

Ortfried Schäffter und Hildegard Schicke

Organisationstheorie

1. Einleitung: Die Kontingenzzperspektive der Gegenstandsbestimmung

Organisation ist nur auf den ersten Blick als ein konkreter „Gegenstand“ erwachsenenpädagogischer Forschung faktisch vorgegeben. Zwar meint man in einer „naturalistischen“ Deutung, Organisation als eine beobachterunabhängige Faktizität fassen und objektivierend identifizieren zu können. Im Kern folgt man dabei allerdings dem Containermodell einer betriebsförmigen Trennung von Organisation und Pädagogik, was weitreichende theoretische und praktische Probleme aufwirft (vgl. Terhard 1986; Schäffter 1987; Kuper 2001). Das Spezifische einer „pädagogischen Organisation“ lässt sich aus der tradierten Dualität zwischen einem „strukturellen Rahmen“ und „pädagogischer Handlungssituation“ heraus nur dichotomisch und nicht integrativ bestimmen. Demzufolge wird im organisationstheoretischen Diskurs mittlerweile betont, dass es sich bei einem konkretistischen Verständnis nur um eine Variante neben anderen handelt, wie sich „pädagogische Organisation“ empirisch beobachten und beschreiben lässt. Will man nun „Organisation“ im Rahmen des forschungstheoretischen Erklärungszusammenhangs dieses Handbuchs in Beziehung setzen zu den jeweils implizit vorausgesetzten „basic assumptions“, so wird erkennbar, dass sich zusammen mit einer feldspezifischen „Gegenstandsbestimmung“ von Organisation auch Prozesse einer „sozialen Konstruktion“ dessen mitvollziehen, was jeweils unter Organisation verstanden werden kann. Erst in einem grundlagentheoretischen Zugang werden paradigmatische „Bedingungen der Möglichkeit“ von pädagogischer Organisation auf einer basalen Entscheidungsebene eines jeden Forschungsansatzes thematisierbar. Jede Form von erwachsenenpädagogischer Gegenstandsbestimmung bewirkt eine *soziale Konstitution* von „pädagogischer Organisation“. Ihre jeweilige Form hat zugleich erhebliche Folgen für die daran anschließenden Forschungsverfahren und Methodologien.

Vor dem Hintergrund eines mittlerweile weiten Spektrums unterschiedlicher organisationstheoretischer Deutungen kann der folgende Artikel daher nicht mehr von einem wie immer gearteten konsensuellen Vorverständnis von Organisation im Sinne einer „taken-for-granted-structure“ ausgehen. Organisationsforschung erfordert eine besondere kategoriale Unterscheidungsfähigkeit. So war es lange Zeit für Angehörige der Disziplin Erwachsenenbildung plausibel, organisierte pädagogische Praxis als Institution zu bezeichnen und als „harte, d.h. objektivierbare Sachverhalte“ zu erforschen (Strunk 1994, S. 397). Dazu zählten unter anderem der interne Aufbau pädagogischer Einrichtungen, ihre Personalausstattung sowie Finanzierungsstrukturen. Erst die Perspektive des Neo-Institutionalismus hat eine neue Lesart des Institutionsbegriffs eingeführt. Die Institution bzw. der sie hervorbringende Prozess der Institutionalisierung beziehen sich auf einen spezifischen gesellschaftlich verfestigten Sinn- und Deutungszusammenhang, der historische und kontextuelle Spielarten von Organisation übergreift. Institutionelle Strukturen liegen daher auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen: Sie konstituieren gefestigte Erwartungsstrukturen zwischen Organisationen, aber auch zwischen Handlungskontexten innerhalb von Organisationen (Schäffter 2001, S. 40).

Da bereits die *Konstitution des Forschungsgegenstands* als integraler Bestandteil eines grundlagentheoretisch und historisch bestimmten Begründungszusammenhangs aufgefasst

wird, ist diese Entscheidung selbst kontingent gesetzt, und so kann keine kontextübergreifende Bestimmung von pädagogischer Organisation als einem universellen Gegenstand erwachsenenpädagogischer Forschung erfolgen. Stattdessen wird ein heuristischer Rahmen geboten (s. Abschnitt 2), mit dem sich eine grundlagentheoretisch geleitete Beobachtungsfähigkeit für eine je spezifische „taken-for granted-structure“ paradigmatischer Ordnungen gewinnen lässt. Es werden aufgrund dieser kulturtheoretischen Vorgehensweise Optionen zwischen differenten Gegenstandsbestimmungen und methodologischen Begründungen erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung unterscheidbar (s. Abschnitt 3), die sich an bereits praktizierten oder noch zu entwickelnden Forschungsansätzen exemplarisch verdeutlichen lassen.

Die hier vertretene *Kontingenzzperspektive auf „pädagogische Organisation“* begründet sich sowohl begriffsgeschichtlich als auch sozialtheoretisch:

- *begriffsgeschichtlich* erklärt sich die Kontingenz von „pädagogischer Organisation“ als einer sozialwissenschaftlichen Kategorie aus der Differenz zwischen „Wort“ und „Begriff“: Im Verständnis der begriffsgeschichtlichen Methode wird ein Wort – wie in unserem Fall „Organisation“ – erst dann „zum Begriff, wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhanges, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das Wort eingeht“ (Koselleck 2004, S. XXII). Eine begriffsgeschichtliche Analyse von „Organisation“ ermöglicht daher im Rahmen einer forschungspraktischen Gegenstandsbestimmung eine "semantische Kontrolle für den gegenwärtigen Sprachgebrauch"(Meyer 1971, S. 797). Diese semantische Kontrolle analysiert geschichtliche Bewegung, wie sie sich in Begriffen spiegelt und soll Geschichte durch ihre jeweiligen Begriffe interpretieren.
- *sozialtheoretisch* erklärt sich die Kontingenz aus einem konstitutiven Spannungsverhältnis zwischen „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ (vgl. Stäheli 1998; Luhmann 1980). Was in einer begriffsgeschichtlichen Analyse von Organisation als Verschiebung und Ausweitung ihres historischen Bedeutungshorizonts beschrieben wird, lässt sich unter einer sozial-evolutionären Perspektive als ein begrifflicher Wandel innerhalb einer jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen „Semantik“ deuten. Eine kulturtheoretische Kontingenzzperspektive (Reckwitz 2003) auf pädagogische Organisation erschließt hierbei drei Aspekte:
 - *a) Epochenspezifische Deutungen von Organisation*
Der amerikanische Sozialpsychologe Kenneth J. Gergen dekonstruiert Organisation in Abhängigkeit zu der jeweiligen historischen Formation der Gesellschaft:
„...theories of the organization do not exist apart from or independent of the surrounding intelligibilities of the culture. As theorists we must ‘make sense’, and if we are to make sense within our own culture, we have no recourse but to obey the culture’s rules of intelligibility.“ (Gergen 1992, S. 207)
 - *b) Die Inkommensurabilität paradigmatischer Deutungen von Organisation*
Im Sinne einer gesellschaftlichen „Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungen“ werden die epochal unterschiedlich entwickelten Konzeptionen in verschiedenen Sektoren gleichzeitig gelebt und bestehen daher im Rahmen gesellschaftlicher Pluralität nebeneinander. Es wird daher notwendig, zwischen der Chronologie eines historisch epochalen Entwicklungsverlaufs einerseits und einer paradigmatischen Differenz zwischen den hierbei entstandenen „Semantiken“ zu unterscheiden. In der postmodernen Phase kommen zudem noch Formen hybrider Strukturbildung hinzu. Im Rahmen einer wissenssoziologischen Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse erklärt sich „die Mehrschichtigkeit von chronologisch aus verschiedenen Zeiten herrührenden Bedeutungen eines Begriffs“ (Koselleck 1979, S. 33).

- *c) Die Gegenwärtigkeit zukünftiger Organisationssemantiken*
Semantiken gesellschaftlicher Selbstbeschreibung produzieren häufig auch „preadaptive advances“, die der gesellschaftlichen Strukturentwicklung vorauslaufen und sprachlich als utopisches Moment wirksam werden können.
Erziehungswissenschaftliche Konzepte von pädagogischer Organisation geraten daher unter Veränderungsdruck, wenn sie nicht in der Lage sind, begriffliche Vorwegnahmen gesellschaftlicher Strukturveränderungen in ihrer disziplinären Semantik abzubilden.

2. Semantiken des Organisierens und Erträge der Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das dialektische Verhältnis zwischen Gesellschaftsstruktur und Semantik kommt in der Organisationstheorie seit einigen Jahrzehnten in einem frappierenden Prozess begrifflicher Differenzierung und Erweiterung zum Ausdruck. Um dies in ihren historischen Zusammenhängen rekonstruieren zu können, deuten wir die semantischen Verschiebungen von Organisation im Rahmen eines Stufenmodells, mit dem sich das Herausbilden differenter Semantiken pädagogischen Organisierens auf unterschiedlichem Reflexionsniveau unterscheiden lassen.

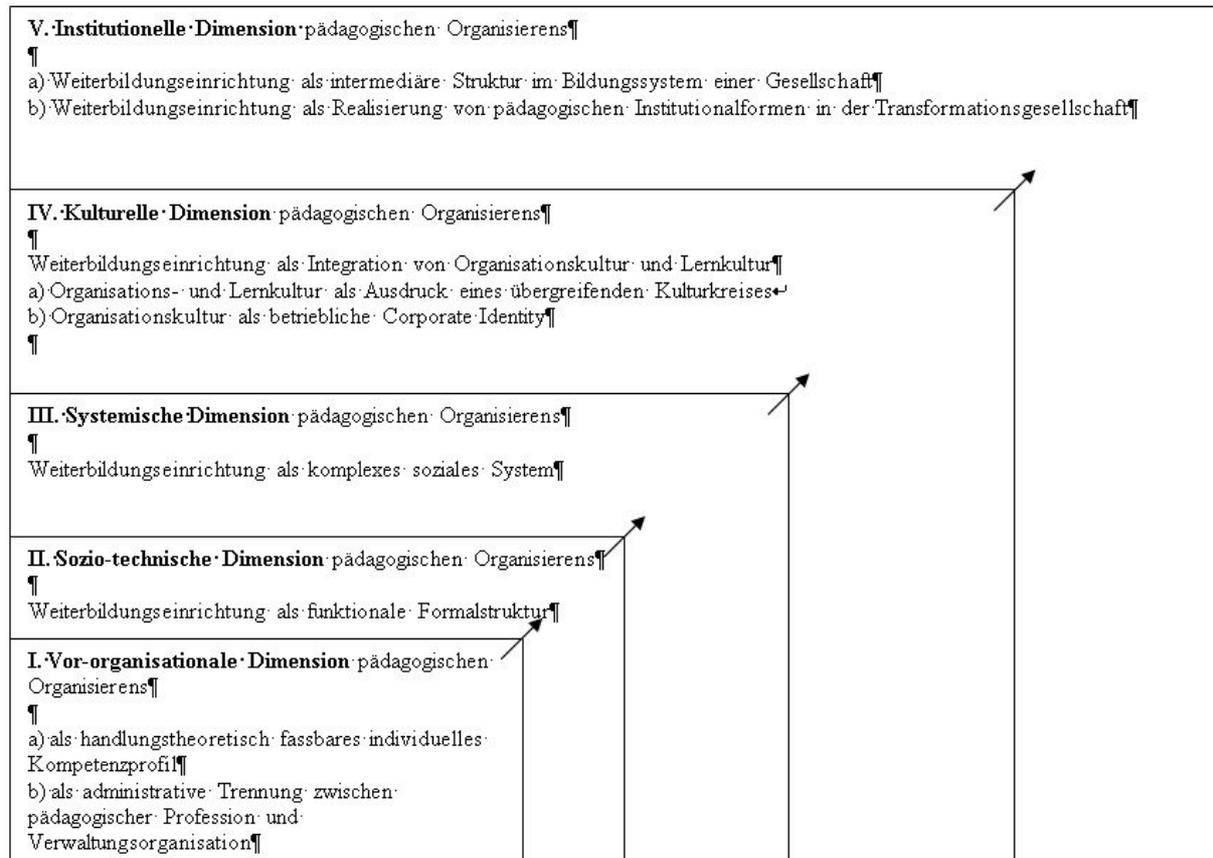
2.1 Ein Mehrebenenmodell von Reflexionsstufen

Reflexionsstufenmodelle, wie sie in Anlehnung an Hegel zum Beispiel von Günther (1976) entwickelt wurden, beziehen ihre Dynamik auf einen aufsteigenden Klärungsprozess. Sie nehmen daher zunächst ihren Ausgang von einer basalen Ebene bereits gefestigter Praktiken im Sinne eines sich latent manifestierenden Selbstausdrucks, der über seinen Eigensinn zunächst noch nicht verfügt. Erst im Zuge eines schrittweisen Übergangs zu einem sich zunehmend selbst explizierenden Reflektionsniveau steigt die symbolische oder begriffliche Verfügbarkeit über Kontextbedingungen, die in ihrer Formierungsphase noch unthematisierbaren Selbstverständlichkeitsstrukturen und Gewohnheitsmustern unterworfen waren. Die aufsteigende Dynamik wird in den Reflexionsmodellen meist als Schrittfolge transitorischer Übergänge gedeutet, bei denen Grenzerfahrungen innerhalb eines Deutungskontextes krisenhafte Dilemmasituationen auslösen, wodurch Kontextwechsel in Richtung auf ein komplexeres Problemverständnis auf einer höheren Reflexionsstufe erforderlich wird.

2.2 Semantiken pädagogischen Organisierens

Nutzt man nun das Reflexionsstufenmodell im Sinne einer Heuristik für die sich im Verlauf gesellschaftlichen Strukturwandels erweiternde Semantik pädagogischen Organisierens, so lässt sich die historische Ausdifferenzierung als Schrittfolge hin zu umfassenderen Deutungszusammenhängen rekonstruieren, in dem das übergeordnete Verständnis zwar den jeweiligen Bedeutungshorizont in seiner bisherigen Engführung überschreitet, diesen aber aus einer übergeordneten Perspektive weiterhin mit enthält.

Grafisch lässt sich die Struktur reflexiver Staffelung im Schaubild 1 visualisieren:
 Schaubild 1: Vertikale Staffelung semantischer Bedeutungshorizonte von Organisation



Mit dem Reflexionsstufenmodell wird erwachsenenpädagogische Organisationsforschung unter zwei Gesichtspunkten beobachtbar:

- zum einen unter der Frage, auf welchem *Reflexionsniveau* einer „Semantik pädagogischer Organisation“ der Forschungsgegenstand bestimmt und damit empirischer Forschung zugänglich wird und inwieweit diese Entscheidung in den Forschungsinstrumenten und in ihrer methodologischen Begründung konsistent Berücksichtigung findet, bzw. ob Kategorienfehler durch Ebenenvermischung auftreten;
- zum anderen unter der Frage, inwieweit in einem Forschungsvorhaben die Kontingenz in der Bestimmung von Organisation als Forschungsgegenstand überhaupt als paradigmatische Entscheidung zwischen unterschiedlichen Optionen verfügbar ist und ob sie dabei explizit getroffen sowie grundlagentheoretisch begründet wird.

Damit sind zwei hohe Anforderungen an eine qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung formuliert, die mit der hier vorgestellten Heuristik kategorial operationalisiert und überprüft werden können.

2.3 Verdeutlichung der Semantiken in ihren charakteristischen Merkmalen

Im folgenden Schritt werden die fünf Semantiken und ihre Unterformen pädagogischen Organisierens an jeweils drei Merkmalen charakterisiert:

- hinsichtlich ihres spezifischen Erkenntnisgewinns zum jeweils tieferen Reflektionsniveau,
- als Möglichkeitsraum für Organisationsentwicklung und

- an den Kontextgrenzen ihres jeweiligen Organisationsverständnisses.

Semantik I: Die vor-organisationale Dimension pädagogischen Organisierens

Erkenntnisgewinn: Auf einer basalen Ebene „rationaler Lebensführung“ kommen sowohl anthropologische als auch sozialisatorische Voraussetzungen pädagogischen Organisierens in den Blick. Wie auch auf den höheren Ebenen, lassen sich bereits bei den konstitutiven „Bedingungen der Möglichkeit“ von pädagogischer Organisation Ausdifferenzierungen beobachten. Bevor wir überhaupt von einer spezifisch „pädagogischen Organisation“ sprechen können, sind somit bereits bestimmte Vorentwicklungen als Forschungsgegenstand bestimmbar, auf denen ein elaboriertes Organisationsverständnis aufbauen kann. Von besonderer Bedeutung sind hier

- a) ein *handlungstheoretischer Forschungszugang*: Er bezieht sich auf einen sozialisatorisch zu erwerbenden Habitus rationaler Lebensführung mit vielfältigen Techniken der „Selbstrationalisierung“ beim Verfolgen „vollständiger Handlungen“.
- b) ein *professionalisierungstheoretischer Forschungszugang*: Bei ihm geht es darum, dass Erwachsenenpädagogik im Zuge ihrer Professionalisierung „administrative Handlungslogiken“ von den Relevanzstrukturen pädagogischer Einzeltätigkeiten dichotomisch abgrenzt und sich darüber Organisation im Sinne einer „Professionsorganisation“ (Schicke 2010) instrumentell verfügbar macht. Organisation verbleibt hierdurch „komplementäre Umwelt“ von pädagogischer Professionalität. In diesem Verständniszusammenhang macht der integrative Begriff einer spezifisch „pädagogischen Organisation“ noch keinen Sinn.

Organisationsentwicklung: Sie bezieht sich hier auf individuelle Mitarbeiterfortbildung zur Kompetenzentwicklung und auf die Vermittlung eines rationalen Habitus der Teilnahmekompetenz von Lernenden.

Grenzen: An ihre Grenzen gerät die vor-organisationale Semantik von Erwachsenenpädagogik immer dort, wo zur Deutung formale Mitgliedschaftsrollen, die situationübergreifende Einbettung des Lernens in eine Regelstruktur, in Perspektiven der Qualitätssicherung auf einer strukturellen Ebene erforderlich wird und sich ein situativ-interaktioneller Deutungskontext als unterkomplex erweist.

Semantik II: Die sozio-technische Dimension pädagogischen Organisierens:

Erkenntnisgewinn: Hier stehen das Prinzip der Arbeitsteilung, die Verteilung von formellen Zuständigkeiten in Positionen und gefestigte Rollenerwartungen und das Zusammenspiel einer betrieblich verstandenen Aufbau- und Ablauforganisation auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen im Vordergrund.

Organisationsentwicklung: Sie bezieht sich auf Managementstrategien zur Qualitätssicherung durch optimierende Reorganisation betrieblicher Formalstrukturen in ihrer Aufbau- und Ablauforganisation.

Grenzen: Ein betrieblich funktionales Verständnis von Weiterbildungsorganisation gerät an seine Grenzen durch die Engführung auf ein zweckrationales „Maschinenmodell“, das auf die unkalkulierbare Komplexität und Relationalität pädagogischer Wirklichkeit nur durch rationalisierende „Selbstsimplifikation“ zu antworten vermag.

Semantik III: Die systemische Dimension pädagogischen Organisierens

Erkenntnisgewinn: Unter systemischer Perspektive geht es um einen kompetenten Umgang mit Unüberschaubarkeit und Unbestimmtheit. Dabei werden „gouvernementale“ Regelungsmechanismen sozialer Selbststeuerung auf mehreren didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen in Betracht gezogen und auf formale Steuerung durch hierarchische Kontrolle und Belohnung verzichtet. „Pädagogische Organisation“ wird dabei nicht mehr nur

als eine betrieblich homogene Einheit wahrgenommen, sondern als eine locker verkoppelte relationale Beziehungsstruktur, die neben den unterschiedlichen Mitarbeitergruppen auch die Teilnehmer als konstituierende Elemente eines sich dynamisch ausdifferenzierenden und immer wieder neu verknüpfenden „sozialen Systems“ begreift. Gerade aus einer derartig vernetzten Struktur heraus erscheint es in einem systemischen Verständnis überhaupt erst möglich, vorab nicht antizipierbare Ziele generieren und pädagogisch erfolgreich verfolgen zu können.

Organisationsentwicklung: Sie bezieht sich auf das bewusste Herausbilden von „Kontextwissen“ innerhalb autonomer „Wissensinseln“ in Verbindung mit Strategien eines Wissensmanagements. Dabei werden pädagogisches „Relationsbewusstsein“ gefördert und Prozesse eines wechselseitigen „Angleichungshandelns“ (Gieseke 2003) im Zuge erwachsenpädagogischen Programmplanungshandelns unterstützt.

Grenzen: Das systemische Verständnis von Weiterbildungsorganisation gerät an seine Grenzen immer dann, wenn Vertrauen auf die synergetische Kraft locker verkoppelter Strukturen sich als nicht belastungsfähig erweist. In Krisen ist blindes Vertrauen in systemische Selbstregulierungskräfte unrealistisch und führt zu der klassischen Frage, was ein betriebliches Sozialsystem eigentlich „in seinem Inneren zusammenhält“. Eine Antwort darauf wird auf der nachfolgenden Reflexionsstufe einer kulturellen Deutung gesucht.

Semantik IV: Die kulturelle Dimension pädagogischen Organisierens:

Erkenntnisgewinn: Es ist erforderlich zwischen einem engeren und einem weiteren Kulturbegriff zu differenzieren

- dem Herausbilden einer „Corporate Identity“, die hinsichtlich der hohen Komplexität pädagogischer Organisation als „Führungssubstitut“ wirksam wird – erklärbar durch ein betriebliches Verständnis von Kultur als ein „Orientierungssystem des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens und Handelns“.
- dem Überschreiten der betrieblichen Engführung und Einbettung der WB-Organisation in einrichtungsübergreifende Zusammenhänge aus einem kulturwissenschaftlichen Verständnis von "Organisationskultur als Lernkultur" - wie milieugebundene, branchenspezifische, nationale Formen unterschiedlicher Lernkulturen, die letztlich auch als differenzierter Ausdruck eines großräumigen „Kulturkreises“ gedeutet werden können.

Organisationsentwicklung: Sie bezieht sich hier auf einen professionellen Umgang mit Differenz im Sinne von „Meaning-Management“ und auf die Förderung eines Wandels der Lernkultur im produktiven Umgang mit Perspektivendifferenz.

Grenzen: Das kulturelle Verständnis von Weiterbildungsorganisation stößt an seine Grenzen, wenn es voluntaristisch auf eine betriebliche Managementstrategie reduziert bleibt. Hierdurch wird der Zusammenhang von pädagogischer Organisation als spezifischer Lernkultur nicht hinreichend in den gesamtgesellschaftlichen oder transnationalen Sinn- und Bedeutungshorizont eingebettet, dem das eigene Bildungsmanagement implizit verpflichtet ist. Die Fruchtbarkeit eines kulturalistischen Organisationsverständnisses hängt somit entscheidend von dem jeweils zugrunde gelegten Kulturkonzept ab und damit auch von der Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen Kulturbegriffen und ihrem Vokabular wechseln zu können. Reckwitz bezeichnet dies als die „Kontingenzzperspektive“ eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms (Reckwitz 2004).

Semantik V: Die institutionelle Dimension pädagogischen Organisierens

Erkenntnisgewinn: In einer neo-institutionalistischen Perspektive wird pädagogische Organisation als sozialstruktureller Bestandteil von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung Lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter beobachtbar. Auch hier wird eine interne Differenzierung erkennbar:

- a) einerseits erfüllt pädagogische Organisation in diesem Bedeutungszusammenhang im Zuge ihrer Angebotsentwicklung eine intermediäre Funktion zwischen mikro-sozialen und makro-sozialen Strukturen des Bildungssystems. Mit dieser Sichtweise wird die Reduktion auf einen betrieblichen Sinnhorizont über kulturelle Deutungen hinaus nun auch strukturtheoretisch überwunden.
- b) andererseits lässt sich die gesellschaftliche Einbettung auch an dem je besonderen Beziehungsverhältnis zwischen pädagogischer Organisation und den gesellschaftlichen Funktionssystemen differenziert beobachten und mit dem Konzept der „emergenten Institutionalformen“ empirisch erforschen. Pädagogische Organisation wird auf dieser Stufe als fortlaufende Transformation eines veränderungsoffenen Netzwerkes heterogener Komponenten beobachtbar.

Organisationsentwicklung: Sie bezieht sich auf zwei Perspektiven

- - einerseits auf die einrichtungsinterne Optimierung und Qualitätssicherung, die sich innerhalb des pädagogischen Formats einer spezifischen Institutionalform bewegen, deren Gestaltungsspielräume es dabei möglichst optimal auszuschöpfen gilt
- - andererseits auf strategisches Weiterbildungsmanagement, das auf institutionellen Wandel abzielt und ein Herausbilden neuartiger Institutionalformen der Weiterbildung und ihnen entsprechender „erwachsenenpädagogischer Formate“ langfristig unterstützt.

Grenzen: Das institutionstheoretische Verständnis von Weiterbildungsorganisation gerät an seine Grenze, wenn die ihm jeweils zugrunde liegenden gesellschaftlichen Voraussetzungen in ihrem historischen und sozialstrukturellen Bedingungsgefüge nicht hinreichend beobachtbar sind und daher die Einbettung in eine spezifische Gesellschaftsformation nicht thematisierbar wird. Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung benötigt hier den Anschluss an eine das Bildungssystem mit einschließende, alle Funktionssysteme übergreifende Gesellschaftstheorie.

2.4. Die Erträge erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Heuristik wird es nun möglich, unterschiedliche Varianten der Gegenstandsbestimmung in dem bisherigen Ertrag der Organisationsforschung in einem exemplarischen Überblick tabellarisch zu verdeutlichen. Allerdings ist aus Platzgründen keine umfassende Bestandsaufnahme des einschlägigen Forschungsstands möglich, sondern nur eine Illustration an exemplarischen Beispielen, deren Diskussion späteren Forschungsberichten vorbehalten bleibt.

Schaubild 2: Semantiken des Organisierens und Erträge erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung.

| | | |
|--|--|---|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Ausgewählte Forschungserträge in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die Bezug auf die jeweilige Semantik des Organisierens nehmen. |
| 1a Vor-organisatorische handlungstheoretische Dimension des Organisierens | Konstitution personengebundene Beziehungsmetaphorik | Weinberg (1991) Senzky (1977, S. 28f.) |
| 1b Vor-organisatorische administrative Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Professionsorganisation | Bürokratische Herrschaft / Autonomie Metaphorik der Fachrichtungen und pädagogischen Sonderwelten sowie der Verwaltung als Apparat pädagogischer Experten | Forneck/Franz (2006) Harney (1998) Nittel (1999, 2000) Peters (2004) |
| 2 Soziotechnische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur eines offenen soziotechnischen Systems | Leistung instrumentelle Metaphorik von Organisationsgestaltung und Leistungserbringung | Hanft (2008) Kil (2003) Landesinstitut (1991) Robak (2004) SchiersmannThiel/Pfizenmaier (2001) Schlutz (2006) Zech (2006) |
| 3 Systemische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als ein komplexes soziales System | Sozialität ontologische Metaphorik komplexer Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation | Senzky (1977) Kuper (2001) Schäffter (2003) Feld (2007) |
| 4 Kulturelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur | Integration Metaphorik von kultureller Diversität und Schnittstellenproblemen als Grenzerfahrung | Dollhausen 2008) Göhlich (2009) Küchler (2001) Schäffter (2005) Gieseke (2009) Zech (2010) |
| 5a Institutionelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Funktion im Bildungssystem | Funktion Metaphorik institutioneller Einbettung der Organisation in die Gesellschaft. | Behrmann (2006) Gieseke (2003) Schäffter (2001, 2010) |
| 5b Transformatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Realisierung pädagogischer Institutionalformen in der Transformationsgesellschaft | emergente Struktur Metaphorik entgrenzter netzwerkartiger Gebilde und des permanenten organisationalen Wandels als Normalzustand | Jütte (2002) Schicke (2010) Weber (2009) Zech (2008) |

3. Methodologische Begründungszusammenhänge und Methoden

Vor dem Hintergrund der Kontingenz des Untersuchungsgegenstands pädagogischer Organisationsforschung sind weder die Position einer empiristischen Erkenntnistheorie noch die Annahme begründbar, dass bestimmte Methoden empirischer Beobachtung einen direkten und unverfälschten Zugang zu einer unabhängig von Forscherinnen und Forschern zu denkenden Realität eröffnen. Forschende „entwerfen“ (sie konstituieren) den Gegenstand ihrer Forschung und orientieren sich bei der Wahl ihrer Forschungsstrategien an einem bestimmten

Paradigma empirischer Forschung (Guba/Lincoln 1994) bzw. an den Praktiken einer etablierten Forschungskultur (Kelle 2007), deren Regeln sowie methodologische Begründungen sie bestätigen, verwerfen oder verändern (Keso/Lethtimäki/Pietiläinen 2006). Die *Kontingenzzperspektive erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung* kann als ein Fortschritt gewertet werden. Sie besagt, dass Forschende ihren Gegenstand zumindest implizit im Rückbezug auf alternative Semantiken pädagogischer Organisation entwerfen. Dieser Bezug zu einer Semantik des Organisierens sollte explizit ausgewiesen werden, um auf der Basis eines grundlagentheoretisch geklärten Verständnisses von der Beschaffenheit des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs ein konsistentes Forschungsverfahren zu entwickeln und zu begründen. Aus Sicht von Kelle (2007, S. 25ff.) führt erst der explizite Bezug zum Gegenstandsverständnis und zur Theorieentwicklung in den Sozialwissenschaften aus einer unproduktiven Methodendebatte heraus. Hierbei spielen Vertreterinnen des hypothetico-deduktiven Modells die Theoriegeleitetheit des Forschungsprozesses und die Objektivität der Datensammlung ‚quantitativer Sozialforschung‘ sowie die Vertreter ‚qualitativer Forschungsansätze‘ die Notwendigkeit der Exploration bislang unbekannter Deutungsmuster und Wissensbestände wechselseitig gegeneinander aus und kritisieren an dem jeweiligen anderen Ansatz entweder die mangelnde Repräsentativität des Datenmaterials oder den mangelnden Gegenstandsbezug der Untersuchung und folglich die Irrelevanz der Ergebnisse. An dem jeweiligen Gegenstand pädagogischer Organisationsforschung ist folglich zunächst zu klären, wie der Gegenstandsbereich geordnet bzw. strukturiert ist. In der Regel untersuchen sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben „Strukturen begrenzter Reichweite“ (ebd., S. 57). Ist es begründet, von einer situationsübergreifenden konsensuell übereinstimmenden Deutung sozialer Tatsachen auszugehen, kann der Aspekt der Kontextabhängigkeit von Deutungen vernachlässigt und Daten statistisch erhoben und klassifiziert werden. Führt die theoretische Vergewisserung des Forschungsgegenstands hingegen zu der Erkenntnis, dass Bedeutungsstrukturen hermeneutisch erschlossen werden müssen, sind *rekonstruktive Forschungsverfahren* erforderlich. Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in einem Forschungsdesign kann ebenfalls nur durch den konsequenten Bezug auf das Gegenstandsverständnis und die Theorieentwicklung gelingen, denn Methoden und ihre methodologische Begründung erklären nicht aus sich heraus, wie sie mit anderen Methoden kombiniert werden können (ebd., S. 54).

Organisationsforschung ist ein transdisziplinäres Feld, in dem die Theorieentwicklung weit vorangeschritten und ausdifferenziert ist. Die Unterscheidung von methodologischen Begründungszusammenhängen nach dem Differenzschema ‚quantitative‘ und ‚qualitative‘ Methoden ist deshalb plakativ und kann nicht zufriedenstellen. Vertreter der differenten Programme quantitativer und qualitativer Organisationsforschung (Kühl/Strodholz/Taffertshofer 2009; Vogd 2009) stimmen allerdings überein, dass die hypothesen-testende quantitative Organisationsforschung ihren Forschungsgegenstand aus einer externen Position und traditionell im Rückgriff auf zweckrationale Organisationstheorien zuerst gegenstandstheoretisch als Wirkungsmechanismen der Organisationsgestaltung oder der Steuerung modellieren. Im Anschluss daran wird die Modellierung des Wirkungszusammenhangs an Hand einer repräsentativen Stichprobe überprüft, um einen Vorschlag zur Optimierung zu begründen (Kil 2003; Pohlandt/Masuhr/Schneider 2006). Dieses Gegenstandsverständnis kann der Semantik von Organisation als sozio-technischem System zugeordnet werden. Die Organisationsgestaltung von Unternehmen und Einrichtungen unterliegt einem fortdauernden Prozess der Modernisierung, der durch Forschungswissen wissenschaftlich reflektiert und konzeptionell gestützt wird. Quantitative Verfahren haben auch bei der Netzwerkanalyse ihre Stärke bewiesen, denn die Aggregation der ermittelten Daten zu den Interaktionen zwischen den Netzwerk-Akteuren trägt dazu bei, die komplexe Struktur eines Netzwerkes zu erfassen und dazuzustellen. So können Netzwerkknoten und Randständigkeiten identifiziert werden. Ein

Beispiel ist die Forschungsarbeit von Jütte, die ein lokales Netzwerk der Weiterbildung untersucht (Jütte 2002). Eine empirische Vergewisserung der grundlagentheoretisch begründeten Annahmen zur Beschaffenheit von Netzwerkstrukturen – Annahmen zu sozialem Kapital, zu Macht und Einfluss in Netzwerken – erfordert hingegen einen hermeneutischen Forschungszugang, denn dazu muss der Sinn interdependenter Handlungen erschlossen werden.

Die besondere Gewichtung des interpretativen Paradigmas in der Organisationsforschung hat sich an der Kritik zweckrationaler Organisationsbeschreibungen und als Konvergenz unterschiedlicher Perspektiven und Forschungserträge ergeben. Weick (1985; 1995) und Luhmann (1984) haben grundlagentheoretisch begründet, dass Organisationen kollektive Handlungszusammenhänge bzw. selbstreferenzielle soziale Systeme sind, die die Sinn- und Bedeutungsstrukturen konstituieren, welche ihre Operationen anleiten. Interpretative bzw. rekonstruktive Organisationsforschung verzichtet deshalb darauf, aus einer externen Position des Wissenschaftssystems den Untersuchungsgegenstand theoretisch zu modellieren und die formulierten Hypothesen zu überprüfen. Da Organisationen ihre Sinnbezüge und Bedeutungsstrukturen selbst bilden, müssen sie von Forschenden methodisch strukturiert erschlossen und gedeutet werden (Schäffter/Schicke 2009; Vogd 2009). Forschende wählen deshalb ein Forschungsdesign, das den Zugang zu dem Selbstaussdruck von historisch und kontextuell situierten Organisationen ermöglicht. Zur Rekonstruktion der Selbstbeschreibungen ist allerdings eine grundlagentheoretisch abgesicherte Interpretationskompetenz erforderlich (Vogd 2009, S.118; Schicke 2010), die Forschende durch die theoretische Vergewisserung des Gegenstandsbezugs entwickeln. Der Fokus rekonstruktiver Organisationsforschung kann auf alle o.g. Bedeutungshorizonte von pädagogischer Organisation gerichtet werden. Der Gegenstand – das ‚Organisatorische‘ – manifestiert sich als netzwerkartige Verknüpfung vieler Elemente (Subsysteme, Praktiken, Akteure, interdependente Handlungen) in einer verzeitlichten emergenten Struktur. Die Rekonstruktion dieser Komplexität kann in Fallstudien geleistet werden (Gieseke/Gorecki 2000; Zech 2010).

Pädagogische Organisationsforschung kann sich außerdem auch auf die Analyse der materialen Oberfläche pädagogischer oder organisationsbezogener Diskurse und Wissensbestände beziehen, die in einer kritischen Distanz zu gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungen erfolgt (Keller u.a. 2001; Weber/Maurer 2006). Diskursanalyse zielt auf die Analyse des ‚Macht-Wissens-Apparats‘, der in einem Feld – hier: pädagogischer Organisation – eine näher zu bestimmende Rationalität erzeugt (Weber 2009, S. 4; Forneck/Franz 2006). Die Diskursforschung informiert über offene symbolische Konflikte oder schleichende Sinnverschiebungen, welche sich temporär zu Herrschaftssystemen symbolischer Alternativlosigkeit verdichten können und erschließt somit die Transformation der Bedeutung von Organisation als gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Strukturvorgabe.

Methodenkritik und Methodenentwicklung

Die Güte empirischer Forschung wird durch das methodische Vorgehen gesichert (Bohnsack 2005). Ein überzeugendes konsistentes Forschungsdesign kann nur reflexiv im Rückbezug auf die grundlagentheoretische Klärung der Beschaffenheit des Forschungsgegenstands entwickelt werden. Qualitative Forschung lässt sich deshalb nicht nach Methoden kategorisieren und es ist zwingend erforderlich, Methoden nicht schematisch zu verwenden. Folglich überzeugt es auch nicht, wenn bewährte Methoden der empirischen Sozialforschung von der Organisationsforschung in Anspruch genommen werden, ohne diese für diesen Zweck weiter zu entwickeln. Im Unterschied zu der Methodensammlung von Kühl/Strodtholz/Taffertshofer (2009) stellt Vogd (2009) die spezifischen Anforderungen der

soziologischen Organisationsforschung heraus und zeigt auf, wie einzelne Erhebungsverfahren (Narratives Interview, Experteninterview, Gruppendiskussion und Teilnehmende Beobachtung) spezifiziert werden sollten. Ausführlich geht er auf den Einsatz der ‚Dokumentarischen Methode‘ nach Bohnsack (2007) ein, die er für die Organisationsforschung weiterentwickelt hat. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode werden tief in die Praxis eingewobene Sinnorientierungen als Rahmungen eines Erfahrungsraums rekonstruiert. In Organisationen muss man aber im Unterschied zu den homogenen Rahmungen milieugebundener Erfahrungsräume mit der Koexistenz differenter Rahmungen für einzelne Handlungen und Ereignisse rechnen. Die kollektive Herstellung von Sozialität kommt gerade darin zum Ausdruck, wo und wie die Organisation in ihren weiteren Kommunikationen an die polyvalenten Charakter der Handlungen und Ereignisse anschließt (Vogd 2009, S. 61).

Für die Etablierung pädagogischer Organisationsforschung ist eine erziehungswissenschaftlich begründete Methodenkritik und Methodenentwicklung erforderlich. Göhlich (2005) fordert für die noch junge Fachrichtung pädagogischer Organisationsforschung zu Recht, dass sie Organisationen jeglicher Art aus pädagogischer Sicht und in pädagogischem Interesse untersuchen soll. Pädagogische Organisationsforschung kann dazu prozessorientierte Verfahren entwickeln und einsetzen, die auf der Ebene des Performativen ansetzen und die Zeitlichkeit von Lernprozessen einholen (Göhlich 2005, S.18; Göhlich 2009; Schicke 2010). Mit der performativen Perspektive kann pädagogische Organisationsforschung auch an bildungstheoretische Konzepte anschließen (Wulf/Zirfas 2007). Eine soziologisch orientierte Organisationsforschung zielt beispielsweise darauf, den fundierenden Habitus der Sozialität eines Untersuchungsgegenstands zu rekonstruieren (Bohnsack 2007), während die erziehungswissenschaftliche Wahrnehmungs- und Analyseinstellung darauf gerichtet ist, wie eine bestimmte kommunikativ oder körperlich-mimetisch entstandene Wirklichkeit für die Entwicklung der Struktur konstitutiv wird (ebd.). Aus Sicht von Schäffter soll erziehungswissenschaftlich begründete Organisationsforschung sich selbst als Intervention in ein Praxisfeld beobachten und die Interaktionen mit dem Untersuchungsfeld lernförderlich gestalten (Schäffter 2007). Hintergrund ist die Theorie reflexiver Modernisierung (Giddens 1988). Theoretische Beschreibungsvokabulare wirken auf die Organisationspraxis zurück – beispielsweise, wenn Organisationen Arbeitsplätze nach Gesichtspunkten ihres Motivierungspotenzials gestalten oder ihre Lernkultur als Voraussetzung von Innovationsfähigkeit reflektieren. Deshalb sollen Forschende davon ausgehen, dass sie eine intermediäre Position zwischen Wissenschaftsentwicklung und Praxisfeld gestalten.

Literatur

- Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt a. M.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Beiheft 5/2005, S. 63-81.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills.
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Feld, T. C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisationen“. Hamburg.
- Forneck, H. J./Franz, J. (2006): Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S.219-232.
- Gergen, K. J. (1992): Organization Theory in the Postmodern Era. In: Reed, M./Hughes, M. (Ed.): Rethinking Organization. New Directions in Organization Theory and Analysis. London, S. 207-226.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York.

- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. Aus: Gieseke, W.: Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S.189-211.
- Gieseke, W. (2009): Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, W./Robak, St./Wu, M.-L.(Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln –Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/Innen“. EB Buch 20. Recklinghausen, S. 59-114.
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9-24.
- Göhlich, M. (2009): Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, St. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung, Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S.29-40.
- Guba, E. S./Lincoln, Y. S. (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, S. 105-117.
- Günther, G. (1976): Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: Günther, G. Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Erster Band, Hamburg, S. 31 -74.
- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld.
- Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden.
- Keso, H./Lethtimäki, H./Pietiläinen, T.(2006): Engaging in Reflexive Acts. Sharing Experiences on reflexivity in Empirical Qualitative Research. http://lta.hse.fi/2006/4/lta_2006_04_a3.pdf
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld.
- Koselleck, R. (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte. Stuttgart, S. 19-36.
- Koselleck, R. (2004): Einleitung. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. XIII-XXVII.
- Küchler, F. von (2001): Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 625-647.
- Kühl, St./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.) (2005): Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Kühl, St./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1, S. 83-106.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest.
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- Meyer, H. G. (1971): Begriffsgeschichte. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Darmstadt, S. 787-807.
- Nittel, D. (1999): Von der ‚Teilnehmerorientierung‘ zur ‚Kundenorientierung‘ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W.(Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied. S.161-184.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.
- Pohlandt, A./Masuhr, K./Schneider, B. (2006): Kompetenzentwicklungsbedarf in kleinen und mittelständischen Unternehmen In: Bergmann, B./Eisfeldt, D./Jäger, R./Masuhr, K./Pietrzyk, U./Pohlandt, A./Prescher, C./Richter, F./Schneider, B. Kompetent für die Wissensgesellschaft. Münster, S. 49-165.
- Reckwitz, A. (2003): Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften. In: Bonacker, Th./Brodock, A./Noetzel, Th. (Hrsg.): Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten. Frankfurt a.M./New York, S. 85-103.

- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3. Stuttgart/Weimar, S. 1-20.
- Robak, St. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen. Hamburg.
- Schäffter, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 147-171.
- Schäffter, O. (1990): Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen. Frankfurt, S. 41-49.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2003): Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Gary, Ch./Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien, S. 33-56.
- Schäffter, O. (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim/München, S.181-198.
- Schäffter, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R.(Hrsg.): Weiterbildung am Ende des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S.354-370.
- Schäffter, O. (2010): Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W.(Hrsg): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.Bielefeld,S. 284-307.
- Schäffter, O./Schicke, H. (2009): Erfahrung in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, St. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S.103-114.
- Schicke, H. (2010): Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel. Theoretisches Konstrukt. Narrative Methodologie. Interpretation. Diss. Berlin: Humboldt Universität.
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Pfitzenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen.
- Schlutz, E.: (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster.
- Senzky, K. (1977): Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart.
- Strunk, G. (1994): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 395-406.
- Stäheli, U. (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme Jg.4, Heft 2, S. 315-340.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 203-223.
- Vogd, W. (2009) Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen/Farmington Hills.
- Weber, S. M. (2009): Erfahrung und Organisation. Verhältnisbestimmung aus diskursanalytischer Perspektive. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, St. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 41-53.
- Weber, S./Mauerer, S. (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen-Macht-Transformation, Wiesbaden
- Weick, K. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a. M.
- Weick, K. (1995): Sensemaking in Organisations. London/New Delhi.
- Weinberg, J. (1991): Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, GdW-Ph, März 1991 – Nr. 5.20.Neuwied, S.1-17.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Ch./Zirfas, J.(Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 7-40.
- Zech, R. (Hrsg.)(2006): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld.
- Zech, R. (2008): Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung. In: ArtSet. Forschung, Bildung, Beratung, Qualitätstestierung, S.1-16.

Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker, St./Mrugalla, M./Schunter, J. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden.