Der Beitrag der Psychologie zum Diskurs über Organisation:

IM ZENTRUM STEHT DIE PERSON

Monika Kil

Den Blick auf die Personen und Akteure in Organisationen zu richten, steht von jeher im Fokus der psychologischen Organisationsforschung. Monika Kil verweist darauf, dass auch die Pädagogische Psychologie, die Kognitions- und die Sozialpsychologie Erkenntnisse liefern, die zur lernförderlichen Gestaltung von Weiterbildungsorganisationen beitragen können. Die Entwicklung einer »Lernkultur« ist dabei ein Aspekt. Der Überblick über weitere Entwicklungen und Befunde eröffnet darüber hinaus neue Dimensionen für den Diskurs über Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die Organisationspsychologie, als Wissenschaft vom Erleben und Verhalten in Organisationen, steht – vergleichbar mit der Erwachsenenbildung – vor normativen Herausforderungen: Sie muss Verwendungs- und Entfaltungsinteressen von Gesellschaft, Organisation und Individuum ausbalancieren – sei es zwischen »Qualifizierung und Aufklärung« (vgl. Strunk 1990) oder zwischen »Produktivität und Menschlichkeit« (vgl. Becker/Langosch 1990). Die Beschäftigung mit dem Organisationalen in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist von ihrer Aufgabe her an eine psychologisch orientierte Organisationsforschung anschlussfähig, denn es bedarf »einer humanwissenschaftlichen Disziplin, die sich um die Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten des Subjekts in einer Gesellschaft (bzw. Weiterbildungsorganisation M.K.) kümmert« (Künzel 1990, S. 103).

Nimmt man das derzeit wohl umfassendste Kompendium zum Stand »Organisationalen Lernens und Wissens« (Dierkes et.al. 2001) als Beleg, so ist zu konstatieren, dass immer noch die Betriebswirtschaftswissenschaftler(innen) die internationale Diskussion dominieren.

> Die Betriebswirtschaft dominiert die internationale Diskussion.

Danach folgen die Wissenschaftsdisziplinen Soziologie und (Organisations-) Psychologie[1]. Und schließlich ist in diesem umfassenden Handbuch, welches den »state of the art« darstellen will, nur ein ausgewiesener Erziehungswissenschaftler vertreten (vgl. Merkens 2001). Eine stärkere interdisziplinäre Auseinandersetzung wäre also dringend geboten. Sie kann jedoch nur gelingen, wenn die Erziehungswissenschaft und im engeren Sinne die Erwachsenenbildung den internationalen Diskurs aufnimmt. Dazu braucht es jedoch eine »starke« und »ausgebaute« Disziplin »Erwachsenenbildung«. Diese ist aber erst seit 30 Jahren akademisch an den Universitäten etabliert und kann nur auf einen vergleichbar personell geringen Ausbaugrad zurückgreifen, der sie noch nicht einmal in die Lage versetzt, zumindest einen »intradisziplinären« Diskurs aufzunehmen, um sich auf Basisannahmen und Leitkonstrukte einigen zu können[2].
Die psychologische Organisationsforschung hat solche bereits: Es sind dies zum Beispiel Arbeitsmotivation, Kommunikation und Organisationskultur. Für die Erwachsenenbildung wären organisationale Leitkonstrukte, die an diese Diskussionen anschließen: Lernen, Lernkultur, Lernmotivation und Makrodidaktik.

Leitkonstrukte: Arbeitsmotivation, Kommunikation und Organisationskultur

Die Beiträge, die die Psychologie für die Diskurse über Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung leisten können, sind vielfältig. Diese können an dieser Stelle nicht umfassend dargestellt werden, denn nicht nur die Arbeits- und Organisationspsychologie (ausführliche Darstellungen in: Rosenstiel (im Druck) und Schuler (im Druck), sondern ebenfalls Erkenntnisse aus der Pädagogischen Psychologie, der Kognitions- und Sozialpsychologie können Hinweise zum Beispiel für eine lernförderliche Gestaltung von Weiterbildungsorganisationen liefern. Als Beispiel sei hier die Kognitionspsychologie genannt, die aufgrund innovativer Forschungsmethodik, dem sogenannten »Priming« (Voraktivierung eines Stereotyps[3]), eine Krise der

Kulturinhalte	Sichtbarkeit	Methodik
Artefakte, Kunst, Technologie etc., Verhaltensmuster	sichtbar	Inhaltsanalyse, Beobachtung
Wertorientierungen, Überzeugungen	einige sind sichtbar im Sinne von ‚espoused values'	Fragebogen, Interviews
basale, grundlegende Annahmen	nicht sichtbar im Sinne von ‚values in use'	ethnografische und klinische Methoden, Priming

Abb. 1: Erfassung von Organisationswerten (erw. und nach Metz-Göckel 1996, S. 117)

Selbstreportforschung eingeleitet hat. Über diese Methodik ist in der Vorurteilsforschung belegt worden, dass sich »vorbewusst« wirkende Werte erfassen lassen, die unser Handeln (zum Beispiel in Bewertungs- und Entscheidungssituationen) trotz vorheriger gegenteiliger Aussagen determinieren (vgl. zusammenfassend Kunda 1999). Demnach können Stereotype unbewusst aktiviert werden, das Verhalten bestimmen, und Personen, die offen befragt werden, verbergen ihre »wahren« Einstellungen«. Implikationen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sind für die »politische Bildung«, die Forschung zum Bereich der Organisationskultur bis hin zur Forschungsmethodik zu ziehen. Den zugrunde liegenden Wertorientierungen, die öffentlich in Weiterbildungsorgansiationen vertreten werden (»espoused values«; vgl. Argyris/Schön 1996 bzw. 2002), können von den handlungsleitenden Orientierungen (»values in use«) extrem abweichen. In der folgenden Abbildung wird eine Herangehensweise aufgeführt (Abb. 1).

Erforschung handlungsleitender »basaler« Annahmen erforderlich

Eine Erforschung handlungsleitender »basaler« Annahmen erscheint angesichts der Analyse von Wingens, Sackmann und Grotheer (2000) für Weiterbildungsorganisationen dringend notwendig.

In Angeboten der beruflichen Weiterbildung belegten sie, dass für die Lernenden im Ergebnis ein »Organisationseffekt« (hier Stigmatisierung und Passivität in der Stellensuche) *und* ein »Bildungseffekt« (zum Beispiel Lernzuwachs) vom Lernangebot und dessen Organisation ausgehen kann. In Bezug auf das Lernen in Organisationen gelten folgende Leitannahmen, die Aufgabenbereiche und Problemfelder auch für die »Profis des Lernens« in der Weiterbildungseinrichtung aufzeigen (Maier/Prange/Rosenstiel v. 2001, p. 24):

- Lernen ist nicht immer intentional.
- Individuen lernen von »Modellen«.
- Früheres Wissen ist auch für aktuelle Problemlösungen von Bedeutung; deshalb auch zum Teil lernhinderlich.
- Lernen resultiert aus dem Rückschluss von kausalen Folgerungen.
- Lernen ist motivationales Verhalten (vgl. Nerdinger 2001).

Auch in Weiterbildungsorganisationen wäre eine »Lernkultur« zu »pflegen«. Deren konstituierende Merkmale sind nach Sonntag (1996, S. 41 ff.):

- Entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder
- Die »Lernoberfläche«[4] des Unternehmens
- Lernen als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung
- Partizipation aller Organisationsmitglieder am Lernprozess
- Lern- und Entwicklungspotenziale in der Arbeit; diese sollten für alle Mitarbeitendengruppen gewährleistet werden und bestehen aus acht Konstrukten, die in Weiterbildungsorganisationen bereits überprüft wurden (vgl. Abbildung 2).
- Lernen im Unternehmen als Forschungsgegenstand und interdisziplinärer Dialog.

Weitere Entwicklungen und Befunde für die Verwendbarkeit im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung sind:

- Eine derzeit intensive Beschäftigung mit der Zielerreichung in Orga-

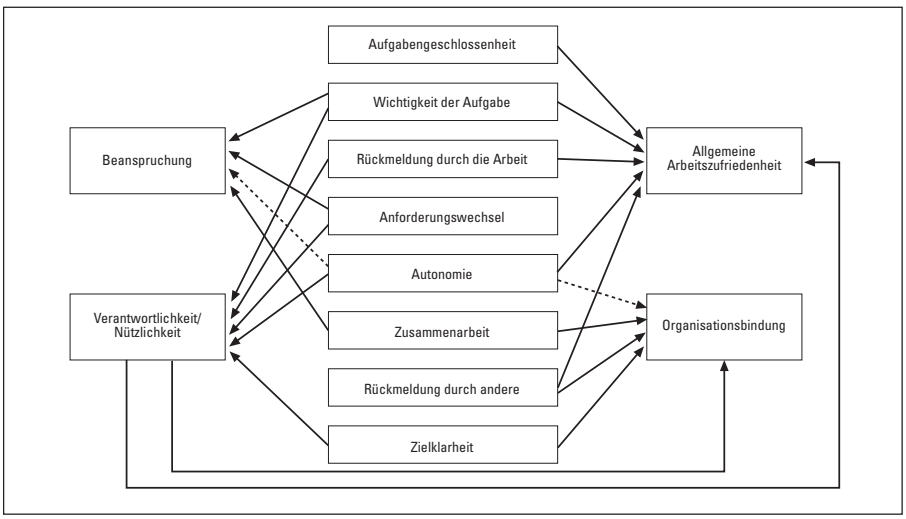

Abb. 2: Merkmale lernmotivationsförderlicher Arbeit (aus: Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000, S. 126)[5]

nisationen beziehungsweise in Arbeitsgruppen über (partizipative) Zielsetzungstechniken und Rückmeldung. Demnach wirken sich angemessen hohe und fest umrissene Zielsetzungen auf die Produktivität und die Arbeitszufriedenheit aus und können dazu beitragen, dass die Selbstkontrolle im Leistungsverhalten verbessert und Über- und Unterbeanspruchung vermieden werden (z.B. Tuckey u.a. 2002; im Überblick Kleinbeck im Druck).

- Die Variable »Gender« hat (endlich) Einzug in die Arbeits- und Organisationspsychologie gehalten (vgl. Grundlagenliteratur wie Neuberger 2002 und empirische Studien wie z.B. Fried 2002).
- Eine erfolgreiche Erweiterung methodischer Designs – zur Umgehung der Problematik von »Self-Reports« (s.o) – im Sinne der Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methodik in »Laborsituationen« zur Erfassung von implizitem Wissen (Büssing u.a. 2002); dies könnte auch zur Erfassung von Professionswissen von Erwachsenen- und Weiterbildner(inne)n erprobt werden.
- Für die Mitarbeitendengruppen lassen sich Befunde zum Entrepreneurship und zur Einführung von Innovationen ableiten (Guldin 2001). Dabei erweist es sich für die »Offenheit gegenüber Veränderungen« von Vorteil, wenn insbesondere die operativen Mitarbeitenden mit den Neuerungen direkt konfrontiert werden und diese intensiv ausprobieren können (Längsschnittstudie von Axtell u.a. 2002; Kil 2002).
- Eine einschränkende Befundlage zu Qualitätsmanagement-Vorhaben: retrospektiv wird problematisiert, dass sie tendenziell bestehende Prozesse und Standards konservieren (Hedberg/Wolff 2001, S. 546 ff.) und spontane Hilfsbereitschaft in Organisationen mindern.
- Auf dem Hintergrund „modellzentrierten“ Lernens und Lehrens werden derzeit Untersuchungsergebnisse zur optimalen Gestaltung von computerbasierten Lernumgebungen diskutiert (Seel 2002).

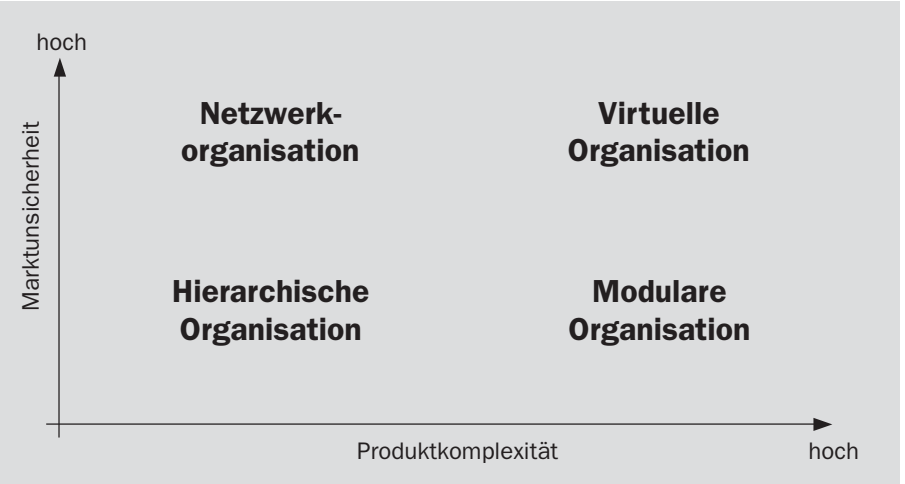

Abb. 3: Wettbewerbsbedingungen und Organisationsstrategien (nach Reichwald/Möslein 1999, S. 37)

Zur Gestaltung von Weiterbildungsorganisationen können ebenfalls empirische Befunde aus arbeitsmotivationspsychologischer Sicht herangezogen werden (vgl. Kil im Druck). Demnach sollten Weiterbildungsorganisationen weder zu klein (weniger als drei hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende an einem Standort) noch zu groß (über 100 fest angestellte Mitarbeitende) sein, die Arbeitsplätze im Bereich der Verwaltung angereichert und die Machtquellen im Bereich der Verwaltungsleitung minimiert werden. Drei maßgebliche Barrieren bei Organisationsveränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen sind ungünstige Einstellungen und Führungsstile von Führungskräften, das mangelhafte Motivierungspotenzial in der Verwaltungsarbeit und die hohen Beanspruchungsphänomene. Für alle Bereiche könnte die Organisationspsychologie Unterstützung und empirisch Bewährtes liefern (z.B. Schuler 2001). Angesichts der Veränderungen im Hinblick auf verstärkte Konkurrenz und Produktkomplexität sollte die Erwachsenen- und Weiterbildung auf klassische hierarchische »Organisationsaufbauten« verzichten und stattdessen günstigere Organisationsstrategien explorieren (vgl. Abb. 3), zum Beispiel solche, die die Selbstorganisation von Mitarbeitenden im Sinne

»Postheroisches Management unterstützen!«

eines »postheroischen« Managements unterstützen. Ein »heroischer Manager« adressiert alle Problemlösungsfähigkeit auf seine Person (»Wenn ihr es nicht könnt, ich kann es!«), während der »postheroische Manager« das aktive Moment des Handelns nicht für sich reserviert (vgl. Baecker 2001, S. 57).

Die Gestaltung von Weiterbildungsorganisationen kann durch die psychologische Organisationstheorie sicher noch weit umfassender tangiert werden. Das nicht gerade kleine Literaturverzeichnis soll zu einer entsprechenden Vertiefung anregen.

Anmerkungen

1 Wobei eine trennscharfe Zuordnung nicht 100 Prozent gewährleistet werden kann, denn in den Lehrstuhlbezeichnungen tauchen die akademischen Wurzeln nicht immer explizit auf. Jedoch stammen alle angegebenen Belege mit einer Ausnahme (Baecker 2001: ein Soziologe) von Psycholog(inn)en bzw. aus psychologischen Publikationsorganen.

2 So hat leider auch das »Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung« (Arnold u.a. 2000) bisher keine

Umsetzung in Schwerpunktprogramme erfahren können.

3 Während einer für das Experiment irrelevanten Aufgabenbearbeitung erhalten die Versuchspersonen in einer Darbietungszeit von 26 Millisekunden – unterhalb der Wahrnehmungsschwelle – auf dem Monitor zum Beispiel Bildsequenzen von farbigen und weißen Personen. Das Ausmaß von Aggressivität in darauf folgenden Problemlösungssituationen war bei der Gruppe, die mit einer »farbigen« Person konfrontiert wurden, erheblich höher, obwohl alle befragten Personen »liberale« Wertorientierungen angaben (generalisierbares Beispiel aus Metz-Göckel 2002).

4 Hierunter werden Netzwerke, Publikationen, strategische Allianzen/Kooperationen und Kooperationen mit speziellen Zielgruppen verstanden.

5 Alle Linien sind signifikant ($p < .01$). Die unterbrochenen Linen zeigen negative Zusammenhänge an: Autonomie wirkt eher entlastend, d.h. wirkt negativ auf die Beanspruchung, während hohe Autonomie in niedrigere Organisationsbindung mündet.

Literatur

Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (DIE). Frankfurt a.M.

Argyris, C./Schön, D.A. (2002): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis, 2. Auflage der Übersetzung. Stuttgart (Originalausgabe 1996)

Axtell, C.; u.a. (2002): Familiarity Breeds Content: The impact of exposure to change on employee openness and well-being. Journal of Occupational and Organizational Psychology, H.2, S. 217-231

Baecker, D. (2001): Vom Kultivieren des Managements durch die Organisation – und umgekehrt. Ein Gespräch mit Dirk Baecker. In Bardmann, Th. M./Groth, Th. (Hgg.), Zirkuläre Positionen 3 – Organisation, Management und Beratung. Wiesbaden, S. 43-66

Becker, H./Langosch, I. (1990): Produktivität und Menschlichkeit – Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis, 3. Aufl. Stuttgart

Büssing, A.; u.a. (2002): Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H.1, S. 2-21

Dierkes, M.; u.a. (Hgg.) (2001): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford u.a.

Fried, Y.; u.a. (2002): The Joint Effects of Noise, Job Complexity, and Gender on Employee Sickness Absence: An exploratory study across 21 organizations – the CORDIS study. Journal of Occupational and Organizational Psychology, H.2, S. 131-144

Guldin, A. (2001): Förderung von Innovationen. In: Schuler, H. (Hg.), Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u.a., S. 289-311

Hedberg, B./Wolff., R. (2001): Organizing, Learning, and Strategizing: From construction to discovery. In: Dierkes, M. (2001), S. 535-556

Kil, M. (im Druck): Organisations(-entwicklungs)-forschung für die Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hg.), Trends der Weiterbildungsforschung. Neuwied

Kil, M. (2002): Lernveränderung = Organisationsveränderung? Auswirkungen neuer Lernangebote auf Organisation und Beschäftigte. In: Puhl, A./Stang, R. (Hgg.): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens (S. 31-42). Bielefeld

Kil, M.; u.a. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H.3, S. 115-128

Kleinbeck, U. (im Druck): Die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung. In: Schuler, H. (im Druck)

Künzel, K. (1990): Das reflexive Ende? Wider die Emigration der Erwachsenenbildung aus dem Bildungshandeln. In: Kade, J. (Hg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft (PAS). Frankfurt a.M., S. 99-107

Kunda, Z. (1999): Social Cognition. Cambridge (MA).

Maier, G.W.; u.a. (2001): Psychological Perspectives of Organizational Learning. In: Dierkes, M. (2001), S. 14-34

Merkens, H.; u.a. (2001): Triggers of Organizational Learning During the Transformation Process in Central European. In: Dierkes, M. (2001), S. 242-263

Metz-Göckel, H. (2002): Vorlesungsmanuskript »Vorurteil und Stereotyp«

Metz-Göckel, H. (1996): Einstellungen und Werthaltungen in Organisationen. Essen

Nerdinger, F. W. (2001): Motivierung. In: Schuler, H. (2001), S. 349-371

Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, 6., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart

Reichwald, R./Möslein, K. (1999): Organisation. Strukturen und Gestaltung. In: Graf von Hoyos, C./Frey, D. (Hgg.), Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim, S. 29-49

Rosenstiel, L. v. (im Druck): Grundlagen der Organisationspsychologie – Basiswissen und Anwendungshinweise. 5. Aufl. Stuttgart

Rosenstiel, L. v. (2001): Motivation im Betrieb. Mit Fallstudien aus der Praxis. Leonberg

Schuler, H. (Hg.) (im Druck): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4, Organisationspsychologie. Göttingen u.a.

Schuler, H. (Hg.) (2001): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u.a.

Seel, N.M. (2002): Modellzentriertes Lernen und Lehren. In: Spinath, B.; Heise, E. (Hgg.): Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Hamburg, S. 11-35.

Sonntag, K. (1996): Lernen in Unternehmen. München

Strunk, G. (1990): Erwachsenenbildung zwischen Qualifizierungsanspruch und Aufklärungspflicht. Hessische Blätter für Volksbildung, Sonderheft, S. 7-16

Tuckey, M.; u.a. (2002): The Influence of Motives and Goal Orientation on Feedback Seeking. Journal of Occupational and Organizational Psychology, H.2, S. 195-216

Wingens, M.; u.a. (2000): Berufliche Qualifizierung für Arbeitslose. Zur Effektivität AFG-finanzierter Weiterbildung im Transformationsprozess. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H.1, S. 60-80

Abstract

Looking at persons and at those active in organisations has forever been in the focus of psychological research on organisations. Monika Kil draws attention to the fact that pedagogical psychology, cognitive psychology and social psychology can also contribute towards a structuring of further education institutions that is conducive to learning. Developing a »learning culture« is one aspect of this. A review of further developments and findings opens up new dimensions for a discourse on organisations in adult and further education.

Monika Kil

Dr. Monika Kil ist Erziehungswissenschaftlerin/Beraterin/Organisationspsychologin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen.

Kontakt: ifeb@monikakil.de