

- Verein zur Förderung der eigenständigen Regionalentwicklung in Hessen (Hrsg.): Neue Wege braucht das Land, Melsungen 1986
- VHS-intern, Ein Informationsdienst des LV der VHSen Niedersachsens für Volkshochschulen, Nr. 560, Hannover, 7. 4. 1987
- Vilmar, F., Runge, B.: Auf dem Weg zur Selbsthilfegesellschaft?, Essen 1986
- Vogt, W.: Berufliche Weiterbildung, München 1986
- Wacker, A.: Arbeitslosenforschung und Weiterbildung, in Unterrichts-wissenschaft Nr. 2, 1984
- Wechselwirkung (Zeitschrift) Nr. 28, Berlin 1986
- Zach, C.: High Touch ergänzt High Tech – auch in Seminar und Schulung, Referat zur didacta 87, in Zeitschrift congress & seminar, Nr. 4, 1987
- Zoll, R. (Hrsg.): Die Arbeitslosen, die könnt' ich alle erschießen! Köln 1984

in: Tietjens, Hans (Hg.)
 Wissenschaft und Berufsbildung.
 Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987,
 S. 147 - 171

Ortfrid Schäffer Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung

1. Vermittlungsprobleme zwischen Organisationstheorie und Erwachsenenbildung

Die praktische Bedeutung von Organisationstheorie scheint auf der Hand zu liegen. Dennoch ist das Verhältnis zwischen den verschiedenen Organisationswissenschaften und Theoretikern wie Praktikern der Erwachsenenbildung durch gegenseitige skeptische Distanz gekennzeichnet, sofern man sich überhaupt zur Kenntnis nimmt. Es sind daher zunächst einige Bemerkungen über mögliche Ursachen dieses Zustandes angebracht, bevor Voraussetzungen einer gelingenden Vermittlung zwischen organisationsbezogenem Wissenschaftswissen und dem Berufswissen in der Erwachsenenbildung geklärt werden können.

1.1 Die Bedeutung von Sinngrenzen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Relevanzsystemen

Wie die meisten zentralen Begriffe der Alltagsprache suggeriert auch das Substantiv »Organisation« ein Ausmaß an Kompaktheit, Eindeutigkeit und Dinghaftigkeit, das durch die Realität nicht gedeckt wird. Im täglichen Gebrauch, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs wird nicht immer hinreichend berücksichtigt, daß sich das, was man jeweils unter Organisation versteht, oft tiefgreifend unterscheidet, weil die Vorstellungen auf gegensätzlichen, unbewußten Grundannahmen aufbauen. Kommunikationsprobleme gehen daher vielfach auf einen fiktiven Konsens über Hintergrundannahmen und Implikationen dessen zurück, was mit »Organisation« gemeint ist. Bei der Vermittlung zwischen Organisationstheorie und Erwachsenenbildung kommt es folglich wie bei allen Prozessen gegenseitigen Verstehens darauf an, die signifikanten Differenzen im Annahmehintergrund aufzudecken, um überhaupt zur Verständigung gelangen zu können. Es geht daher nicht

so sehr um das Suchen nach Gemeinsamkeiten, sondern um das Fruchtbarmachen unterschiedlicher Sichtweisen. Nur aufgrund divergenter Deutungen sind Wissenschaftswissen und anwendungsbezogenes Berufswissen füreinander von Bedeutung. Daher ist es auch nicht sinnvoll, Deutungsmuster und Problembeschreibungen aus dem Wissenschaftssystem ungebrochen in Praxisbereiche transferieren zu wollen, um sie dort zu wissenschaftlich legitimierten Defizitbehauptungen und darauf bezogenen Lösungsverfahren zu instrumentalisieren (Modell des »Wissenschaftstransfers«).

Ebenso schließt eine Betonung der Autonomie unterschiedlicher Relevanzsysteme aus, daß sich wissenschaftliche Themen und Problemstellungen möglichst unmittelbar und bruchlos an der lebenspraktischen Problemsicht anzuschließen haben, damit sie gesellschaftliche Bedeutung erhalten. Pointiert läßt sich statt dessen formulieren, daß erst eine optimale Distanz zur Alltagswirklichkeit die gesellschaftliche Relevanz des Wissenschaftssystems begründet und daß überall dort, wo sich Wissenschaftsdisziplinen die Problemsicht ihrer gesellschaftlichen Umwelt unreflektiert zu eigen machen, sie gerade dadurch ihrer gesellschaftlichen Funktion nicht gerecht werden. Zumindest stellt sich dieses Problem von Distanz und Nähe bei der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Theorien¹.

1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als wechselseitige Transformation von Bedeutungen

Erst aus dem Kontrast zum Alltagswissen erhält somit eine theoretische Aussage den Charakter eines wissenschaftlichen Deutungsangebots mit besonderem Informationswert und der Chance, daß sich daran praxisrelevante Erkenntnisse anschließen lassen. Organisationstheorie wird sich daher nicht nach dem Modell des »Wissenschaftstransfers« an »defizitäre«, aufklärungsbedürftige Praxisfelder vermitteln lassen. Ihre praktische Relevanz erhalten Deutungen aus dem Wissenschaftssystem erst durch die besonderen Formen ihrer Transformation in verschiedene Sinnkontexte der Berufspraxis, d. h. durch die Art, wie sie vom Praxisfeld als Berufswissen rezipiert werden¹. Die Betonung der Sinntransformation, d. h. einer Veränderung von Bedeutungen, begrifflichen Konstrukten, Fragestellungen und Inhaltsstrukturen bei der Vermittlung zwischen Wissenschaftswissen und

Berufswissen ermöglicht eine doppelte Sichtweise, mit der beide Sinnkontexte und Wahrnehmungsweisen in ihrer Autonomie aufrechterhalten und respektiert bleiben. Unter der Voraussetzung, daß von keinem der verschiedenen Sinnkontexte Anspruch auf übergeordnete absolute Wahrheit erhoben wird, werden Lernmöglichkeiten für alle Beteiligten in ihrem jeweiligen Bezugsrahmen eröffnet, d. h., es wird möglich, an derselben Wirklichkeit, gerade weil sie unterschiedlich gesehen wird, unter divergierenden Perspektiven sehr Verschiedenes zu lernen. Damit ist eine Neufassung im Verständnis von Lehren und Lernen von beträchtlicher Tragweite impliziert, die auch für institutionelle Lernprozesse von Bedeutung ist. Für die verschiedenen Positionen geht es darum, durch gegenseitige Perspektivenübernahme die eigene, besondere Sicht der Dinge zu relativieren – d. h., sie miteinander in Beziehung zu setzen, um sie dadurch notwendigerweise zu erweitern und im Rahmen der eigenen Relevanzen zu modifizieren.

1.3 Voraussetzungen und Hindernisse

Grundlegende Bedingung ist allerdings, daß auf Seiten aller Beteiligten überhaupt Bedarf und Bedürfnis an derartig aufwendigen Verständigungs- und Lernprozessen besteht. Ein beiderseitiges Interesse setzt neben dem Umstand, daß man sich überhaupt zur Kenntnis nehmen will, eine Vielzahl von Bedingungen voraus, durch die Sinntransformationen zwischen Wissenschaft und Praxis erst möglich werden. Im Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Organisationsforschung läßt sich jedoch konstatieren, daß diese Voraussetzungen auf beiden Seiten bisher kaum gegeben waren:

- Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung enthalten aufgrund ihres geschichtlich geformten Selbstverständnisses eine Reihe impliziter Vorannahmen in bezug auf »Organisation«, was es sehr erschwert, sich den Fragen und Problemen organisierten Lernens und seiner Institutionalisierung ohne Ressentiment zu nähern. Überhaupt ist Organisation bildungstheoretisch noch weitgehend unverarbeitet als quasi externer Faktor ausgegrenzt geblieben².
- Andererseits schienen organisationstheoretische Deutungsangebote bisher auch die These einer Unvereinbarkeit von Pädagogik und Organisation zu stützen³. In ihren inzwischen klassischen Formen waren sie dermaßen stark am Bürokratiemodell oder am Produk-

tionsbetrieb orientiert, daß weder Schule und erst recht nicht Weiterbildung in ihr Blickfeld gerieten.

Wenn es nur zu seltenen und wenig weiterführenden Bemühungen zwischen Organisationstheorie und Erwachsenenbildung gekommen ist, so wohl schlicht aufgrund eines gegenseitigen Desinteresses.

1.4 Veränderungen der Ausgangslage

In der Zwischenzeit hat sich diese Situation jedoch grundlegend verändert, ohne daß dies bereits hinreichend erkannt worden ist. Mit diesem Beitrag soll daher darauf aufmerksam gemacht werden, daß es sich inzwischen für beide Seiten lohnt, miteinander ins Gespräch zu kommen. Neuere Richtungen der Organisationsforschung können gerade über eine Beschäftigung mit der Organisationsproblematik von Weiterbildung wichtige Impulse zur Entwicklung ihrer Theorien erhalten, wodurch wohl erstmalig die Chance besteht, zu einer Organisationstheorie der Erwachsenenbildung zu gelangen. Dabei wird man den spezifischen Stärken und Besonderheiten von Weiterbildungorganisation besser gerecht werden. Es lassen sich Impulse erwarten, mit denen ein in die Bildungspraxis hineingetragenes unangemessenes Verständnis von Organisation abgelöst werden kann durch die schrittweise Entwicklung eigener Organisationskonzepte, mit denen z. B. auch die Dualität von »pädagogischem« und »administrativem« Handeln überwunden werden kann. Im hier vorgegebenen Rahmen kann allerdings nur auf Ansatzpunkte und Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen werden, die sich aufgrund eines Paradigmenwechsels in der Organisationsforschung für die Bearbeitung konstitutiver Bedingungen der Erwachsenenbildung abzuzeichnen beginnen.

Insofern sich Organisationstheorie von ihrer Präferenz für straffe Entscheidungswege, enge kausale Interdependenzen, input-output-Kontrollen und einer Überbewertung von Homogenität, Integration und Einheit gelöst hat, kommt sie dem Praxisfeld Erwachsenenbildung entgegen, in dem formale Strukturen keinen geeigneten Zugang darstellen.

Eine fruchtbare Vermittlung mit der Organisationstheorie wird daher für die Erwachsenenbildung erst dann möglich, wenn nicht mehr wie bisher ein Fehlen klassischer Strukturmerkmale zum Defizit, d. h. zu einer zu behebenden Schwäche der Organisation umgedeutet wird,

wenn die Deutungsmodelle nicht mehr aus normativen, präskriptiven Ansätzen stammen, sondern wenn sie Bestandteil interpretativer Forschung sind. Organisationsforschung mit dem Ziel, die spezifische »Organisationskultur« als einer Realität eigener Logik sowohl wissenschaftlicher Beschreibung als auch der Erkenntnis der in ihr Handelnden verfügbar zu machen, bietet allen Beteiligten unterschiedliche Lerngelegenheiten, wenn sie deutlich und methodisch bewußt zwischen der Klärung organisationspezifischer »patterns of meaning« und den daran anschließenden wissenschaftlichen Reflexionen oder berufspraktischen Konsequenzen unterscheidet.

Interpretative Organisationsforschung trägt zudem immer Züge von Aktionsforschung, weil die wissenschaftliche Klärung der »Organisationskultur« nur über Prozesse der Selbstdeutung verschiedener Organisationsmitglieder möglich ist, die hierbei notwendigerweise in individuelle und kollektive Klärungsprozesse eintreten. Es liegt daher auf der Hand, daß eine so konzipierte Organisationsforschung in dem methodischen Rahmen von Institutionsforschung und Organisationsentwicklung ihren angemessenen Platz findet. Wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen von Institutionsberatung bietet hierdurch eine Scharnierstelle bei der lernförderlichen Vermittlung zwischen Organisationstheorie und institutionellem Alltag. Vor allem im Zusammenhang mit hermeneutischen Forschungsansätzen erhält das Konzept der Institutionsberatung⁹ eine methodische Form, mit der sich Wissenschaftswissen und berufliches Alltagswissen didaktisch aufeinander beziehen lassen.

2. Interpretative Ansätze in der Organisationsforschung

Rückblickend läßt sich erkennen, daß der Zugang der Organisationsforschung zur Komplexität ihres Problembereichs immer wieder durch ihre eigenen, rationalistisch-instrumentell verengten Modelle eingeschränkt und behindert wurde¹⁰. Ihr Scheitern bei der Erklärung empirischer Phänomene wie z. B. von Unterschieden zwischen japanischen und westlichen Unternehmungen bei identischer Formalstruktur¹¹ oder die Unfähigkeit, der Organisationslogik von Krankenhäusern, Schulen und Universitäten gerecht zu werden¹², zwang sie schließlich »to a

return to some of the most basic concerns about the nature of organizations and the appropriate methods for analyzing them.¹³ Es geht dabei nicht um ein Verwerfen »falscher« zugunsten »richtiger« Konstrukte, sondern um eine Ausweitung im Verhältnis dessen, was Organisation alles bedeuten kann, wobei die alten Deutungen in dem neuen, umfassenden Verständnis ihre Gültigkeit als spezifische Perspektiven behalten können. Dies verlangt eine Klärung der von ihnen implizierten Hintergrundannahmen, was sich z. B. an den für sie charakteristischen Metaphern¹⁴ verdeutlichen läßt. Meadows¹⁵ betont in diesem Zusammenhang, daß Organisationstheorie immer in *Analogien der Ordnung* wurzelt; »the development of theories of organizations is a history of the metaphor of orderliness«¹⁶.

Kennzeichnend für gegenwärtige Bestrebungen ist somit eine zunehmende Relativierung vorgefaßter Meinungen über das, was unter Ordnung verstanden wird, wobei es sich weiterhin um Ordnungskonzepte handelt, selbst wenn sie unter dem eingeschränkten Blickwinkel früherer Konzepte als organisiertes Chaos, als wirres Durcheinander oder irrationale Anarchie erscheinen mag. Im folgenden werden einige kennzeichnende Auffassungen und Merkmale zusammengestellt¹⁷, an denen sich die wesentlichen Veränderungen im Organisationskonzept thesenartig nachvollziehen lassen:

- Organisation »besteht« nicht aus Personen, technischer Ausstattung und materiellen Ressourcen, sondern wird verstanden als sinnvolle Koordination sozialer Interaktionen wie Erwartungen, Handlungen oder Einflüsse in Form von Verhaltensbeschränkungen. Folglich sieht man die »Substanz«¹⁸, d. h. die sie konstituierenden Elemente, in wechselseitigen Abhängigkeitsmustern *zwischen* Personen, wobei diese Muster unsterblich und fließend sein können.
- *Koordination* i. S. ineinandergreifender Verhaltensweisen wird nicht notwendigerweise intentional gesteuert, sondern entsteht auch dann, wenn die Verbindungen und Übereinstimmungen minimal sind: »Jede Person hat eine unvollständige Sicht der Situation und keine versteht sie ganz; dennoch ergibt sich reibungslose Koordination.«¹⁹
- *Gemeinsamkeit der Ziele* ist keine Voraussetzung, vielmehr ein Sonderfall. Man geht davon aus, daß Zielbestimmungen nur *retrospektiv* und nicht prospektiv möglich werden. *Explizite Ziele* und erst recht *Zielkonsens* sind somit erst mögliche Ergebnisse organisatorischen Handelns und nicht ihre Voraussetzung.²⁰

- *Soziokulturelle* Systeme werden nicht intentional gesteuert, sondern bauen sich autonom auf solitärem Handeln auf²¹.
- *Rationalität*²² ist daher immer nur als Sichtweise aus der Beobachterperspektive zu fassen: »Rationalität« einer Gesamtorganisation ist immer nur eine zugeschriebene Sicht, da Organisationen zu jedem Zeitpunkt eine Vielzahl widersprüchlicher Rationalitäten miteinander relationieren, ohne daß diese Gesamtbeziehungen planvoll herbeigeführt, stabil oder eindeutig zu sein brauchen.
- Die *Ordnungsfunktion* von Organisationen läßt sich generalisierend als Umwandlung von Mehrdeutigkeit in angemessene Eindeutigkeiten²³ verstehen, wobei spezifische Unterschiede in bezug auf das erforderliche und sinnvolle »Klarheitsniveau« zu beachten sind. Was Organisationen verarbeiten müssen, ist die Reichhaltigkeit und Vielfältigkeit von Bedeutungen, die einer Situation auferlegt werden können. Auf welche Weise sie mit den Bedeutungen umgehen und mit ihnen angemessen fertig werden, charakterisiert das organisationspezifische Konzept von Ordnung.
- Konstitution von organisationspezifischen »*Innenwelten*«: Organisationen haben einen wesentlichen Anteil an der Schaffung der »Realitäten«, die sie schließlich als Fakten wahrnehmen und denen man meint, sich anpassen zu müssen²⁴.
- Organisationspezifische *Umwelten*: Organisationen lassen sich als Verzahnungen historisch eingeschlossener Reaktionssequenzen verstehen, die auf Impulse »warten«. Diese »Reaktionsrepertoires«²⁵ steuern die organisationstypische Aufmerksamkeit in bezug auf ihre relevanten Umwelten. Organisatorisches Verhalten läßt sich daher in *Prozessen selektiver Aufmerksamkeiten*²⁶ rekonstruieren, die analog mentalen Kognitionen über Assimilation und Akkomodation lehnend ihre spezifischen Umwelten aufbauen und modifizieren.
- Die *Grenzen* zwischen Organisation und Umwelt sind daher niemals eindeutig und stabil; man hat vielmehr von einer Pluralität von spezifischen Umwelten und Grenzen auszugehen, die einem ständigen Wandel unterliegen, jedoch immer bestimmten organisationspezifischen Perspektiven entsprechen.
- »Wenn die Leute ihre Umwelt verändern wollen, müssen sie sich selbst und ihr Handeln ändern – nicht jemand anderen. Wiederholtes Scheitern von Organisationen beim Lösen ihrer Probleme erklärt sich teilweise aus der Unfähigkeit, ihre eigene Bedeutung innerhalb ihrer eigenen Umwelt zu verstehen«²⁷.

– Konfusion und Widersprüchlichkeit als angemessene Ordnung: Da die Funktion von Organisationen darin besteht, in Interaktionen Mehrdeutigkeit zu verarbeiten, kann bei entsprechend komplexer Ausgangssituation auch die Art und Weise der Verarbeitung komplex, widersprüchlich und mehrdeutig werden und somit gleichzeitig vielen und divergenten Interpretationen zugänglich sein³⁸. Das ist ihre Stärke, was gleichzeitig auch dazu führt, daß für engere rationalistische Ordnungskonzepte die reale Widersprüchlichkeit nur noch als Konfusion beschreibbar wird.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß man nicht von kohärenten und voll integrierten Ordnungskonzepten ausgeht, sondern berücksichtigt, daß Ordnungsstrukturen keineswegs alle Phänomene in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen und sie nicht vollständig zu durchdringen brauchen. Sie werden vielmehr dem Erlebnisstrom des Handelns als wechselnde Orientierungsraster aufgelegt und können dem mehrdeutigen Handlungsprozeß dabei zeitweilig eine gewisse Ordnung aufzwingen. Dabei bleiben jedoch notwendigerweise viele Teile des Erlebnisstroms, die für andere Kontexte relevant sind, unter der spezifischen Perspektive »unorganisiert«³⁹. Gleichzeitigkeit erhöht diese »lose Koppelung«⁴⁰ insgesamt die Organisationsfähigkeit mehrdeutiger Phänomene.

– Interpretative Zugänge zu Organisationen: Angemessene empirische Beschreibungen von Organisationen können in dem hier skizzierten Verständnis nur den Charakter von Interpretationen haben. Der hermeneutische Zugang unterscheidet sich erheblich von der Tradition normativ erklärender Organisationsforschung. Im Zuge des Paradigmenwandels wird gleichzeitig erkennbar, daß ein »Bedürfnis nach einer Dialektik zwischen Kritik und Affirmation als Weisen des Begreifens von Organisationen besteht«⁴¹. Die Veränderungen in Definition und Wahrnehmung ihres Gegenstandes führten einerseits dazu, das Einheitspostulat durch Konzeptionen »lose verkoppelter Systeme« zu ersetzen und gleichzeitig »Organisation« als soziales Phänomen zu fassen, das mit theoretischen Konzeptionen von »Organisationskultur« angemessener verstanden und beeinflusst werden kann.

Beide Aspekte sind für die Entwicklung von Organisationstheorien der Erwachsenenbildung von hohem Interesse und werden daher in weiteren Konkretisierungsschritten genauer erläutert, um am Ende deutlich machen zu können, daß es nicht um Probleme der Administration von

Bildung geht, sondern daß es sich um Fragen nach den konstitutiven Bedingungen organisierten und veranstalteten Lehrens und Lernens von Erwachsenen handelt.

2.1 Das Konzept lose verkoppelter Systeme

Nur unter der Prämisse einer totalen Integration aller wesentlichen Parameter stellt sich lockere Verknüpfung als Desintegration, »organisiertes Chaos« und »Strukturschwäche« dar, die als Zeichen von »Irrationalität« gewertet werden müssen. Nach dem Konzept lose verkoppelter Systeme⁴² erweist sich dies vielmehr als komplexe Struktur höherer Ordnung mit besonderen Gesetzmäßigkeiten und funktionalen Vorzügen.

Wesentlich ist die Grundannahme, daß keine vorgegebene Einheit »besteht«, sondern daß sich komplexe Organisationen aus relativ autonomen, in sich geschlossenen Einheiten aufbauen bzw. jederzeit auf diese »Elemente« dekomponieren können. Der Begriff Element bezeichnet dabei nicht Personen, Gruppen oder Bereiche der »Formalorganisation«. Vielmehr sind Elemente der Organisation als prozessual eingeschlossene, autonome Beziehungsmuster⁴³ zu konzipieren, die es für einzelne Organisationstypen jeweils noch zu spezifizieren gilt.

Mit *Verkoppelung*⁴⁴ wird im Gegensatz zu Begriffen wie Verbindung, Verknüpfung oder Interdependenz impliziert, daß jedes der Elemente eine gewisse Abgrenzbarkeit, Eigenständigkeit und innere Logik enthält, wodurch keine direkte »Punkt-für-Punkt-Abhängigkeit«⁴⁵ zur Umwelt besteht. Die *Intensität*⁴⁶ einer Koppelung hängt davon ab, inwieweit eine Überschneidung der jeweiligen Relevanzen gegeben ist. Organisationen lassen sich hiernach in bezug auf die Formen und Intensitäten ihrer Koppelungsmechanismen untersuchen. Dabei fällt auf, daß klassische Koppelungen, wie technologisch begründete Sachorientierung und bürokratische Weisung bei pädagogischen Organisationen nicht typisch bzw. für das Handeln nicht funktional adäquat sind⁴⁷. Das führt zu der Frage, was eigentlich Bildungseinrichtungen »zusammenhält«. Um dies zu beantworten, ist es neben der Wahl angemessener Konzeptionalisierungen (wie z. B. dem der »Organisationskultur«) ebenso wichtig, die einzelnen »Elemente«, deren Verkoppelung organisatorisch bewältigt werden muß, genauer zu beschreiben. Dabei wurde erkennbar, daß die Elemente nicht statisch bestimmbar

sind, sondern daß Elemente im Verlauf organisatorischer Prozesse zu gewisser Zeit auftreten, um später wieder zu verschwinden, und daß je nach den Formen und Intensitäten von Koppelungsmechanismen sich auch entsprechende Elemente konstituieren oder auflösen³⁸. Für Pädagogen ist z. B. die Verkoppelung von Intention und Verhalten durch Lehr-/Lernprozesse ein zentrales Problem, wobei didaktische Organisation unterschiedliche Koppelungsmechanismen und Intensitäten zur Verfügung hat, ohne die prinzipiell gegebene strukturelle lose Verkoppelung aufheben zu können³⁹.

Für die Organisation von Erwachsenenbildung stellen die Entscheidungen über die angemessenen Formen einer Koppelung⁴⁰ ihr *konstitutives Problem* dar, wobei zu erwarten ist, daß ein verändertes Strukturverständnis und die positive Bewertung loser Verkoppelung zu Intensivierungen pädagogischer Organisation führen wird.

Weick⁴¹ stellte folgende *Merkmale lose verkoppelter Systeme* zusammen, mit denen Vor- und Nachteile thematisierbar werden:

- (1) Die Ausdifferenzierung in autonome Relevanzbereiche erhöht die »kognitive« *Wahrnehmungsfähigkeit* der Gesamtorganisation, wobei vielfältige und auch divergente Perspektiven relevante Umwelten sensibler aufschlüsseln können und dadurch ein komplexes Umweltbild konstituieren. »Konfusion« in diesem Gesamtbild verschiedener Einzeldeutungen kann dabei »realistischer« sein als logisch kohärente Simplifikationen einer widersprüchlichen Umwelt.
- (2) Die Fähigkeit der Organisation zu *lokaler Anpassung* wird gesteigert, ohne daß dadurch das Gesamtsystem grundsätzlich umgebaut zu werden braucht (erhöhte Flexibilität).
- (3) Die *Variationsbreite* der organisatorischen Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, gesellschaftliche Umwelten unter organisationspezifischen Gesichtspunkten (z. B. in bezug auf »Lernbedarf«) plastisch abzubilden, erhöht sich, ohne daß dabei die *Anpassungsrisiken* vom Gesamtsystem getragen werden müssen. Allerdings handelt es sich immer nur um Teilanpassungen, während weitreichende, grundsätzliche und konsequente Veränderungen im Gesamtsystem durch eine lose Verkoppelung verhindert werden, weil regionale Adaptionen die anderen Bereiche nur über Transformationen gefiltert erreichen.
- (4) Das *Mißerfolgsrisiko* bleibt auf einzelne Bereiche begrenzt, weil sich auch negative Wirkungen regional abschotten lassen bzw. sich die

Gesamtorganisation von problematischen Bereichen trennen kann, ohne strukturell beeinträchtigt zu werden. Dies bedeutet aber auch, daß kaum integrative Hilfen durch die Gesamtorganisation möglich sind. Lose verkoppelte Systeme erweisen sich in bezug auf Probleme, die in Teilbereichen entstehen, als Gesamtheit recht hilflos und »unsolidarisch«.

- (5) Lose verkoppelte Systeme bieten einen günstigen Rahmen für *Selbstbestimmung* und *Individualisierung* einzelner Bereiche und Akteure – dies ist vielfach auch ihre organisatorische Leistung. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, daß erwünschte gegenseitige Beeinflussungs- und Kontrollmöglichkeiten nur begrenzt gegeben sind, so daß z. B. nur eine geringe *Wirkungskontrolle* in bezug auf das organisatorische Handeln möglich ist. Man orientiert sich daher eher reflexiv an den eigenen Intentionen als an Zweck/Mittel/Produkt-Relationen.

- (6) Lose verkoppelte Systeme halten die *Koordinationskosten*, die bei engen interdependenten Verknüpfungen als Steuerungsaufwand immens anwachsen würden, auf einem Minimum. Dieser Vorteil wird damit bezahlt, daß sich die Organisation wenig für gezielte und planvolle Veränderungen eignet. Lose verkoppelte Systeme tragen daher »konservative« Züge, d. h., sie beruhen auf der »konventionellen Passung«, die über ein gemeinsam entwickeltes Selbstverständnis ihre Wirkungschancen erhält.

Die Beobachtung, daß jedes der Merkmale sowohl positive als auch negative Bewertungen zuläßt, weist darauf hin, daß genauere Aussagen über lose verkoppelte Organisationen nur in Verbindung mit Theorien über die jeweiligen Kontextbedingungen möglich sind. Das verlangt, daß nicht einzelne Koppelungen herausgegriffen und untersucht werden (z. B. Verstehens- und Verständigungsprobleme zwischen bestimmten Berufsgruppen), sondern daß dabei auf spezifische »patterns of couplings«⁴² geachtet wird. Eine weitere kontexterschließende Methode besteht in vergleichenden Studien zwischen verschiedenen Organisationen in bezug auf ihre jeweiligen Muster der Verteilung von enger und lockerer Verkoppelung. Als zentrale Forschungsfrage schält sich hierbei heraus, wie sich erklären läßt, daß in einer Organisation lose verkoppelte Bereiche und Ereignisse dennoch *institutionalisiert*, d. h. aufeinander bezogen und gerade aufgrund ihrer Differenz immer wieder zusammengeführt werden, obwohl zentrale Kontrollaktivitäten nur untypischerweise auftreten und eher dysfunktional wirken.

Besonders aussichtsreich erweist sich, diese Problemfassung als *Frage nach der Konstitution emer gemeinsamen sozialen Welt* zu formulieren. Sie wird in *Konzepten der Organisationskultur* präzisiert und in verschiedenen Forschungsansätzen operationalisiert.

2.2 Forschungsansätze zur Organisationskultur

Seitdem der ontologische Status von Organisationen, gerade auch in bezug auf Selbstdeutungen »harter Fakten« und feststehender formaler Strukturen als der *sozialer Wirklichkeiten* aufgefaßt wird, lag es nahe, die in Anthropologie und Ethnologie ausgearbeiteten Konzepte der »Kultur« zu rezipieren⁴⁵ und als Organisationskultur zu rekonstruieren. Die verschiedenen Konzeptualisierungen lassen sich nach der Radikalität ihres theoretischen Zugangs wie folgt unterscheiden⁴⁶:

Zum einen wird versucht, kulturelle Aspekte organisatorischen Handelns als *zusätzliche Variablen*⁴⁵ einzuführen. So wurde es notwendig, bei Untersuchungen zu Problemen des »Corporative Management« auf interkulturelle Differenzen zwischen Unternehmen in westlichen und asiatischen Ländern zu achten bzw. kulturelle Differenzen im »Management-Stil« zu berücksichtigen (Kultur als gesellschaftliche Umwelt bzw. als intervenierende Variable). Forschungsansätze zur »Unternehmenskultur«⁴⁶ versuchen darüber hinaus, das bewußte Herbeiführen effektiver und der sozialen Umwelt angepaßter »Kulturen« als Aufgabe des Managements zu beschreiben und hierfür die analytischen und planerischen Instrumente zu entwickeln.

Beide Formen orientieren sich an funktionalistischen bzw. strukturfunktionalistischen Ansätzen der Kulturanthropologie und erweisen sich insgesamt als eine Erweiterung der bisherigen managementzentrierten Organisationstheorien⁴⁷.

Wichtiger für den hier angesprochenen Zusammenhang sind hingegen Rezeptionsbemühungen, bei denen Kultur als konstitutiver Rahmen, d. h. als ein Erklärungszusammenhang *aller* organisatorischen Einzel-faktoren und Phänomene und damit als neues Paradigma der Organisationsforschung aufgefaßt und methodisch operationalisiert wird⁴⁸. Kultur wird dabei nicht mehr verstanden als etwas, das eine Organisation *hat*, zugunsten der Auffassung, daß sich Organisation immer nur als ein spezifisches kulturelles Setting realisieren kann – sie *ist* »Kultur«. Damit erhalten instrumentale Konzepte mit materiellen und ökonomischen

Präferenzen (wie Maschinen- oder Organismus-Modelle) den Charakter besonderer (Selbst-) Deutungen, die ihrerseits kennzeichnend für eine spezifische Organisationskultur sein können.

Durch die Analogiebildung von Organisation und Kultur übernahm die Organisationsforschung weitgehend auch die verschiedenen Ansätze der Sozial- bzw. Kulturanthropologie und Ethnologie einschließlich ihrer Unklarheiten und methodischen Probleme. Von besonderer Bedeutung und Fruchtbarkeit erwiesen sich hierbei besonders die kognitiven und symbolischen Deutungsansätze⁴⁹.

– Unter *kognitiver Perspektive* wird Organisationskultur als gemeinsam geteilte Wissensstrukturen, Basisüberzeugungen und Deutungsmuster konzipiert, ohne daß dies inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den Elementen voraussetzt. Kognitive Theorien der Organisationskultur versuchen über die jeweils zugrundeliegenden Deutungsmuster zu rekonstruieren, wie die Mitglieder ihre spezifischen Lebenswelten wahrnehmend reproduzieren und dabei als selbstverständliche Faktizität erleben. Organisationsforschung untersucht hierbei den jeweils zugrundeliegenden »master contract« und seine besonderen Spezifizierungen in den Verlaufsregeln und Handlungsorientierungen. Dabei erscheint Organisation als eine mehr oder weniger lockere und dynamische Vernetzung subjektiver Bedeutungen und divergierender berufsgruppen- und positionsabhängiger Relevanzsysteme. Man versucht, die zugrundeliegenden Annahmen, Überzeugungen, Normen, Werte sowie die personalen Konstrukte in ihrem Zusammenspiel als »kognitive Landkarten« zu rekonstruieren und kann dabei zur Bearbeitung und Lösung struktureller Praxisprobleme beitragen. Die Forschung ist meist Bestandteil von Organisationsberatung, d. h., die Form der Problemerkklärung und ihre Ergebnisse sollen in der Regel zur Selbstklärung der jeweiligen Organisation beitragen.

– Ansätze *symbolischer Organisationstheorie* gehen davon aus, daß das Zusammenwirken einzelner Elemente bzw. zwischen verschiedenen Relevanzsystemen vorwiegend als *Muster symbolischer Interaktionen* zum Tragen kommt und daher nur über ständige zwischenmenschliche Kommunikation aufrechterhalten bleiben kann. Organisationsforschung bemüht sich um eine »dichte Beschreibung«⁴⁸ und arbeitet besonders die organisationspezifischen oder allgemein bedeutsamen Sprachmuster, die kennzeichnende Symbolik, identitätsstiftende Mythen und Legenden sowie handlungsleitende

Geschichten und Ritualisierungen heraus und versucht dabei, die Funktion derartiger symbolischer »Kontextierungen« für die ständige Reproduktion einer gemeinsamen Organisationskultur zu klären. Dabei gilt das Augenmerk gerade dem Symbolcharakter alltäglicher Selbstverständlichkeiten in ihrer Bedeutung als »Fakten« wie z. B. Zielsetzung, Aufgabendefinitionen, objektiv erlebte Daten, Kontrollerfahrungen oder Umweltabhängigkeit, so wie sie in der Organisationskultur und ihren relevanten Umwelten als normale Wirklichkeit erlebt werden.

Die Ansätze der Organisationskultur ermöglichen bei aller Unterschiedlichkeit ihres Vorgehens einen hermeneutischen Zugang zu empirisch aufzufindenden Sichtweisen und Erlebnisformen des beruflichen Alltags. Allerdings verlangt dies eine methodologische Unterscheidung, die auch für die Entwicklung von Theorien zur Erwachsenenbildung bedeutsam wird, nämlich die Trennung zwischen »first-order-« und »second-order-concepts«⁵¹.

– *Konzepte erster Ordnung* sind Sichtweisen, Beschreibungen und Fakten, wie sie im institutionellen Alltag von den Akteuren als selbstverständliche Gegebenheiten oder als Probleme und Widersprüchlichkeiten formulierbar sind. Weiterhin gehören dazu die organisationspezifischen manifesten Bedeutungen, kausalen Verknüpfungen und Interpretationen, wie sie aus der Perspektive von Betroffenen explizit gemacht werden. Auch Wahrnehmungen, Bewertungen und Interpretationen von Externen (z. B. Wissenschaftlern) stellen »first-order-concepts« dar, die sie in ihrem Status nicht von »native-views« unterscheidet, sondern nur Aussagen in bezug auf ihre spezifische Rolle als Beobachter oder Wissenschaftler zuläßt.

Konzepte erster Ordnung sind daher immer Bestandteil und Ausdruck der jeweiligen Organisationskultur. In manchen Organisationskulturen wird der Wert von Reflexion betont, daher entwickelt man differenzierte, »wissenschaftlich« legitimierte Selbstbeschreibungen, die dennoch den Status von first-order concepts behalten. – *Konzepte zweiter Ordnung* sind theoretische oder generalisierende Beschreibungen von Konzepten erster Ordnung, d. h. Beschreibungen von Formen primärer Erfahrungsmöglichkeit. Es sind Interpretationen über die Art, wie in der Organisation interpretiert wird. Aussagen über Organisationskultur können daher nur auf der Ebene zweiter Ordnung gemacht werden. Auch wenn Forscher in ihrem

Kontakt mit Organisationsmitgliedern Aussagen auf der Ebene erster Ordnung machen und sich dabei partiell von einer Perspektive anschließen bzw. eine andere Sichtweise ablehnen, besteht die wissenschaftliche Funktion ihrer Tätigkeit letztlich darin, darüber hinaus zu Aussagen auf der Ebene zweiter Ordnung zu gelangen. Erst hier läßt sich Organisation als das Zusammenspiel unterschiedlicher und z. T. divergenter Wahrnehmungsweisen beschreiben. Diese Ebene ist indes weder mit der »Leitungsperspektive« (Management-Position) noch mit der persönlichen Einzelposition eines Externen gleichzusetzen, sondern nur als *Aussage über die Beziehungen zwischen Konzepten erster Ordnung* möglich. Es ist eine handlungshermeneutische Aufgabe⁵².

Die bisherige wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen und Problemen der Erwachsenenbildung hat bisher noch nicht genügend zwischen beiden Theorieebenen getrennt, woraus sich eine gewisse Unschärfe erklärt. Auch bei der Vermittlung zwischen Wissenschaftswissen und Berufswissen entsteht Verwirrung, wenn nicht deutlich wird, welcher Status jeweils der theoretischen Aussage zukommt: mischt man sich argumentativ in den Praktiker-Diskurs auf der Ebene erster Ordnung ein oder macht man Aussagen über Voraussetzungen und Strukturen dieses Diskurses auf einer übergeordneten Ebene?

Analyse und Beschreibung von Organisationskulturen einzelner Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Zielsetzung und Methodik von Institutionsberatung machen eine derartige Unterscheidung dringlich. Beides wird sich in der Weise positiv auf eine theoretische Klärung der konstitutiven Voraussetzungen von Erwachsenenbildung auswirken, daß die »administrative Perspektive« als eine spezifische Wirklichkeitsdeutung erscheint, die der »Ordnung« und Logik vieler »nicht-intendierter«, aber wichtiger Phänomene der Bildungspraxis nicht gerecht werden kann.

3. Erste Konsequenzen für mögliche Deutungen und Forschungsfragen

3.1 Lose Koppelungen

Allein die Tatsache, daß unkoordiniert aneinander vorbei agiert oder wenig planvoll gearbeitet wird, ist noch kein Indikator für lose Koppelung⁵³. Es geht vielmehr um das Phänomen, daß zwischen autonomen, in sich integrierten Sinnkontexten auch bei intensivstem technischen Einsatz im besten Fall nur »Begegnungen« möglich werden, aus denen heraus jeder Bereich nur die für ihn spezifischen Wahrnehmungen machen und die für ihn bedeutsamen Konsequenzen anschließen kann. Bei machtvoll durchgesetzter Verknüpfung werden die Autonomie und dadurch wichtige Merkmale der beteiligten Kontexte verletzt⁵⁴. Unter rationalistischer Steuerungsphilosophie erscheinen diese Phänomene als Grenzen der Einflußnahme bzw. als »Technologiedefizit«⁵⁵. Hiermit ist in der Tat ein konstitutives Merkmal von Weiterbildungsorganisation benannt, nur deutet man es aufgrund einer verabsolutierten Integrationsnorm als Strukturschwäche. Bedeutsames Lehren und sinnvolle Kooperation werden jedoch keineswegs durch die Autonomie der anderen Kognitionen oder kommunikativen Kontexte in Frage gestellt, ganz im Gegenteil benötigen sie eine gegenseitige *relative Autonomie* als Bedingung ihrer Möglichkeit. Dies steht in vollem Einklang mit der pädagogischen Tradition, blieb aber bisher noch auf personale Verhältnisse beschränkt und konnte somit nicht auf Integrationsprobleme von Bildungsorganisation insgesamt bezogen werden. Dies lag an dem Vorherrschen eines personalistischen Verständnisses von Erziehung und Bildung, bei dem die *Organisationslogik des Implikationszusammenhangs didaktischer Entscheidungen* nicht erkennbar wurde. Dies ist erst möglich, wenn »Organisation« weniger kompakt konzipiert wird. Lose Koppelung besteht daher in der Erwachsenenbildung nicht zwischen konkreten »Menschen«, »Veranstaltungen« oder »Maßnahmen«, sondern beispielsweise⁵⁶

- zwischen den situativen Wahrnehmungen der Lehrenden und denen der Teilnehmer
- zwischen der Struktur des Wissensstoffs (als fachspezifische Relevanzen) und der Struktur des subjektiven Erfahrungswissens
- zwischen der Relevanzstruktur der Lernsituation und den Alltagssituationen

- zwischen unterschiedlichen Relevanzbereichen innerhalb einer Lernsituation
 - zwischen antizipierender didaktischer Planung und der Komplexität ihrer Realisierung in verschiedenen Situationen
 - zwischen den verschiedenen Curriculumelementen einer Bereichsdidaktik
 - zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Intentionalitäten verschiedener Mitarbeiter-, Berufs- und Positionierungsgruppen in einer Einrichtung
 - zwischen den politischen Relevanzsystemen des Umfeldes, des Trägers und institutioneller Positionen (einschl. »Teilnehmerpositionen«).
- Alle diese Relationierungen lassen sich nicht über Punkt-für-Punkt-Interdependenzen konditionieren, weil mit derartigen organisatorischen Durchgriffsmaßnahmen genau das zerstört würde, was die Funktion der Einrichtung ist, nämlich eine selektiv bedeutsame Transformation von Sinn aus einem Kontext in den anderen. Eben darin besteht der Vorteil von Mechanismen loser Koppelung im Gegensatz zu Techniken straffer Subsumtion unter eine vorherrschende uninforme Relevanzordnung. Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung hat in diesem Problemverständnis zu klären, welche abgrenzbaren Sinnkontexte für die pädagogisch-didaktische Organisation einer Einrichtung kennzeichnend, welche Formen engerer und weiterer Koppelung beobachtbar sind und welche Organisationskultur sich durch spezifische »patternsof-coupling« dabei herausgebildet hat.

Organisation von Erwachsenenbildung läßt sich somit definieren als Netzwerk multipler lose verkoppelter Sinnkontexte, bei dem die Anschlußmöglichkeiten als pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgefaßt werden.

Als Forschungsgegenstand läßt sich dies genauer fassen, wenn man die Komplexität unterschiedlicher Relationierungen und Verkoppelungen einem *Ebenenmodell didaktischer Entscheidungen*⁵⁷ zuordnet. Hierbei lassen sich horizontale Sinntransformationen von vertikalen unterschiedlichen, was auch einen differenzierteren Vergleich unterschiedlicher Instanzialformen ermöglicht.

Horizontale Koppelungen lassen sich z. B. auf folgenden Ebenen untersuchen:

- (1) *Lernheitsbezogene* Koppelungen als interaktionelle Probleme der zwischenmenschlichen Begegnung, »Wissensvermittlung« und Verständigung

- (2) *Veranstaltungsdidaktische Koppelungen* als Problem »dramaturgischer« Verknüpfungen zwischen Zeitstrukturen, Zielen, Inhalten, Teilnehmervoraussetzungen, Methoden, Medien, Lehrkompetenz etc.
- (3) *Programmorganisatorische Koppelungen* als curriculare Relationierungen von Konzeptionen, Ressourcen, Bedarfslagen etc.
- (4) *Institutionelle Koppelung* multipler Relevanzen aus Programmbereichen, Mitarbeitergruppen, Teilnehmernetzwerken, Trägerinteressen, regionalen Umweltbedingungen etc.
- (5) *Politische Koppelung* zwischen Relevanzen des Trägers, der Einrichtung, der Mitarbeiter, Teilnehmergruppen sowie anderer politischer »Umwelten«.

Die dabei wirksamen *Koppelungsmechanismen* müssen noch untersucht werden.

Zusammen mit losen Verkoppelungen auf den jeweiligen Ebenen findet *vertikale Simintransformation* zwischen den Ebenen didaktischer Entscheidungen statt. Hierbei ist von Bedeutung, in welchem Maße sich die Ebenen in einer Institution bereits ausdifferenziert haben und inwieweit sie über eine gewisse Autonomie voneinander verfügen. Dies ist ein Prozeß, der gegenwärtig in vielen Einrichtungen als problematisch erlebt wird, während horizontale Koppelungen in ihren Standardformen bereits eher festgelegt erscheinen.

Vertikale Koppelungen beschreiben aus administrativer Perspektive den *Koordinationsbedarf* einer Einrichtung und lassen sich unterscheiden nach ihrer *Durchgriffintensität* von oben nach unten bzw. umgekehrt sowie nach ihrer *Durchgriffswerte*, d. h. durch ihre Wirkungskraft, mit der auf entferntere didaktische Handlungsebenen Einfluß gewonnen werden kann. In bezug auf beide Charakteristika zeichnet sich Weiterbildungsorganisation dadurch aus, daß die erzielten Wirkungen erheblich von den beabsichtigten abweichen, d. h., daß lose Koppelung zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen ein hohes Maß an Sinntransformation zur Folge hat.

3.2 Revision des Organisationsbegriffs

Untersucht man die Institutionalformen der Erwachsenenbildung unter einem »weicherem« Paradigma von Ordnung, so erweisen sich die bisherigen Konzeptionalisierungen von Weiterbildungsorganisation als

Übernahme der grundsätzlich zwar zutreffenden, zugleich aber unangemessen verengenden *administrativen Perspektive*. Diese Perspektive wird auch von Pädagogen und von vielen Teilnehmern geteilt – sie ist kein Kennzeichen der »Verwaltung«. Hierdurch wird jedoch eine Vielzahl didaktisch bedeutsamer Entscheidungen und Handlungsbereiche ausgeklammert. Wenn Organisation von Erwachsenenbildung als Netzwerk locker verkoppelter Relevanzbereiche aufgefaßt wird, so ist damit nicht eine Verbindung zwischen konkreten Personen, Berufsgruppen, »Abteilungen« oder Teilnehmergruppen usw. gemeint. Jeder Teilnehmer, Kursleiter, Mitarbeiter als »Person« sowie jede Berufsgruppe oder Teilbereich als Kommunikationszusammenhang haben immer Anteil an mehreren und häufig auch schwer miteinander in Einklang zu bringenden Relevanzbereichen, die sie auf eine für sie funktionale Weise verknüpfen. Es wäre daher falsch, Relevanzen, die man institutionell als »pädagogisch« zusammenfaßt, nur bestimmten Berufsgruppen zuzuschreiben oder umgekehrt die administrative Perspektive pädagogischer Organisationsstätigkeiten leugnen zu wollen. Interessanter sind vielmehr die Mischungsverhältnisse unterschiedlicher Relevanzen in einzelnen Tätigkeitsbereichen. Zu untersuchen wäre daher, welche institutionell bedeutsamen Regel- und Wertsysteme (Relevanzen) in einer Einrichtung manifest und wo, wie, von wem sie aufeinander bezogen werden. Immer dann, wenn dieses Aufeinanderbeziehen als *Konstitution von Lernlässten* verstanden wird und zu didaktischen Anschlußoperationen führt, handelt es sich um pädagogische Tätigkeiten – unabhängig davon, auf welche »Sachebene« sich die Organisationsentscheidung bezieht.

Für die Analyse der Organisationskultur wäre darüber hinaus von Interesse, ob es Relevanzbereiche gibt, die dominant in dem Sinne sind, daß ihnen quer durch alle Entscheidungsbereiche eine übergeordnete Normativität zukommt. Dies wäre gerade für Vergleichsstudien zwischen unterschiedlichen Institutionalformen der Erwachsenenbildung eine notwendige Fragestellung.

Wenn bei der Selbstklärung einzelner Einrichtungen feststellbar wird, daß bei bestimmten organisatorischen Operationen besonders viele bildungsrelevante Deutungskontexte aufeinanderstoßen, so ist von Interesse, wie derartige »neuralgische Punkte« von der Formalorganisation aufgenommen bzw. in ihre Prozesse aufgelöst und gesteuert werden. Überall dort, wo es Mitarbeiter und Teilnehmer mit einer Mehrzahl von unterschiedlichen Orientierungen zu tun bekommen und diese

komplexen Relevanzverknüpfungen über explizite und implizite didaktische Entscheidungen abzuarbeiten sind, läßt sich von *institutionellen Schlüssel-situationen* sprechen.

Diese für Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus der Sicht aller Handelnden zu klären und dabei aus verschiedenen Relevanzbereichen heraus praktische Konsequenzen zu ziehen, ist übergeordnetes Ziel von Institutionsberatung. Dabei ist zu erwarten, daß viele Schlüsselsituationen als solche nicht erkannt werden, da die meisten Entscheidungen den Beteiligten latent bleiben, d. h. über nicht-bewußte, eingeschliffrne Verhaltensweisen gesteuert werden (»konventionelle Passung«).

Inwieweit Erwachsenenbildungsorganisation die Form und das Resultat der Sinntransformation zu steuern vermag, ist genau die Frage, die offene Koppelung aufwirft.

Die für Erwachsenenbildung kennzeichnende osmotische Diffusion mit spezifischen Umweltbereichen ist nur realisierbar durch ständige, sich wandelnde Prozesse interner Differenzierung. So spiegeln gerade größere Einrichtungen der Erwachsenenbildung (bzw. die Netzwerke kleinerer Einrichtungen einer Region³⁸) sehr deutlich die unübersichtliche Vielfalt, die immer auch widersprüchliche Komplexität und auch die zunehmend soziale Desintegration ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Frühere Forderungen, diesen »Wildwuchs« planerisch gestaltend zu überwinden, übersah, daß eben diese Gesamtplanung nicht mehr kon-sensfähig ist bzw. rasch an Grenzen der Steuerbarkeit stößt, so daß stringente langfristige Konzepte trotz ihres Universalitätsanspruchs doch nur Teilperspektiven verabsolutieren, was die Tendenzen zur *Ausfächerung in Sonderbereiche* wiederum nur verstärkt. Eben dadurch nimmt Erwachsenenbildung jedoch nicht allein *thematisch-inhaltlich*, sondern darüber hinaus auch *strukturell* die aktuellen gesellschaftlichen Orientierungs- und Verständigungsprobleme in das Neben- und Gegeneinander ihrer eigenen organisatorischen Relevanzbereiche auf und wandelt Außenprobleme zu Formen interner Verständigungs-schwierigkeiten, zu Entscheidungskonflikten, Störungen und innerin-stitutionellen Spannungen um. Hierbei handelt es sich nicht um Strukturprobleme, sondern um eine *Transformationsleistung*, mit der die gesellschaftliche Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung³⁹ auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen operationalisiert werden kann.

Was extern noch als gesellschafts- oder sozialpolitische Problematik

bzw. als adressatenspezifisches Orientierungsproblem erscheint, wird nun zum Integrationsproblem einer Bildungseinrichtung transfor-miert. Unzufriedenheit mit der Art und Weise der Bearbeitung von Integrations- und Verständigungsproblemen zwischen pädagogischen Relevanzbereichen wäre ein Indikator dafür, daß externe Bildungsprobleme zu internen Organisationsproblemen geworden sind. Bil-dungstheoretisch sind Konflikte, Nichtverstehen, Aneinandervorbei-reden, Fremdheitserleben, ja sogar feindselige Sprachlosigkeit zwi-schen Mitarbeitergruppen, Aufgabenbereichen und Projektvorhaben in Weiterbildungseinrichtungen von Bedeutung, soweit sie sich als aufgabenspezifische Spiegelungen gesellschaftlicher Deutungsdiffe-renzen erweisen. Es ist somit von hohem Interesse, wie in einzelnen Einrichtungen mit diesen Differenzen umgegangen wird. Normativ gewendet, ließe sich der Anspruch formulieren, daß didaktische Ent-scheidungen auf allen Ebenen um so differenzierter und reflektierter erfüllt werden, je mehr die Organisationskultur in ihren kognitiven und symbolischen Strukturen die gesellschaftlich bedeutsamen Diver-genzen, Kontroversen und Kommunikationsstörungen als Ausdruck von Perspektivenunterschieden zulassen und lernend verarbeiten kann. Die Entwicklung, Förderung und Stärkung der Organisations-kultur in dieser Hinsicht kann als Leitziel von Institutionsberatung gelten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. H. Nowotny 1975, S. 447f.; N. Luhmann 1981, S. 321ff.; H.-E. Ten-orth 1987, S. 330f.
- 2 Zur Differenz der Wissensstruktur vgl. G. Bachelard 1984, S. 46ff. (Erkenntnishindernis); N. Elias 1983; zusammenfassend H.-E. Tenorth 1987, S. 331-334; zur Erwachsenenbildung Tietgens 1982.
- 3 Vgl. insbes. N. Elias 1983, S. 30f.
- 4 H. Nowotny bezeichnet diese Aktivität der Berufspraxis als »Relevie-rungsprozeß« - d. h. als Selektionierung aus wissenschaftlichen Deutungs-angeboten durch gesellschaftliche Umwelten.
- 5 Als Überblick: E. Terhart 1986; E. Terhart 1987.
- 6 E. Terhart 1986, S. 208.
- 7 So wurde z. B. K. Senzky's Ansatz (Senzky 1977), von den grundlegenden

Ordnungsprinzipien auszugehen und ihre systemischen Konkretisierungen nachzuzeichnen, bisher nicht aufgegriffen oder weitergeführt. Büschges (1980) beschreibt organisationstheoretische Zugänge als Notwendigkeit einer Ergänzung des Pädagogischen durch »organisationssoziologische Dimensionen«. Dies verstellte den Blick für Erwachsenenbildung als Geflecht organisatorischer Prozesse.

8 A. Pflüger (1982, S. 98) hebt hingegen den »politischen Charakter jeder Spielart von Organisationssoziologie« hervor, den es bei der Rezeption im Bildungsbereich zu beachten gälte. Dies erklärt möglicherweise auch Vorbehalte gegenüber Institutionsberatung, wenn sie zu eng mit bestimmten Organisationskonzepten assoziiert ist (z. B. managementzentrierte Ansätze).

9 Vgl. O. Schäffer 1981, 1982; K. Klappendecker/D. Schramm 1982.

10 Vgl. als Überblick W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985; sowie K. L. Gregory 1983; L. Smircich 1983; E. Terhart 1986.

11 W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985, S. 468.

12 Vgl. K. E. Weick 1976; W. G. Ouchi 1980; E. Terhart 1986.

13 W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985, S. 457.

14 Vgl. P. Manning 1979; L. Smircich 1983; K. Weick 1985, S. 72f.

15 P. Meadows 1967.

16 Ebenda, S. 82.

17 Eine gute Zusammenführung und Diskussion gegenwärtiger Theoriestandteile bietet K. Weick 1985, auf den ich mich im folgenden Abschnitt weitgehend stütze, ohne auf weitere Literatur zu verweisen.

18 Weick 1985, S. 67f.; S. 216.

19 A.a.O., S. 147.

20 A.a.O., S. 33; S. 183f.

21 Vgl. das Konzept wechselseitiger Äquivalenzstrukturen a.a.O., S. 143ff.

22 A.a.O., S. 35ff.

23 A.a.O., S. 15f.

24 A.a.O., S. 192; sowie S. 220f. Vgl. auch das Konzept des »Wahrnehmungszklus«, S. 223ff.

25 A.a.O., S. 50.

26 Vgl. das Konzept: Organisieren als »Gestaltung aus Vieldeutigkeit«, a.a.O., S. 212ff.

27 A.a.O., S. 219.

28 A.a.O., S. 23f.

29 A.a.O., S. 24.

30 Vgl. K. Weick 1976; sowie K. Weick 1985, S. 163ff.

31 Weick 1985, S. 25.

32 Vgl. K. Weick 1976.

33 Vgl. das Konzept des »doppelten Interakts« bei K. Weick 1985, S. 130ff.

34 K. Weick 1976.

35 Dies ist eine wesentliche Bedingung für relative Autonomie von Relevanzsystemen.

36 K. Weick 1976, S. 3.

37 A.a.O., S. 4.

38 Ebenda.

39 Ebenda.

40 Im Gegensatz zu vielen anderen Organisationen werden in der Erwachsenenbildung ständig Strukturentscheidungen auf verschiedenen (didaktischen) Ebenen als organisatorisches Handeln prozessiert.

41 K. Weick 1976, S. 6ff.

42 A.a.O., S. 10.

43 J. Maanen 1979; P. R. Sanday 1979; W. G. Ouchi 1980; L. Smircich 1983;

K. L. Gregory 1983; A. L. Wilkins/W. G. Ouchi 1983.

44 Vgl. L. Smircich 1983.

45 Ebenda, S. 343ff.

46 Vgl. A. L. Wilkins/W. G. Ouchi 1983.

47 Kritisch hierzu K. L. Gregory 1983.

48 L. Smircich 1983, S. 347ff.

49 In Anlehnung an L. Smircich 1983.

50 Vgl. C. Geertz 1983.

51 Vgl. J. Maanen 1979.

52 Vgl. zum Begriff W. Mader 1982.

53 K. Weick 1976, S. 9.

54 Zum »Lehren« als loser Koppelung vgl. O. Schäffer 1985.

55 Hierzu vgl. Luhmann/Schorr 1982; N. Luhmann 1987; E. Terhart 1987; O. Schäffer 1985.

56 Diese Aufzählung dient nur der Illustration; sie bedarf einer Systematisierung in bezug auf institutionelle Schlüsselpositionen der Erwachsenenbildung.

57 In Anlehnung an Flechsig/Haller 1977; vgl. auch VHS Handbuch 60.050; sowie O. Schäffer 1985, S. 39ff.

58 Hier wird erkennbar, daß keine Untersuchung (und Beratung) »Einrichtungen« als Gegebenheiten voraussetzen kann, sondern die implizierten Grenzdefinitionen als Zuschreibungen mitzubücksichtigen hat. Vielfach wird es sinnvoller sein, ein regionales Netzwerk von Einrichtungen zu untersuchen bzw. zu beraten, als sich auf einen Teilbereich zu beschränken. Diese Kontingenz wird aus der Sicht des festangestellten Personals leicht übersehen, stärker prägt sie jedoch die Perspektive freier Mitarbeiter und der Bildungsinteressenten, denen die Grenzdefinitionen häufig als administrative Zuständigkeiten den wesentlichen Vorgängen »aufgesetzt« erscheinen.

59 Vgl. O. Schäffer 1984, S. 261.

Literatur

- Bachelard, Gaston, Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt 1984
- Büschges, Günter, Organisationssoziologische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: A. Weymann (Hrsg.), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Frankfurt 1980, S. 280-293
- Elias, Norbert, Engagement und Distanzierung. Frankfurt 1983
- Flehsig, K.-H./Haller, H.-D., Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1977
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983
- Gregory, Kathleen, L., Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 359-376
- Klappendecker, Kurt/Schramm, Dieter, Organisationsberatung in sozialpädagogischen Institutionen. Diss. Tübingen 1982.
- Luhmann, Niklas, Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: ders., Soziologische Aufklärung. Bd. 3. Opladen 1981, S. 321-334.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies., Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt 1982, S. 11-40
- Maanen, John van, The Fact Fiction in Organizational Ethnography. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 539-550
- Mader, Wilhelm, Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. In: H. Becker u. a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 177-188
- Manning, Peter K., Metaphors of the Field: Varieties of Organizational Discourse. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 660-671
- Meadows, Paul, The Metaphors of Order: Toward a Taxonomy of Organizational Theory. In: Llewellyn Gross (ed.), Sociological Theory: Inquiries and Paradigms. New York 1967, S. 77-103
- Nowotny, Helga, Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: N. Stehr/R. König (Hrsg.), Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975, S. 445-456
- Ouchi, William G., Markets Bureaucracies and Clans. In: Adm. Sc. Qu. 25/1980, S. 129-141
- Ouchi, William G./Wilkins, Alan L., Organizational Culture. In: Ann. Rev. Sociol. 11/1985, S. 457-483
- Pflüger, Albert, Organisationssoziologische Reflexionen zur Entwicklung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: V. Otto u. a. (Hrsg.), Realismus und Reflexion. München 1982, S. 198-207
- Sanday, Peggy, Reeves, The Ethnographic Paradigms. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 527-538
- Schäffer, Ortried, Institutionsberatung. Bd. 1: Handbuch der pädagogischen Begründung, Planung und Methodik organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler 1981; Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982
- Schäffer, Ortried, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 15/1984, S. 249-272
- Schäffer, Ortried, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. u. a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt 1985
- Schäffer, Ortried, Kursleiterfortbildung. Frankfurt 1985?
- Senzky, Klaus, Systemorientierung der Erwachsenenbildung - Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart 1977
- Smircich, Linda, Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 339-358
- Tenorth, Heinz-Elmar, Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 330-349
- Terhart, Ewald, Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. ZfPäd 32. Jg. 1986/2, S. 205-223
- Terhart, Ewald, Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Traditionen und Systemtheoretische Rekonstruktionen. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 259-284
- Tiegens, Hans, Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: H. Becker u. a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 295-309
- Weick, Karl E., Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Adm. Sc. Qu. 21/1976, S. 1-19
- Weick, Karl E., Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt 1985
- VHS-Handbuch. Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter. PAS des DVV Frankfurt o. J.
- Wilkins, Alan L./Ouchi, William G., Efficient Cultures: Exploring the Relationships between Culture and Organizational Performance. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 468-481

Literatur

- Bachelard, Gaston, Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt 1984
- Büschges, Günter, Organisationssoziologische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: A. Weymann (Hrsg.), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Frankfurt 1980, S. 280-293
- Elias, Norbert, Engagement und Distanzierung. Frankfurt 1983
- Flehsig, K.-H./Haller, H.-D., Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1977
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983
- Gregory, Kathleen, L., Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 359-376
- Klappendecker, Kurt/Schramm, Dieter, Organisationsberatung in sozialpädagogischen Institutionen. Diss. Tübingen 1982.
- Luhmann, Niklas, Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: ders., Soziologische Aufklärung. Bd. 3. Opladen 1981, S. 321-334.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies., Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt 1982, S. 11-40
- Maanen, John van, The Fact Fiction in Organizational Ethnography. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 539-550
- Mader, Wilhelm, Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. In: H. Becker u. a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 177-188
- Manning, Peter K., Metaphors of the Field: Varieties of Organizational Discourse. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 660-671
- Meadows, Paul, The Metaphors of Order: Toward a Taxonomy of Organizational Theory. In: Llewellyn Gross (ed.), Sociological Theory: Inquiries and Paradigms. New York 1967, S. 77-103
- Nowotny, Helga, Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: N. Stehr/R. König (Hrsg.), Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975, S. 445-456
- Ouchi, William G., Markets Bureaucracies and Clans. In: Adm. Sc. Qu. 25/1980, S. 129-141
- Ouchi, William G./Wilkins, Alan L., Organizational Culture. In: Ann. Rev. Sociol. 11/1985, S. 457-483
- Pflüger, Albert, Organisationssoziologische Reflexionen zur Entwicklung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: V. Otto u. a. (Hrsg.), Realismus und Reflexion. München 1982, S. 198-207
- Sanday, Peggy, Reeves, The Ethnographic Paradigms. In: Adm. Sc. Qu. 24/1979, S. 527-538
- Schäffer, Ortfried, Institutionsberatung. Bd. 1: Handbuch der pädagogischen Begründung, Planung und Methodik organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannweiler 1981; Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannweiler 1982
- Schäffer, Ortfried, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 15/1984, S. 249-272
- Schäffer, Ortfried, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. u. a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt 1985
- Schäffer, Ortfried, Kursleiterfortbildung. Frankfurt 1985
- Senzky, Klaus, Systemorientierung der Erwachsenenbildung - Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart 1977
- Smurich, Linda, Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 339-358
- Tenorth, Heinz-Elmar, Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 330-349
- Terhart, Ewald, Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. ZfPäd 32. Jg. 1986/2, S. 205-223
- Terhart, Ewald, Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Traditionen und Systemtheoretische Rekonstruktionen. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 259-284
- Tietgens, Hans, Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: H. Becker u. a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 295-309
- Weick, Karl E., Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Adm. Sc. Qu. 21/1976, S. 1-19
- Weick, Karl E., Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt 1985
- VHS-Handbuch. Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter. PAS des DVV Frankfurt o. J.
- Wilkins, Alan L./Ouchi, William G., Efficient Cultures: Exploring the Relationships between Culture and Organizational Performance. In: Adm. Sc. Qu. 28/1983, S. 468-481

Ordnungsprinzipien auszugehen und ihre systemischen Konkretisierungen nachzuzeichnen, bisher nicht aufgegriffen oder weitergeführt. Büschges (1980) beschreibt organisationstheoretische Zugänge als Notwendigkeit einer Ergänzung des Pädagogischen durch »organisationssoziologische Dimensionen«. Dies verstellt den Blick für Erwachsenenbildung als Geflecht organisatorischer Prozesse.

8 A. Pflüger (1982, S. 198) hebt hingegen den »politischen Charakter jeder Spielart von Organisationssoziologie« hervor, den es bei der Rezeption im Bildungsbereich zu beachten gälte. Dies erklärt möglicherweise auch Vorbehalte gegenüber Institutionsberatung, wenn sie zu eng mit bestimmten Organisationskonzepten assoziiert ist (z. B. managementzentrierte Ansätze).

- 9 Vgl. O. Schäffer 1981, 1982; K. Klappendecker/D. Schramm 1982.
 10 Vgl. als Überblick W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985; sowie K. L. Gregory 1983; L. Smircich 1983; E. Terhart 1986.
 11 W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985, S. 468.
 12 Vgl. K. E. Weick 1976; W. G. Ouchi 1980; E. Terhart 1986.
 13 W. G. Ouchi/A. L. Wilkins 1985, S. 457.
 14 Vgl. P. Manning 1979; L. Smircich 1983; K. Weick 1985, S. 72f.
 15 P. Meadows 1967.
 16 Ebenda, S. 82.

17 Eine gute Zusammenführung und Diskussion gegenwärtiger Theoriebestandteile bietet K. Weick 1985, auf den ich mich im folgenden Abschnitt weitgehend stütze, ohne auf weitere Literatur zu verweisen.

- 18 Weick 1985, S. 67f.; S. 216.
 19 A.a.O., S. 147.
 20 A.a.O., S. 33; S. 183f.
 21 Vgl. das Konzept wechselseitiger Äquivalenzstrukturen a.a.O., S. 143ff.
 22 A.a.O., S. 35ff.
 23 A.a.O., S. 15f.
 24 A.a.O., S. 192; sowie S. 220f. Vgl. auch das Konzept des »Wahrnehmungszklus«, S. 223ff.
 25 A.a.O., S. 50.
 26 Vgl. das Konzept: Organisieren als »Gestaltung aus Vieldeutigkeit«, a.a.O., S. 212ff.

- 27 A.a.O., S. 219.
 28 A.a.O., S. 23f.
 29 A.a.O., S. 24.
 30 Vgl. K. Weick 1976; sowie K. Weick 1985, S. 163ff.
 31 Weick 1985, S. 25.
 32 Vgl. K. Weick 1976.
 33 Vgl. das Konzept des »doppelten Interakts« bei K. Weick 1985, S. 130ff.
 34 K. Weick 1976.

35 Dies ist eine wesentliche Bedingung für relative Autonomie von Relevanzsystemen.

- 36 K. Weick 1976, S. 3.
 37 A.a.O., S. 4.
 38 Ebenda.
 39 Ebenda.
 40 Im Gegensatz zu vielen anderen Organisationen werden in der Erwachsenenbildung ständig Strukturentscheidungen auf verschiedenen (didaktischen) Ebenen als organisatorisches Handeln prozessiert.

- 41 K. Weick 1976, S. 6ff.
 42 A.a.O., S. 10.
 43 J. Maanen 1979; P. R. Sanday 1979; W. G. Ouchi 1980; L. Smircich 1983; K. L. Gregory 1983; A. L. Wilkins/W. G. Ouchi 1983.

- 44 Vgl. L. Smircich 1983.
 45 Ebenda, S. 343ff.
 46 Vgl. A. L. Wilkins/W. G. Ouchi 1983.
 47 Kritisch hierzu K. L. Gregory 1983.

- 48 L. Smircich 1983, S. 347ff.
 49 In Anlehnung an L. Smircich 1983.
 50 Vgl. C. Geertz 1983.
 51 Vgl. J. Maanen 1979.
 52 Vgl. zum Begriff W. Mader 1982.

- 53 K. Weick 1976, S. 9.
 54 Zum »Lehren« als loser Koppelung vgl. O. Schäffer 1985.
 55 Hierzu vgl. Luhmann/Schorr 1982; N. Luhmann 1987; E. Terhart 1987; O. Schäffer 1985.

56 Diese Aufzählung dient nur der Illustration; sie bedarf einer Systematisierung in bezug auf institutionelle Schlüsselpositionen der Erwachsenenbildung.

- 57 In Anlehnung an Flechsig/Haller 1977; vgl. auch VHS Handbuch 60.050; sowie O. Schäffer 1985, S. 39ff.

58 Hier wird erkennbar, daß keine Untersuchung (und Beratung) »Einrichtungs-« als Gegebenheiten voraussetzen kann, sondern die implizierten Grenzdefinitionen als Zuschreibungen mitzuberücksichtigen hat. Vielfach wird es sinnvoller sein, ein regionales Netzwerk von Einrichtungen zu untersuchen bzw. zu beraten, als sich auf einen Teilbereich zu beschränken. Diese Kontingenz wird aus der Sicht des festangestellten Personals leicht übersehen, stärker prägt sie jedoch die Perspektive freier Mitarbeiter und der Bildungsinteressenten, denen die Grenzdefinitionen häufig als administrative Zuständigkeiten den wesentlichen Vorgängen »aufgesetzt« erscheinen.

- 59 Vgl. O. Schäffer 1984, S. 261.