwachsenenbildung im Besonderen gefunden (vgl. Hippel v./Fuchs/Tippelt 2008; Koch/Schemmann 2009; Hartz 2009; Koch 2009a, b).

Der Neo-Institutionalismus betrachtet die Grenze zwischen Organisation und Gesellschaft unter der Perspektive von Unsicherheitsabbau und Legitimations- bzw. Legitimitätsaufbau. Damit verbunden ist die Annahme, dass sich Organisationen nicht aus Gründen der Effizienzsteigerung, sondern aus legitimatorischen Gründen restrukturieren und die in der Umwelt kursierenden Mythen aufgreifen (vgl. Meyer/Rowan 1977). Dabei wird die Umwelt als eine Art Quasi-Akteur verstanden, auf den die Organisation durch Anpassung reagiert. Da der Anschluss an die in der Umwelt als rational eingestuften Konzepte – die Mythen – zugleich mit der in der Organisation geltenden Aktivitätsstruktur in Konflikt geraten können, entkoppeln – so die weitere These – Organisationen die Formalstruktur von der Aktivitätsstruktur (ebd.; vgl. hierzu auch Hartz 2009). Mit der Differenzierung von Formal- und Aktivitätsstruktur gewinnt man ein Analyseinstrument, um die Inszenierung von Organisationen an der Schnittstelle zur Umwelt auf der einen Seite in Kontrast zu dem tatsächlichen Tun auf der anderen Seite in den Blick nehmen zu können. Die Verwerfung des Effizienzimperativs ist auch Ausgangspunkt der Arbeiten von DiMaggio/Powell (1991). Sie allerdings begreifen weniger die Umwelt als Quasi-Akteur. Ihr Interesse richtet sich vielmehr auf die in den Organisationen liegenden Bestrebungen die in der Umwelt zirkulierenden Annahmen zu reproduzieren. Den Prozess der von den Organisationen initiierten Strukturangleichung belegen sie mit dem Begriff der Isomorphie, die sie in zwangsweise, normative und mimetische differenzieren (ebd.). Eine zentrale Rolle für Prozesse der Strukturangleichung spielen die organisationalen Felder, denen sich Organisationen zugehörig und denen gegenüber sie sich als legitimationsbedürftig begreifen (ebd.).

An die Differenz von Formal- und Aktivitätsstruktur wie auch die unterschiedlichen Formen der Isomorphie schließt Hartz ihre empirischen Analysen zur Diffusion der Qualitätsmanagementthematik in das System der Weiterbildung an und behandelt die Implementierung von LQW unter der Perspektive von Legitimierungsstrategien (vgl. Hartz 2009). Eine zentrale Rolle spielt der Neo-Institutionalismus, konkret Legitimation und Isomorphie, auch in den Arbeiten von Hippel, v./Fuchs/Tippelt (2008). Sie gehen der Frage nach, inwiefern institutionelle Erwartungen im Kontext von Nachfrageorientierung in Isomorphismen münden. Wieder anders nutzt Koch den Analyserahmen des Neo-Institutionalismus. Er geht von dem organisationalen Feld als einer zentralen Kategorie des

Neo-Institutionalismus aus und erweitert diese Kategorie in zwei Richtungen (vgl. Koch 2009b). Einerseits schließt er sich der von Scott vorgenommenen Einbeziehung von kulturellen Deutungsmustern in das Konzept des organisationalen Feldes an. Andererseits bezieht er das soziale Milieukonzept in seinen Erweiterungsvorschlag ein. Damit möchte er der Tatsache Rechnung tragen, dass Einwirkungen der gesellschaftlichen Ebene sich nicht nur in organisationaler und diskursiver Form vollziehen, sondern eben auch die Mitglieder von Organisationen Wirkungen geltend machen (ebd.).

#### *2.4 Lose Koppelung*

Auch trifft man in organisationstheoretisch ausgerichteter erwachsenenpädagogischer Forschung auf das Konzept der losen Koppelung von Weick (vgl. dazu Orton/Weick 1990). Weick hat die Idee der losen Koppelung in Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem gewonnen. Es stellt darauf ab, dass sich die Aktivitäten der Lehr-Lern-Interaktionen von den Aktivitäten übergeordneter Ebenen emanzipieren. Um das Verhältnis vom Schulsystem mit den darin agierenden Organisationen auf der einen Seite zu streng-rationalen Kriterien und erfolgskontrollierten Zweck-Mittel-Mechanismen rationaler Organisationen auf der anderen Seite zu beschreiben, bemüht Weick (1976) die Metapher eines runden Spielfeldes auf einer schiefen Ebene mit mehreren Toren. Das Feld kann man betreten oder verlassen und es können beliebig viele Bälle eingeworfen werden. Damit wendet er sich – und dies bildet das Einfallstor für die Rezeption in der Disziplin der Erziehungswissenschaft – gegen rationale Modelle. Mit veränderten Rationalitätsannahmen schließt er insbesondere an die Überlegungen der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie an und bringt Perspektivengebundenheit, Begrenztheit, Mehrdeutigkeit und Komplexität ins Spiel (vgl. Cohen/March/Olsen 1972). Organisationale Prozesse werden als Prozesse ineinandergreifender Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Personen mit einer Vielfalt von Zielen und Verfahren verstanden. Dabei schließt er an ein evolutionstheoretisches Modell natürlicher Auslese an und beschreibt das organisationale Geschehen mit Begriffen wie Selektion, Variation, Retention und ökologischem Wandel (vgl. Weick 2007). Die an dem Prozess teilhabenden Teilbereiche haben aus seiner Perspektive eine relativ eigenständige Identität, sie haben eine separate Beständigkeit, können sich auflösen oder verändern, ohne dass die gesamte Organisation davon tangiert wäre. Auch wenn der Bezug auf die Systemtheorie nicht explizit ist, so werden die Subsysteme doch als operativ geschlossen verstanden. Eines kann auf die Operationen des jeweils anderen weder zu-