

Ortfrid Schäffler

Organisationslernen zwischen einrichtungsinterner Organisationsentwicklung und institutionellem Strukturwandel

Vorschlag zu einer institutionentheoretischen Gegenstandsbestimmung von Organisationspädagogik

Mit der nachfolgend entwickelten Gegenstandsbestimmung von Organisationspädagogik wird die Institutionalisierung von lebenslangem Lernen im Erwachsenenalter als „eingebettet“ verstanden in lernhaltige Prozesse permanenten Strukturwandels in einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffler 2001). Sie wird hierzu grundlagentheoretisch neu gefasst. Dies unterscheidet die hier vertretene Position von einem letztlich doch individualtheoretisch bzw. interaktionistisch orientierten Diskurs der Organisationspädagogik, wie er von Harald Geißler in seinen Untersuchungen angestoßen und vorangetrieben wurde (Geißler 1994; 1996; 1998; 2000; 2005; 2009). Das Ziel der folgenden Argumentation beschränkt sich vor diesem Hintergrund darauf, gewissermaßen kontrovers zu rapunktieren eine relationale gesellschafts- und sozialtheoretische Position zu explizieren, in der „Geißler“ als Differenz „mitgedacht“ wird. Hierbei ist es aus Platzgründen (noch) nicht möglich, implizit aufscheinende Unvereinbarkeiten oder auch denkbare komplementäre Schnittstellen zum organisationspädagogischen Diskurs in Anschluss an Harald Geißler ausführlich und explizit zu diskutieren.

In den folgenden Überlegungen wird daher eine in den Erziehungswissenschaften noch weitgehend ungewohnte Sicht auf „Lernen in und von Organisationen“ vorgestellt. Ausgangspunkt ist nicht mehr ein instrumentales Organisationsverständnis, das von den Zielen und Zwecken einer konkreten Einrichtung wie eines Unternehmens oder einer Firma ausgeht und aus der Managementperspektive interne Strukturveränderungen in ihrer sozio-technischen, sozialen oder kulturellen Dimension mitvollziehend zu beeinflussen sucht. (vgl. v. Kuchler/Schäffler 1997; Schäffler 2005a). Stattdessen wird „Organisation“ weit grundsätzlicher als ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Institutionalisierung von je besonderen sozialen Praktiken innerhalb unterschiedlicher Funkti-

¹ Die hier angesprochene grundlagentheoretische Differenz wird bei Emirbayer 1997 soziologisch, bei Laucken 2003 psychologisch oder bei Packer/Goicoechea 2000 pädagogisch herausgearbeitet.

onssysteme und Handlungsfelder konzeptionalisiert. In einem derartigen sozialtheoretischen Verständnis wird „Organisation“ kategorial auf eine tiefere Ebene der Problembeschreibung verlegt. Organisationspädagogische Diskurse beschreiben aus dieser Deutungsperspektive ein aktuelles gesellschaftliches Entwicklungsprojekt, das sich sowohl auf der Ebene einer neuen Gegenstandskonstitution von *Organisation* als gleichermaßen auch auf der einer umfassenden Gegenstandskonstitution von *Lernen* bewegt. Beide Kategorien werden hierdurch in ihrer bislang vertrauten alltäglichen Selbstverständlichkeitsstruktur kontingent. Organisationspädagogik bietet aus einer solchen Sicht einen innovativen forschungstheoretischen Deutungshorizont, in dem die kategoriale Bezugnahme von Organisationstheorie auf Lerntheorie in einem wechselseitigen Prozess zu einer jeweils neuartigen Gegenstandsbestimmung führt. Im Rahmen unseres empirischen Forschungsprogramms bietet sie die grundlagentheoretischen Voraussetzungen für eine adäquate Forschungsmethodologie, der ihr entsprechenden methodischen Verfahren und Analyseinstrumente. In diesem methodologischen Begründungszusammenhang erhält das heuristische Konzept der „Institutionalform“ eine theoriestrategische Schlüsselstellung. Mit ihr wird die Differenz zwischen kontextgebundener Organisationsentwicklung innerhalb einer gefestigten Institutionenform einerseits und einem institutionellen Strukturwandel im Übergang zwischen unterschiedlichen Institutionenformen andererseits beschreibbar.

1. Organisationspädagogik: das komplementäre Verhältnis zwischen Lerntheorie und Organisationstheorie

Als ein grundlegendes Defizit der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung erweist sich aus unserer Sicht, dass man offenbar meint, den Kategorien „Lernen“ und „Organisation“ tragfähigen Konsens unterstellen zu können. Man leitet daher erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven aus der Verknüpfung von zwei zunächst alltagsprachlich unverdächtigen, theoretisch aber wenig gesicherten Kategorien ab, die zudem noch jeweils inkommensurablen Paradigmen verpflichtet sind. Bei einer erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbestimmung wird es daher darum gehen, das Verhältnis zwischen Lerntheorie und Organisationstheorie als eine wechselseitige Relation zu fassen. Hierzu allerdings ist es erforderlich, zunächst beide Seiten kontingent zu setzen. „Pädagogische Organisation“ als Forschungsgegenstand und „Organisationspädagogik“ als professionelle Deutungsperspektive sind in einem kulturwissenschaftlichen Zugang nur im Rahmen einer grundlagentheoretischen Dekonstruktion und institutionstheoretischen Rekonstruktion von Organisation und Lernen zu erschließen.

1.1 Die erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstitution von Organisation und von Lernen als Problem

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bietet das Erfordernis einer wechselseitigen kategorialen Neubestimmung Anlass zu einer längst überfälligen Klärung. Es wird nun endlich möglich, das traditionell gestörte Verhältnis zwischen Organisation und Pädagogik (Terhardt 1986; Schäffler 1987; Kuper 2001) nicht nur als disziplinären Strukturkonflikt zu beklagen, sondern es in seinen professionstheoretischen Voraussetzungen zu analysieren und unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten. Man stößt hierbei auf eine bereits länger schwebende „Krise im Doppelpack“. Erkennbar werden nun Inkonsistenzen sowohl im Organisationsverständnis als auch im Verständnis von Lernen, was in ihrer Kombination letztlich ein tragfähiges Konzept von Organisationspädagogik blockiert.

- *Erstens* geht es dabei um die Krise eines substantiell verengten Verständnisses von Organisation: In einer kulturhistorisch begriffsgeschichtlichen Sicht auf Organisation wird erkennbar, dass im Verlauf einer beachtenswerten Ausdifferenzierung organisationstheoretischer Konzeptionalisierungen bereits ein Spektrum differenter, jeweils für sich zutreffender Beschreibungsvarianten unterscheidbar wurde, was selbst wiederum als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden kann (Kieser 2002; Scherer 2002; Walgenbach 2002a). Innerhalb eines weiten Kontinuums unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Organisation verstanden, als soziale Realität gelebt und schließlich in einer Heuristik organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen typisierbar wird, (Schäffler 2003a, Dollhausen 2008) stellt sich aus einer kulturtheoretischen Sicht nicht mehr die essentialistische Frage, wie „Organisation“ „an sich“ beschaffen sein mag und wie sie als faktische Gegebenheit zum Objekt wissenschaftlicher Erkenntnis und empirischer Forschung gemacht werden könnte. Stattdessen gilt es, im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ der Organisationsforschung, für den jeweils empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der jeweils bedeutungsbildenden Formen des semantischen *Selbstausdrucks*, der *Selbstbeobachtung* und der *Selbstbeschreibung* vorzunehmen. „Organisation“ als Gegenstand empirischer Forschung bezieht sich dabei auf „autokommunikative Prozesse“ (Schäffler 2003) performativer Bedeutungsbildung und des „sensemaking“, deren interpretative Struktur in der Methodologie des Forschungsprogramms konzeptionelle Berücksichtigung zu finden hat (Schäffler/Schicke 2009).

- *Zweitens* geht es um das Scheitern tradierter Lernkonzepte für Lernen im Lernbenszusammenhang: Die Grenzen der Übertragbarkeit der meisten lerntheoretischen Ansätze auf „transformative“, d.h. Deutungshorizonte überschreitende Entwicklungs- und Bildungsprozesse erklären sich aus einer konzeptio-

darin, in Konkurrenz zu den anderen Disziplinen eine weitere (z.B. eine spezifisch „pädagogische“) Spielart zu entwickeln (vgl. als Überblick: Strobel-Eisele/Wacker 2009).

1.2 Die institutionstheoretische Perspektive als das „vermittelnde Dritte“ einer gesellschaftlich-historischen Einbettung

Lernen wird sich allerdings erst dann nachhaltig zu erwartbaren sozialen Praktiken verfestigen, wenn es über personengebundene situative Einzelergebnisse hinaus in geeigneten Organisationsstrukturen auf Dauer gestellt werden kann. Auf eben derartige Strukturbildungsprozesse in Richtung auf Institutionenformen lebenslangen Lernens bezieht sich unser Konzept von Organisationspädagogik. Zur theoretischen Modellierung der Schrittfolge einer kategorialen Dekonstruktion von Lernen und von Organisation und seiner anschließenden wechselseitigen Rekonstruktion innerhalb historischer Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung wird daher vorgeschlagen, sich bei der erwachsenenpädagogischen Bestimmung von Lernen im Lebenslauf wissenschaftstheoretisch auf der Meta-Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ zu bewegen und sowohl „Organisation“ als auch „Lernen“ als je kontextspezifischen Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionenform lebensbegleitenden Lernens zu rekonstruieren (Schäffler 2001). Hierbei wird unter einem „pädagogischem Erkenntnisinteresse“ beobachtbar, wie „Lernen“ in differnten historischen und ontogenetischen Entwicklungszeiten sowie in verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsfeldern durch je besondere *Formen sozialer Praktiken* zum Ausdruck gebracht wird und dabei in unterschiedlichen Semantiken verschiedene Bedeutung erhält. Eine erziehungswissenschaftliche Theorie des Lernens kann sich auch hier methodologisch an Prinzipien eines kulturtheoretischen Forschungsprogramms orientieren, wie es von dem Kulturoziologen Andreas Reckwitz (Reckwitz 2004) disziplinübergreifend entwickelt wurde. „Lernen“ bestimmt sich in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie, bei der vor allem ihre Kontingenz zu berücksichtigen ist (Schäffler 2008). „Kontingenz“ meint, dass „Lernen“ kategorial nicht ein für alle mal festlegbar, sondern „immer auch anders“, wenn auch nicht beliebig möglich ist. Aus einer kulturhistorisch begriffsgeschichtlichen Deutungsperspektive wird erkennbar, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung bereits ein breites Spektrum differenter Variationen kontextabhängigen „Lernhandelns“ weit über das Bildungssystem hinaus in allen Bereichen und Organisationen der Gesellschaft institutionalisiert hat, was selbst wiederum als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden kann. Vor dem breiten Spektrum unterschiedli-

² Hier definiert als Erweiterung verfügbarer Optionen der Welterschließung im System/Umwelt-Kontakt.

nellen Engführung, mit denen sich eine Vielzahl von Einwänden zusammenschließen lässt (vgl. Schäffler 2008).

So besteht offenkundig Bedarf an einer erziehungswissenschaftlich angeleiteten Theorie, mit der „Lernen im Lebenslauf“ in all seiner strukturellen Komplexität und seinen qualitativen Varianten differenziert beobachtbar wird. Pointiert ließe sich formulieren, dass bisher noch jede einigermaßen honnette wissenschaftliche Denkschule auf der Grundlage ihrer jeweiligen paradigmatischen Forschungssicht formulieren kann. So kommt Niklas Luhmann – ebenfalls einem speziellen Forschungsparadigma verpflichtet – zu der metatheoretischen These, dass „Lernen“ kein anthropologisches Elementaraktum sei, sondern selber eine positionshängige Beobachterperspektive, aus der heraus „Lernen“ kategorial in seiner Historizität und Kontextualität kontingent wird. In ihrer methodologischen Konsequenz läuft diese Einsicht auf eine Sozialtheorie des Lernens als Bestandteil transformativen Strukturwandels hinaus.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung lässt sich dabei unter dem Gesichtspunkt kritisch beobachten, welcher Bezugsdisziplin jeweils besonderer Einfluss zugemessen wird und damit, aus welchen disziplinären „Anlehnungsstrukturen“ die Professionalität pädagogischen Handelns ihre jeweiligen axiomatischen Grundüberzeugungen und ihre implizite Legitimationsbasis bezieht. Aus der bislang unzureichenden Reflexion auf ihre grundlagentheoretischen Voraussetzungen erklärt sich, weshalb pädagogische Praxis so anfällig für Instrumentalisierungen durch andere gesellschaftliche Funktionssysteme ist und bisher noch nicht zu einer eigenständigen Gegenstandsbestimmung von pädagogischer Professionalität finden konnte.

In den heterogenen Diskursen zu einer Theorie des Lernens liegt somit keine universell konsensfähige oder gar abschließende Definition von dem vor, was unter „Lernen“ in differnten pädagogischen Praxisfeldern verstanden werden kann. Vielmehr ist genau das Gegenteil der Fall: Bereits die Unterstellung, man könne von einem vorgegebenen Lernbegriff ausgehen, bildet das gegenwärtige professionelle Problem von Erwachsenenbildung im Lebenslauf. Sofern man sich also „on the state of the art“ befindet, hat man von einer „inkommensurablen“ Pluralität konkurrierender Paradigmen des Lernens auszugehen, die sich bisher unter keine übergeordnete Theorie als Teilperspektiven subsumieren lassen. Darin gleicht sie der oben angesprochenen Problematik in den Organisationswissenschaften. Aufgrund der polyparadigmatischen Struktur haben sich die epistemologischen Anforderungen an eine Theorie des Lernens ebenfalls auf eine Meta-Ebene verlagert, nämlich auf die übergeordnete Frage, wie mit dem Widerstreit inkommensurabler Theoriefassungen von Lernen umzugehen ist, ohne gezwungen zu sein, sich selbst wiederum eine der konkurrierenden Positionen zu eigen zu machen. Eine für „reflexive Erziehungswissenschaft“ adäquate Antwort auf die beschriebene Problematik besteht somit nicht notwendigerweise

cher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Lernen verstanden und als soziale Realität in gefestigten sozialen Praktiken ausgestaltet werden kann, stellt sich daher nicht mehr die „essenzialistische“ Frage, was Lernen letztlich „ist“ und wie es zum objektiven Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis und experimenteller Forschung gemacht werden kann. Schließlich sind auch Experimentalsituationen bedeutungsbildende Sinnhorizonte. Stattdessen gilt es im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ empirisch zu klären, was in welchen gesellschaftlich gefestigten Institutionalformen unter „Lernen“ verstanden wird und welche Bedeutung dies für pädagogisches Unterstützungshandeln in ausgewählten Situationen hat. Wichtig ist hierbei, die sozialstrukturelle Dimension sozialer Praktiken zu beachten und daher „soziale Praktiken des Lernens“ deutlich von einem tradierten individualpsychologischen oder interaktionistisch-handlungstheoretischen Lernverständnis zu unterscheiden:

„Eine Praktik ist ... weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten).“ (Reckwitz 2006, S. 38)

Soziale Praktiken sind somit gefestigter Ausdruck gesellschaftlicher Institutionalisation auf einer performativen Handlungsebene. Im Rahmen organisationalpädagogischer Praxisforschung gilt es also, für den jeweiligen empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der beobachtbaren Deutungen des semantischen *Selbstausdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung* (Schöffler 2003; Schöffler/Schicke 2009) dessen vorzunehmen, was in einem Bedeutungskontext als Lernen gilt und welche praktische Bedeutung ihm dabei für pädagogisch professionelles Handeln zugeschrieben wird. Grundsätzlich geht es also darum, bei sozialen Praktiken des Lernens ihre Historizität, Biographizität und Kontextualität (Schöffler 2008) im Sinne einer Kategorie der Selbst- und Fremdbeobachtung zu berücksichtigen.

Mit dem so skizzierten kulturwissenschaftlichen Konstrukt von „Lernen“ als Formen einer sozialen Praktik, die sich abhängig von ihren historischen Bedingungen in unterschiedlichen Kontexten herausbilden, verfestigen und weiterentwickeln, wird es nun möglich, den theoretischen Bezug zu einem hierfür kompatiblen Verständnis von lernförderlicher Organisation herzustellen. Eine solche Bezugnahme verlangt allerdings eine kategoriale Erweiterung des Organisationsverständnisses im Sinne seiner Einbettung in den umfassenden Entwicklungsprozesszusammenhang von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisation.

2. Eine institutionentheoretische Sicht auf Organisation und auf Lernen

2.1 Organisation als Ermöglichungsstruktur zur Integration von Konstitution, Funktion und Leistung

Neuere Entwicklungen des Institutionsbegriffs nehmen neben der fraglos wichtigen *ordnungsbezogenen* und damit *handlungsentlastenden* Funktion auch seine gleichermaßen bedeutungsvollen *handlungsmöglichenden* Strukturierungsleistungen in den Blick. Hierdurch gewinnt der Institutionsbegriff an Historizität und unterliegt in seiner Semantik selber einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Anders als dies in früheren Deutungen möglich war, wird nun institutioneller Wandel nicht nur als Verfall tradierter Wertbindungen oder als Verlust von Verhaltenssicherheit wahrnehmbar, sondern lässt sich selber auch als ein lehrhaltiger „Möglichkeitsraum zweiter Ordnung“ konzipieren und gestalten. Die neue Sicht auf die Wandelbarkeit der Formen gesellschaftlicher Institutionalisation (Schöffler 2001) setzt jedoch eine kritische Relativierung des bisherigen Grundverständnisses von Institution voraus. Sprachlich drückt sich dies darin aus, dass im Rahmen einer pädagogischen Organisationstheorie weniger von „Institution“ als von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisation die Rede ist. Damit soll der historische Prozesscharakter und die Temporalität seiner je auf Dauer gestellten Ereignisstrukturen zum Ausdruck gebracht werden.

Grundsätzlich gesehen hat der „neue Institutionalismus“ (Hasse/Krücken 2005; Walgenbach 2002a; Walgenbach 2002c) zu einer erheblichen Erweiterung der Organisationstheorie im Sinne einer „Rückkehr der Gesellschaft“ in vielen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geführt. Dies gilt z.B. für die Wirtschaftswissenschaft („Neue institutionelle Ökonomie“), die Politischen Wissenschaften („Theorie politischer Institutionen“), vor allem aber auch transdisziplinär für die Organisationswissenschaften. Es führte dazu, dass die zunehmend verselbständigten Einzeldisziplinen wieder in einen übergreifenden gesellschaftlichen Gesamthorizont (Ortmann u.a. 1997) eingebettet werden konnten.

Auf der Grundlage eines institutionentheoretischen Ansatzes wird nun in Verbindung mit einer systemtheoretischen Sicht eine übergreifende Bedeutung von Organisation für gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse erkennbar. „Organisations“ im Sinne eines gesamtgesellschaftlich eingebetteten sozialen Systems bietet über eine optimale Gewährleistung zweckgebundener Zielerreichung hinaus die integrativen Voraussetzungen für Prozesse der Systembildung. Erst durch Organisationsstrukturen werden zunächst okkasionell aufscheinende Prozesse der Institutionalisation auf Dauer gestellt und damit strukturell entwicklungsfähig. Im Rahmen gesellschaftlicher Institutionalisation stellt somit die organisationale Dimension eine übergreifende integrative Systemreferenz dar, die grundsätzlich für ein erstes Herausbilden, Auf-Dauer-Stellen und an-

schlussfähiges Weiterentwickeln von Kontexten sozialer Praktiken unverzichtbar ist.

Die *rekursive Selbstreferenz systemischer Integration* durch reflexive Organisationsstrukturen verweist daher in einem institutionstheoretischen Zusammenhang darauf, dass der wechselseitige Abgleich von Konstitution, Funktionsbestimmung und Leistungsprofil nicht als einmalige historisch oder kontextumabhängige Vorgegebenheit betrachtet werden kann, sondern selbst als ein permanenter komplexer Prozess kontingenter Strukturbildung verstanden werden muss, der professioneller Beobachtung und lernförderlicher Unterstützung bedarf. Hier ist der strukturelle Ort für „strategisches Management“ zu lokalisieren. Zu seiner Analyse schlagen wir das heuristische Konstrukt der „Institutionalform“ vor, wie es im Folgenden kurz eingeführt und erläutert wird (vgl. genauer Schöffler 2005b).

2.3 Lebenslanges Lernen im Prozess gesellschaftlicher Institutionalisierung

Im Kern geht es somit beim sozialtheoretischen Begriff der Institutionalisierung um Formen gesellschaftlicher Ordnungs- und Strukturbildung, die soziale, materielle, körperliche und handlungstheoretische Aspekte umfassen. Institutionalisierung beschreibt Entwicklung im Sinne strukturellen Wandels als ein Herausbilden von „Möglichkeitenräumen“ für neuartige Wahrnehmung, Bedeutungsbildung und soziales Handeln. Hier kann die eingangs skizzierte kulturwissenschaftlich inspirierte Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens ansetzen. Gesellschaftliche Institutionalisierung von lebenslangem Lernen meint in diesem Verständnis ein Auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitenräumen für Lernende und von generellen Erwartungen an Lernen auf zunächst zwei komplexen, miteinander bezogenen Ebenen:

- Auf einer *mikro-sozialen Ebene* der lebensweltlichen Möglichkeitsräume (enabelling structures) findet man alltagsnahe Institutionalisierungen im Sinne einer Verfestigung von pädagogischen Verhaltenserwartungen und von situativ definierten Handlungsanlässen, die sich in lernhaltigen und lernförderlichen Lebenslagen und Lebensumständen von Arbeit und Freizeit konkretisieren. Institutionalisierung erscheint hier als Konfiguration historisch spezifischer Lernpraktiken.
- Auf einer makro-sozialen Ebene gesellschaftlicher Funktionssysteme findet Institutionalisierung über das Herausbilden einer gesellschaftlich und politisch legitimierten Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens statt, das die Grundlage zur Bereitstellung von ökonomischen Ressourcen und sozialem Kapital bietet. Institutionalisierung erscheint hier als Orientierung an einer kollektiv geteilten Wissensordnung von gesellschaftlichen Funktionssystemen. Das sozialtheoretische Konzept des „Neuen Institutionalismus“ verknüpft somit über beide Ebenen der Institutionalisierung akteursgebundene

Deutungskontexte des Lernens mit einer gesellschaftlichen Dimension der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens. Hierdurch erhält Organisation eine umfassende strukturbildende Bedeutung. Die Logik dieser vertikalen Verknüpfung lässt sich unter Rückgriff auf Anthony Giddens strukturalistischer Theorie untermauern (vgl. Walgenbach 2002b).

- Unter „*Institutionalform*“ verstehen wir in diesem Zusammenhang die konzeptionelle Verknüpfung einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik, bei der *erstens* die gesellschaftliche Funktion lebenslangen Lernens spezifiziert und die *zweitens* präzisiert wird mit den hierbei ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung. Beides kommt schließlich *drittens* in einem besonderen Leistungsprofil gegenüber spezifischen „Systemen in der Umwelt“ zum Ausdruck.

Das Gelingen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Kontexten „lebensbegleitenden Lernens“ setzt somit organisationstheoretisch eine wechselseitige integrative Bezugnahme als „Strukturationsprozess“ (Walgenbach 2002b) voraus. Die Einsicht in diese vertikale Aussteuerung zwischen mikro- und makrosozialer Institutionalisierung in Richtung auf ein je besonderes pädagogisches Leistungsprofil bedeutet einen Paradigmenwechsel in Richtung auf ein sozialtheoretisches Verständnis von Lernorganisation. Im Sinne eines emergenten organisationalen Feldes bietet sie eine „enabelling structure“ für Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung von Lernen durch eine integrative und intermediale Verknüpfung von drei Dimensionen pädagogischer Strukturbildung. Im Rahmen organisationaler Felder wird es möglich, in einer Konfigurationsanalyse typische Muster zu klassifizieren, in denen das Zusammenspiel zwischen den drei „Eckpunkten der Institutionalisierung“ empirisch zum Ausdruck gelangen kann und aus dem die jeweilige pädagogische Einrichtung in Übereinstimmung mit anderen Organisationen innerhalb einer gemeinsamen Feldstruktur ihren besonderen funktionalen Sinn- und Begründungszusammenhang bezieht und sich so zu einer einrichtungsübergreifenden „Institutionalform“ strategisch weiterentwickeln vermag. Dieses integrative Zusammenspiel der drei Eckpunkte in einem emergenten organisationalen Feld wird in Abb. 1 verdeutlicht:

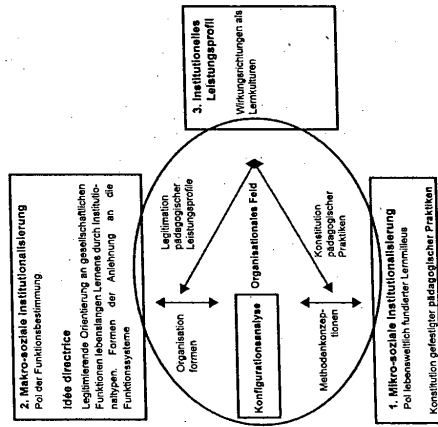


Abb. 1: Das organisationale Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse

Die Abbildung 1 lässt an ihren drei Eckpunkten erkennen, dass ein emergentes organisationales Feld institutionalisierten Lernens den strukturell integrativen Hintergrund für das Herausbilden einer Vielzahl von Relationen bietet: nämlich zwischen 1. ausgewählten Modellen pädagogischer *Praktiken*, 2. ihrer institutionellen Rahmung durch gesellschaftlich legitimierende *Institutionstypen* und 3. differierten Wirkungsrichtungen pädagogischer *Leistungsprofile*. Der Gegenstand empirischer Forschung bezieht sich somit auf ein organisationales Feld mit seinen je besonderen Konfigurationsmustern, die sich historisch in Gestalt von Institutionen der Erwachsenenbildung konstellieren und strukturell auf Dauer stellen können. Insofern ist das Schema zunächst als Rahmen zur Strukturanalyse von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung geeignet, desweiteren aber auch universell auf alle Formate gesellschaftlicher Institutionalisierung jenseits des Bildungs- und Erziehungssystems analytisch anwendbar.

3. Zur Differenz zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel

Im konzeptionellen Rahmen eines organisationalen Feldes, in dem sich über unterschiedliche Prozesse eines „institutionellen Isomorphismus“ (z.B. Zwang, mimetische Angleichung oder normativer Druck) (vgl. Walgenbach 2002a; Di-

Maggio/Powell 1991, S. 73) zunehmend konsistentere „Institutionalformen“ konfigurieren und damit einrichtungsübergreifende Bedeutungshorizonte ausbilden, lässt sich nun auch differenzierter rekonstruieren, was jeweils unter Organisationslernen verstanden werden kann. Soziale Praktiken des „Organisationslernens“ beziehen sich kategorial auf formative, transitorische oder transformative Prozesse der Systembildung im Verlauf gesellschaftlicher Institutionalisierung. Als sozialtheoretische Kategorie werden sie zu einem dynamischen Bestandteil bei der Entstehung, der Verfestigung oder der anschlussfähigen Variation sozialer Praktiken einer Organisation in ihren vier Referenzbereichen der Systembildung, also in den konstitutiven Praktiken, den Praktiken der Funktionsbestimmung, der gesellschaftlichen Legitimierung sowie in den sozialen Praktiken der Herstellung ko-produktiver Dienstleistungsbeziehungen. Konzipiert man Organisationslernen als Prozess der Institutionalisierung sozialer Praktiken auf einer mikro-sozialen, makro-sozialen und dienstleistungsbezogenen Ebene einer sich hierdurch konfigurierenden gesellschaftlichen Institutionenform, so wird die Frage virulent, ob diese Institutionenform bereits als gefestigter und handlungsleitender Deutungshorizont in einem organisationalen Feld verfügbar ist oder ob er problematisch geworden ist und damit zur Disposition gestellt wurde. Im *ersten Fall* richtet sich Lernen im Sinne eines Kompetenzerwerbs auf die Formation sozialer Praktiken im weitgehend gesicherten Kontext einer bereits in ersten Ansätzen bestehenden, wenn auch noch zu optimierenden gesellschaftlichen Institutionenform. Im *zweiten Fall* geht es um organisationale *Lernkontexte des Übergangs*, in denen man sich von dem Bedeutungshorizont einer obsolet gewordenen Institutionenform distanzierend löst, um sich der erschießenden Entwicklung einer noch unvertrauten Institutionenform lernend zuwenden zu können.

Für ein differenziertes Verständnis aktueller Probleme des Organisationslernens in der Weiterbildung gilt es daher, genauer zwischen *Kompetenzerwerb* bei Prozessen interner Organisationsentwicklung innerhalb einer gesicherten, aber optimierungsbedürftigen Institutionenform einerseits und *Kompetenzentwicklung* im Zuge eines transformativen Wandels zwischen differierten Institutionenformen zu unterscheiden. Erst hierdurch lässt sich die Bedeutung von Organisationspädagogik als institutionstheoretisch gefasste Grundlage für ein professionelles Weiterbildungsmanagement ermesen.

4. Organisationspädagogik als institutionstheoretisches Forschungsfeld

Zusammenfassend können wir vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation festhalten, dass mit dem hier skizzierten institutionstheoretischen Ansatz kategoriale Grundlagen verfügbar werden, mit denen sich nicht allein Bildungseinrichtungen innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems, sondern auch Unternehmen in „außer-pädagogischen“ organisationalen Feldern in Hinblick

Literatur

- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Emrbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, Volume 103, Number 2, S. 281-317
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld
- Geißler, H. (1994): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim
- Geißler, H. (1998): Umriss einer Grundlagentheorie des Organisationslernens. In: H. Geißler/A. Lehnhoff/J. Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S. 163-224
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München
- Geißler, H. (2002): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In: M. Göhlich/C. Hopfl, Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 25-42
- Geißler, Harald (2009): Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich u.a. (Hrsg.): Erfahrung in Organisationen. Wiesbaden, S. 239-250
- Kieser, A. (2002): Organisationstheorien. Stuttgart
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen
- Kühler, F. v./Schäffer, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 4. Jg., Heft 1, S. 83-106
- Laucken, U. (2003): Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg
- Packer, M.J./Goicoechea, J. (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not just Epistemology. In: Educational Psychologist 35(4), S. 227-241
- Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: F. Jaeger/J. Ritsen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3, Stuttgart/Weimar, S. 1-20
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Schäffer, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 147-171
- Schäffer, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

auf Lernen im Verlauf ihrer institutionellen Strukturentwicklung erforschen und leistungsförderlich unterstützen lassen. Das Forschungsprogramm ist dabei von erheblicher praktischer Relevanz für strategisches Management innerhalb und außerhalb des Bildungssystems, weil es grundlagentheoretisch zwei strukturelle „Differenzlinien“ herausarbeitet, die es zukünftig genauer methodologisch und forschungspraktisch zu berücksichtigen gilt:

Erstens in der Unterscheidung zwischen außer-pädagogisch und pädagogisch strukturierten organisationalen Feldern und *zweitens* in der Unterscheidung zwischen optimierender Qualitätssicherung innerhalb einer gegebenen Institutionalform und den lernförmigen Suchbewegungen beim transformativen Übergang in eine neu zu erschließende Institutionalform.

Verschränkt man beide Differenzlinien in einer Kreuztabellierung, so lässt sich das nun zu erschließende Forschungsfeld einer institutionstheoretisch gefassten Organisationspädagogik in vier Schwerpunkten differenziert abstecken. Es umfasst dabei sowohl die lernförderliche Unterstützung von Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung in pädagogischen Institutionalformen als auch in außerpädagogischen organisationalen Feldern sowie darüber hinaus in ihren gegenseitigen Wechselbeziehungen. Hierdurch gewinnt Organisationspädagogik ein Verständnis von pädagogischem Handeln, das die übliche Begrenzung auf das Erziehungs- und Bildungssystem sprengt. Dies jedoch kann an dieser Stelle nicht genauer ausgeführt werden und muss späteren Arbeiten überlassen bleiben.

- Schäffler, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: D. Nittel/ W. Seiter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 165-184.
- Schäffler, O. (2005a): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: G. A. Wiesner/A. Wölter (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/ München, S. 181-198.
- Schäffler, O. (2005b): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: M. Göhlich/ C. Hopf/ I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77-92.
- Schäffler, O. (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: H. Herzberg (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 67-90.
- Schäffler, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: M. Göhlich u.a. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden, S. 103-114.
- Scherer, A.G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: A. Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 1-38.
- Strobel-Eisele, G./Wacker, A. (2009): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn.
- Terhardt, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugänge zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32./g., Heft 2, S. 205-223.
- Walgenbach, P. (2002a): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: A. Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 319-354.
- Walgenbach, P. (2002b): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: A. Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 355-375.
- Walgenbach, P. (2002c): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien. In: G. Schreyögg/P. Conrad (Hrsg.): Theorien des Managements. Band 12, Wiesbaden S. 155-202.

Timm C. Feld/Klaus Meisel

Organisationspädagogik – Begründung, Relevanz und Herausforderungen einer neuen erziehungswissenschaftlichen (Teil-) Disziplin

Die exakte Bestimmung des Verhältnisses der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Fragen der Organisation, des Organisationswandels und der bewussten Gestaltung und Unterstützung organisationaler Lernprozesse erweist sich als schwierig. Zum einen lässt sich feststellen, dass die Organisationsethematik insgesamt lange Zeit vernachlässigt wurde (vgl. Terhardt 1986; Fuhr 1994). Zum anderen war es allerdings für die Erziehungswissenschaft immer auch selbstverständlich, sich mit organisationalen Teilaspekten zu befassen, und zwar „als Rahmenbedingungen dessen, was als Mittelpunkt pädagogischer Praxis betrachtet wurde: die Interaktion pädagogischer Professionals mit ihrer Klientel“ (Geißler 2009, S. 239). Die pädagogische Diskussion der Organisationsthematik richtete demnach ihren Fokus auf die Restriktion pädagogischen Handelns im Kontext (ausschließlich) pädagogischer Organisationen wie Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen.

Eine solche Verhältnischarakterisierung muss unter den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen als überholt angesehen werden. So lässt sich in den letzten Jahren eine zunehmende Etablierung eines pädagogisch geprägten Zugriffs auf die gestaltbare Seite der Organisation bzw. auf die konkreten Möglichkeiten und Grenzen produktiver Bearbeitung organisationaler Veränderungsprozesse durch *organisationales Lernen* deutlich erkennen (vgl. u.a. Rosenbusch 2005; Göhlich/Tippelt 2008). Geführt wird dieser Diskurs unter dem Begriff der „Organisationspädagogik“ (vgl. u.a. Geißler 2000) und gipfelte 2007 in der Gründung der Arbeitsgruppe „Organisationspädagogik“ (AG) in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Das Interessante an dieser Entwicklung ist einerseits der Einbezug von Organisationen jeglicher Art, also nicht nur pädagogischen, und andererseits die zunehmende Identifizierung einer genuin pädagogischen Begründung organisationalen Lernens, oder anders formuliert, der Klärung der Frage nach dem „Pädagogischen der Organisationspädagogik“ (vgl. Geißler 2009).

Der vorliegende Aufsatz nimmt die Entwicklungen der Organisationspädagogik hin zu einer eigenständigen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zum Anlass, eine kleine Zwischenbilanz zu ziehen. Dazu wird zunächst einmal geklärt, warum es beim organisationalen Lernen überhaupt geht (!), bevor dann

Organisationslernen im 21. Jahrhundert kann als Synonym für die Bereitschaft und Notwendigkeit angesehen werden, mit Mut in Wissenschaft und Praxis neue Wege pädagogischen Interpretierens und Handelns einzuschlagen und trotz mancher kritischer Stimmen und Verwunderung auch konsequent weiter zu gehen. Vor diesem Hintergrund beinhaltet die Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Harald Geißler interdisziplinäre Diskussionsbeiträge zu den Themen Organisationspädagogik, die lernende Organisation, individuelles und organisationales Lernen, Beratung und Coaching. Dabei kommen langjährige Weggefährten, ehemalige Mitarbeiter/innen und Kolleg/innen aus Wissenschaft und Praxis gewonnen werden, die sich wie Harald Geißler kritisch mit dem Phänomen „Organisationslernen“ auseinandersetzen.

Organisationslernen im 21. Jahrhundert

Festschrift für Harald Geißler

Herausgegeben von
Charlotte Heidstiek
und Jendrik Petersen



PETER LANG

ANG - Organisationslernen im 21. Jahrhundert - Festschrift für Harald Geißler

BILDUNG UND ORGANISATION

Herausgegeben von Harald Geißler
und Jendrik Petersen

Band 23



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Organisationslernen im 21. Jahrhundert

Festschrift für Harald Geißler

Herausgegeben von
Charlotte Heidsiek
und Jendrik Petersen



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Inhalt	
Einleitung	3
Organisationspädagogik	
ROLF ARNOLD/LARS KILIAN Von der Betriebs- zur Organisationspädagogik – ein Denkwechsel für Bildungstheorie und -praxis	7
MICHAEL GÖHLICH Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis	19
ORTFRIED SCHÄFFTER Organisationslernen zwischen einrichtungsinterner Organisationsentwicklung und institutionellem Strukturwandel	31
TIMM C. FELD/KLAUS MEISEL Organisationspädagogik – Begründung, Relevanz und Herausforderungen einer neuen erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin	45
Die lernende Organisation	
STEFAN KÜHL Die Irrationalität lernender Organisationen	57
RAINER ZECH Die permanente Selbsterschaffung des Unternehmens	69
Individuelles und organisationales Lernen	
MANFRED MOLDASCHL Depistomologie des Organisationslernens	81
DETLEF BEHRMANN Lernen in der Organisation – Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen	93
SABINE SEUFERT Organisationslernen: die „Organisation des Informellen“ als treibender Motor?	105

Beratung und Coaching	
CHARLOTTE HEIDSIEK	115
Beratung und Organisationslernen.....	
MAREN METZ	127
Virtuelles Coaching – ein internetbasiertes selbstgesteuertes Reflexionsprogramm.....	
FRANK STRIKKER/MELANIE B. FLORE	139
Systematisierung von Coaching-Tools	
Führung	
ANDRE LEHNHOFF/WENDY KENDALL	153
Second Hand Gold.....	
ELKE MONING/JENDRIK PETERSEN	169
Organisationslernen und Dialogische Führung als Gestaltungsfelder betriebspädagogischer Professionalität.....	
VOLKER NAUMANN	183
Zum Wandel von Führung im Kontext organisationalen Lernens.....	
THOMAS VOM BRUCH	195
Schlaglichter der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.....	
Autorinnen und Autoren.....	213

Einleitung

Organisationslernen im 21. Jahrhundert kann als Synonym für die Bereitschaft und Notwendigkeit angesehen werden, mit Mut in Wissenschaft und Praxis neue Wege pädagogischen Interpretierens und Handelns einzuschlagen und trotz mancher kritischer Stimmen und Verwunderung auch konsequent weiter zu gehen.

Vor diesem Hintergrund soll diese Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Harald Geißler Anregungen und Diskussionsbeiträge liefern, in welcher Form denn pädagogisch neu gedacht werden kann und welche Erkenntnisgegenstände sich diesbezüglich besonders anbieten. Angesichts dieses mit den Arbeiten Harald Geißlers untrennbar verbundenen innovativen Anspruchs bietet es sich an, als Themenschwerpunkte dieses Bandes die Felder *Organisationspädagogik, die lernende Organisation, individuelles und organisationales Lernen, Beratung und Coaching* sowie *Führung* in den Blick zu nehmen und mit *Schlaglichtern der aktuellen bildungspolitischen Diskussion* abzuschließen. Alle diese Themenschwerpunkte haben Harald Geißlers Arbeiten in den letzten Jahren und Jahrzehnten sehr geprägt und ihm immer wieder angeregt, sich zu Wort zu melden und bewusst auch Diskussionsbeiträge zu liefern, die nicht immer dem sogenannten „Mainstream“ pädagogischen Denkens und Handelns entsprechen. Für die Beiträge konnten langjährige Weggefährten, ehemalige Mitarbeiter/innen und Kolleg/innen aus Wissenschaft und Praxis gewonnen werden, die sich ebenfalls kritisch mit dem Phänomen „Organisationslernen“ auseinandersetzen.

Der erste Themenschwerpunkt *Organisationspädagogik* ist schon allein aus dem Grunde für diese Festschrift von großer Bedeutung als Harald Geißler aus heutiger Sicht als einer der maßgeblichen Autoren anzusehen ist, die das Thema *Organisation in die deutsche pädagogische Diskussion* eingebracht und dort etabliert haben. Dieser Themenschwerpunkt wird mit dem Beitrag von *Rolf Arnold* und *Lars Kilian* eingeleitet. Der von beiden Autoren angesprochene Denkwechsel äußert sich unter anderem in Form der zunehmenden Anerkennung der Bedeutung informellen Lernens für die Lebenswelt der Lernenden. Beide Autoren verweisen darauf, dass sich informelles Lernen nicht formalisiertes Lernen lassen kann, fordern dahingehend zum Nachdenken auf, ob und wie informelles Lernen in pädagogisch intendierte Lehr-/Lernarrangements integriert werden könnte. *Michael Göthlich* stellt die Organisationspädagogik in Theorie, Praxis und empirischer Forschung vor. Ihm ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass sich die Pädagogik als lernerstützende Wissenschaftsdisziplin versteht und dieses Aufgabenfeld auch im Kontext von Organisationen wahrzunehmen hat. Diesbezüglich in eine ähnlich argumentative Richtung bewegt sich *Orfried*