Monika Kil

Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“

In diesem Beitrag werden organisationspsychologische Theoriekonzepte und Empirie auf das aktuelle Problem der Weiterbildungsorganisationen angewendet, „Qualitätsnachweise“ – im Sinne der Implementation von Qualitätsmanagementsystemen – zu liefern, um den Fortbestand ihrer Förderung zu wahren. Zuvor wird die Organisationspsychologie in ihrem Ausbaugrad, ihren Methoden und ihrem Rezeptionsverhalten gegenüber der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung skizziert. Die Autorin hat selbst ein Zusatzstudium „Organisationspsychologie“ absolviert. Es fließen eigene Untersuchungen, u. a. Ergebnisse einer kleineren Nachuntersuchung von 17 „Qualitätsprojekten“ im Bundesgebiet ein.

Die „Organisationspsychologie“ lässt sich als die „Wissenschaft vom Erleben und Verhalten in Organisationen“ definieren. Als angewandte Disziplin steht sie – ähnlich wie die Erwachsenenbildung – vor normativen Herausforderungen. Ihre Vertreter arbeiten – vor allem empirisch – auf die Vereinbarkeit von „Produktivität“ und „Menschlichkeit“ in (Arbeits-)Organisationen hin. Am Beispiel des Scheiterns teilautonomer Arbeitsgruppen, die nachweislich beide Zielaspekte erfüllen konnten, zeigt sich jedoch, dass andere Zielstellungen von Organisation wie Machterhalt organisationspsychologische Gütekriterien überlagern können (Ulich 1994, S. 190 ff. Schließung des Volvowerks in Uddevalla). Der Ausbaugrad und die Interdisziplinarität dieser Disziplin ist gegenüber der Erwachsenenbildung als höher einzuschätzen. So ist sie unter dem Dach des Diplom-Psychologie-Studiums, welches über einen doppelt so hohen Curricularnormwert wie die Diplom-Erziehungswissenschaft verfügt, als ein eigenständiges Forschungs- und Arbeitsfeld etabliert. Dazu kommt noch ihre (internationale) Rolle als anerkannte Bezugsdisziplin der Wirtschafts-, Ingenieur- und Verwaltungswissenschaften (z. B. MIT, Speyer, St. Gallen). In der Enzyklopädie der Psychologie ist sie neuerdings mit zwei Bänden vertreten (Schuler/Hrsg. 2004a, 2004b). Im Sinne Kurt Lewins, dem das Zitat: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie“ zugeschrieben wird, hat sich eine „gute“ organisationspsychologische Theorie an ihrer praktischen Relevanz zu erweisen: „Im besten Falle systematisiert sie den aktuellen Wissenstand der Forschung zu einem spezifischen Phänomen, regt durch ihre Annahmen weitere Forschung an und liefert gleichzeitig eine wichtige Basis für die wissenschaftlich fundierte Arbeit in der Praxis. Insofern ist eine gute Theorie im Idealfall gleichermaßen zentrales Werkzeug für Forscher und Praktiker“ (Holling/Kanning 2004, S. 60). Nachdem bisher in Lehrbüchern Organisationstheorien chronologisch aufgeführt wurden, nehmen Holling/Kanning (2004) eine konstruktbasierte Ordnung vor, die von historischen Theorien und dem Konstruktivismus „gerahmt“ werden: Lerntheorien (z. B. operantes Konditionieren, Lernen am Modell,

Lernende Organisation), Motivationstheorien, Führungstheorien, Handlungstheorie und Entscheidungstheorien.

Dass sich der Konstruktivismus als ein relevanter organisationspsychologischer Theorieansatz erweisen könnte, wird noch kritisch gesehen, denn u. a. seien die Bedeutung subjektiver Realitätskonstruktionen für die Steuerung menschlichen Verhaltens in der Attributions- und Motivationsforschung bereits empirisch und theoretisch expliziert worden (ebd. S. 84). Miner (1980) vergleicht 32 Theorien organisationalen Verhaltens und nur vier können in punkto wissenschaftlicher und praktischer Nützlichkeit hohe Beurteilungsdimensionen erreichen. Diese vier sind ausschließlich Motivationstheorien. Holling/Kanning (2004) schließen sich dem an und konstatieren, dass psychologisch fundierte Theorien insgesamt positiver abschneiden als andere organisationsbezogene Ansätze mit einer Fundierung in Politologie/Soziologie. Dies liegt auch am psychologischen Repertoire empirischer Methodiken: Strukturgleichungsmodelle, Priming (Versuchspersonen erhalten Bildsequenzen unterhalb der Wahrnehmungsschwelle), Arbeitsplatzanalyseinventare, Metaanalysen, aber auch qualitative Methoden. So ist diese Disziplin eher vor dem Problem des *Style as theory* (vgl. van Maanen 2000) geschützt als z. B. die Soziologie und die Erwachsenenbildung, wenn sie sich mit Organisationen befasst. „Style as theory" bedeutet, dass Konstrukte und Theorieansätze auf essayistischen und damit nicht replizierbaren Einzelleistungen von Organisationsberatern/-forschern basieren. Abschließend fällt in Deutschland die Unangebundenheit der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung zur Theorie und Empirie der Organisationspsychologie und vice versa auf. Es wird stattdessen, wenn nicht „selbstreferenziell" argumentiert wird, eher auf soziologische Forschung rekurriert.

Innerhalb der Organisationspsychologie wird „Qualität" mit drei Schlagwörtern thematisiert: Qualität der Arbeit, Qualitätsmanagement (QM) und Qualitätszirkel. Letztere sind empirisch insgesamt sehr gut erforscht (vgl. v. a. Antoni 1990). So ist z. B. interessant, dass die De-Motivation und Einbußen bei der Produktivität bei *Nicht*-Teilnehmern von Qualitätszirkeln steigen (Marks u. a. 1986). Die Qualitätsdebatte in den Industrieunternehmen ist also bereits in den 80ern zum organisationspsychologischen Forschungsfeld geworden. So kann die internationale Forschung zum Bereich „Lernende Organisation" Total-QM-Programme retrospektiv bereits wieder problematisieren (vgl. Hedberg/Wolff 2001, S. 546 ff.). Für Weiterbildungsorganisationen grassiert dagegen erst seit einigen Jahren ein hoher Anpassungsdruck, QM einführen zu müssen. Generell entstammt dieser Ansatz aus den Ingenieurs- und Arbeitswissenschaften. Das ursprüngliche Ziel von QM ist das Absichern und Kontrollieren von großorganisierten, zulieferorientierten, sinnentleerten und personenbezogenen gefährlichen Tätigkeiten. QM schützt dabei nicht vor „Fehlern", aber das System hilft diese aufzuklären, nachvollziehbar zu machen und Verbesserungen für spätere Produktionen als neue Regelungen aufzunehmen. Wenn solche feldfremden Tools nun in der Weiterbildung eingeführt werden, kann man laut organisationssoziologischer Beobachtung von einem „Culture Clash" sprechen. Dieses Aufeinanderprallen

unterschiedlicher Kulturen lässt paradoxe Effekte (vgl. Ortmann 2001; z. B. statt erwünschter De-Regulierung wird Regulierung erhöht) und „Fehlkopien“ entstehen (vgl. Krücken im Druck). So zeigt eine Nacherhebung von 17 Qualitätsprojekten in der Weiterbildung (Kil 2004), dass dort ebenfalls eigenwillige Rezeptionsweisen von QM verfolgt werden, z. B. wird von „Qualitätsentwicklung“ gesprochen, so dass vermutet werden kann, dass das Konzept mit Hilfe einer Verbindung von Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung mit der Weiterbildungskultur in Passung gebracht wird. Auch kommen Qualitätszirkel nur in einer Organisation „klassisch“ – nach organisationspsychologischem Lehrbuch – zum Einsatz, nämlich ohne Vorgesetzte und mit gemischten operativen Teams. Dies kann zwar als Form unkonventionellen Organisationslernens und als Chance zur Innovation begriffen werden, ist jedoch auch Ausdruck einer gewissen Hilflosigkeit, wie sich in Kleinstorganisationen mit zwei bis drei fest angestellten Mitarbeitenden Qualitätszirkel überhaupt besetzen lassen. So kann es Organisationspsychologen möglicherweise befremden, dass Checklisten einer Bildungseinrichtung von pädagogisch-konzeptionell Tätigen geführt werden, anstatt dass das operative Personal (Küchenkräfte, Verwaltung, Trainer o. Ä.) diese einsetzt (s. Qualitätsmaßnahmen aus Presker/Quante 2004), während möglicherweise genuin pädagogisch qualitätssichernde Aufgaben dagegen nicht aufgeführt werden (z. B. Hospitation von Veranstaltungen). „Fehlkopien“ dieser Art könnten darin begründet liegen, dass aufgrund mangelnder organisationstypologischer Klarheit im Weiterbildungssystem Organisationen in Bezug auf einzusetzende Instrumente „über einen Kamm geschoren“ und bspw. generell als „Behörden“ etikettiert werden (z. B. Ehses/Zech 2004, S. 76). Es konnte jedoch belegt werden, dass aufgrund unterschiedlicher „Größe“ und „Rechtsform“ signifikante Differenzen in der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen beim gesamten Personal einer Weiterbildungseinrichtung feststellbar sind (Kil 2003, S. 35–37). So ist wahrscheinlich, dass es gerade in Bezug auf QM-Systeme unterschiedliche Bedarfe und Bedürftigkeiten für verschiedene Weiterbildungsorganisationstypen gibt.

Um Grenzen und Anwendungsbereiche von Organisationstheoriepositionen aufzeigen zu können, hat Sperka (1996) eine Systematisierung erarbeitet. Demnach können von den Forschenden mikroskopische und/oder makroskopische „Filter“ gesetzt werden und es kann aus vier Perspektiven heraus Verhalten in Organisationen erklärt werden. Beispielhaft für die Qualitätsdebatte werden vier Theoriepositionen zugeordnet.

Tabelle 1: Systematisierung von Theoriepositionen

mikroskopisch		**makroskopisch**	
mechanistisch	**psychologisch**	**geschlossen systemisch**	**offen systemisch**
QM	*Job Characteristics Modell*	*Kontingenztheorie*	*Theorie struktureller Angleichungsprozesse*
BWL	**Psychologie**		**Soziologie**

Die *mechanistische* Sichtweise geht von der externen Determination und damit Kontrollierbarkeit von Arbeitsbeziehungen aus. Prinzipien des sog. Taylorismus finden sich hier, wenn auch in modifizierter Form, wieder. Theoriekonzepte, die sich z. B. mit QM (Hackman/Wageman 1995) oder Benchmarking (Walgenbach 2000) befassen, lassen sich hier einordnen.

Eine *psychologische* Perspektive geht dagegen von der internen Determination und Motiviertheit von Individuen aus. So werden Bedeutungen, d. h. kognitive Verarbeitungsprozesse, die Mitarbeitende an ihre Arbeitsbedingungen anlegen, relevant. Z. B. kann das sog. *Job-Characteristic-Modell* von Hackman/Oldham (1980), welches mit Hilfe eines Arbeitsplatzfragebogens, dem Job Diagnostic Survey, $JDS^{general}$ erfasst werden kann und für den Dienstleistungsbereich erweitert wurde (Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 1997, 2000), hier eingeordnet werden. Eine hohe Arbeitsmotivation und qualitativ hochwertige Aufgabenerfüllung kann demnach nur entstehen, wenn die Arbeitstätigkeit folgende Merkmale aufweist: *Anforderungswechsel*, *Aufgabengeschlossenheit*, *Wichtigkeit der Aufgabe*, *Autonomie*, *Rückmeldung durch die Arbeit*, *Rückmeldung durch andere, Zusammenarbeit mit anderen* und *Zielklarheit*. Dabei werden keine „objektiven" Messungen zur Bewertung der Arbeitsaufgaben angelegt, sondern die Wahrnehmungen und Werthaltungen der Mitarbeitenden selbst bilden den Ausgangspunkt dafür, wie diese leistungsthematisch das jeweilige Motivierungspotenzial aufnehmen (vgl. Collins u. a. 2004).

Die *geschlossen systemische* Sichtweise betrachtet alle Personen eines Systems gleichzeitig. Psychologische Mechanismen erzeugen aus ganzheitlicher Sichtweise neue Effekte und Konstrukte, z. B. Organisationskultur (Symbole erzeugen Identität). So gehen Cummings/Blumberg (1987) davon aus, dass Bedingungsfaktoren des Marktes/des Produktes dem Problemlösungspotenzial auf Seiten der Mitarbeitenden entsprechen bzw. kontingent sein sollten (aus Ulich 1994, S. 245).

Tabelle 2: Gestaltungskonzepte und ihre Kontingenzen n. Cummings/Blumberg 1987

Schlüsselmerkmale der Arbeitssituation	Technische Verkoppelung		Technische Unsicherheit		Umwelt-dynamik		Entfaltungs-bedürfnisse		Soziale Bedürfnisse	
Gestaltungskonzepte	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch
traditionelle Einzelarbeit	X		X		X		X		X	
traditionelle Gruppenarbeit		X	X		X		X			X
individuelle Aufgabenerweiterung	X			X		X		X	X	
selbstregulierende Gruppe		X		X		X		X		X

Unter der *offenen systemischen Perspektive* werden Organisationen in Interaktion mit der Umwelt betrachtet. Offene Systeme bestehen aus kontinuierlichen strukturerhaltenden Prozessen, die sich im Zeitverlauf weiterentwickeln. Phänomene der Selektion und Strukturbildung von Organisationen werden hier u. a. zum Forschungsgegenstand. Die Theorie der „strukturellen Angleichungsprozesse“ (vgl. Di Maggio/Powell 1983) bezeichnet bspw. mit dem Begriff der „Mimese“ das Kopieren von vermeintlich erfolgreichen Problemlösungsmustern anderer Organisationen bei eigener hoher Unsicherheit.

Alle vier Perspektiven mit ihren Beispielen zeigen, dass mikro- und makroskopische Organisationsforschung für die Weiterbildung sinnvoll ist und sie auf bereits vorhandene Theorie/Empirie zurückgreifen kann. Die innere Stimmigkeit der daraus abgeleiteten Maßnahmen untereinander wird jedoch zu einem entscheidenden Prädiktor des Erfolgs von Veränderungsmaßnahmen (Gebert 2004). Neuberger (2000, S. 618) stellt dagegen bei Gomez/Probst (St. Gallen) fest: Es wird zwar eine abstrakte und verbale präzise Systemlogik in der Analyse vertreten (offen systemische Perspektive), aber dieser folgt eine „hemdsärmelige“ und „idealistische“ Interventionsmentalität (mechanistische Perspektive). So sollte eine Organisationsberatung für die Weiterbildung ebenfalls theoretische Anleihen mit ihren Interventionen in Einklang bringen. Wie können Weiterbildungsorganisationen spezifische unverwechselbare Profile herausbilden (Ehses/Zech 2004, S. 78), wenn QM Angleichungsprozesse erzeugt (s. o. Di Maggio/Powell 1983)? Ergebnisse einer Nacherhebung von QM aus Sicht der Organisationsleitungen zeigen, dass es sich für Teilnehmende und Mitarbeitende wenig „auszahlt“ dieses System zu implementieren (Kil 2004). Es wird zudem mehr delegiert, statt miteinander gearbeitet, da Zuständigkeiten sehr klar „festgeschrieben“ sind, Hilfsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft gehen tendenziell zurück. QM-Systeme konfligieren also mit Elementen einer Innovationskultur (Guldin 2001), in der Verbesserungsvorschläge wertgeschätzt und aufgegriffen werden, Dynamik, Lebendigkeit, Spontaneität, Lockerheit und Humor in den Arbeitsbeziehungen wahrnehmbar sind und häufig Sachdebatten geführt werden. Lernen in Organisationen scheint demnach nicht zur Interventionsform QM zu passen, denn: Lernen erscheint 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 und Lernen ist motivationales Verhalten (vgl. Maier/Prange/von Rosenstiel 2001, p. 24). So sollte der Weiterbildungspraxis von Seiten der Forschung nicht nur „Qualifizierung“ (bzw. Beratung, Begutachtung), sondern auch „Aufklärung“ (vgl. Strunk 1990) zu tatsächlichen Kosten, Folgen und Verschiebungen im Weiterbildungssystem (Kil/Körber/Rippien 2004) geboten werden. Inwieweit die Einrichtungen selbst nun QM, welches aufgrund von „Rationalitätsmythen“ (Meyer/Rowan 1977) nicht mehr aufzuhalten zu sein scheint, im Sinne ihres Systemerhalts konstruktiv akkomodieren können, bildet auch eine noch offene Forschungsfrage.

Literatur

Collins, Ch. J./Hanges, P. J./Locke, E. A. (2004): The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behaviour: A Meta-Analysis. In: Human Performance 1, pp. 95–117

Cummings, T./Blumberg, M. (1987): Advanced manufacturing technology and work design. In: Wall, T/Clegg, C./Kemp, N. (Eds.): The Human Side of Advanced Manufacturing Technology. Chichester, pp. 37–60

Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional Isomorphism and collective rationality in Organizational Field. American Sociological Review 48, pp. 147–160

Ehses, Ch./Zech, R. (2004): Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession. In: Report, H. 27, S. 75–83

Gebert, D. (2004): Organisationsentwicklung. In Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie (S. 59–87). Überarb./erw. Aufl. Bern u.a.

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

Hackman, J. R./Oldham, G. R. (1980): Work redesign. Reading, MA

Hackman, J. R./Wageman, R. (1995): Total Quality Management. Empirical, conceptual, and practical issues. Administrative Science Quaterly 40, pp. 309–342

Hedberg, B./Wolff., R. (2001): Organizing, Learning, and Strategizing: From Construction to Discovery. In: Dierkes, M. et. al. (Eds.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York, p. 535–556

Holling, H./Kanning, U. P. (2004): Theorien der Organisationspsychologie. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Überarb./erw. Aufl.Bern u.a., S. 59–87

Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld

Kil, M. (2004): Best-Practise bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Kap. 4.40.10.1, S. 1–18

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (1997): Ist „Zielklarheit“ eine zusätzliche Komponente des Motivationspotentials? In: U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen, S. 88–99

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (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

Kil, M./Körber, K./Rippien, H. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 2, S. 90–107

Krücken, G. (im Druck): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? In Beyer, J./Stykow, P. (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Wiesbaden

Maier, G. W./Prange, Ch./Rosenstiel, L. v. (2001): Psychological Perspectives of Organizational Learning. In: Dierkes, M. et. al. (Eds.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York, pp. 14–34

Marks, M. L./Mirvis, P. H./Hackett, E. J./Grady, J. F. (1986): Employee participation in a quality circle program: Impact on quality of work life, productivity and absenteeism. Journal of Applied Psychology 71, pp. 61–69

Miner, J. B. (1980): Theories of organizational behavior. Hillsdale

Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology 83, pp. 340–363

Neuberger, O. (2002) Führen und führen lassen. 6. überarb. Aufl. Stuttgart

Ortmann, G. (2001): Organisation – ein Handlungsfeld mit Eigensinn. In: Bardmann, Th. M./ Groth, Th. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Wiesbaden, S. 73–90

Presker, E./Quante, H. (2004): Wir sind gut – wir wollen besser werden. Der steinige Weg zur Testierung und welchen Sinn hat das eigentlich? unv. Typoskript: VHS Schaumburg/Salzburger Gespräche

Schuler, H. (2004a): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 3). Göttingen u.a.

Schuler, H. (2004b): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 4). Göttingen u.a.

Sperka, M. (1996): Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Essen

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

Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart

Van Maanen, J. (2000): Style as Theory. In: Frost, P. J. et. al. (Eds.): Talking about Organization Science. Thousands Oaks, CA., pp. 63–82

Walgenbach, P. (2004): Organisationstheorien. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 3). Göttingen u.a., S. 605–652

Walgenbach, P. (1998): Zwischen Showbusiness und Galeere – zum Einsatz der DIN EN ISO 9000er Normen in Unternehmen. Industrielle Beziehungen, 5, S. 135–164