

**Karin Eleonore Reiber**

**Organisationen im Spiegel der Regula Benedicti –**

***Eine hermeneutische Interpretation***

***der benediktinischen Regel***

***im Kontext der Lernenden Organisation***

**Dissertation**

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2003



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Aktueller Forschungsstand und abgrenzende Prämissen.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Aufbau und methodische Vorgehensweise .....</b>	<b>14</b>
<b>TEIL A: GRUNDLAGEN .....</b>	<b>21</b>
<b>2. Theoretisches Rahmenkonzept.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Organisationstheorie.....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Vorbemerkung .....	21
2.1.2 Begriff der Organisation .....	23
2.1.3 Organisationsgestaltung.....	25
2.1.4 Organisationsveränderung .....	33
<b>2.2 Lernende Organisation .....</b>	<b>37</b>
2.2.1 Vorbemerkung .....	37
2.2.2 Geschichte und Genese der Lernkonzepte .....	37
2.2.3 Übergänge und Stufen organisationalen Lernens.....	46
2.2.4 Pädagogische Perspektiven .....	48
2.2.5 Kritische Anmerkungen .....	56
<b>2.3 Pädagogik und Organisation .....</b>	<b>57</b>
2.3.1 Organisationsgestaltung als pädagogisches Dreieck.....	58
2.3.2 Organisationsveränderung als Stufenschema des Lernens.....	60
<b>TEIL B: HERMENEUTISCHE ANALYSE UND REZEPTION .....</b>	<b>64</b>
<b>3. Organisationswissen in der Regula Benedicti .....</b>	<b>64</b>
<b>3.0 Vorbemerkung.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Regula .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Die Benediktinerregel als Organisationshandbuch .....</b>	<b>72</b>
3.2.1 Die sachliche Dimension .....	72
3.2.2 Die soziale Dimension .....	80
3.2.3 Die operative Dimension .....	87

<b>3.3 Die Regel als Bauplan einer lernenden Organisation.....</b>	<b>101</b>
3.3.1 Anpassungslernen – Die Werkstatt .....	104
3.3.2 Erschließungslernen – Die Werkzeuge.....	113
3.3.3 Identitätslernen – Die Werkkunst .....	127
<b>3.4 Organisationsgrundsätze der Regula Benedicti.....</b>	<b>143</b>
3.4.1 Discretio als Gestaltungsprinzip .....	143
3.4.2 Discretio als Bildungsprinzip .....	144

## **TEIL C: ADAPTION UND INTERPRETATION ..... 148**

### **4. Organisationsweisheit in der Regula Benedicti ..... 148**

#### **4.0 Begrenzende Prämissen .....148**

#### **4.1 Zur Verantwortung befreiende Strukturen.....150**

    4.1.1 Die integrative Aufbauorganisation .....

    4.1.2 Der Wertschöpfungsprozess.....

    4.1.3 Transparenz und Partizipation als Strukturprinzipien.....

#### **4.2 Gesetzmäßigkeit und Menschlichkeit .....158**

    4.2.1 Individuum und Organisation .....

    4.2.2 Soziale Dimensionen von Führung .....

    4.2.3 Soziale Beziehungen und informelle Struktur .....

    4.2.4 Ein soziales System im flexiblen Gleichgewicht.....

#### **4.3 Management by Ethics – Werte-Management.....166**

    4.3.1 System-Umwelt-Steuerung.....

    4.3.2 Führung als Systemsteuerung .....

    4.3.3 Position beziehen – Veränderungen wagen .....

#### **4.4 Übung unter idealen Trainingsbedingungen .....176**

    4.4.1 Lernen im Rahmen der Arbeitsaktivitäten .....

    4.4.2 Korrektur von Zielabweichungen .....

    4.4.3 Anpassungslernen und Alltagskultur.....

#### **4.5 Kompetenzerschließung .....183**

    4.5.1 Das individuelle Trainingsprogramm .....

    4.5.2 Das organisationale Trainingsprogramm.....

    4.5.3 Die Vermittlungsdimension.....

    4.5.4 Individuelle und organisationale Schlüsselqualifikationen .....

<b>4.6 Identitätsstiftende Bildungsarbeit.....</b>	<b>194</b>
4.6.1 Bildungsgegenstand .....	194
4.6.2 Bildungsgang .....	196
4.6.3 Individuelle und organisationale Identität .....	198
4.6.4 Organisationsbildung .....	200

**TEIL D: ERTRAG UND ANSCHLÜSSE..... 203**

<b>5. Erbe und Auftrag .....</b>	<b>203</b>
<b>5.1 Der Blick zurück nach vorn.....</b>	<b>203</b>
<b>5.2 Wertrationalität und Zweckrationalität .....</b>	<b>210</b>
<b>5.3 Stabilität und Flexibilität.....</b>	<b>222</b>
<b>5.4 Ein integratives Konzept organisationalen Lernens .....</b>	<b>229</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>231</b>

## Vorwort

Am Ende eines langen – und mitunter beschwerlichen – Weges bleibt mir, all jenen zu danken, die mich begleitet haben.

An erster Stelle danke ich Herrn Prof. Dr. Norbert Vogel für seine konstruktive Betreuung und Beratung meiner Arbeit. Herrn Prof. Dr. Klaus Prange verdanke ich zahlreiche Anregungen, Impulse und Ideen, die ich in Gesprächen oder durch seine Vorträge und Vorlesungen erhalten habe. Bei Herrn Prof. Dr. Kristian Kunert bedanke ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens. Das Doktorand/innen-Kolloquium war der Ort des Austausches und kritischer Reflexion – ich danke allen Beteiligten! Tatkräftige Unterstützung rund um die Arbeit wurde mir von Julia Stoldt und Christine Seitz zuteil – ihnen danke ich für die stets zuverlässige Mitarbeit.

Besonderer Dank gilt meinem Mann Frank Wößner, der mir auf diesem Weg ein wichtiger und treuer Gesprächspartner war. Sr. Marcella Welte OSB (St. Erentraud, Kellenried) danke ich für ihre wohl wollende Begleitung dieses Forschungsvorhabens. Herrn Rainer Erne sei Dank für die inhaltliche Korrektur, Frau Christine Geier für das Lektorieren der Arbeit. Schließlich danke ich allen nicht namentlich genannten Weggefährten/innen, die mich in den zurückliegenden drei Jahren auf unterschiedlichste Weise vielfältig unterstützt und motiviert haben.

Tübingen, Ostern 2003

# 1. Einleitung

## 1.1 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Klöster kann man mit gutem Recht als eine Form traditionsreicher und bestandssicherer Organisationen bezeichnen. Auf der Basis von Regelwerken ordnen sie gemeinsames Leben und Handeln in der Ausrichtung auf den Glauben. Neben dieser internen „Effizienz“ sind sie – soweit es sich um aktive Kongregationen handelt – auch nach außen hin äußerst wirksam. Sie engagieren sich weltweit in den Bereichen Kunst und Kultur, Erziehung, Bildung und Soziale Arbeit. In diesem Sinne sind Klöster Sozialunternehmen mit strategischer Handlungslogik und globaler Ausrichtung.

Nun stellt sich die Frage, was diese Organisationen so erfolgreich und vor allem so langlebig macht. Verglichen mit ihrer Ausgangssituation operieren sie in nun völlig veränderten Kontexten und mussten im Laufe der Zeit vielfältige Anpassungsleistungen vollbringen. Es liegt nahe, den Grund in der normativen Grundlegung im christlichen Glauben zu suchen. Daneben scheinen die Regeln der Orden das Zusammenleben und Arbeiten so zu gestalten, dass sowohl Wahrung der Tradition als auch Anpassung an veränderte Umwelt möglich ist. Hier liegt eine wichtige Übereinstimmung der zunächst weit auseinander liegenden Alltagswirklichkeit von Klöstern und Organisationen: Das Spannungsfeld zwischen der Wahrung eines Profils einerseits, der flexiblen Entwicklungsfähigkeit andererseits bilden ein Grund-Dilemma modernen Managements.

Nachdem Organisationen heute vielfach nach Modetrends gesteuert werden, deren Veralterungsrate immer höher wird, stellt es eine Perspektivenerweiterung dar, auf Traditionswissen und -weisheit über Organisation zurückzugreifen. Unberührt von Schlagworten wie *Lean Production*, *Business Reengineering* und *Total Quality Management* lässt der Rückgriff auf jahrhundertealte bewährte Regeln Anhaltspunkte für die Gestaltung von Organisationen heute erwarten.

Diese Idee steht nicht völlig isoliert. Parallel zu dem beschriebenen Trend der kurzlebigen Management-Moden findet eine Rückbesinnung auf Normen und Werte im Management statt. Dazu zählen nicht nur die vielfältigen Versuche von Unternehmen, sich in Form von Leitbildern mit ethischen Maximen auszustatten. Auch die hohe Konjunktur von Mana-

gement-Seminaren in Klöstern und Ordensangehörigen als Unternehmensberater/innen weisen in diese Richtung.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage, ob und wie das Traditionswissen der Klöster ihr Leben und Werk sichert und regelt auch von wissenschaftlicher Relevanz. Diese Untersuchung setzt sich zum Ziel, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden Erkenntnisse und Ergebnisse darüber zu gewinnen, welches die Gestaltungs- und Lernimplikationen von Ordensregeln im Hinblick auf die Organisation sind. Monastisches Organisationswissen wird in dieser Studie geprüft, auf seine Übertragbarkeit auf aktuelle Zusammenhänge befragt und auf den wissenschaftlichen Diskurs um Organisationsgestaltung und -lernen bezogen.

Die Grundlage dieser Arbeit ist die Regel des *Benedikt von Nursia*. Auf diese Regel geht die Gründung, Entstehung und Ausbreitung des Benediktiner/innen-Ordens zurück, von dem wiederum zahlreiche andere Ordensgründungen im Laufe der Jahrhunderte ausgingen. Gleichzeitig prägte diese Regel Europa durch vielfältige Einflüsse in den Bereichen Bildung, Wissenschaft, Kunst und Kultur. Man kann die *Regula Benedicti* deshalb gleichsam als die Grundlage monastischer Kultur und Lebensweisheit bezeichnen. Benediktiner/innen in aller Welt leben und arbeiten bis heute nach einer Regel, die 1500 Jahre alt ist.<sup>1</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen geht es im Folgenden konkret um die wissenschaftliche Behandlung nachfolgender Fragen:

- Wie regelt die benediktinische Regel die Gestaltung der Organisation Klosterwesen?
- Welche Entwicklungs-, Veränderungs- und Anpassungspotenziale für die Organisation beinhaltet die Regel?
- Welche Hinweise auf das Lernen eines sozialen Systems enthält die Regel?
- Wie lassen sich diese Hinweise und Befunde vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um organisationales Lernen deuten und interpretieren?

---

<sup>1</sup> Abtei St. Erentraud, Kellenried (Hrsg.): Frauen, die das Leben lieben. Benediktinerinnen der Abtei St. Erentraud, Kellenried. Ravensburg (Oberschwäbische Verlagsanstalt) 2001. S. 23

- Was lässt sich auf Konzepte von Organisationsgestaltung und -lernen übertragen?
- Wie lässt sich in aktueller Diktion monastische Organisationsweise als Handlungsanleitung für eine entwicklungsorientierte Steuerung und Lenkung von Organisationen fassen?

Es geht in dieser Studie also um die theoretisch-systematische Entwicklung eines Konzepts für organisationales Lernen im Spiegel der benediktinischen Regel.

## 1.2 Aktueller Forschungsstand und abgrenzende Prämissen

Publikationen und Forschungsarbeiten, die in direktem Zusammenhang mit den vorab formulierten Forschungsfragen und dem nachfolgenden Forschungsvorhaben stehen, bilden den aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema; dieser wird nun skizziert. Dabei sind hier nur Arbeiten von Interesse, die einen engen Bezug zu dem vorliegenden Untersuchungsvorhaben aufweisen; ansonsten wird der Forschungskontext in den einzelnen Untersuchungsschritten zum jeweiligen Themenbereich ausführlich dargestellt werden. Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslage wird sich wissenschaftliche Relevanz und zu erwartender Ertrag dieser Studie deutlicher profilieren.

Der Benediktiner-Mönch und Cellerar der Abtei Münsterschwarzach *Anselm Grün* wendet sich in seinen zahlreichen Publikationen an die interessierte Öffentlichkeit mit Themen aus dem Bereich Spiritualität und Lebensbewältigung. Neben zahlreichen individualpsychologischen Ratgebern hat er eine Schrift zum Thema „Führung“ vorgelegt, die Anregungen aus der Benediktsregel enthält.<sup>2</sup> Angesichts seiner Beobachtung einer normativen Suchbewegung des Managements legt *Grün* die Kapitel der *Regula Benedicti* über Cellerar und Abt aus, um daraus Anhaltspunkte für ein zeitgemäßes und normatives Führungskonzept zu erhalten. Seine Prämisse dabei lautet, dass die Profit-Orientierung ausgereizt ist und höhere Werte für Sinnstiftung in der Arbeitswelt erforderlich seien.<sup>3</sup> Die Weisheit einer spirituellen Führung resultiert für *Grün* in einer menschlichen Unternehmenskultur, in der der Mensch in seiner Besonderheit be-

---

<sup>2</sup> Grün, Anselm: Menschen führen – Leben wecken. Anregungen aus der Regel des heiligen Benedikt. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 2001.

<sup>3</sup> Siehe Grün, 2001, S. 7–12.

rücksichtigt wird und Raum ist für Kultur und Sinnfindung.<sup>4</sup> Der Mönch und Autor *Grün* legt mit dieser Schrift eine verständliche Auslegung einschlägiger Absätze der Benediktsregel für aktuelle Führungsfragen vor; das Buch stellt eine Handreichung von Grundsätzen für die normativ-reflexive Führungspraxis dar.

„Benedikt für Manager“ lautet der programmatische Titel einer Publikation von *Baldur Kirchner*.<sup>5</sup> *Kirchner* geht von der grundsätzlichen These aus, dass aus dem benediktinischen Leben in seiner 1500-jährigen Tradition allgemein gültige Prinzipien für Führung ableitbar sind. Der Erfolg des Jahrtausende alten Unternehmens gründe sich auf der zeitlosen Synthese von Hierarchie, Persönlichkeit und Würde.<sup>6</sup> Ziel des Buches ist es, die Selbstreflexion und -erkenntnis des Managers/der Managerin anzuregen,<sup>7</sup> um damit die „Führungspraxis der Gegenwart in ihren geistigen Grundlagen zu beleben“<sup>8</sup>. Dieser Reflexionsprozess orientiert sich an der *Regula Benedicti* und den in ihr grundgelegten Tugenden. *Kirchners* Buch repräsentiert den vorab beschriebenen Trend, schnelllebige Management-Moden durch normative Vertiefung und Anregungen aus ganz anderen Quellen als der Betriebswirtschaftslehre zu ergänzen.

*Helmut Geiselhart* hat 1997 eine Monographie über das Management-Modell der Jesuiten vorgelegt, die den vielversprechenden Untertitel „Ein Erfolgskonzept für das 21. Jahrhundert“ trägt.<sup>9</sup> Die Schrift hat zum Ziel, die 500 Jahre alte Organisation „Jesuitenorden“ auf ihre Tradition als lernendes Unternehmen zu befragen und daraus Hinweise für die Unternehmensgestaltung heute zu erhalten.<sup>10</sup> Im Wesentlichen basiert das Buch auf den Geistlichen Übungen, die auf *Ignatius von Loyola* zurückgehen, und stellt diese als „Quelle des Erfolgs“ in den Zusammenhang von Entscheidungsprozessen in Unternehmen. Das Lernkonzept des Jesuitenordens wird als kontinuierliche kritisch-reflexive Selbstprüfung definiert. Indem das Buch das Prinzip der Geistlichen Übungen als individuelle

---

<sup>4</sup> Siehe Grün, 2001, S. 127–137

<sup>5</sup> Kirchner, Baldur: Benedikt für Manager. Die geistigen Grundlagen des Führens. Wiesbaden (Gabler) 1999.

<sup>6</sup> Siehe Kirchner, 1999, S. 9f

<sup>7</sup> Siehe Kirchner, 1999, S. 43

<sup>8</sup> Kirchner, 1999, S. 207

<sup>9</sup> Geiselhart, Helmut: Das Managementmodell der Jesuiten. Ein Erfolgskonzept für das 21. Jahrhundert. Wiesbaden (Gabler) 1997.

<sup>10</sup> Siehe Geiselhart, 1997, S. 7f.

Selbstreflexion für Führungskräfte veranschaulicht, leistet es einen Beitrag für ein verantwortungsbewusstes Management.

Die vorgestellten Bücher stellen einen Zusammenhang zwischen Orden bzw. Ordensregeln und aktuellen Fragen des Managements her. Alle skizzierten Publikationen verbinden in ihren Ansätzen monastische Weisheit mit neueren psychologischen Erkenntnissen und wenden dies auf aktuelle Beispiele aus der Wirtschaftswelt an. Die hieraus resultierenden Abhandlungen haben zum Ziel, normative Orientierungshilfe zu leisten und zugleich Wege der Anwendung und Umsetzung ethischer Maximen aufzuzeigen. Sie wenden sich dabei an Führungskräfte, die sich ihrer Verantwortung bewusst sind, diese vor der Folie der jeweiligen Grundsätze zu reflektieren bereit sind und sich im Übrigen für praktisch-konkrete Anregungen für ihren Führungsalltag interessieren. Alle Schriften sind an der individuellen Entwicklung der Führungskompetenz der einzelnen Leser/innen ausgerichtet. Sie wenden sich mehr an den/die Praktiker/in als an ein wissenschaftliches Publikum.

Eine wissenschaftliche, umfassende und systematische Adaption der *Regula Benedicti* auf (Lernende) Organisation steht damit noch aus. Den Anspruch an eine wissenschaftliche Qualifikationsarbeit erfüllt diese Studie in mehrfacher Hinsicht. Der methodische Zuschnitt der Arbeit zeichnet sich durch den historisch-kritischen Zugang zum Material und zu dem hermeneutischen Vorgehen aus. Eine Systematisierung und Strukturierung ist durch die Grundlegung der Untersuchung in einem theoretischen Rahmenkonzept gewährleistet, aus dem sich die Untersuchungsdimensionen für die hermeneutische Analyse ergeben. Der wissenschaftliche Ertrag dieser Studie besteht in der Weiterführung einer pädagogischen Konzeptualisierung organisationalen Lernens unter Berücksichtigung interdisziplinärer Beiträge zu diesem Gegenstand. Die pädagogischen Diskussionsbeiträge zum Thema Lernende Organisation werden in der Arbeit gestärkt, profiliert und anschlussfähig gemacht für neue Aspekte. Der disziplininterne Diskurs wird ergänzt und erweitert um Wissen aus Traditions- und Kulturgut spirituell-theologischer Provenienz. Die Arbeit stellt gleichzeitig einen Beitrag zu diesem interdisziplinären Dialog dar, indem sie verschiedene Diskursbereiche miteinander verknüpft.

Diese Arbeit grenzt sich damit in mehrerlei Hinsicht von den bereits vorliegenden Publikationen zum Thema ab. Während alle drei genannten Autoren die *Regula Benedicti* bzw. *Ignatianischen Satzungen* ekklektizistisch

auf ihre Fragestellung anwenden, erfolgt hier eine umfassende hermeneutische Analyse des gesamten Regeltextes. Die Rezeption und Interpretation des Textes erfolgt nach wissenschaftlichen Regeln und Techniken (siehe Kapitel 1.3). Zentral für diese Studie ist die Systematisierung, die aus einer theoretischen Verortung des Forschungskonzeptes resultiert und die Grundlage der Rezeption, Interpretation und Adaption der *Regula Benedicti* bildet. Das wissenschaftlich-analytische Niveau dieser Arbeit lässt sich in Abgrenzung zu den populärwissenschaftlichen Ratgebern auch daran verdeutlichen, dass mit einem abstrakten Begriff von Organisation operiert wird, während die Schriften von *Grün, Kirchner* und *Geiselhart* mit einem umgangssprachlichen Verständnis von Unternehmen arbeiten. Während diese sich an die einzelne interessierte Führungskraft wenden, ist mit dieser Studie eine breitere wissenschaftliche Zielgruppe angesprochen. Die in dieser Arbeit vorzunehmende Untersuchung hat weniger zum Ziel persönliche Reflexion anzuregen als vielmehr wissenschaftliche Ergebnisse zu erzielen, die an einen Forschungsstand und -diskurs anknüpfen und diesen weiterführen.

Nachdem wissenschaftlicher Anspruch und Leistung und der zu erwartende Ertrag dieser Studie vor dem Hintergrund der drei bereits vorliegenden Arbeiten im engeren Themen-Kontext dargelegt wurden, sind nun noch Abgrenzungen vorzunehmen, um den Gegenstand der Untersuchung auf ein wissenschaftlich handhabbares Format zu reduzieren.

Einleitend und abgrenzend ist noch einmal zu betonen, dass die nachfolgende Untersuchung ausschließlich auf dem Text der *Regula Benedicti* aufbaut und diesen hermeneutisch im Hinblick auf die dargelegten Fragestellungen interpretiert. Die Wirkungsgeschichte des Benediktiner-Ordens in der Geschichte bleibt damit ebenso unberücksichtigt wie die monastische Realität heute. Es muss dabei eingestanden werden, dass im Rahmen dieser Text-Analyse und angesichts dieser Abgrenzung kritische Implikationen von Orden, Klöstern und monastischer Lebensweise, die sich aus der Betrachtung der Wirkungsgeschichte und Realität heute ergeben, nicht erörtert werden können. Gleichwohl wird dem Text als solchem mit einer kritisch-wissenschaftlichen Haltung begegnet. Es kann im Rahmen dieser Studie also beispielsweise weder das Thema „Totale

Institution“<sup>11</sup> noch das Psychogramm des Klerikers<sup>12</sup> traktiert werden, so wegweisend und wichtig diese kritische Auseinandersetzung mit dem Ordensberuf und der Institution Kloster war und ist. Zugang, Aufgabenstellung und Ziele dieser Arbeit sind grundlegend andere.

Die zweite begrenzende Prämisse ist im Hinblick auf das Thema „Organisation“ zu formulieren. Im Rahmen dieser theoretisch-systematischen Arbeit wird dieser Begriff abstrakt und damit sehr weit gefasst. Definiert wird Organisation über bestimmte Merkmale (siehe Kapitel 2.1), die als konstitutiv betrachtet werden. Die Untersuchung bezieht sich damit auf alle Gebilde, die diese Merkmale erfüllen. Es geht dabei also nicht im engeren Sinne um Unternehmen, die natürlich auch zu den Organisationen gehören.<sup>13</sup> Gleichwohl wäre es im Rahmen dieser systematischen Analyse eine unzulässige Verengung, immer schon den Blick auf ein Unternehmen gerichtet zu haben. Aus diesem Grunde ist hier auch in einem allgemeinen und umfassenden Sinne von Lernen und Bildung die Rede und nicht im engeren Zuschnitt von beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung. Das ergibt sich aus dem Abstraktionsniveau der Arbeit.

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die Organisation Kloster bzw. Orden eine Organisation *sui generis* ist; ihre Eigenart beruht auf einem Zweck, der sich auf sich selbst bezieht. Die Radikalität, mit der die Mitgliedschaft in dieser Organisation konzeptualisiert ist, teilt diese Organisation nur

---

<sup>11</sup> Unter diesem Schlagwort untersucht *Goffman* „Asyle“, also psychiatrische Anstalten. Ziel der Studie ist eine „soziologische Darstellung der Struktur des Selbst“ von Anstaltsinsassen (S. 11); es geht also – schlichter ausgedrückt – um die Frage, wie Patienten/innen in einer Heilanstalt überleben können. Klöster, Abteien etc. stellen in seinem Konzept eine von 5 Gruppen totaler Institutionen dar, „die als Zufluchtsorte vor der Welt dienen, auch wenn sie zugleich religiöse Ausbildungsstätten sind“ (S. 16). Bei der Beschreibung der Merkmale totaler Institutionen rekurriert er auch auf diese Gruppe. Siehe *Goffman, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 121999*. Das Buch erschien zum ersten Mal in deutscher Übersetzung 1973.

<sup>12</sup> Der Psychoanalytiker *Eugen Drewermann* hat unter dem Titel „Kleriker“ eine viel beachtete und viel diskutierte Studie über die psychischen Probleme des Berufsstandes der Kleriker/innen vorgelegt. Ziel dieser Studie ist es, die Kirche als ein „Gesamtsystem von Institutionen und Ordnungsvorstellungen“ mit ihrem eigenen Schatten, ihrem kollektiven Unbewussten zu konfrontieren, um sie zur Aufarbeitung ihrer Geschichte zu bewegen (S. 29). *Drewermann* bedient sich dabei der Psychoanalyse als „demokratische Instanz“ (S. 39); er untersucht die psychischen Voraussetzungen des Lebensmodells „Kleriker“ und was der Begründung und Verwirklichung dieses Modells psychoanalytisch zugrunde liegt (S. 657). Am Ende seiner Studie kommt er auf das Erlösende des Christentums und die evangelischen Räte zurück, die für ihn prinzipiell als „Formen gelebter Menschlichkeit“ (S. 662) gelten und neu interpretiert und realisiert werden müssten. *Drewermann, Eugen: Kleriker. Psychogramm eines Ideals. Düsseldorf/Zürich (Walter/Patmos) 2001* (Paperback-Ausgabe der 8. Auflage von 1990)

<sup>13</sup> Dieser Hinweis verdankt sich der Beobachtung der Autorin, dass sich in der Literatur häufig eine synonyme Verwendung von „Lernender Organisation“ und „Lernendem Unternehmen“ findet. Dies ist zu nächst nicht weiter beunruhigend, muss im Rahmen einer wissenschaftlich-systematischen Analyse jedoch deutlicher unterschieden werden.

mit wenig anderen. Aus der bedingungslosen Bindung an eine bestimmte Ausprägung des christlichen Glaubens und an das monastische Lebensideal entsteht eine Kultur eigener Art, die so zunächst nicht mit anderen Organisationen zu vergleichen ist. Auch andere Organisationen folgen Glaubensgrundsätzen, die eine bestimmte Binnen-Kultur ausprägen – einzig sind hier jedoch die Konsequenz und der Durchdringungsgrad. Trotz dieses generellen und vorab eingestandenen Unterschieds lässt die nachfolgende systematisch-abstrakte Arbeit verallgemeinerbare und auf Organisation im abstrakten Sinne anwendbare Ergebnisse erwarten. Ohne diesen vorgreifen zu wollen, kann möglicherweise auch und gerade diese Ausrichtung an Werten und die Ausprägung einer spezifischen Kultur eine Bereicherung des bisherigen Forschungsstandes sein.

### 1.3 Aufbau und methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der unter 1.1 vorgestellten Forschungsfragen ist zunächst ein theoretischer Hintergrund zu erstellen, der sich dem Thema Organisation widmet. In Teil A („Grundlagen“) dieser Arbeit wird deshalb nach den Dimensionen der Organisationsgestaltung zu fragen sein. Darauf aufbauend wird im nächsten Schritt des Theorieteils Organisationsveränderung als Organisationales Lernen konzeptualisiert. Dafür werden grundlegende Konzepte vorgestellt und insbesondere die erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Rezeption dieser Diskussion, ihre Weiterführung und Erweiterung fokussiert. Ergebnis dieser Ausführungen wird eine Auswertungsfolie sein, vor deren Hintergrund der Text der *Regula Benedicti* analysiert wird. Dieses Raster ist Ergebnis des ersten Hauptteils der Studie und zugleich Ausgangs- und Bezugspunkt aller weiteren Forschungsschritte. Teil A zeichnet sich durch eine grundlegende Erarbeitung des Themas und interdisziplinäre Herangehensweise an den Gegenstand aus. Durch diesen Zugang soll gewährleistet werden, dass eine umfassende Systematik, die die verschiedenen Perspektiven auf und Aspekte von Organisationsgestaltung und -veränderung abbildet, für die Analyse und Auswertung der *Regula Benedicti* zur Verfügung steht. Gleichzeitig wird eine dezidiert erwachsenenpädagogische Fokussierung vorgenommen, da das theoretische Rahmenkonzept der Untersuchung die Verortung in der Erziehungswissenschaft zum Ziel hat.

Zu betonen ist schon hier, dass das Basiskonzept der Analyse und Interpretation „Organisation“ ist – Organisationsgestaltung und -veränderung

im Sinne von Lernen ist Ausgangs- und Bezugspunkt des gesamten Forschungsprozesses. Weitere Schlüsselthemen, die sich aus der Analyse heraus profilieren, werden aus forschungssystematischen Gründen an ihrem jeweiligen Ort in ihrer jeweiligen Bedeutung vorgestellt, ohne selbst wiederum theoretisch-systematisch konzeptualisiert zu werden. So ist beispielsweise zu erwarten, dass das Thema „Führung“ eine prominente Rolle im Forschungsverlauf haben wird. Die Teilaspekte werden in der Forschungsstruktur verortet und somit in das Basiskonzept „Organisation“ integriert. Dieser Ausgangs- und Bezugspunkt in der vorliegenden Arbeit ist im Übrigen ein weiteres Abgrenzungsmerkmal zu den unter 1.2 vorgestellten Führungsratgebern.

Teil B („Rezeption“) bildet den zweiten Forschungsschritt der Untersuchung ab. Hier wird im Rahmen einer hermeneutischen Analyse der Text der *Regula Benedicti* ausgewertet. Anhand der aus dem theoretischen Rahmenkonzept entstandenen Struktur werden im historischen Text Gestaltungselemente und Lernimplikationen für Organisationen analysiert. Einzelbefunde werden dabei in den Gesamtzusammenhang gestellt. In diesem Kapitel wird auf die sehr gut ausgebaute und differenzierte Regelforschung rekurriert; verschiedene Übersetzungen, textkritische Editionen und Kommentare sind hier die unverzichtbaren Hilfsmittel. Teil B weist eine Besonderheit auf: Er verzichtet auf eine ausdifferenzierte Struktur, um einen ergebnisoffenen und breiten Zugang zum Text zu ermöglichen. Eine engmaschige Gliederung würde die hermeneutische Analyse begrenzen und damit die Potenziale des Textes schwächen. Da es in Teil B um die Rezeption geht, findet an dieser Stelle noch keine weiterführende Interpretation statt; diese ist Gegenstand von Teil C. Aus wissenschaftlichen und methodologischen Gründen ist es geboten, Rezeption und Analyse einerseits, Interpretation und Adaption andererseits getrennt zu führen und in zwei gesonderten Forschungsschritten zu bearbeiten.

Unter Anwendung desselben Forschungsschemas wird also in Teil C („Interpretation und Adaption“) als drittem Hauptschritt der Arbeit eine Interpretation des Datenmaterials vorgenommen, das im Rahmen der Text-Analyse entstanden ist. In der Interpretation werden dabei Teilaspekte des Auswertungsschemas und seiner Elemente deutlich und entsprechend als Unterkapitel kenntlich gemacht. Gleichzeitig werden in diesem Forschungsschritt Überlegungen angestellt, wie die Befunde, Ergebnisse und Erträge auf aktuelle Zusammenhänge und Fragestellungen übertragen werden können. Im Rahmen dieses interpretativen Schrittes

erfolgt nun die kritische Würdigung des Organisationswissens der *Regula Benedicti*. Potenziale und Grenzen, Chancen und Risiken der Übertragbarkeit von Gestaltungs- und Lernimplikationen des Regeltextes werden in diesem Forschungsschritt herausgearbeitet.

Diese Frage der Adaption wird im Schluss-Kapitel dieser Arbeit zuge-spitzt, wobei die Ergebnisse zusammengefasst und in einer eigenen Struktur vorgetragen werden. Die Studie arrondierend wird in Teil D („Ertrag und Anschlüsse“) das grundlegende Forschungsschema verlas-sen, um den Ertrag der Untersuchung in seiner eigenen Systematik und unter Bezugnahme auf grundlegende erwachsenenpädagogische Denkfi-guren vorzustellen. In diesem letzten Teil der Arbeit werden Zusammen-hänge und Anschlüsse an Konzepte und Forschungsrichtungen herge-stellt, die vorher aus Abgrenzungsgründen ausgeschlossen werden mussten. Damit wird die Arbeit in einen Gesamtzusammenhang und inter-disziplinären Forschungskontext eingebunden. Weiterführende Fragen und Forschungsdesiderata werden sodann aufgezeigt.

Die Methodenwahl ist nach dem zu untersuchenden Gegenstand zu rich-ten. Da es sich um eine historische Text-Quelle handelt, geht es in der hier vorzunehmenden Annäherung an den Text um ein Verstehen als „den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gege-ben sind, ein Inneres erkennen (...)“<sup>14</sup>. Ziel der Analyse ist die Interpre-tation und Auslegung des Sinns und der Bedeutung des Textes – das Grundschemata hermeneutischen Verstehens.<sup>15</sup>

In dieser Studie geht es dabei nicht um eine historische Rekonstruktion des Textsinnes, vielmehr um die Erforschung seines Bedeutungsgehalts für aktuelle Fragestellungen. In der Diktion *Gadamers* stellt sich also die Aufgabe der Applikation verstanden als Anwendung der Bedeutung eines

---

<sup>14</sup> Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band V: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Stuttgart/Göttingen (Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht) <sup>2</sup>1957, S. 317–338. S. 318

<sup>15</sup> Siehe Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München/Basel (Ernst Reinhardt) 4., überarbeitete Auflage 1998 (UTB für Wissenschaft: 947). S. 41

Auf eine ausführlichere Darstellung des wissenschaftstheoretischen Diskurses, der mit der hermeneu-tischen Methode verbunden ist, wird an dieser Stelle aus Abgrenzungsgründen bewusst verzichtet. Methodologische Überlegungen werden hier in direktem Bezug zum vorliegenden Forschungszusam-menhang rezipiert und formuliert. Zum erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Kontext siehe Broecken, Renate: Hermeneutische Pädagogik. In: Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Vierter Band: Päd-a-gogik als Wissenschaft. Theorien und Methoden. Berlin (Rembrandt) 1975, S. 219–274

Textes auf eine konkrete Situation<sup>16</sup>, als Vermittlung zwischen Vergangenheit und Gegenwart<sup>17</sup>:

„sie (Applikation, K. R.) (dient) der Geltung von Sinn (...), indem sie ausdrücklich und bewusst den Zeitenabstand überbrückt, der den Interpreten vom Texte trennt (...)“<sup>18</sup>.

Die hermeneutische Analyse eines Textes steht damit in der Tradition seiner Entstehungsgeschichte einerseits, ist andererseits insofern ein offenes Verfahren, als zukünftige Applikation zu anderem Verstehen kommen kann.<sup>19</sup> Die Leitfrage dieser methodischen Vorgehensweise ist also, was aus der heutigen Situation heraus als Text-Sinn zu verstehen ist,<sup>20</sup> welche Antworten der historische Text auf aktuelle Fragen zu geben vermag.

Insofern ist das der Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse primär ein systematisches: Die geschichtliche Quelle wird anhand aktueller Fragen bearbeitet und zur „Klärung gegenwärtiger Probleme“<sup>21</sup> herangezogen. Daraus ergibt sich, dass im Laufe der Untersuchung Fragestellungen und Themen auftauchen, die sich im zeitgeschichtlichen Kontext so nicht gestellt hätten. Ein sekundäres historisches Erkenntnisinteresse weist die Untersuchung vor allem dort auf, wo im Sinne eines Vorverständnisses die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der *Regula Benedicti* vorgestellt wird (Kapitel 3.1).<sup>22</sup>

Aus der Entscheidung für ein hermeneutisches Interpretationsverfahren ergeben sich in methodischer Hinsicht verschiedene Grundsätze und Prinzipien. Fragestellung und Vorverständnis der Interpretin wirken auf den Forschungsprozess ein und sind deshalb im Vorfeld klar zu formulie-

---

<sup>16</sup> Siehe Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Band 1: Hermeneutik.* Tübingen (Siebeck) 6., durchgesehene Auflage 1990. S. 312–316

<sup>17</sup> Siehe Gadamer, 1990, 305–312

<sup>18</sup> Gadamer, 1990, S. 316

<sup>19</sup> Siehe Gadamer, 1990, S. 345f

<sup>20</sup> Siehe Danner, 1998, S. 89

<sup>21</sup> Klafki, Wolfgang: *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft.* In: Ders. et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung.* Frankfurt/Main (Fischer) 1971 (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden), S. 126–153. S. 129

Der Text wurde wieder abgedruckt in: Rittelmeyer, Christian/Michael Parmentier: *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki.* Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2001, S. 125–148. S. 128

<sup>22</sup> Zur Unterscheidung von systematischem und historischem Erkenntnisinteresse siehe Klafki, 1971, S. 129ff bzw. 2001, S. 127ff

ren – wozu im Übrigen gerade auch dieses einleitende Kapitel dient – und fortlaufend zu reflektieren. Auch umgekehrt wirkt der Forschungsverlauf zurück auf das Vorverständnis und die Fragestellung, wird beide präzisieren. Ein kritischer Umgang mit der Text-Quelle im Sinne einer Textkritik ist zum einen durch die Verwendung verschiedener textkritischer Editionen, Übersetzungen und Kommentare gewährleistet; zum anderen gilt der Text als ernst zu nehmender Forschungsgegenstand, dem aber auch durchaus kritisch begegnet wird. In der Arbeit mit dem Text werden sowohl die semantischen als auch die syntaktischen Aspekte mitberücksichtigt. Mit Hilfe der philologisch orientierten Sekundärliteratur wird die Bedeutung einzelner Begriffe und ihr Zusammenhang im Satzbau untersucht. Die Interpretation bewegt sich dabei in einem fortlaufenden Diskurs zwischen der Interpretation von Einzelaussagen und deren Kontextualisierung im Gesamtzusammenhang, der wiederum nicht ohne die Einzelelemente verstanden werden kann. Spätere Erkenntnisse wirken auf früher Expliziertes zurück und werden dann – auf einer Ebene höheren Verstehens – rückblickend miteinbezogen (hermeneutische Spirale).<sup>23</sup> Für den hier zugrunde gelegten Forschungsgegenstand kommen verschiedene Interpretationstechniken in Betracht. Im Rahmen einer strukturalen Interpretation wird nach der formalen Qualität des Textes, nach Strukturprinzipien, Textarchitektur und deren Bedeutung zu fragen sein. Der komparativen Interpretation kommt eine besondere Relevanz zu: Ein Großteil der Regelforschung arbeitet mit einem komparativen Forschungsansatz, der die *Regula Benedicti* im Vergleich mit anderen zeitgenössischen Codices und Vorläufern interpretiert. Durch Verwendung dieser Sekundärliteratur wird die vergleichende Perspektive im weiteren Forschungsprozess ein Hauptgesichtspunkt sein. Eine kontextuelle oder grammatische Interpretation, die stärker an der sprachlichen Beschaffenheit des Textes orientiert ist, wird zu Hilfe genommen, um den Bedeutungsgehalt des Textes konturierter fassen zu können. Im Sinne einer experimentellen Interpretation wird nach anderen denkbaren Textstrukturelementen und -inhalten zu fragen sein, um die Besonderheit der vorfindlichen Struktur und des Inhalts deutlicher extrapolieren zu können. Schließlich bildet sich die psychologische Interpretation explizit nur marginal in der Untersuchung ab, spielt aber als begleitende Forschungsreflexion eine wichtige Rolle. Dabei geht es

<sup>23</sup> Siehe Klafki, 1971, S. 134–153.

Ich beziehe mich hier auf die Grunderkenntnisse 1–4, 7 u. 10; die anderen Grundsätze sind für den hier vorliegenden Fall entweder irrelevant oder nicht realisierbar.

flexion eine wichtige Rolle. Dabei geht es vor allem um ein Gewahrsein für eigene Reaktionen auf den Text, für Gefühle, Eindrücke, Gedanken oder Widerstände, die bei der Interpretin entstehen (z. B. bei sehr unzeitgemäßen bzw. unpopulären Vorschriften).<sup>24</sup> Die genannten Interpretationstechniken sind dabei miteinander verknüpft und kommen mit unterschiedlicher Gewichtung zum Einsatz, wie es eben aus dem Forschungsverlauf heraus erforderlich ist.

Zur Methodologie dieser Studie sind schließlich noch begrenzende kritische Vorbemerkungen zu formulieren. Die Hermeneutik steht nicht für eine reine Objektivität im Sinne von absoluter Allgemeingültigkeit. Gleichwohl ist im Sinne von Wissenschaftlichkeit auch eine bloße Subjektivität zu vermeiden. Hermeneutisches Verstehen muss also verbindliches Verstehen gewährleisten, um Beliebigkeit und Befangenheit zu vermeiden. Diese wissenschaftliche Objektivität erreicht sie durch kultur- und traditionsbedingte Gemeinsamkeit zwischen Subjekt und dem zu verstehenden Objekt, die dem Subjekt eine Teilhabe an der Sinnggebung dieses Objekts ermöglicht. Diese Interpretation ist jedoch – wie der Gegenstand selbst – auch wiederum historisch und soziokulturell bedingt, sie ist in diesem Sinne zukunfts offen und der Weiterentwicklung, ggf. auch Revision, zugänglich.<sup>25</sup> Obwohl nun

„sowohl die Sinnkonstitution als auch das Verstehen von Subjekten vollzogen wird, die durch geschichtliche und individuelle Besonderheiten ausgezeichnet sind, (...) erscheint es sinnvoller, Erkenntnisse, die nicht vollständig abgesichert sind, einzubeziehen und so weit wie möglich zu präzisieren, als auf die so zu gewinnenden Kenntnisse ganz zu verzichten“.<sup>26</sup>

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Involviertheit der Forscherin die Untersuchung mit prägt. Das Sich-Einlassen auf einen Text und Erkenntnisprozess bringt den Verlust eines absolut objektiv-unbeteiligten Standpunktes mit sich, der jedoch bewusst in Kauf genommen wird, weil er als geradezu konstitutiv für eine solche Art von Forschung betrachtet wird:

„*Methodos* bedeutet in der Antike stets das Ganze der Beschäftigung mit einem Bereich von Fragen und Problemen. In diesem Sinne ist ‘die Methode’ nicht ein Werkzeug zur Objektivierung und Beherrschung von etwas, sondern ein Anteilnehmen im Umgang mit den Dingen, mit denen wir uns

---

<sup>24</sup> Zu den verschiedenen Interpretationstechniken siehe Rittelmeyer/Parmentier, 2001, S. 51–60

<sup>25</sup> Siehe Danner, 1998, S. 47–55

<sup>26</sup> Broecken, 1975, S. 251

befassen. Diese Bedeutung von 'Methode' als Mitgehen setzt voraus, dass wir uns schon mitten im Spiel befinden und keinen neutralen Blickpunkt einnehmen – auch wenn wir uns noch so sehr um Objektivität bemühen und unsere Vorurteile aufs Spiel setzen.“<sup>27</sup>

An dieser Stelle ergeht in konsequenter Weiterführung dieses Gedankens die freundliche Einladung für die Rezeption dieser Studie, sich auf den nachfolgend dokumentierten Forschungshergang einzulassen, mitzugehen und dabei möglicherweise auch eigene Vorurteile aufs Spiel zu setzen.

---

<sup>27</sup> Gadamer, Hans-Georg: Der Anfang der Philosophie. Dietzingen (Reclam) 1996. S. 39 (Hervorhebungen im Original)

**TEIL A: GRUNDLAGEN****2. Theoretisches Rahmenkonzept****2.1 Organisationstheorie****2.1.1 Vorbemerkung**

An dieser Stelle des Forschungshergangs geht es darum, den theoretisch-konzeptionellen Rahmen für die darauf aufbauende hermeneutische Analyse zu erarbeiten. Dies erfolgt in einem zweifachen Zugang zum Thema „Organisation“. Zunächst werden allgemein und grundlegend interdisziplinäre Beiträge und Zugänge rezipiert, um in einer integrativen Betrachtungsweise der unterschiedlichen Konzepte Anhaltspunkte für die Organisationsgestaltung generieren zu können. Ergebnis dieses Teilschritts von Teil A wird sein, die konstitutiven Merkmale von Organisation begrifflich fassen und theoretisch belegen zu können, um diese Merkmale dann als strukturbildende Elemente für das Forschungsschema zu verwenden.

Wenn geklärt ist, durch welche Merkmale sich Organisationen auszeichnen, die zugleich auch die Gestaltungsdimensionen darstellen, wird im zweiten Teilschritt von Teil A Organisationsveränderung als organisationales Lernen untersucht. Das bedeutet, dass die Anpassungs- und Erneuerungsfähigkeit von Organisationen als Lernfähigkeit interpretiert und konzeptualisiert wird. Auch an dieser Stelle werden zunächst in einem breiteren und grundlegenden Zugang verschiedene Konzepte vorgestellt. Besondere Beachtung finden in dieser erziehungswissenschaftlichen Studie die pädagogischen Beiträge und bildungstheoretische Ergänzungen gängiger Ansätze. Ziel und Ergebnis dieses Theorieteils wird sein, das im Hinblick auf Organisationsgestaltung generierte Forschungsschema um die relevanten Merkmale organisationalen Lernens zu ergänzen. Teil A der Arbeit wird in einer Analyse-Systematik resultieren, die die wesentlichen Gestaltungsmerkmale und Lernformen von Organisationen abbildet und als Auswertungsraster der nachfolgenden hermeneutischen Arbeit mit der *Regula Benedicti* dienen wird.

Der in beiden Fällen gewählte grundlegende und breite Zugang zu den Themen Organisationsgestaltung und -veränderung begründet sich aus dem Anliegen, das Spektrum des wissenschaftlichen Diskurses hierzu

über die Adaptionstruktur in der nachfolgenden Untersuchung abzubilden.

Unsere Gesellschaft ist in einem solchen Maße von Organisationen durchdrungen, dass das Thema „Organisation“ zu einem eigenständigen Beschäftigungs- und Tätigkeitsfeld der Theoriebildung und Wissenschaft geworden ist. Verschiedene Disziplinen mit je eigenem Erkenntnisinteresse und unterschiedlichen Grundannahmen bearbeiten das Thema, so dass von einer Theorie im Sinne von Kohärenz und Kommensurabilität nicht die Rede sein kann:<sup>1</sup>

„Die Organisationstheorie gibt es nicht. Sie stellt sich vielmehr als ein Konglomerat vielfältiger und äußerst unterschiedlicher Ansätze dar, die ihren Ursprung in vielen wissenschaftlichen Disziplinen haben. So sind organisationstheoretische Ansätze Forschungsgegenstand der Soziologie, der Psychologie, der Wirtschaftswissenschaft, der Ingenieurwissenschaft, der Politologie und Pädagogik.“<sup>2</sup>

Die Schnittmenge verschiedener beteiligter Disziplinen besteht in ihrem Gegenstand: der Organisation – sie zu erklären und verstehen. Die spezifische Perspektive ergibt sich dabei aus dem jeweiligen Proprium einer Disziplin.<sup>3</sup> Diese Blickwinkel resultieren in unterschiedliche Ansätze, die für sich genommen eine Partialanalyse leisten können. Die Integration der Ansätze ist der Komplexität des Gegenstandes angemessen und leistet sowohl in konzeptioneller als auch in methodischer Hinsicht eine wünschenswerte Vielfalt.

Die Entwicklung der Organisationstheorie lässt sich als Prozess fassen, im Laufe dessen verschiedene Aspekte und Themen fokussiert wurden. Mit diesen Betonungen sind jeweils bestimmte Disziplinen und/oder wissenschaftstheoretische Basisannahmen verbunden, die dabei die Diskussion bestimmten. Jüngste und aktuell maßgebliche Einflussgröße ist die

---

<sup>1</sup> Siehe Kieser, Alfred: Anleitung zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Ders. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln (Kohlhammer) 2., überarbeitete Auflage 1995, S. 1–30. S. 1ff

<sup>2</sup> Schulte-Zurhausen, Manfred: Organisation. München (Vahlen) 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 1999. S. 7 (Hervorhebung durch K. R.)

<sup>3</sup> Siehe Schulte-Zurhausen, 1999, S. 7

Systemtheorie,<sup>4</sup> die als Makrotheorie derzeit in vielen Disziplinen rezipiert wird.

### 2.1.2 Begriff der Organisation

Der Begriff der Organisation lässt sich zunächst durch drei wesentliche Merkmale bestimmen. Organisationen weisen sich erstens durch Zielgerichtetheit oder Zweckbezogenheit aus. Zum Zweiten liegt allen Definitionen von Organisation die Annahme zugrunde, dass Organisationen ein soziales System sind. Ein soziales System ist eine von der Umwelt abgrenzbare Gesamtheit sich wechselseitig beeinflussender Elemente. Letztes begriffliches Kernelement ist die Ordnung oder Struktur: Eine Organisation verfügt über Regeln und Formalisierungen, die der Bewältigung von Aufgaben dienen.<sup>5</sup>

Zunächst sollen nun die systemtheoretischen Grundlagen skizziert werden. Ein soziales System, so *Luhmann*, ist ein Handlungssystem: Ein Zusammenhang sinnhaft aufeinander bezogener Handlungen. Die Abgrenzung zur Umwelt besteht darin, dass die Sinnbeziehungen der Handlungen nicht direkt von Umweltveränderungen beeinflusst werden können, wodurch eine gewisse Dauerhaftigkeit gewährleistet ist (relative Invarianz). Die Invarianz (und damit ein überlebensnotwendiges Maß an Unabhängigkeit) erhält das System durch eine systemimmanente Ordnung, die darin besteht, dass Verhaltenserwartungen formalisiert werden. Ein soziales System wird also dann zur Organisation, wenn eine ordnende Struktur existiert, die die formalen Erwartungen zum Ausdruck bringt. Durch die Mitgliedschaft in einem sozialen System werden insbesondere die zweckbezogenen Erwartungen qua Mitgliedschaft anerkannt und die Zu-

---

<sup>4</sup> Der historische Entwicklungsprozess vom *Weber*'schen Bürokratiemodell bis zur Systemtheorie wird in den Lehrbüchern zur Organisation zusammenfassend dargestellt. Z. B. bei: Schulte-Zurhausen, 1999, S. 7–32; Vahs, Dietmar: Organisation. Eine Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999, S. 21–43; Schreyögg, Georg: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Wiesbaden (Gabler) 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999, S. 27–106; Probst, Gilbert: Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Unter Mitarbeit von Mercier, Bruggimann, Rakotobari-son. Landsberg/Lech (Verlag Moderne Industrie) 1993 (Übersetzt von Barbara Vacaro und Gaby Krause). S. 419–447. Der Sammelband von *Kieser* stellt eine Zusammenstellung der verschiedenen Traditionen, Denkrichtungen und Schulen dar; er endet mit interpretativen Ansätzen, die sozusagen die konstruktivistische Wende der Organisationstheorie markieren: Kieser, 1995.

<sup>5</sup> Siehe Vahs, 1999, S. 8–12. Eine Zusammenstellung verschiedener Begriffsdefinitionen findet sich bei Vahs, 1999, S. 9 und Steinbuch, Pitter A.: Organisation. Ludwigshafen/Rhein (Kiehl) 9., überarbeitete und erweiterte Auflage 1995 (Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft). S. 19

gehörigkeit an die Anerkennung und Erfüllung der Erwartungen gebunden.<sup>6</sup>

Die eingangs genannten konstitutiven Merkmale bilden sich in drei verschiedenen Organisationsbegriffen ab, die nicht notwendigerweise konkurrierend oder sich gegenseitig ausschließend Anwendung finden.<sup>7</sup>

Die Zielgerichtetheit einer Organisation impliziert, dass Organisation als Instrument betrachtet wird, das der Zweckerfüllung dient. Dieses Verständnis fokussiert die zweckbezogene Struktur eines sozialen Systems und seine Regeln. Organisation ist in diesem Sinne in erster Linie eine dauerhafte Ordnung und damit Instrument zur Zielerreichung. Dieser *instrumentale Organisationsbegriff* zielt auf den Sachverhalt, dass das System eine Organisation *hat*.

Wird nun das zweite Merkmal, das soziale System stärker betont, gelangt man zu einer *institutionalen Sichtweise* von Organisation, die das gesamte soziale Gebilde in den Blick nimmt. Ein soziales System ist Organisation durch eine spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung und beständige Grenzen einerseits. Es zeichnet sich aber auch durch ungeplante Prozesse und informelle Strukturen aus, die sich aus dem sozialen Tatbestand ergeben. Mit dieser Sichtweise werden also sehr viele Phänomene und Funktionsweisen von organisierten sozialen Systemen erkannt und bearbeitet.

Neben dem Instrument und der Institution „Organisation“ lässt sich die Tätigkeit als solche, das Organisieren begrifflich fassen. Leitfrage dabei ist, wie organisiert und eine Ordnung hergestellt werden kann. Für die Tätigkeit des Organisierens von zentraler Bedeutung sind Regelungen, die die Verhaltenserwartungen sicherstellen sollen. Der *funktionale Organisationsbegriff* umfasst die Tätigkeiten, die dem Aufstellen, Durchsetzen und Einhalten dieser Regelungen dienen.

---

<sup>6</sup> Siehe Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Mit einem Epilog 1994. Berlin (Duncker und Humblot) <sup>5</sup>1999 (Schriftenreihe der Hochschule Speyer; Band 20), S. 23–53. Luhmann untersucht in dieser Studie, welche Funktionen und Folgen die Formalisierung von Verhaltenserwartungen haben und um welchen Preis diese eingelöst werden.

<sup>7</sup> In der Literatur werden die jeweiligen Begriffe idealtypisch getrennt; dabei gibt es unterschiedliche Zuordnungen und Systematisierungen. So wird beispielsweise z. T. nur zwischen instrumental und institutional differenziert. Siehe Bleicher, Knut: Organisation. Strategien – Strukturen – Kulturen. Wiesbaden (Gabler) 2., vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage 1991. S. 35; Schreyögg, 1999, S. 4–13; Schulte-Zurhausen, 1999, S. 1–5; Vahs, 1999, S. 12–19. Vgl. außerdem Gutenberg, Erich: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Erster Band: Die Produktion. Berlin/Heidelberg/New York (Springer) <sup>24</sup>1983 (Enzyklopädie der Rechts- und Staatswissenschaft, Abteilung Staatswissenschaft). S. 235f

Im Rahmen dieser Studie wird der Begriff der Organisation ausgehend von der sozialwissenschaftlichen Sicht als zielgerichtetes soziales System verwendet. Organisation umfasst sodann die strukturellen Bedingungen ebenso wie die ihnen zugrunde liegenden Regeln. Gleichzeitig wird unter Organisation das Organisieren als Managementfunktion gefasst. Impliziert ist also eine dreifache Bedeutung von Organisation: Organisation sein, Organisation haben und das Organisieren.<sup>8</sup> Damit werden die genannten Sichtweisen und Ansätze in einen Gesamtzusammenhang integriert.

Neben diesen drei Sichtweisen ergeben sich für die Organisationsgestaltung drei Dimensionen, die nachfolgend dargestellt werden. Diese drei Dimensionen gehen einerseits auf eine integrative Verwendung des Organisationsbegriffes zurück. Sie lassen sich andererseits gleichsam als chronologische Entwicklung fassen, die von der Aufgabenerfüllung über Sozialgestaltung bis zur jüngsten Wendung der Systemsteuerung geht.

### 2.1.3 Organisationsgestaltung

Organisationen lassen sich wie eben kurz skizziert begrifflich fassen, betrachten und beschreiben. Für die Praxis weitaus wichtiger ist die Gestaltung von Organisationen.

Es lassen sich im Wesentlichen drei Kernbereiche der Organisationsgestaltung und damit verbunden grundlegende Operationen unterscheiden. Der Aufgabenbezug der Organisation besteht in der effizienten und effektiven Wertschöpfung und stellt damit die *sachliche Dimension* des Geschäfts der Organisation dar. Das Vermitteln und Aushandeln zwischen den Mitgliedern einer Organisation, zwischen ihren jeweils partikularen und den organisationalen Interessen stellt die zweite Kernoperation der Organisationsgestaltung dar und bildet den zweiten Eckpunkt: die *soziale Dimension*. Als drittes und letztes wesentliches Element gehört die Ge-

---

<sup>8</sup> Vgl. speziell zu diesen drei Aspekten von „sein“, „haben“ und der Tätigkeit selbst: Neuberger, Oswald: Individualisierung und Organisation. Die wechselseitige Erzeugung von Individuum und Organisation durch Verfahren. In: Ortmann, Günther/Jörg Sydow/Klaus Türk (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997, S. 487–522. S. 494f und Probst, 1993, S. 161–169

staltung der System-Umwelt-Beziehung als Steuerungsfunktion dazu, was der *operativen Dimension* entspricht.<sup>9</sup>

### 2.1.3.1 Die sachliche Dimension: Aufgabenerfüllung

Die Organisation hat schon per definitionem einen Zweck außerhalb ihrer selbst. In einer wirtschaftlichen Organisation besteht dieser Zweck im Wertschöpfungsprozess, bei Non-Profit-Organisationen in der Bereitstellung humanitärer Dienstleistungen. Um diese Hauptaufgabe erfüllen und sicherstellen zu können, wird sie einerseits operationalisiert, die daraus resultierenden Teiloperationen wiederum in den Gesamtzusammenhang integriert. Beides bildet sich in der Ausbildung von Strukturen einerseits, in der Standardisierung von Abläufen andererseits ab.

Grundlage der Gestaltung dieser Dimension der Organisation ist – in systemtheoretischer Diktion – die Formalisierung der Verhaltenserwartungen in Form genereller Regelungen. Regeln wirken strukturbildend, indem sie Aufgabenverteilung und Koordination und die damit verbundenen Prozesse und Entscheidungen festlegen. Die sich hieraus ergebende Binnenstruktur einer Organisation schränkt die Handlungsmöglichkeiten ein und reduziert damit Komplexität. Generelle Regelungen sind konstitutiv für Organisation; sie stärken sozusagen die Organisation gegenüber Improvisation und Disposition. Sie stellen sicher, dass der Aufgabenbezug unabhängig von einzelnen Personen gewährleistet ist („Entindividualisierung“). Die Regelungsdichte ist dabei eine Gratwanderung zwischen Über- und Unterorganisation: Einerseits müssen Basisprozeduren strukturell abgesichert sein, andererseits sind Handlungs- und Interpretationsspielräume für die sinnvolle Nutzung genereller Regelungen erforderlich.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Dieser triadischen Struktur vergleichbar ist das Drei-Ebenen-Modell der Organisationssoziologie: Die Makrosoziologie stellt die Betrachtung der System-Umwelt-Dimension dar, die Mesosozologie bearbeitet die Sachdimension und die Mikrosoziologie befasst sich mit der Sozialdimension. Siehe hierzu Türk, Klaus: *Soziologie der Organisation. Eine Einführung*. Stuttgart (Enke) 1978. S. 49–175.

*Knut Bleicher* (St. Galler Management-Konzept) differenziert die drei Management-Ebenen normatives, strategisches und operatives Management, denen die Bereiche (in gleicher Reihenfolge) Kultur, Struktur und Leistungsprozesse zugeordnet sind; die Integration durch Führung erfolgt durch Vorgaben, Strukturen und modellhaftes Verhalten. Bleicher, Knut: *Das Konzept integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme*. Frankfurt/Main (Campus) 5., revidierte und erweiterte Auflage 1999 (St. Galler Management-Konzept; Band 1). S. 74–79; Ders., 1991, S. 4–7

<sup>10</sup> Siehe Gutenberg, 1983, S. 237–242; Schanz, Günther: *Organisationsgestaltung. Management von Arbeitsteilung und Koordination*. München (Vahlen) 2., neu bearbeitete Auflage 1994. S. 68; Schreyögg, 1999, S. 109–112; S. 17ff. Systemtheoretische Grundlagen über die Herausbildung von Strukturen als „Einschränkung der im System zugelassenen Relationen“ durch Selektion lässt sich nachlesen bei Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1999a. S. 382–387

Der Herausbildung einer Struktur als konstitutives Merkmal von Organisation auf der Basis formaler Regelungen stehen die informellen Regeln gegenüber. Sie existieren neben den offiziellen Regelwerken, ergänzen diese oder laufen ihnen zuwider. Während die formale Struktur einer Organisation auf sachlogischen Argumenten und Entscheidungen aufbaut, stellt die informelle „Struktur“ eine Art „Wildwuchs“ dar, der durch die Geschichte einer Organisation und die in ihr handelnden Personen geprägt ist. Der traditionellen Betriebswirtschaftslehre, die die informelle Seite der Organisation als störend oder subversiv betrachtet, steht die systemtheoretische Auffassung gegenüber, die den Kompensationscharakter der informellen Struktur als wirksames Komplement zur formalen Regelung betont.<sup>11</sup>

Generelle Regelungen und die aus ihnen resultierenden Strukturen sichern die Sachdimension, indem sie die zu erfüllende Aufgabe in Schritte von Leistungsprozessen zerlegen, die dann wieder in einen Gesamtzusammenhang integriert werden. Arbeitsteilung und Koordination, Differenzierung und Integration sind die Basisoperationen der instrumentalen Seite von Organisation. Während die Arbeitsteilung durch die Aufbauorganisation umgesetzt wird, stellt die Ablauforganisation die Zusammenhänge zwischen den operationalisierten Teilschritten wieder her. Als Lösung eines Dualproblems lässt sich damit die Gestaltung der Sachdimension beschreiben: Aufgabenanalyse und -synthese sind interdependente Funktionen.<sup>12</sup>

### **2.1.3.2 Die soziale Dimension: Sozialgestaltung**

Die zweite zu lösende Aufgabe der Organisation ist die Gestaltung der Organisation-Individuum-Beziehung. Ausgehend vom *Weber'schen* Bürokratiemodell war über lange Zeit unhinterfragt, dass Individuen mit ihrem Eintritt in eine Organisation und die damit einhergehende Anerkennung organisationaler Regelungen der Organisation gegenüber Loyalität und Gehorsam entgegenbringen. Die so genannte Human-Relations-Bewegung basiert auf empirischen Experimenten in Industrieunternehmen, die die Bedeutung der sozialen Beziehungen auf Motivation und Wohlbefinden der Organisationsmitglieder empirisch nachgewiesen haben

---

<sup>11</sup> Siehe Gutenberg, 1983, S. 292–297; Luhmann, 1999, S. 283–295; Schreyögg, 1999, S. 14ff. Hinzuzufügen ist, dass ähnliche Phänomene im Bereich Führung und Kommunikation auftreten: So gibt es informelle Führerschaft und informelle Kommunikationssysteme.

<sup>12</sup> Siehe Schreyögg, 1999, S. 109–129; Vahs, 1999, S. 45ff

und die Fixierung auf formale Strukturen um die neu entdeckten informellen Beziehungen ergänzten.<sup>13</sup>

Mit dieser Erkenntnis zogen die Sozialwissenschaften in die Organisationstheorie ein; leitende Fragestellung bei der Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens ist die Integration von individuellen Bedürfnissen und Zielen der Organisation. „Motivation, Kreativität und Kooperationsbereitschaft“ avancieren zur „kritischen Ressource“<sup>14</sup>, die es positiv auszunutzen gilt. Die motivationsorientierte Organisationslehre geht davon aus, dass Organisationsgestaltung sich nicht nur an Sachzielen ausrichten kann, sondern dass die Arbeitsbedingungen als Motivationsgrundlage ebenso entscheidend sind. Das ideale Leitmotiv ist es also, die Organisation so zu gestalten, dass sich das Sachziel der Organisation und die psychosozialen Belange ihrer Mitglieder

miteinander verbinden lassen:  
 „Wie lässt sich also Organisationspolitik oder soziale Praxis so gestalten, dass natürliche menschliche Bedürfnisse mit den Anforderungen der Organisation integriert werden können?“<sup>15</sup>

Als Programm umgesetzt wurde dieses Passungsproblem im Konzept der Organisationsentwicklung. Im Modus der Aushandlung zwischen organisationalen Interessen und individuellen Bedürfnissen

„versteht man (Organisationsentwicklung) als einen geplanten, gelenkten und systematischen Prozeß zur Veränderung (...) einer Organisation mit dem Ziel, die Effektivität der Organisation (...) zu steigern“<sup>16</sup>.

Das Ziel der Humanisierung der Arbeitswelt einerseits, der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Organisation als solcher andererseits kommt im programmatischen Buchtitel von *Becker/Langosch* zum Ausdruck: „Produktivität und Menschlichkeit“<sup>17</sup>. Wie anschlussfähig Begriff und Konzept der Entwicklung dabei für die Pädagogik ist, macht *Vogel* mit seinem doppelten Zugang deutlich: Psychologisch gehe es um die Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Kompetenz, soziologisch um die Diskursfähigkeit von nachhaltiger Entwicklung in ihrem gesellschaftlichen

<sup>13</sup> Siehe Schreyögg, 1999, S. 213f

<sup>14</sup> Schreyögg, 1999, S. 214

<sup>15</sup> Schein, Edgar H.: Organisationspsychologie. Wiesbaden (Gabler) 1980 (Deutsche Übersetzung von Thomas Münster; Schriftenreihe des interdisziplinären Instituts für Unternehmensführung an der Wirtschaftsuniversität Wien; Serie 3, Band 4). S. 23

<sup>16</sup> Comelli, Gerhard: Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. München/Wien (Hanser) 1985 (Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung; 4). S. 87

<sup>17</sup> Becker, Horst/Langosch, Ingo: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart (Enke) 1984.

Zusammenhang. Entwicklung habe dort Bildungsimplicationen, wo sie „an einen dialektischen, kommunikativen Prozeß zwischen partikularen und universalistischen Ansprüchen gebunden“<sup>18</sup> ist.

Die Beschäftigung mit Bedürfnissen und Motiven des Menschen, seinen Werten und Einstellungen ist letztlich die Frage nach dem Menschenbild. Die Bedeutung dieser anthropologischen Prämissen für die Organisationsgestaltung – auch und gerade im Sinne sozialer Konstruktionen – lässt sich mithilfe verschiedener Theorien erklären.<sup>19</sup> Die Vorstellung des rational-ökonomischen Menschen, der sein Verhalten ausschließlich am (wirtschaftlichen) Eigeninteresse ausrichtet, wurde vom Menschenbild des sozialen Wesens und des sich selbst verwirklichenden Menschen abgelöst: Soziale Beziehungen und Sinn stiftende Arbeit werden nun als konstitutiv für die Identität des Menschen auch und gerade in seinem alltäglichen Kontext von Erwerbsarbeit betrachtet.<sup>20</sup>

Auch hier haben wir es also mit einem Dualproblem zu tun. Aus den Wesensmerkmalen menschlicher Existenz ergibt sich für die Sozialgestaltung der Organisation die Frage nach seinen sozialen Beziehungen (der Mensch als soziales Wesen). Sein Streben nach Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung (*self actualizing man*, wie es bei Schein im Original heißt) stellt die Organisation vor die Herausforderung, bei allem Regelungsbedarf Handlungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten bereitzustellen.

Wohlvollend kann man die soziale Dimension einer Organisation als eigenständiges Ziel bezeichnen, das die Primärfunktion flankierend ergänzt. Die Vermittlung von Sinn und Sicherheit durch das Angebot von Arbeitsplätzen wären demnach eine Sekundärfunktion.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Vogel, Norbert: Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip der Weiterbildung. In: Ders. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 15–34. S. 18–21.  
In *Vogels* Entwicklungsbegriff wird eine über Entwicklung im Sinne des OE-Konzepts hinausgehende Implikation deutlich, die eine große Nähe zu dem nachfolgend dargestellten Konzept des Organisationslernens hat, wenn er beispielsweise von einer „permanenten und breit geführten Verständigung“ spricht. Siehe Vogel, 1998, S. 19

<sup>19</sup> Siehe Staehle, Wolfgang H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München (Vahlen) 8. Auflage, überarbeitet von Peter Conrad und Jörg Sydow 1999 (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) S. 191–196

<sup>20</sup> Siehe Schein, 1980, S. 77–94

<sup>21</sup> Siehe Schein, 1980, S. 138f

Kritisch hinterfragen lässt sich das Postulat der Aushandlungsfähigkeit zwischen persönlichen und sozialen Bedürfnissen der Mitglieder einer Organisation und deren Funktionen und Ziele. Konstruiert wird an dieser Stelle möglicherweise eine „Scheinharmonie“<sup>22</sup>, die die realen Gegensätze verschleiert.<sup>23</sup>

Die neuere Organisationssoziologie weist darauf hin, dass die bisherige Annahme zum *Person-Organization-Fit* auf der Übermacht der Organisation und der gleichsam natürlichen Unterordnung der Person beruht. In Abgrenzung davon geht sie selbst von der gegenseitigen Erzeugung von Individuum und Organisation aus: Aus verfahrensgestützten Handlungen der Individuen bildet sich Organisation aus und umgekehrt wird Organisation individualisiert durch Verfahren, die letztlich aus individuellen Handlungen bestehen.<sup>24</sup> Schanz spricht von der Individualisierung der Organisation, was nichts anderes meint als den schlichten Sachverhalt, dass der gesellschaftliche Individualisierungsprozess sich auch im Unternehmen (als Organisation) niederschlagen muss.<sup>25</sup>

### 2.1.3.3 Die operative Dimension: Systemsteuerung

Als drittes wesentliches Gestaltungselement tritt zu der Sach- und Sozialdimension einer Organisation die Systemsteuerung, die sich aus den interdependenten Bezügen zwischen Organisation und Umwelt ergibt. Die Organisationstheorie erhielt generische Impulse hierzu von der Systemtheorie. Inzwischen gehört dieses Thema zum festen Repertoire der Organisationstheorie.<sup>26</sup>

„Ausgangspunkt jeder systemtheoretischen Analyse(...)“ ist „die *Differenz von System und Umwelt*“, so Luhmann über die Grenzziehung und -erhaltung eines sozialen Systems. Erst durch die Differenz zur Umwelt

---

<sup>22</sup> Schreyögg, 1999, S. 285

<sup>23</sup> Eine kritische Darstellung von den Hawthorne-Experimenten bis zur OE („Psychotechnik“) lässt sich nachlesen bei Kieser, Alfred: Human-Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: Ders. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln (Kohlhammer) 2. überarbeitete Auflage 1995, S. 91–121.

<sup>24</sup> Siehe exemplarisch hierfür den Aufsatz von Oswald Neuberger, 1997

<sup>25</sup> Siehe Schanz, 1994, S. 94–105. Ob dafür jedoch die Individualisierung und damit Flexibilisierung von Arbeitszeit und Entgelt- und Karrieresystemen ausreichen, kann an dieser Stelle zwar in Frage gestellt, jedoch nicht weiter untersucht werden.

<sup>26</sup> Siehe Schreyögg, 1999, S. 299

entsteht die Möglichkeit für das System, sich auf sich selbst zu beziehen, und damit wird „Grenzerhaltung (...)“ zur „Systemerhaltung“.<sup>27</sup>

Die systemtheoretische Betrachtungsweise zeichnet sich durch die Beobachtung und Beschreibung der Kommunikations- und Handlungsstruktur<sup>28</sup> eines Systems aus; im Mittelpunkt der Betrachtung stehen nicht die einzelnen Personen.<sup>29</sup> Das System basiert auf der Generalisierung von Erwartungen, ihrer Anerkennung durch die Mitgliedschaft in diesem System und der Übereinstimmung von Handlung und Erwartung. Die Systemgrenze konstituiert sich aus spezifischen erwartbaren Handlungen.

Die Generalisierung und Formalisierung von Handlungserwartungen grenzt ein System von der Umwelt ab, indem Komplexität reduziert wird; die Differenz zwischen System und Umwelt beruht also auf einem Komplexitätsgefälle. Die Systemleistung der Komplexitätsreduktion geht auf Selektion zurück: Das System verwertet nur *bestimmte* Aspekte und bearbeitet *eine Auswahl* an Fragestellungen etc. Diese Grenzziehung zur Umwelt ist zum einen selbstreferentiell, d. h. durch systemimmanente Handlungen und Kommunikation bestimmt. Sie ist zum anderen ein Versuch, der sich bewähren muss, und ist damit „als fortlaufendes Optimierungsproblem für Organisationen zu definieren“.<sup>30</sup>

„Da die Komplexität der Welt für die Unternehmung nicht unmittelbar verarbeitbar ist, (...) stellt die Errichtung eines solchen Komplexitätsgefälles eine unverzichtbare Notwendigkeit dar.“<sup>31</sup>

Was sich bisher noch nach einer relativ klaren Unterscheidung von innen und außen angehört hat, wird dadurch relativiert, dass die Mitglieder des Systems insofern Umwelt darstellen, als sie als Personen nicht der Organisation angehören. Sie sind System-Mitglieder in bestimmten Rollen und

---

<sup>27</sup> Luhmann, 1999a, S. 35 (kursiv im Original)

<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang macht es Sinn, den Handlungsbegriff trotz der „autopoietischen Wende“ zu verwenden, weil an dieser Stelle „Handlung“ die Ebene des Sozialen nicht unterlaufen kann. Siehe hierzu zusammenfassend Kneer, Georg/Armin Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München (Fink) 1993 (UTB für Wissenschaft; 1751). S. 90

<sup>29</sup> Die Kommunikationsexperten *Watzlawick, Beavin* und *Jackson* sprechen von „Übersumation“ und bringen damit das „Surplus“ zum Ausdruck, das durch das Gestaltprinzip entsteht. Ein System besteht demnach nicht aus der Summe seiner Einzelteile, sondern aus komplexen Wechselbeziehungen der Systemelemente untereinander. Siehe Watzlawick, P./J. H. Beavin/D. D. Jackson: Interaktion als System. In: Türk, Klaus (Hrsg.): Handlungssysteme. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1978 (Studienbücher zur Sozialwissenschaft; Band 35), S. 202–216. S. 203f.

<sup>30</sup> Schreyögg, 1999, S. 301ff

<sup>31</sup> Bleicher, Knut: Theorie der organisatorischen Gestaltung. In: Frese, Erich (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre. Band 2: Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart (Poeschel) 3., völlig neu gestaltete Auflage 1992, S. 1883–1899. S. 1886

Funktionen, also partiell. Daraus ergibt sich, dass Umwelt systemimmanent wirksam wird: Die Mitglieder des Systems haben je unterschiedliche außersystemische Handlungsbezüge, Verpflichtungen und Ziele, die mit den systemeigenen koordiniert werden müssen.<sup>32</sup>

„Umwelt“ wirkt auf Organisation ein – unabhängig davon, ob die Organisation die Existenz und Wirkung relevanter Umweltfaktoren<sup>33</sup> wahrnimmt. Gleichzeitig kann sich Organisation nur gegenüber den Umweltmerkmalen aktiv verhalten, die als relevant identifiziert und hinsichtlich ihrer Wirkung interpretiert wurden. Bei der Selektion relevanter Umweltmerkmale kommen sowohl subjektive als auch objektive Maßstäbe zur Anwendung: Objektiv messbare Faktoren und deren theoriegestützte Beschreibung ergänzen sich um subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen der Entscheidungsträger.<sup>34</sup>

Die Selektion relevanter Umweltfaktoren ist gleichzeitig eine Operationalisierung, die es dem System erlaubt, mit der Umwelt zu interagieren, da „Umwelt“ als solche noch kein mit der Organisation korrespondierendes System darstellt. So lässt sich die *globale Umwelt* (auch: generelle Umwelt/Makroumwelt) von der *Aufgabenumwelt* unterscheiden. Zur globalen Umwelt gehören alle Rahmenbedingungen, die sich aus Recht, Politik, Gesellschaft, Kultur, Ökonomie, Ökologie und Technologie ergeben. Zur Aufgabenumwelt zählen all jene Faktoren, die einen direkten Zusammenhang zur Aufgabenerfüllung aufweisen: Im Falle eines Industrieunternehmens sind das Lieferanten, Wettbewerber, Abnehmer etc. Hinzu kommen außerdem Interessengruppen (Stakeholder), die unterschiedlichste Ansprüche gegenüber einer Organisation vertreten können.<sup>35</sup> So wird beispielsweise Greenpeace andere Erwartungen an ein Automobilunternehmen haben als Aktionäre und diese wiederum andere als die Gewerkschaften.

---

<sup>32</sup> Siehe Willke, Helmut: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart/Jena (Fischer) 4. überarbeitete Auflage 1993 (UTB für Wissenschaft; Band 1161). S. 59

<sup>33</sup> „Wird etwa, wenn in China ein Sack Reis umfällt, *Daimler-Benz* davon in irgendeiner Weise tangiert?“ Mit dieser Frage macht *Schanz* darauf aufmerksam, dass nicht alles, was jenseits einer bestimmaren Grenze der Organisation liegt, für diese relevant ist. Schanz, 1994, S. 358 (kursiv im Original)

<sup>34</sup> Siehe Schanz, 1994, S. 359f. Auf weitere Ausführungen zur Dichotomie von Phänomenologie und Konstruktivismus wird an dieser Stelle verzichtet; sie würden deutlich den Rahmen der Arbeit sprengen.

<sup>35</sup> Siehe Schreyögg, 1999, S. 311–318; Schanz, 1994, S. 358f

Systemsteuerung als operative Dimension beinhaltet eine große Nähe zu einem funktionalen Verständnis von Organisation als Organisieren. Wird dies als Management-Funktion aufgefasst, bedeutet Systemsteuerung die Führung eines zweckgerichteten sozialen Systems unter Bedingungen von Komplexität. Die Führungsleistung besteht damit in „einer andauernden *Komplexitätsbewältigung*“.<sup>36</sup> Systemsteuerung wird dann zu einer integrativen Leistung, wenn sie als Interaktion mit (vs. Reaktion auf) Umwelt unter Berücksichtigung der Strukturen und Individuen erfolgt.<sup>37</sup> Im Element der Systemsteuerung wären dann die beiden anderen Dimensionen im *Hegel'schen* Sinne *aufgehoben*<sup>38</sup>.

Angesichts der komplexen Lebensbedingungen einer Organisation und der Veränderungsdynamik ihrer Umwelt stellt sich die Frage ihrer „Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit“ mit großer Radikalität.<sup>39</sup> So tritt neben die Gestaltung einer Organisation als gleichberechtigte Größe ihre Wandlungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit.

#### 2.1.4 Organisationsveränderung

Die im Voraus skizzierten Gestaltungselemente einer Organisation verleihen dieser ein Profil und stehen für Konstanz. Die „Überlebensproblematik“ umweltabhängiger Systeme lassen dagegen „Anpassung und Wan-

---

<sup>36</sup> Ulrich, Hans/Gilbert J. B. Probst: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern/Stuttgart (Haupt) <sup>3</sup>1991. S. 253 (kursiv im Original). Die *St. Galler* Management-Theoretiker beschreiben unter Komplexität (S. 251ff) neben dem Umweltaspekt auch die Varietätsbreite, die sich aus den binnensystemischen Verflechtungen ergibt.

In der Tradition von *Kirsch* ergibt sich aus der „Komplexitätsbejahung“ der Sachverhalt, dass „das Machbare prinzipiell beschränkt ist“. Ringlstetter, Max: Auf dem Weg zu einem evolutionären Management. Konvergierende Tendenzen in der deutschsprachigen Führungs- bzw. Managementlehre. München 1987 (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre; Herausgeber: Prof. Dr. Kirsch, Universität München). S. 87

Zum Thema „Komplexität“ ist zu ergänzen, dass das aktuell „gültige“ Menschenbild das des komplexen Menschen ist. Siehe Schein, 1980, S. 94f; Geißler, 1998, S. 166; Geißler, 2000, S. 181f

<sup>37</sup> Siehe *Probst* über den systemischen Ansatz von Management: Probst, 1993, S. 445

<sup>38</sup> Gemeint ist die dreifache Bedeutung von Aufheben als Beseitigen, Bewahren und Emporheben. Siehe: Schischkoff, Georgi: Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt; neu bearbeitet von Georgi Schischkoff. Stuttgart (Kröner) 1991. S. 50; Regenbogen, Armin (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Begründet von Friedrich Kirchner, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister, vollst. neu hrsg. von Armin Regenbogen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1998 (Lizenzausgabe). S. 78

<sup>39</sup> *Bleicher* behandelt dieses Thema unter der Leifrage „Paradigmenwechsel im Management?“ Siehe Bleicher, 1999, S. 19ff

del (...) als Voraussetzungen für das Überleben in dynamischen Umwelten“<sup>40</sup> erscheinen.

Die vielfach zitierte „dynamische Umwelt“ lässt sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Wachstum und Rezession im Wechsel;
- Internationalisierung und Globalisierung;
- Technischer Fortschritt;
- Neue Informations- und Kommunikationssysteme;
- Demographische Veränderungen;
- Wertewandel;
- Ökologische Krise;
- Veränderte Ost-West-Beziehung;
- Erschließung neuer Wirtschaftsräume.<sup>41</sup>

Aus diesen globalen Veränderungen lässt sich für eine Organisation ableiten, dass zukünftige Ereignisse schwieriger vorherzusehen sind und Entwicklungsverläufe durch Unstetigkeit gekennzeichnet sind. Insgesamt stellen sich Probleme vielschichtig, intransparent und vernetzt dar.<sup>42</sup>

Ein Veränderungen auslösender Problemdruck kann auch vom System selber ausgehen. Natürlich sind die Binnenentwicklungen nicht losgelöst von der Außenwelt zu sehen, da sie in einem interdependenten Verhältnis stehen. So wird sich z. B. der als Ursache für sich verändernde Umwelt

---

<sup>40</sup> Kirsch, Werner/Werner-Michael Esser/Eduard Gabele: Das Management des geplanten Wandels von Organisationen. Stuttgart (Poeschel) 1979. S. 137.

Die Forschungsgruppe um Kirsch konzipiert Organisation von der Idee der Wandlungsfähigkeit her.

<sup>41</sup> Die so genannten „Megatrends“ nach *Naisbitt*; zitiert nach: Gerhard, Thorsten: Moderne Management-Konzepte. Die Paradigmenwechsel in der Unternehmensführung. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Dr. Jürgen Bloech. Wiesbaden (Deutscher Universitäts-Verlag/Gabler) 1997 (Gabler Edition Wissenschaft). S. 42

<sup>42</sup> Siehe Gerhard, 1997, S. 46

angeführte Wertewandel auch innerhalb der Organisation, in Verhalten, Einstellungen, Erwartungen und Fähigkeiten ihrer Mitglieder äußern.<sup>43</sup>

Bestandserhaltung eines Systems inmitten einer komplexen Umwelt stellt sich als Problem der Grenzziehung dar; diese Grenze wird jedoch nicht ein für allemal festgesteckt, sondern muss variable Anschlüsse für relevante Umweltelemente schaffen. Abgrenzung von der Umwelt und zugleich Anschlussfähigkeit an bedeutende Umweltaspekte muss durch eine generelle Veränderungsbereitschaft sichergestellt sein. Diese Veränderungsbereitschaft lässt sich insofern als Lernfähigkeit fassen, als sie einerseits Erkenntnisfähigkeit voraussetzt und andererseits Verhaltensänderung erfordert. Wurden die Konstanten der Organisation vorangehend über Verhaltenserwartungen gestützt, kann nun der Fall „Lernen“ als Revision und Neubildung von Erwartungen beschrieben werden. Erwartungen werden im Fall der Veränderungsbereitschaft im Sinne von Lernen variabel gehalten und sind somit resistent gegenüber Enttäuschungen. Organisationales Lernen wäre demnach die

„(...) in einer Organisation verankerte Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingentem durch Änderung bereits gelernter Erwartungs- und Kognitionsmuster zu begegnen“.<sup>44</sup>

Dieses weitreichende Wandlungsverständnis ist nun weder Modeerscheinung, noch Neuentdeckung, es ist Ergebnis „sich entwickelnder Denkweisen und Kenntnisse“<sup>45</sup>, die nun kurz und zusammenfassend dargestellt werden.

Die „Entdeckung“ der informellen Strukturen einer Organisation durch Mayo u. a. war eher zufälliges Nebenprodukt einer Studie zur Arbeitsmotivation. Bahnbrechende Erkenntnis dabei war, dass neben den offiziellen Regeln ein Geflecht sozialer Beziehungen mit eigener Dynamik besteht. Diese informelle Seite verleiht der sachorientierten Organisation ein geselliges Moment und überlappt z. T. die offiziell-zielorientierte Dimension.<sup>46</sup> Die Forschungsergebnisse wurden zum Auftakt der Human-Relations-Bewegung, die – von den Sozialwissenschaften kommend – die Sozialgestaltung als Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial der Or-

---

<sup>43</sup> Auf den Umstand, dass sich „Umwelt“ auch „innerhalb“ des Systems befindet, wurde bereits hingewiesen. Insofern kann eine Trennung in internen und externen Problemdruck (z. B. Schanz, S. 382–387; Vahs, S. 238–242) lediglich analytische Funktion besitzen.

<sup>44</sup> Schreyögg, 1999, S. 557

<sup>45</sup> Siehe Probst, 1993, S. 449

<sup>46</sup> Siehe Luhmann, 1999, 29–39

ganisation betrachtet und nutzt. Unter dem Begriff „Organisationsentwicklung“ werden Veränderungskonzepte realisiert, die sich auf „Produktivität und Menschlichkeit“<sup>47</sup> zugleich beziehen; die die Leistungsfähigkeit und Humanisierung der Arbeitswelt zugleich betreiben. Gleichzeitig wird damit beabsichtigt, die Problemlösungsfähigkeit des Systems insgesamt zu verbessern.<sup>48</sup>

Während bei *Lewin* noch in einem Drei-Phasen-Modell von Auftauen, Verändern und Wiedereinfrieren die Rede ist,<sup>49</sup> ist die Organisation nun ein „chronical unfrozen system“<sup>50</sup>. Was in der Organisationsentwicklung noch von zeitlich und inhaltlich abgrenzbaren Projekten her angegangen wurde, soll nun auf Dauer gestellt werden. „Lernende Organisation“ impliziert dabei zweierlei: Es soll stets und ständig *und* hinsichtlich aller Bereiche, Themen und Aufgaben gelernt werden. Das Konzept der lernenden Organisation geht mit diesen Postulaten weit über die in der OE beabsichtigte Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit hinaus:

„Organisatorisches Lernen in komplexer Umwelt lässt damit die Frage des Wandels nicht mehr länger als Sonderproblem erscheinen; (sie) (...) gehört zum Systemalltag.“<sup>51</sup>

Die drei Gestaltungselemente einer Organisation lassen sich selbst als eine *Geschichte der Veränderungsbereitschaft und -tiefe* und hinsichtlich ihrer historischen Genese gleichsam als evolutionäre Entwicklung betrachten. Effektive Strukturen und innerhalb derer effiziente Abläufe wurden als erstes Verbesserungspotenzial von Organisationen der Industrie gestaltet: *Fordismus* und *Taylorismus* bezogen sich auf die Sachdimension. In einer zweiten Phase ausgehend von den 30er Jahren in den USA rückte die Sozialdimension stärker ins Bewusstsein: Human-Relations-Bewegung und Organisationsentwicklung waren Konzepte der Veränderung der Sozialgestaltung einer Organisation. Als dritter und vorläufig letzter Schritt wird nun die System-Umwelt-Steuerung als Entwicklungspotenzial fokussiert: Die Steuerung einer Organisation inmitten turbulenter Umwelt geht mit reaktivem und proaktivem Lernen der Organisation einher. Mit diesen Phasen sind unterschiedliche

<sup>47</sup> Becker/Langosch, 1984.

<sup>48</sup> Siehe French, Wendell L./Cecil H. Bell jr.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 1994 (UTB für Wissenschaft; Band 486). S. 31

<sup>49</sup> Siehe Schanz, 1996, S. 403f

<sup>50</sup> Weick zitiert nach Schreyögg, 1999, S. 553

<sup>51</sup> Schreyögg, 1999, S. 547

Organisation einher. Mit diesen Phasen sind unterschiedliche Perspektiven verbunden: Seitens der Aufgabenerfüllung wird vorrangig aus ökonomischer Perspektive analysiert und gestaltet; die Sozialgestaltung einer Organisation beruht auf einer verhaltenswissenschaftlichen Perspektive, und die System-Umwelt-Steuerung geht auf eine systemische Sichtweise zurück.<sup>52</sup>

Da Organisationsgestaltung also immer stärker als Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit konzeptualisiert wird, soll es nun darum gehen, organisationale Veränderung im Sinne von Lernen näher zu untersuchen.

## **2.2 Lernende Organisation**

### **2.2.1 Vorbemerkung**

Als Äquivalent zu den konstanten Dimensionen der Organisationsgestaltung wird die Organisationsveränderung im Sinne des Konzepts „Lernende Organisation“ nun weiter entfaltet. Es wird dabei vor allem auch darum gehen, Organisationslernen erziehungswissenschaftlich auszuleuchten. Dafür werden nachfolgend die grundlegenden Beiträge zur Lernenden Organisation dargestellt und hinsichtlich ihrer wesentlichen Dimensionen systematisiert. Der Schwerpunkt liegt sodann auf der Rezeption des Themas in der Pädagogik und den Beiträgen der Erziehungswissenschaft zum Diskurs über lernende Organisationen. Ziel dabei ist es, auf der Basis eines fundierten theoretischen Rahmenkonzepts eine Adaptionstruktur für die hermeneutische Analyse zu erarbeiten. Diese hat dann die Funktion, in systematisierter Form Lernimplikationen der benediktinischen Regel herausarbeiten zu können. Konstitutive Merkmale und Formen organisationalen Lernens sollen strukturbildend auf die nachfolgende Forschungssystematik einwirken.

### **2.2.2 Geschichte und Genese der Lernkonzepte**

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Rede von der Lernenden Organisation – mindestens auf der Ebene der theoretischen Diskussion – das Konzept der Organisationsentwicklung abgelöst hat. Komplexität und Dynamik der Umwelt erfordern eine Veränderungsbereitschaft, die über das temporäre Veränderungspotenzial der OE hinausgeht. Der Slogan von

---

<sup>52</sup> Die drei Perspektiven werden – allerdings nicht wie hier als chronologisches Phasenmodell – dargestellt bei Probst, 1993, S. 161ff. *Kirsch* et al. ordnen in klassische, neoklassische und moderne Organisationstheorie: Kirsch, 1979, S. 137

der Lernenden Organisation meint zunächst, dass Lernbereitschaft und –fähigkeit dauerhaft gewährleistet sein müssen und sich hinsichtlich der System–Umwelt–Steuerung im Modus hoher Ungewissheit und Risiken adaptiv auswirkt.<sup>53</sup> Während OE als „Ausnahmeaktivität“ in das Organisationsgleichgewicht eingreift, erfordert gesteigerte Komplexität und Dynamik der Umwelt „permanente Organisationsveränderung“ und Organisationslernen wird in diesem Sinne nicht nur zur Weiterführung des OE–Konzepts, sondern stellt auch dessen „Radikalisierung“ dar.<sup>54</sup> Damit markiere – so *Geißler* – der Übergang von Organisationsentwicklung zu Organisationslernen den Übergang vom linearen zu reflexivem Management; Züge reflexiver Modernisierung, wie sie bereits in den frühen Kon-

---

<sup>53</sup> Vgl. zum Aspekt der Ablösung des Lernkonzepts von der OE Rieckmann, der diesen Sachverhalt m. E. treffend darstellt: Rieckmann, Hejo: Organisationsentwicklung – von der Euphorie zu den Grenzen. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) <sup>2</sup>1994, S. 125–139. S. 137ff

*Geißler* bezieht sich in der Frage der Abgrenzung von OE und Lernender Organisation an mehreren Stellen auf „Modelle der Veränderung“, wie sie in der einschlägigen Literatur zur Organisationstheorie dargestellt werden: Siehe exemplarisch *Geißler*, Harald: Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold, Rolf/Hajo Weber (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin (Erich Schmidt) 1995b, S. 45–73. S. 45

*Staehe* stellt der OE die Organizational Transformation gegenüber, was m. E. aber nicht mit Organisationslernen gleichzusetzen ist, auf das er im Übrigen unter „Modelle des Wandels“ eingeht: *Staehe*, 1999. S. 908–934.

*Türk* beschreibt das Konzept der lernenden Organisation ebenfalls unter „Lernmodelle“, wobei hier nun eine Ablösung von früheren fatalistischen Annahmen, wie sie in Lebenszyklusmodellen oder Selektionsmodellen vorherrschten, postuliert wird. Der Begriff des organisationalen Lernens wird als Versuch aufgefasst, „sich (begrifflich) von der Vergangenheit abzusetzen (...) (und) eigene Markennahmen (sic!) als Identifikationsmarkierungen zu schöpfen und zu etablieren“. *Türk*, 1989, S. 96.

*Ed Schein* grenzt in methodischer Hinsicht ab: Er stellt dem Sensitivity Training mit seinen emotionalen Implikationen den Dialog gegenüber, der einen Aushandlungsprozess über kognitive Informationsverarbeitung, individuelle Deutungsmuster und Interpretationen ermöglichen soll. *Schein*, Edgar H.: On Dialogue, Culture and Organizational Learning. In: *Organizational Dynamics*, Autumn 1993, S. 40–51. S. 43f

Eine weitere, davon abweichende Lesart ist die, das Konzept der Lernenden Organisation als eine theoretische Fundierung der OE ex post zu betrachten, nachdem diese als Konzept aufgrund ihres Theoriedefizits gescheitert sei. Siehe *Geißler*, Harald: Umriss einer Grundlagentheorie des Organisationslernens. In: *Geißler*, Harald/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998 (System und Organisation; Band 5; herausgegeben von Eckard König), S. 163–223. S. 163f

<sup>54</sup> Siehe *Geißler*, Harald: Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München (Vahlen) 2000. S. 111f

In seiner Konzeptualisierung Organizationalen Lernens als permanenter organisatorischer Wandel ordnen *Schreyögg* und *Noss* Konzepte des Change Management wie Organisationsentwicklung dem Theorem des unterbrochenen Gleichgewichts zu, das aus ihrer Sicht sowohl theoretisch als auch praktisch durch den Ansatz des kontinuierlichen Wandels eingeholt wurde. *Schreyögg*, Georg/Christian *Noss*: Von der Episode zum fortwährenden Prozeß – Wege jenseits der Gleichgewichtslogik im Organisatorischen Wandel. In: *Schreyögg*, Georg/Peter Conrad (Hrsg.): Organisatorischer Wandel und Transformation. Wiesbaden (Gabler) 2000, S. 33–62

zepten in Ansätzen enthalten waren, wären gegenüber den Merkmalen linearer Modernisierung zu stärken.<sup>55</sup>

Im Sinne einer evolutionären chronologischen Entwicklung wird nun auch an dieser Stelle die Genese des Konzepts der lernenden Organisation skizziert. Eine Theorie des Organisationslernens, die sich explizit dieses Terminus bedient, lässt sich seit mehr als zwanzig Jahren zurückverfolgen.<sup>56</sup> Es existieren grundlegende, viel zitierte Beiträge, die als wesentliche Basistheoreme der sich nachfolgend ausdifferenzierenden Diskussion gelten. Sie werden nun zunächst als Ausgangspunkt einer Theorie organisationalen Lernens vorgestellt.

Gemeinsam ist diesen ersten theoretischen Ansätzen zum Organisationslernen eine systemische Orientierung. Das Lernen der Organisationen sowie die theoretische Reflexion dieses Sachverhalts beruhen auf der Einsicht, dass die System-Umwelt-Anpassung prominenter Erfolgsfaktor einer Organisation sind und sich die System-Steuerung unter Bedingungen von Dynamik, hoher Veränderungsgeschwindigkeit, Unsicherheit und Ambiguität komplex (versus linear) gestaltet.

So behandeln *March* und *Olsen* das organisationale Lernen im Kontext von Entscheidungen unter Ambiguitätsbedingungen. Sie betrachten das Interesse am organisationalen Lernen als Reaktion auf die Tatsache, dass rationale und berechnende Planung an deutliche Grenzen gestoßen ist: Die ihnen zugrunde liegenden Prämissen einer stabilen Umwelt und kohärenter konfliktfreier Ziele sind obsolet. Lernen wird als individuelles Erfahrungslernen beschrieben, das aus einem Zirkel besteht, in welchem das Feedback auf Handlungen dann in nachfolgende Interventionen einfließt. Im Rahmen dieses Zirkels münden die individuellen Handlungen in ein gesamtorganisationales Verhalten; die Interpretation und Auswertung von Feedback wirkt dabei sinn- und ordnungsstiftend auf die Organisation. Schon in diesem Beitrag – und diese Denkfigur zieht sich durch die gesamte Theoriebildung, wie sich noch zeigen wird – ist von „individual beliefs“ die Rede. Diese persönlichen Annahmen beruhen darauf, dass Menschen danach streben, unter Bedingungen von Ambiguität und Ungewissheit kognitive Konsistenz herzustellen. Sie konstruieren also Denk-

---

<sup>55</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 112 u. 120  
Mit reflexiver Modernisierung bezeichnet *Geißler* die „konzeptionelle Öffnung“ gegenüber der „Problematik der Risikogesellschaften“ (S. 120).

<sup>56</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 163

und Interpretationsmuster, die die Erfahrungen in einen Gesamtzusammenhang integrieren.<sup>57</sup>

*Argyris/Schön* bauen ihre erste bahnbrechende Studie über Organisationslernen auf ihrer bereits 1974 vorgelegten Klassifikation von Lerntypen und die Folgerungen für berufliche Bildung<sup>58</sup> auf. Sie gehen davon aus, dass jeder Mensch ein Basiskonzept („theory of action“) hat, das aus Erfahrungslernen entsteht, das Verhalten steuert und damit an Verhaltensmodifikation (i. e. Lernen) gekoppelt ist. Nach außen manifestiert sich diese Handlungstheorie als verlautbarte Theorie („espoused-theory“), also dem Begründungs- und Bezugsrahmen für Handlungen einerseits, andererseits als Gebrauchstheorie („theory-in-use“) in der aktuellen Anwendung auf eine konkrete Situation.<sup>59</sup>

Analog dazu verfügt eine Organisation über Wissen in Form einer Aktionstheorie, die die organisationale Antwort auf verschiedene Fragen oder Problemlösungen beinhaltet. Die Aktionstheorie manifestiert sich in zwei Formen: Als explizite Theorie erklärt und legitimiert sie organisationale Aktivitäten (z. B. die Strategien), als handlungsleitende Theorie ist sie implizit in allen Aktivitäten enthalten. Organisationales Lernen ist die stellvertretende Untersuchung von Inkongruenzen zwischen Erwartung und Ergebnis organisationalen Handelns von davon betroffenen Organisationsmitgliedern, die in Veränderung der Aktionstheorie mündet. Das Ergebnis dieser stellvertretenden Operation mündet beim Organisationslernen in die Bilder der Organisation („organization map“), was zweierlei impliziert: Die veränderte Aktionstheorie geht in die „Köpfe der Mitglieder“ („individual images“) und in konkrete Abbildungen nach außen (Diagramme, Programme etc.) ein.<sup>60</sup>

Dabei kann es sich beim Lernen um einfache Korrekturen und Anpassungen handeln („single-loop learning“); die Lernschleife bezieht das Er-

---

<sup>57</sup> Siehe March, James G./Johan P. Olsen: *Organizational Learning and the Ambiguity of the Past*. In: Dies. (Ed.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen u. a. (Universitetsforlaget) 1976, S. 54–67.

<sup>58</sup> Argyris, Chris/Donald A. Schön: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco/Washington/London (Jossey-Bass Publishers) 1974. (The Jossey-Bass Series in Higher Education)

<sup>59</sup> Siehe Argyris, Chris/Donald A. Schön: *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading/Menlo Park/London/Amsterdam/Don Mills/Sydney (Addison-Wesley Publishing Company) 1978. S. 10f

<sup>60</sup> Siehe Argyris/Schön, 1978, S. 17f; Dies.: *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1999. S. 27–32

gebnis einer Handlung auf die ihr zugrunde liegende Strategie. Ein doppeltes Feedback bezieht das Ergebnis einer Handlung auf die Strategie und die ihr zugrunde liegenden Normen („double-loop learning“). Ein weiteres Lernniveau wird erreicht, wenn die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Lernens werden („deutero learning“).<sup>61</sup> Dieses Drei-Ebenen-Lern-Modell für Organisationen mit unterschiedlicher Tiefe und Auswirkungen auf die Aktionstheorie ist im weiteren Diskurs vielfach rezipiert, erweitert bzw. modifiziert worden. Die reflexive Stufe des *Deutero Learning* geht auf *Gregory Bateson*, Anthropologe, Psychiater und Mitbegründer der systemischen Familientherapie, zurück.<sup>62</sup>

Zwei weitere „Klassiker“ im Diskurs um organisationales Lernen sind *Duncan* und *Weiss*. Rahmen ihres Konzepts ist ein entscheidungsorientierter Ansatz der Organisationstheorie. Sie führen den Erfolg einer Organisation auf ihre Anpassungsfähigkeit an Umwelt zurück. Effektivität beruht zunächst auf dem Wissen über Handlung-Ergebnis-Zusammenhänge und ihre jeweiligen Bedingungen, sodann auf dem Wissen um relevante Umweltfaktoren und die Fähigkeit, deren Veränderungen zu identifizieren. Sie drückt sich schließlich als Anwendung dieses Wissens in Entscheidungen unter der Bedingung der binnenorganisatorischen Konsistenz aus, d. h. der Übereinstimmung mit dem Wissen, wie es in anderen Bereichen der Organisation angewandt wird. Auf dieser Grundlage wird Organisationslernen als Auf- und Ausbau dieses für Effektivität relevanten Wissens definiert und von individuellem Lernen abgegrenzt, das sich in Verhaltensänderung manifestiert.

Organisationslernen als evolutionärer Prozess ist Aufbau und Veränderung einer Wissensgrundlage, deren Bestandteile mitteilbar („communicable“) sein müssen, auf Verständigung beruhen („consensual“) und zum

---

<sup>61</sup> Siehe Argyris/Schön, 1978, S. 18–28; Dies., 1999, S. 18–28 u. S. 35–40

<sup>62</sup> Ausgangspunkt der Überlegungen *Batesons* ist die Frage nach den Gewohnheiten im Sinne eines Kontexts und Rahmens für Verhalten, für deren Aufbau und Veränderung die Erklärungen einfacher Lerntheorien nicht ausreichen. Es handele sich um abstraktere Fragen, die gleichwohl mit den von der Experimentalpsychologie beschriebenen Lernvorgängen zusammenhängen: „Es (das Versuchsobjekt – ob Tier oder Mensch –, K. R.) lernt nicht nur, in den passenden Momenten Speichel abzusondern oder die richtigen Nonsense-Silben zu rezitieren; es lernt in gewisser Weise auch zu lernen. Es löst nicht nur die Probleme, die ihm vom Experimentator gestellt werden, wobei jede Lösung ein Stück einfaches Lernen ist; sondern es wird darüber hinaus immer geschickter in der Lösung von Problemen.“ (S. 228) Während „Proto-Lernen“ die einfachen Lernvorgänge der Konditionierung selbst beschreiben, bezeichnet „Deutero-Lernen“ die Fortschritte in der Lerngeschwindigkeit. Siehe: Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Übersetzt von Hans-Günter Holl. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1981 (Erstauflage des Originals: 1972). S. 219–240

Binnen-Kontext passen müssen („integrated“). Dieses Wissen, dessen Zuwachs oder Veränderung bewegt sich in einem gemeinsam geteilten Bezugsrahmen, der diesem Wissen Gültigkeit und Bedeutung verleiht. Auch wenn Wissen, vor allem in spezialisierter Form, von und durch Mitglieder, d. h. Individuen repräsentiert wird, ist es Teil einer organisationalen Wissensbasis insofern, als es in den Prozessen der Organisation geteilt, geprüft und integriert wird. Es muss also ein (meist unausgesprochener) Konsens hinsichtlich der Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit des Wissens unter den Organisationsmitgliedern bestehen. Initiiert wird Lernen durch Abweichungen zwischen Verhalten der Organisation und den Strategien ihrer Führung („performance gap“). Gelernt wird durch Erfahrung, theoretische Reflexion („arm chair theorizing“) und durch Übernahme externen Wissens. Die evolutionäre Entwicklung der Wissensbasis kann durch tiefer greifende und umstürzlerische Ereignisse unterbrochen werden, in denen sich auch Normen und Werte verändern („paradigm revolution“).

Näher beschrieben wird nun der Lernprozess als Zirkel, der von der Interaktion zwischen organisationalem Wissen und Umweltbeziehung ausgeht. Aus den Umweltbeziehungen werden Strategien abgeleitet, die in die Gestaltung der Organisation münden<sup>63</sup> und sich als „Organization-Environment-Fit“ beweisen müssen. Stimmt die Erscheinungsform der Organisation mit dem intendierten und erwarteten Ergebnis überein, wird das zur Anwendung gekommene Wissen damit bewiesen; kommt es zu Abweichungen, muss auch die Wissensbasis verändert werden.<sup>64</sup>

In Anknüpfung und Erweiterung des Lernzirkels von *March/Olsen* beschreibt *Hedberg*<sup>65</sup> das Lernen der Organisation als Prozess der Anpassung und als aktive Anwendung ihres Wissens zur Verbesserung ihrer Beziehungen zur Umwelt. Im Rückgriff auf Theorien über individuelles Lernen (Lernen durch Erfahrung, Einsicht, Auf- und Umbau kognitiver Strukturen, befreiendes Lernen) wird das Verhältnis desselben zu orga-

---

<sup>63</sup> Die Gestaltung der Organisationsstruktur als logische Konsequenz aus der Unternehmensstrategie folgte dem lange Zeit unangefochtenen Postulat *Chandlers*: „Structure follows strategy.“

<sup>64</sup> Siehe Duncan, Robert/Andrew Weiss: *Organizational Learning: Implications for Organizational Design*. In: Staw, Barry M. (Ed.): *Research in organizational Behavior. An Annual Series of Analytic Essays and Critical Reviews*. Volume 1. Greenwich/Connecticut (Jai Press) 1979, S. 75–123. *Duncan* und *Weiss* leiten daraus Hinweise für die Organisationsgestaltung ab (vor allem auf die Aufbauorganisation), auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

<sup>65</sup> Siehe Hedberg, Bo: *How Organizations learn and unlearn*. In: Nystrom, Paul C./William H. Starbuck (Ed.): *Handbook of Organizational Design*. Volume 1: *Adapting organizations to their environments*. Oxford (University Press) 1981, S. 3–27.

nisationalem Lernen beleuchtet: Organisationales Lernen besteht aus individuellem Lernen im Referenzbereich der Organisation<sup>66</sup> – die genauen Übergangs- und Schnittstellen werden, wie bei den anderen Autoren auch, als Forschungsdesiderat betrachtet.

Auch *Hedberg* beschreibt das Lernen als einen Zirkel, in dem – in Anlehnung an das Stimulus-Response-Lernmodell – Organisationen das Feedback ihrer Interventionen auswerten. Wichtige Determinanten in diesem Lernkonzept sind die organisationalen Mechanismen, der Auswahl und Interpretation der Lernstimuli (Reize der Umwelt) einerseits, der bereitgestellten Reaktionen darauf andererseits. Es wird also davon ausgegangen, dass Organisationen ähnlich wie Individuen mit Hilfe von Weltbildern und Konzepten ihre Erfahrungen auswerten. Dieses Rahmenkonzept wird hier als „concept of myth“ oder in Anlehnung an *Argyris/Schön* als „organization map“ beschrieben.

Daraus ergibt sich, wie bereits bei *Argyris/Schön*, ein dreistufiges Lernschema: „Adjustment learning“ ist die schnelle und häufige, gleichsam reflexhafte Reaktion auf Umweltreize, „Turnover learning“ ist das schwierigere und zeitintensive Umlernen zugunsten neuen Verhaltens, „Turnaround learning“ die substantielle Veränderung des Rahmenkonzepts. Als Lernanlass wird insbesondere eine sich verändernde Umwelt mit feindlichen Tendenzen genannt. Das Konzept *Hedbergs* trägt schon deutlich konstruktivistische Züge:

„Organizations learn when they interact with their environments, but their environments are largely artifacts of the organizations` mental map.“<sup>67</sup>

Die Beschreibung des Verlernens als Voraussetzung oder Substitut des Lernens in einem eigenen Stimulus-Response-Zirkel ist ein neuer Aspekt in der Diskussion, der m. E. in der weiteren Theorieentwicklung seitens der Erziehungswissenschaft leider wenig Beachtung fand. Während *March* und *Olsen* Organisationslernen noch stark im Kontext einer entscheidungsorientierten Organisationstheorie entfalten, wird bei *Hedberg* die Eigenständigkeit des Konzepts deutlich. Bemerkenswert und festzuhalten ist abschließend, dass in diesem Verständnis des Organisations-

---

<sup>66</sup> Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass *Hedberg* den ubiquitären Slogan „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Einzelteile“ in diesem Kontext einerseits anwendet, andererseits umkehrt: Das Ganze ist weit weniger als die Summe der Teile. Denn: Kommunikationsprobleme sorgen für Reibungsverluste, die dazu führen, dass die Gesamtorganisation weniger weiß als ihre Mitglieder. Siehe *Hedberg*, 1981, S. 6

<sup>67</sup> Siehe *Hedberg*, 1981, S. 15

lernens von einer Balance zwischen Bewahren und Verändern, zwischen Komplexität erhöhen und reduzieren ausgegangen wird. Tief greifendes hochrangiges Lernen im Sinne einer Veränderung der Glaubenssätze einer Organisation wird als seltenes und schwieriges Ereignis eingestuft.

In *Shrivastavas* Systematik werden die Beiträge zum Organisationalen Lernen nach Lernperspektiven geordnet. Anpassungslernen als Adaptionsleistung an sich verändernde Umwelt erfolgt durch Anpassung von Zielen und Strategien (*March* u. a.). Um geteilte Vorannahmen geht es bei *Argyris/Schön* et al., die auf die organisationale Gebrauchstheorie Einfluss nehmen. Veränderung der Wissensbasis in Folge von Abweichungen zwischen intendiertem und realem Ergebnis organisationalen Handelns ist die Lernperspektive *Duncan und Weiss*. Vierte Lernperspektive ist die Vorstellung von Organisationslernen als institutionalisiertes Erfahrungswissen im Kontext von strategischen Entscheidungen (*BCG* u. a.).<sup>68</sup>

Die hier skizzierten zentralen und viel rezipierten Beiträge der Diskussion um Organisationales Lernen haben ihren Ausgangspunkt im Bereich der Systemsteuerung. Übereinstimmend wird die Organisation-Umwelt-Passung als entscheidender Erfolgsfaktor einer Organisation vermutet, unabhängig vom Rahmenkonzept, hinsichtlich dem Unterschiede bestehen (z. B. entscheidungsorientierter vs. situativer Ansatz). Gemeinsam ist den Konzepten die prominente Stellung des Wissens/der Wissensbasis als Ausgangs-, Bezugs- und Zielbereich aller Lernaktivitäten. Organisationale Wissensbasis wird dabei verstanden als ein durch die Organisationsmitglieder repräsentiertes Wissen, das in der Organisation v. a. durch Kommunikation verfügbar ist. Beschrieben werden die Lernaktivitäten als Prozess, in einem zirkulären Verlauf, auf den die verschiedenen individuellen, aber auch gesamtorganisationalen Selbst- und Weltbilder einwirken: Sie sind Filter und Brille für Rezeption, Interpretation und Konklusion. Darüber hinaus ist von verschiedenen Stufen des Lernens die Rede, je nach Reichweite und Wirkungstiefe der Veränderung. Weitreichende und tief greifende Veränderungen der organisationalen Glaubenssätze

---

<sup>68</sup> Siehe Shrivastava, Paul: A Typology of Organizational Learning Systems. In: *Journal of Management Studies*, 20/1983, S. 7–28. S. 9–16

Auf letztere Lesart bezieht sich m. E. der Beitrag von *Vollmer* und dessen Zuordnung zum organisationstheoretischen Neoinstitutionalismus. Vom „Paradoxon des Organisationslernens“ könne man da sprechen, wo durch es durch die Institutionalisierung von Wissen zu Gewissheiten und Scheinsicherheit kommt, die weiteres Lernen verhindert. Siehe *Vollmer, Hendrik*: Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: *Soziale Welt*, 47/1996, S. 315–343. S. 325ff

werden übereinstimmend als eher seltene und folgenreiche Phänomene des Lernens betrachtet.

Aus lerntheoretischer Sicht wird deutlich, dass in diesen konzeptionellen Annäherungen an Organisationslernen auf verschiedene Lerntheorien individuellen Lernens rekurriert wird. Evident und explizit ist der Zusammenhang zu den behavioristischen Theorien über Lernen als Anpassungsvorgang, der im Wesentlichen aus einer Reiz-Reaktions-Verbindung besteht. Konsequenzen des Verhaltens und dessen Auswirkungen in der sozialen Umwelt wirken als Feedback und damit Regulativ bzw. Korrektiv für weiteres Verhalten. Lernen in diesem Sinne manifestiert sich also immer in sichtbarem Verhalten bzw. Verhaltensänderung.<sup>69</sup> Daneben werden Bezüge zu kognitiven Lerntheorien deutlich, die Lernen als Prozesse der Informationsverarbeitung definieren, die auf Denkopoperationen beruhen und die psychische Disposition verändern. Für diese Art der Konstruktion von Wissen ist das Vorwissen als Bezugs- und Deutungsrahmen der Informationsverarbeitung von zentraler Bedeutung.<sup>70</sup> Die Untersuchung in *Dewey'schem* Sinne ist Ausgangspunkt der neueren Arbeiten von *Argyris/Schön*: Die Diskrepanz zwischen Erwartung und Ergebnis einer Handlung wird zum Ausgangspunkt von Denk- und Handlungsaktivitäten, die der Problemlösung dienen.<sup>71</sup> Auf eine Variante dieser Denktradition verweist der Begriff der mentalen Modelle: auf die kognitiv-konstruktivistische Erklärung von Lernen. Lernen wird dabei als subjektiver Versuch verstanden, kognitive Konsistenz zwischen alten und neuen Erfahrungen herzustellen, indem Denkstrukturen aufgebaut und ausgebildet werden, die zwischen Welt- und Selbstbild und Realitätserfahrung vermitteln und neues Wissen kompatibel machen.<sup>72</sup> Anknüpfungspunkte finden sich außerdem zu der kognitiven Entwicklungstheorie von *Jean Piaget*, der die kognitiven Strukturen in ihrer Interdependenz mit der Umwelt als Streben nach Gleichgewicht (*Äquilibration*) erklärt. Zwei komplementäre Operationen dienen diesem Gleichgewicht: *Assimilation* beschreibt die Integration von Wissen in die vorhandene Struktur, die

---

<sup>69</sup> Siehe Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Studienbücher Erziehungswissenschaft; Band 2). S. 109–117; Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim (Beltz) 5., vollständig überarbeitete Auflage 1996, S. 7f.

<sup>70</sup> Siehe Seel, Norbert M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München/Basel (Reinhardt) 2000 (UTB für Wissenschaft; Band 8198). S. 19ff.

<sup>71</sup> Siehe Argyris/Schön, 1999, S. 26f

<sup>72</sup> Siehe Argyris/Schön, 1999, S. 22f

*Akkommodation* bezeichnet die Veränderung der Denk- bzw. Verhaltensmuster im Falle von Inkompatibilität zwischen kognitiver Struktur und Umwelterfahrung bzw. -anforderung.<sup>73</sup>

### 2.2.3 Übergänge und Stufen organisationalen Lernens

Die Anwendung von Theorien individuellen Lernens auf Organisationslernen kennzeichnet also den Diskurs. Die entscheidende Synapse zwischen persönlichen und institutionellen Denkopoperationen lässt sich in Ableitung aus den skizzierten Konzepten in dreifacher Weise zusammenfassen. Der nächstliegende Übergang ist das Erfahrungslernen einzelner Organisationsmitglieder im Kontext der Organisation und im Rahmen ihrer offiziellen Theorie. Ein von allen geteiltes Wissen im Sinne stabilisierender Verhaltenserwartungen und Konventionen ist das zweite Scharnier zwischen Individuum und Organisation; Lernen erfolgt dann, wenn diese K. R. stillschweigend gültige Gebrauchstheorie hinterfragt und ggf. verändert wird. Die Wissensbasis und ihre Modifikation bezieht sich dahingegen mehr auf die *hard facts*, also das prinzipiell verfügbare Wissen, das die einzelnen Organisationsmitglieder als SpezialistInnen ihres Bereiches bzw. Faches repräsentieren.<sup>74</sup>

Konzipiert man Organisation als selbstreflexives wissensbasiertes System, ist es konsequent davon auszugehen, dass gesamtorganisationale Prozesse der Informationsverarbeitung und -speicherung, Wissensentwicklung und Sinnfindung stattfinden.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Siehe Piaget, Jean: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart (Klett) 1976. S. 11–15. Ders.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Frankfurt/Main (Fischer) 1983. Deutsche Erstausgabe: München (Kindler) 1981 (Geist und Psyche). S. 32–38; 70–75.

<sup>74</sup> *Gunnar Pautzke* kommt im Rahmen seiner ausführlichen Analyse bisheriger Lernkonzepte und Organisationstheorien zu vergleichbaren Ergebnissen. Das stellvertretende Lernen bezieht er vor allem auf die Elite der Organisation, die über ausreichend Macht und Einfluss verfügt, die Ergebnisse ihrer Lernprozesse in die Organisation einzubringen. Als viertes Lernkonzept beschreibt er die Veränderung von Strukturen bzw. Standardprozeduren als eine Art Fixierung einer Lernerfahrung. Siehe Pautzke, Gunnar: Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München (Barbara Kirsch) 1989 (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre. Herausgeber: Prof. Dr. W. Kirsch, Universität München; Band 58). S. 103–108. Anders dagegen *Easterbury-Smith/Araujo*, die die bisherigen Ansätze in eine technische und soziale Perspektive unterteilen, wobei die soziale Perspektive zum einen als soziale Konstruktion der Wirklichkeit, zum zweiten als politischer Prozess und zum dritten als kulturelles Gebilde gelesen werden kann. Siehe Easterbury-Smith, Mark/Luis Araujo: Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: Dies./Burgoyne, John (Hrsg.): Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in theory and practice. London/Thousand Oaks/New Delhi (Sage Publications) 1999, S. 1–21. 1–8

<sup>75</sup> Siehe Schreyögg, 2000, S. 47f

Systemtheoretisch gesprochen lässt sich der Übergang von individuellem zu organisationalem Lernen über die Interaktion erklären: Nicht die Mitglieder als solche, sondern deren Interaktion schaffen eine Entität eigenen Charakters, der durch diese Interaktion auch wiederum veränderbar ist. Dieses Interaktionsgebilde ist eingebunden in einen gemeinsamen Bezugsrahmen, der aus Vereinbarungen einerseits (z. B. über Entscheidungswege und -prozesse), aus Normen und Werten andererseits besteht. Der gemeinsam geteilte Bezugsrahmen wird zum konstitutiven Merkmal organisationaler Lernprozesse und kann zugleich auch deren Gegenstand sein.<sup>76</sup>

Systemdenken, so *Senge*, ist gleichsam Bindeglied und integrative Klammer aller anderen Lerndisziplinen, deren es jeweils zwei auf individueller und auf organisationaler Ebene gibt, und daher „die fünfte Disziplin“.<sup>77</sup> Das „filigrane Muster“ und „unsichtbare Gewebe“, das aus zusammenhängenden Handlungen entsteht, ist der Referenzbereich für Veränderungsinitiativen. Auf der Subjektseite wird unter dem Etikett „Personal Mastery“ die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung gefasst: Kritische Selbstreflexion und Lernbereitschaft sind die Instrumente eines positiv-optimistischen Fortschrittsglaubens. Das Aufdecken der „mental Modelle“ als Motor des Denkens und Handelns und ggf. deren Modifikation ist die zweite Disziplin. Auf organisationaler Seite geht es einerseits um gemeinsame Visionen, andererseits um Team-Lernen. Verbindlich-verbindende Ziele stärken die Identifikation und setzen Engagement frei. Team-Lernen besteht im gemeinsamen Denken, in der Reflexion der eigenen Interaktionsstrukturen, ihrer Chancen und Risiken.<sup>78</sup>

Die Erklärung der Übergänge von individuellem zu organisationalem Lernen deutet bereits darauf hin, dass sich die Lernvorgänge auf verschiedenen Ebenen abspielen und sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen. Die meist dreistufigen Lernschemata<sup>79</sup> gehen auf einer ersten Stufe von einfachen Lernprozessen der Anpassung aus, die sich auf die Handlungen

---

<sup>76</sup> Siehe Probst, Gilbert J. B./Bettina Büchel: Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden (Gabler) 1994. S. 18–22.

<sup>77</sup> Dieser Buchtitel ist im Management-Diskurs gleichsam zum ubiquitären Slogan avanciert. Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann. Stuttgart (Klett-Cotta) <sup>3</sup>1996.

<sup>78</sup> Siehe Senge, 1996, S. 14–27.

<sup>79</sup> Eine entsprechende Matrix zur Übersicht und Systematisierung der einzelnen Ansätze findet sich bei Probst/Büchel, 1994, S. 178

selbst beziehen. Fehler – also die Abweichung von Handlungsergebnis und Erwartung – werden im bisherigen Bezugsrahmen aufgedeckt und korrigiert. Die implizite Leitfrage des linearen Lernens ist: Tun wir die Dinge richtig? Auf der nächsthöheren Stufe wirkt Lernen verändernd und wird als kritische Prüfung der Handlungstheorie beschrieben. Diskrepanzen zwischen Zielen und Realität werden auf den Bezugsrahmen des Handelns, i. e. die den Strategien zugrunde liegende Werte und deren Vorannahmen, bezogen und die Fehlerkorrektur erfolgt an dieser Stelle. Dieses reflektierte Lernen ist tiefgreifender und schwieriger, da jede Organisation gleichsam eine natürliche Lernbarriere für derartige Veränderungsprozesse aufweist: Während Handlungen relativ einfach angepasst werden können, ist es fundamentaler, die normalerweise unhinterfragten „Gesetze“ zu modifizieren und zu fragen: Tun wir die richtigen Dinge? Die höchste Ebene des Lernens stellt das reflexive Lernen dar, das darin besteht, die Lernprozesse selbst zum Lernthema zu machen. Die Reflexion von Lernen, oder die schlichte Frage: „Wie verhalten wir uns im Falle von Zielabweichungen?“, dient dazu, das Lernen an sich zu verbessern und damit auch das weitreichendere Veränderungslernen zu erleichtern.<sup>80</sup>

#### 2.2.4 Pädagogische Perspektiven

In der pädagogischen Rezeption der Lernkonzepte für organisationales Lernen spielt die Erwachsenenbildung, repräsentiert durch zwei prominente Vertreter, eine zentrale Rolle. *Rolf Arnold* und *Harald Geißler* haben die bisherige deutschsprachige Rezeption entscheidend mitgeprägt. Diese Rezeption hat im Wesentlichen zwei Denkrichtungen: Sie intendiert einerseits die Analyse und Erklärung organisationalen Lernens, andererseits dessen Ermöglichung und Gestaltung.

---

<sup>80</sup> Zu ergänzen ist zu der o. g. Übersicht: Wendt, Wolf Rainer: Soziales Wissensmanagement. Baden-Baden (Nomos) 1998 (Edition Social Management). S. 21–31. Die dreistufigen Lernschemata wurden im Folgenden auf drei verschiedene Referenzbereiche bezogen. So stellt *Sattelberger* die lernende Organisation in den Mittelpunkt des Dreiecks Struktur, Strategie, Kultur. Siehe *Sattelberger, Thomas*: Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Ders. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) <sup>2</sup>1994, S. 11–56. S. 13ff. Diese „Trilogie“ wurde von *Probst/Büchel* (1994, S. 92–102) um die Dimension „Personal“ zum „magischen Viereck“ weiterentwickelt. Während beide Autoren die Verbindung zu den konstitutiven Elementen eines Unternehmens vor allem methodisch abdecken, weist *Geißler* einen systematischen Zusammenhang auf. Die untere Stufe des „Anpassungslernens“ bezieht er auf die Struktur, das „Erschließungslernen“ auf die Strategie und das „Identitätslernen“ auf die Kultur einer Organisation. Siehe: *Geißler*, 1995b, 59–70.

Die Darstellung ihrer Zugänge und Beiträge erfolgt zusammenfassend-systematisierend und in Anknüpfung an die Denktraditionen der Disziplin. Denn: Nicht alles an der Diskussion ist neu,

„und wir müssen uns auch beim Paradigma des Organisationslernens fragen, was daran ‘altbekannt’ und was neu und weiterführend im Vergleich z. B. zu älteren oder anderen betriebspädagogischen Paradigmen und Sprachspielen ist“<sup>81</sup>.

Und gleichzeitig gilt es – denn das legt schon der Begriff des Lernens nahe – das genuin Pädagogische daran zu extrapolieren.

Ausgangs- und Anknüpfungspunkt der erziehungswissenschaftlichen Rezeption ist die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung.<sup>82</sup> Die berufliche Weiterbildung ist sozusagen die Schnittmenge zwischen der Organisationstheorie und der Pädagogik: Sie befasst sich mit individuellen Lernprozessen im Kontext von und in Hinblick auf organisationale Ziele. Während die Pädagogik allgemein eine eher individuelle Perspektive ausbilde, sei die Erwachsenenbildung und insbesondere die betriebliche Weiterbildung durch eine systemische Perspektive geprägt, indem sie sich auf einen „Ansatz einer konstruktivistisch-systemischen Erwachsenenbildungstheorie als einer Theorie des Lernens und der Identitätsarbeit Erwachsener in systemischen Bezügen, von denen einer die betriebliche Lebenswelt ist“<sup>83</sup>, gründe. Eine derartige Ausrichtung pädagogischer Fragestellungen stelle damit die „zentrale Blickveränderung ‘weg vom Individuum’ und ‘hin zur Organisation’“ dar.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Arnold, Rolf: Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, Rolf/Hajo Weber (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin (Erich Schmidt) 1995b, S. 13–29. S. 13 (Hervorhebung im Original)

<sup>82</sup> Dies lässt sich verdeutlichen an den frühen Publikationen zum Thema, die explizit an der beruflichen Weiterbildung anknüpfen. Exemplarisch hierfür: Geißler, Harald: Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) <sup>2</sup>1994, S. 79–124. S. 84f; Rolf Arnold gründet seine erwachsenenpädagogische Theorie der betrieblichen Weiterbildung auf der „lernenden Organisation“: Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) <sup>2</sup>1995a (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 3), S. 17–32. Auf das Schisma der Erwachsenenbildung, das in der Spaltung von Bildung und Qualifikation liegt und das Arnold mit einer solchen Theorie betrieblicher Weiterbildung überwinden will, wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

<sup>83</sup> Arnold, 1995a, S. 15

<sup>84</sup> Arnold, Rolf: Theorie und Praxis des Systemischen Lernens. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995b (Grundlagen der Weiterbildung), S. 352–361. S. 356

Die Leitfrage bei der erziehungswissenschaftlichen Rezeption in Anknüpfung an die betriebliche Weiterbildung ist also einerseits die, wie die „Beziehung zwischen der Konstitution und Entwicklung des Subjekts und seiner Organisation zu denken ist“<sup>85</sup>, die Frage nach den bildungstheoretischen Implikationen organisationalen Lernens.<sup>86</sup> Neben diesen Legitimationsdiskurs organisationalen Lernens tritt die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Gestaltung dieses Lernens.

#### 2.2.4.1 Die bildungstheoretische Erweiterung

Der Begriff Lernen enthält für die Pädagogik Implikationen, die über die bisher beschriebenen psychologischen Erklärungsansätze hinausgehen. Lernen ist eng gebunden an den Begriff der Bildung, der nun an dieser Stelle nicht in extenso nachgezeichnet werden soll. Vielmehr wird der Bildungsbegriff nun im Kontext des Organisationslernens behandelt.

Bildung fasst das Lernproblem unter der Fragestellung, wie über die Aneignung objektiver Lerninhalte Persönlichkeitsentwicklung befördert werden kann. Damit hat Bildung gleichsam ein Janusgesicht: Sie steht einerseits im Dienste der Gemeinschaft und Tradition, indem über Bildungsinhalte Kulturgüter und Allgemeingültiges vermittelt wird. Sie ist andererseits dem Subjekt verpflichtet, indem sie eben dadurch der Selbstbestimmungsfähigkeit dient. Ziele der Lernprozesse im Sinne von Bildung sind Emanzipation, Partizipation und mündiges Handeln. Dabei geht es nicht nur um Selbstverwirklichung, sondern Bildung umfasst auch die moralische Dimension, indem sie auf moralische Handlungsfähigkeit abzielt.<sup>87</sup>

Aus einer historisch-systematischen Analyse folgert *Vogel* die Neubelebung und -Entdeckung des Bildungsbegriffs seit der reflexiven Wende der Erziehungswissenschaft. Gerade in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung überwinde die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff

---

<sup>85</sup> Geißler, Harald: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 2., durchgesehene Auflage 1995 (System und Organisation; Band 2; herausgegeben von Eckard König). S. 9

<sup>86</sup> Siehe Geißler, Harald: Einführung. Organisationslernen und Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Paradigmen linearen Denkens, zirkulärer Kausalität und hermeneutischer Selbstreferentialität. In: Ders. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung), S. 1–17. S. 11ff.

<sup>87</sup> Siehe Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32/1986, Nr. 4, S. 455–476. S. 458–467

eine einseitige Verengung auf Vermittlung von Qualifikationen und Wissen. Bildung wird hier verstanden als

„komplexe Transformationsprozesse, bei denen auch die Kategorien und Ordnungsmuster, mit denen Informationen gedeutet und verarbeitet werden, verändert werden“.

Es geht also um die grundlegende Transformation der Kategorien, „mit denen sich Individuen zur Welt und sich in Beziehung setzen“.<sup>88</sup>

Während die bislang dargestellten Ansätze des Organisationslernens die Seite der Organisation stark macht, könnte sich dessen Konzeptualisierung als Organisationsbildung dadurch kennzeichnen, dass das

„Individuum einerseits und Gemeinschaft bzw. Organisation, Gesellschaft und Lebenswelt andererseits die beiden Brennpunkte konstituieren, aus deren Wechselverhältnis heraus Bildung und Entwicklung (...)“<sup>89</sup>

resultieren.

Dieses Wechselverhältnis zwischen Individuum einerseits und Organisation andererseits lässt sich auch verstehen als Spannungsverhältnis von persönlichen Motiven und Erwartungen und der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der für das Subjekt relevanten Subsysteme. Damit ist das Verhältnis von Nützlichkeitslernen und Sittlichkeitslernen angesprochen, wie es in der Bildungstheorie traditionellerweise formuliert wurde.<sup>90</sup> Die Ausgewogenheit von formalen (die selbsttätige Erschließung der Welt durch das Subjekt) und materialen (die Öffnung des Subjekts gegenüber der Welt) Bildungsaspekten und ihre gegenseitige Durchdringung münden in eine „(...) bewusste, verantwortungsvolle, kritische und ganzheitliche Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seinem Kontext (...)“<sup>91</sup>. Organisationslernen im Sinne einer so formulierten Organisationsbildung geht über die Orientierung an messbaren Veränderungen hinaus und bezieht die ethische Dimension im Sinne

---

<sup>88</sup> Siehe Vogel, Norbert: Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: de Cuvry, Andrea et al. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand) 2000 (Grundlagen der Weiterbildung), S. 33–43. S. 39ff

Aus Abgrenzungs-Gründen kann auf die Kontroverse um Bildung versus Qualifikation und den Diskurs um das Konzept der Schlüsselqualifikationen nicht weiter eingegangen werden.

<sup>89</sup> Arnold, 1995, S. 15

<sup>90</sup> Geißler stellt an dieser Stelle eine Verbindung her zu dem *Herbart'* schen Bildungsideal der Vielseitigkeit des Interesses (Zweckrationalitäts- oder Nützlichkeitslernen) und Charakterstärke der Sittlichkeit (Sittlichkeitslernen). Siehe Geißler, 1995, S. 205–217

<sup>91</sup> Petersen, Jendrik: Bildungstheoretische Aspekte des Organisationslernens. Hamburg (Universität der Bundeswehr) 1993. S. 62

einer weitreichenden Verantwortung mit ein.<sup>92</sup> Bildung ist immer auch an der kontrafaktischen Idee einer besseren Zukunft orientiert.<sup>93</sup>

Eine Erweiterung nimmt auch *Geißler* vor, indem er den bisherigen Parametern organisationalen Lernens das Element des „Glaubens“, d. h. den paradigmatischen Bezugsrahmen des Lernens hinzufügt, der „Wissen“, „praktisches Können“ und „aktuelles Wollen“ um die Sinndimension ergänzt.<sup>94</sup> Im Sinne einer Organisationsbildung wird auf dieser Basis ein dreistufiges Lernschema konzeptualisiert, dessen höchste Form als organisationskulturelles Identitätslernen deutliche Bildungsimplicationen aufweist.

Die Prämisse dabei ist, die Organisation als Kollektivsubjekt neben das Individualsubjekt zu stellen und einerseits im o. g. Sinne einen Bildungsbegriff zu generieren, der das „Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Kollektivsubjekt ausleuchtet“<sup>95</sup>. Andererseits wird die Organisation dabei als eigenes Subjekt definiert, das als Einheit Bildungschancen hat, die „die Entwicklung betrieblicher Bildungsprozesse auf eine höhere Stufe der Humanität heben kann“<sup>96</sup>. Dabei kommt ein Basistheorem der Systemtheorie zur Anwendung, wonach die Frage nach dem Subjekt als Frage nach der Identität zu fassen ist, und diese Identität kann ebenso von einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft ausgeprägt werden; Bedingung ist die Fähigkeit, sich auf sich selbst beziehen zu können (Selbstreferentialität), was eng gebunden ist an den Umgang mit anderen und ih-

---

<sup>92</sup> Es kann an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden, ob die frühe englischsprachige Diskussion ausschließlich am Nützlichkeitslernen orientiert war, wie *Jendrik Petersen* postuliert. Siehe Petersen, 1993, S. 214ff. Auch wenn an dieser Stelle davon ausgegangen wird, dass die pädagogische Rezeption und damit die Anknüpfung der Diskussion an pädagogische Tradition wesentliche Erweiterungen und Weiterentwicklungen geleistet hat und leisten kann, wird den frühen Konzepten durchaus eine Vielschichtigkeit zugestanden. So legen beispielsweise die Stufenmodelle nahe, dass durchaus auch Bereiche des Sittlichkeitslernens vom Organisationslernen berührt werden.

<sup>93</sup> Siehe Petersen, 1993, S. 63

<sup>94</sup> Siehe Geißler, 1995, S. 166f. In seinen jüngsten heuristischen Modellen elaboriert *Geißler* diese vier Parameter, indem er das Können und Wissen gemäß dem von Schüppel vorgestellten Lernzyklus untergliedert und daraus vier Teilschritte herauslöst. Zwischen „Wollen“ und „Glauben“ tritt das „Fühlen“ als emotionales Pendant zum Wollen. Diese sieben Aktivitäten lassen sich nun in Beziehung setzen zu den individuellen und sozialen Prozessen und ihrem jeweiligen Bezugssystem (Geißler, 1996, S. 269f); sie können weiterhin bezogen werden auf ein vierstufiges Lernschema (Geißler, 1998, S. 183). *Geißler* betont selbst den heuristischen Charakter dieser Matrices. Sie werden an dieser Stelle nicht in dieser Differenziertheit weiter verfolgt, weil ein solches Modell für die hier vorzunehmende hermeneutische Analyse und Interpretation eines historischen Textes zu feingliedrig wäre.

<sup>95</sup> Geißler, Harald: Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung), S. 362–384. S. 369

<sup>96</sup> Geißler, 1995a, S. 369

rem Feedback. Lernen erfolgt für dieses Kollektivsubjekt durch kommunikative Prozesse über individuelle Lernvorgänge im Sinne einer Metakommunikation und über Kooperationslernen, d. h. Aushandlung, Anwendung und Veränderung von Regeln.<sup>97</sup>

Auf dieser Basis fasst *Geißler* zunächst die dritte und letzte Stufe eines dreistufigen Lernschemas (in Anlehnung an *Argyris/Schön*) als organisationskulturelles Identitätslernen: eine weitreichende Reflexion der Vorannahmen, die sich auf den Referenzbereich der Kultur einer Organisation bezieht. Die Organisation muss dabei ihr sinnhaftes Wissen, ihre Werte und ihren Stil, „grundsätzlich als eine problemhafte Aufgegebenheit rezipier(t)(en)“ mit dem Ziel, „zur Gestaltung einer besseren Welt“ beizutragen.<sup>98</sup> Im Laufe der weiteren Entwicklung seines Organisationsbildungskonzepts unterscheidet *Geißler* auf der Deutero-Ebene zwei unterschiedliche Lernoperationen: Neben das Lernen des Lernens wird die existentielle Selbstreflexion gestellt, die sich ausschließlich auf die Wertedimension bezieht und damit auch die paradigmatischen Vorannahmen zum Gegenstand der Betrachtung macht. Sie verbindet dabei Selbstreferentialität und Wertrationalität und bezieht sich in erster Linie auf die Normenbegründung, die gleichwohl nicht ohne Normenanwendung gedacht werden kann.<sup>99</sup>

Mit dieser wertrationalen Erweiterung der bislang eher an Nützlichkeit ausgerichteten Lernkonzepte soll der für zweckrationales Management konstitutive „Begründungsregreß“ (es gründet sich auf Ziele, die nicht begründet werden) überwunden werden.<sup>100</sup> Aus diesen beiden Begründungsmodi, die sich idealerweise wechselseitig ergänzen, lassen sich zwei Diskursebenen – wiederum im Sinne einer Metakommunikation – ableiten. Während sich der Optimierungsdiskurs auf die Sachdimension bezieht, thematisiere der Legitimierungsdiskurs die Wertdimension. Und die Moral liegt gleichsam dazwischen – im Aushandlungsprozess zwischen beiden Argumentationslinien.<sup>101</sup>

---

<sup>97</sup> Siehe Geißler, Harald: Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen, und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1996, S. 253–281.

<sup>98</sup> Siehe Geißler, 1995, S. 291

<sup>99</sup> Siehe Geißler, 1998, S. 193f

<sup>100</sup> Siehe Geißler, 1998, S. 190f

<sup>101</sup> Siehe Geißler, 1998, S. 206f;

### 2.2.4.2 Didaktische Implikationen

Die Begründung des Organisationslernens als Bildungsprozess legt natürlich die Frage nahe, wie dieses Lernen zu realisieren sei. Mit diesen Gestaltungsfragen sind – in pädagogischer Terminologie – didaktische Fragen angesprochen. Darauf zielt die Rede von einer Organisationsdidaktik, wie sie bereits verschiedentlich vorgetragen wurde.<sup>102</sup>

Zunächst ist – einschränkend oder erweiternd – vorzuschicken, dass sich Didaktik in diesem Sinne nicht nur auf ausgewiesene und institutionalisierte Lernsituationen und -settings bezieht, sondern Lehren und Lernen einen weit größeren Horizont hat als sonst in der didaktischen Diskussion üblich.

Dies hat zum Hintergrund, dass zwischen explizitem und implizitem Lernen<sup>103</sup> unterschieden wird. Implizites Lernen bezieht sich auf die Arbeitsaktivitäten und findet innerhalb dieser und – um es im Slogan zu sagen – als *learning-by-doing* statt. Als Arbeitsaktivitäten werden die operationalisierten Schritte des Lernzyklus<sup>104</sup> beschrieben: die Handlung selbst, ihre Wahrnehmung und Analyse und darauf aufbauend die Planung und Entscheidung für weiteres Handeln. Bedeutsam dabei sind die in fast allen Lernkonzepten angesprochenen Interpretations- und Deutungsmuster (so z. B. „basic assumptions“ bei *Argyris/Schön* oder die „mentalen Modelle“ bei *Senge*), die diesen Ablauf gleichsam einrahmen und ihm einen bestimmten Sinn und eine besondere Klangfärbung geben. Implizites Lernen oder Erfahrungslernen vollzieht sich im Verlauf der Arbeitsaktivitäten durch routinisierte kognitive Auswertungsprozesse, die weder bewusst gemacht noch reflektiert werden.

Explizites Lernen dagegen ist die bewusste und ggf. pädagogisch inszenierte Reflexion der Arbeitsaktivitäten und des Rahmengeflechtes von

---

<sup>102</sup> Siehe Geißler, 1995, S. 141–148; Geißler, 1995b, S. 50ff; Geißler 1998, S. 146; Geißler, Harald: Organisationslernen – Eine Theorie für die Praxis. In: Ders./Detlef Behrmann/Beate Krahnmann-Baumann (Hrsg.): Organisationslernen konkret. Berlin u. a. (Peter Lang) 1998a (Betriebliche Bildung; Band 8), S. 35–86. S. 66ff

<sup>103</sup> Es sei darauf verwiesen, dass ähnliche Unterscheidungen in der Pädagogik Tradition haben, wie beispielsweise die Unterscheidung von intentionaler und funktionaler Erziehung, zwischen Erziehung und Sozialisation.

<sup>104</sup> Siehe Schüppel, Jürgen: Organisationslernen und Wissensmanagement. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung), S. 185–219. S. 200–206

Motiven, Einstellungen und Weltbildern. Es erfolgt nicht im Vollzug der Arbeitsaktivitäten selbst, sondern wird ausgelagert in Lernzeiten.<sup>105</sup>

Während implizites und explizites Lernen noch auf individueller Ebene angesiedelt ist, stellen die Schlüsselqualifikationen Kooperation und Kommunikation das systemische Lernen sicher. Kooperation ist die Bedingung für funktionale Zusammenarbeit und in ihr konstituiert sich eine Art Lerngemeinschaft, die im Rahmen impliziten Lernens Modifikationen ihrer Regeln vornimmt, ohne diese jedoch generell und radikal zu hinterfragen. Explizites Lernen erfolgt in der Kommunikation dieser Arbeits- und Lerngemeinschaft im Sinne einer metakommunikativen Selbstreflexion, wobei eben auch Tiefgründiges wie bspw. Interpretations- und Deutungsmuster verhandelt werden kann.<sup>106</sup>

Diese umfassenden Vorstellungen organisationalen Lernens legen es zum einen nahe, dass die Pädagogik stark vertreten ist im Betrieb: So tragen auch und gerade Führungskräfte pädagogische Mitverantwortung und werden zum Coach und Facilitator für Lernen.<sup>107</sup> Zum anderen bedeutet Didaktik in diesem erweiterten Sinn dann nicht nur die Gestaltung einer ausgewiesenen Lehr-Lern-Situation, sondern auch die (Mit-) Gestaltung einer lernförderlichen Organisation, ihrer Strukturen und Abläufe.

Neben diese pädagogische Durchdringung von Organisation tritt – zur Kompensation? – ein bescheidenes Paradigma: Didaktik ist nicht Instrument zur Erzeugung von Lernen, sondern schafft einen angemessenen Rahmen, um Lernen zu ermöglichen. Dieses Prinzip des Ermöglichens ist Ausdruck eines systemischen Management-Verständnisses, das sich als Gestaltung und Lenkung eines evolutionären, selbstorganisierten Systems versteht.<sup>108</sup> Es geht also „schlicht“ darum, einen Rahmen zu schaffen, in

---

<sup>105</sup> Siehe Geißler, 1998, S. 171–175

<sup>106</sup> Siehe Geißler, 1998, S. 195–206

<sup>107</sup> Siehe Arnold, 1995, S. 26f; Siehe Geißler, 1998, S. 213; Geißler, 1998a, S. 83ff

<sup>108</sup> Siehe Arnold, 1995, S. 25ff. *Arnold* stellt seine jüngeren Publikationen zum Thema Weiterbildung unter einen ermöglichungsdidaktischen Fokus: dialogischer Prozess versus rezeptologischer Ansatz. Arnold, Rolf: Weiterbildung: Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München (Vahlen) 1996 (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). Unter dem „Leitparadigma der ‚Ermöglichung‘“ stellt *Arnold* einen Zusammenhang her zwischen Organisationslernen und Politischer Bildung, von der Impulse für die Verbesserung der Gesellschaft erwartet werden können, und bezieht sich dabei auf *Senge*. Siehe Arnold, Rolf/Thilo Harth: „Ermöglichung“ als Leitparadigma einer Didaktik der Selbstorganisation – zur impliziten Paradoxie und zum Bildungs- und Aufklärungspotential modernisierter beruflicher Bildung. In: Geißler, Harald/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998a (System und Organisation; Band 5; herausgegeben von Eckard König), S. 305–321. S. 305f

dem sich Arbeitsaktivitäten und Lernprozesse produktiv zueinander verhalten, in dem Kooperation und Kommunikation begünstigt wird:

„Wenn Lernen nicht gemacht werden kann, dann stellt sich die Frage, wie wir als Gestalter und Lenker in sozialen Systemen einen Kontext schaffen können, der Entwicklung erlaubt und fördert.“<sup>109</sup>

### 2.2.5 Kritische Anmerkungen

Trotz aller Erklärungen des Übergangs von individuellem zu organisationalem Lernen bleiben Fragen offen. Zunächst ist zu hinterfragen, ob sich Organisationen in *Geißler*'scher Diktion als „Kollektivsubjekte“ konzeptualisieren lassen. Die Vorstellung eines Kollektivsubjekts macht die Übertragung und Anwendung des Lernbegriffs naheliegend, einfach und einleuchtend. Diese Denkfigur könnte jedoch gerade den subjekttheoretischen Zugang zum organisationalen Lernen erschweren, weil damit die scheinbare Aussöhnung der Gegensätze von Organisation und Individuum verwischt und sie zugunsten der durchsetzungsstärkeren Organisation aufgelöst werden.

Gegen eine weitere vorschnelle Harmonisierung von Gegensätzen gäbe es Einwände zu formulieren. Organisationslernen als Chiffre für den geplanten Wandel, so dechiffriert *Stefan Kühl*, löse den Glauben an optimale und stabile Strukturen ab. Es wäre damit als Aussöhnungsbegriff zwischen den dichotomen Ansprüchen nach Stabilität einerseits, nach Wandel andererseits zu verstehen. Impliziert werde dabei der „gute“ Organisationswandel, der plan- und damit beherrschbar ist und humanistische Implikationen aufweise.<sup>110</sup> Der Widerspruch bestehe nun (u. a.) darin, dass die Bewältigung eines Lernproblems die Lösung des nächsten erschweren könne. „Deswegen kann auch die Vermeidung von Lernen eine sinnvolle Strategie sein.“<sup>111</sup>

Dies lässt sich auch auf die Verweigerung des viel zitierten lebenslangen Lernens übertragen. Das Postulat der dauernden Veränderungsbereit-

---

<sup>109</sup> Ulrich/Probst, 1988, S. 94

<sup>110</sup> Siehe Kühl, Stefan: *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation.* Frankfurt/New York (Campus) 2000. S. 60–82  
Die „konzeptionelle Aufarbeitung“ des Widerspruchs zwischen „ruhelose(r) Lernperspektive und (...) institutionalen Anforderungen nach Stabilisierung“ nimmt *Schreyögg* im Rahmen einer „moderne(n) Theorie sozialer Systeme vor“. „Organisatorischer Wandel wird (dabei) als ein dauerhaft voranschreitender Prozeß konzeptionalisiert (sic!)“, indem Lernen als „normalisierte Systemaktivität“ verstanden wird, die aus Beobachtungs-, Reflexions- und Kommunikationspotenzialen resultiert. *Schreyögg*, 2000, S. 48, 54f

<sup>111</sup> Siehe Kühl, 2000, S. 143–154

schaft einer Organisation impliziert die Veränderungsbereitschaft ihrer Mitglieder, setzt also deren Offenheit für lebenslanges Lernen voraus. „Lebenslanges Lernen als Verhaltenszumutung unter permanentem Innovationsdruck“ übertiteln *Bolder* und *Hendrich* ihr Rahmenkonzept zur Studie über Verweigerungsstrategien kontinuierlicher Veränderungsbereitschaft. Die dabei oft unterstellte Prämisse der Autonomie des Subjekts und des positiven Saldos von Weiterbildungsbemühungen wird als „größte(n) Illusionsveranstaltung der Republik“ entlarvt. Fasse man nämlich das Postulat des lebenslangen Lernens (auch) als Zumutung auf, der man sich durchaus aus einsichtigen Gründen (die die Studie im Folgenden erforscht) entziehen kann, generiere sich daraus ein „Antithema der Gesellschaft, die sich als Bildungsgesellschaft versteht“.<sup>112</sup>

Nach seiner Entmythologisierung sucht *Kühl* nach den Funktionen der Rhetorik von der Lernenden Organisation. Diese versteckte, unterschwellige Funktion entspreche dem Regenmacher-Effekt: Auch wenn die Anstrengungen der Regenmacher in so genannten primitiven Kulturen in Afrika nicht immer von Erfolg gekrönt sind, haben sie doch eine wichtige Funktion für das Gemeinwesen: Identifikation und Motivation. Mit anderen Worten:

„Sie (die Leitbilder der lernenden Organisation, K. R.) gewährleiten eine organisierte Selbstberuhigung in unruhigen Zeiten“ und folgen der „Logik des ‘Tue irgendwas’“.<sup>113</sup>

Insofern ist auch die Rede von der Lernenden Organisation eine Vereinfachung, die stellenweise hilfreich, mitunter aber zu vereinfachend sein kann.

### 2.3 Pädagogik und Organisation

Die vorhergehenden theoretischen Ausführungen werden nun zu einem Schema aufbereitet, das der *hermeneutischen Analyse der Regula Benedicti* dienen wird.

---

<sup>112</sup> Siehe *Bolder, Axel/Wolfgang Hendrich: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen (Leske und Budrich) 2000 (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; Band 18). S. 17–22*

<sup>113</sup> Siehe *Kühl, 2000, S. 171–183*

### 2.3.1 Organisationsgestaltung als pädagogisches Dreieck

Die vorab erarbeiteten grundlegenden Gestaltungsdimensionen von Organisation werden nun zu einer triadischen Forschungsstruktur verdichtet. So werden die Sach-, Sozial- und Aufgabendimension im nachfolgenden Untersuchungsverlauf abgebildet. Diese Rezeptionssystematik schließt eng an eine traditionelle pädagogische Denkfigur an: das pädagogische Dreieck. Bei *Herbart* lässt sich dieses triadische Grundmodell als Beziehungsgefüge zwischen „Erzieher“, „Zögling“ und „Gegenstand“ nachweisen. Der Inhalt kommt also ergänzend zur pädagogischen Beziehung hinzu, er hat hier die Funktion, die „Vielseitigkeit des Interesses“ und damit die Tugend zu befördern.<sup>114</sup>

*Prange* legt diese Grundfigur als didaktisches Dreieck seinen *Bauformen des Unterrichts* zugrunde. Wenngleich auch vereinfachend, so ließe sich dennoch an diesem Modell die Grundstruktur jeden Unterrichts verdeutlichen. Hier ist der Unterrichtende der „Mittler, der zwischen Thema und Schüler die Brücke schlägt“. Belegen ließe sich dieses Grundmodell kybernetisch oder hermeneutisch, fundieren jedoch erkenntnistheoretisch: Erkennen ereigne sich immer im Medium eines Dritten, der symbolischen Repräsentation menschlicher Erzeugnisse. Die Erweiterung der zweistelligen Relation von Sender und Empfänger um einen Sachverhalt setze die Anerkennung einer geteilten Zeichenwelt voraus.<sup>115</sup>

*Tietgens* relativiert die Reichweite dieses gemeinsam geteilten Verständigungsrahmens. Zwar gelte das didaktische Dreieck auch unter der begrenzenden Prämisse subjektiver Deutungen, die „biographisch aufgeschichteten Sedimente(n) des Erlebten“ wirkten jedoch als „Relevanzfilter“ und seien damit für die „didaktische Strategie relevant“.<sup>116</sup>

Die Vermittlungsleistung, die sich aus objektivem Anspruch einerseits und subjektiven Bedingungen andererseits ergibt, kann als Methode selbst zu einer Seite des didaktischen Dreiecks werden. *Flitner* weist diese methodische Seite als eigenständiges Prinzip aus, das zwischen

<sup>114</sup> Siehe Herbart, Johann Friedrich: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 3. Langensalza (Scientia) 1989, S. 317–352. S. 343f

<sup>115</sup> Siehe Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1983. S. 35–42

<sup>116</sup> Siehe Tietgens, Hans: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1992 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). S. 20

dem personalen Geschehen und der subjektiven Seite einerseits und den Inhalten und Zielen der Erziehung andererseits vermittelt.<sup>117</sup>

Im Anschluss an diese grundlegende pädagogische Denkfigur und in Anlehnung an die drei Dimensionen der Organisationsgestaltung wird der nun folgenden hermeneutischen Analyse das didaktische Dreieck zugrunde gelegt. Die Inhalts- und Zielseite des Dreiecks wird dabei zur Sachdimension der Aufgabenerfüllung, dem objektiven Anspruch jeder Organisation. Das personale Geschehen und die subjektive Seite des Dreiecks wird im Folgenden als die soziale Dimension gedacht, die Eckpunkte „Erzieher“ und „Zögling“ fallen damit gleichsam zusammen, was sich daraus erklärt, dass Organisationen nicht per se Erziehungszwecke verfolgen (es sei denn, es handelt sich um Erziehungsinstitutionen). Gemeint sind hier das anthropologische Bedingungsgefüge einerseits und soziale Sachverhalte andererseits, die sich zur inhaltlichen Seite in Beziehung setzen. Die Vermittlungsleistung oder das methodische Prinzip wird als eigenständige Seite konzeptualisiert, das die Relation zwischen subjektiver und objektiver Seite darstellt. Diese technische Seite als operative Dimension beinhaltet ebenso die System-Umwelt-Steuerung. Die sachliche Dimension erfasst die Ausrichtung auf die Primärfunktion(en) einer Organisation, die soziale Dimension bezieht sich auf alle Sachverhalte, die sich aus dem Menschsein in Organisationen ergeben, und die operative Dimension ergibt sich aus der Steuerung des Systems angesichts komplexer Systembeziehungen.

Der *Aufgabenerfüllung* wird alles Wissen zugeordnet, das den Zweck einer Organisation in Teilaufgaben operationalisiert und diese wieder in einen Gesamtzusammenhang integriert. Aus den Regelungen zur Aufgabenerfüllung ergeben sich Strukturen, die konstitutiv sind für die Organisation. Interessant dabei ist die Regelungsdichte, d. h. der Grad an Organisation. Oder: Wie verhalten sich Festlegungen zum Ausmaß an Spielräumen?

Die *Sozialgestaltung* beinhaltet zum einen die Integration individueller Bedürfnisse und organisationaler Ziele. Sie behandelt also die Frage, wie das „organisierte“ Individuum Mensch und Subjekt bleibt. Der zweite Aspekt dieser Dimension ist die Gestaltung der Beziehungen untereinander,

---

<sup>117</sup> Siehe Luckas, Helga: Die Methodenreflektion in Schule und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1994. S. 42

da die Sozialbeziehungen konstitutiv für das Menschsein, nicht jedoch in jedem Fall funktional für die Organisation sind. Es geht also einerseits um die Frage, wie die Sozialbeziehungen so zu gestalten sind, dass sie den Menschen angemessen und den Organisationszielen nicht hinderlich sind. Es geht zum zweiten um das individuelle Bedürfnis nach sinnvoller Tätigkeit und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit im Rahmen eines übergeordneten Zieles und eines größeren Zusammenhangs.

Die *Systemsteuerung* als Steuerung komplexer Systembeziehungen beruht auf dem Erkennen relevanter Umweltmerkmale, Wissen über deren Zusammenhänge mit der Organisation und die darauf aufbauenden Entscheidungen. Zur Steuerung gehört ebenso die Lenkung der internen interdependenten (ebenso komplexer) Systemzusammenhänge im Sinne von Führung. Genuines Führungswissen wird also der Dimension Systemsteuerung zuzuordnen sein.

### **2.3.2 Organisationsveränderung als Stufenschema des Lernens**

Das *Wissen der Regel über Organisationsveränderung* wird in dieser Studie über „Lernen“ rezipiert. Im Sinne der pädagogischen Anschlussfähigkeit wird Organisationslernen als Drei-Stufen-Schema gefasst. Drei-Stufen-Schemata wurden vorangehend bereits vorgestellt; in diesem Fall wird anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Diskussion auf das Drei-Ebenen-Modell von *Harald Geißler* aufgebaut, der in seiner mehr als zehnjährigen Forschungsarbeit dazu vielfältige genuin pädagogische Bezugsstellen herausgearbeitet hat (siehe Kapitel 2.2.4).

Für die Rezeption wird dabei an die Grundstruktur des Schemas angeknüpft, das als Basis-Modell in fast allen Konzepten vorkommt, wie in diesem Teil der Studie aufgezeigt werden konnte. Die bereits skizzierten Differenzierungen von *Geißler* im Sinne heuristischer Modelle werden nicht zur Strukturierung und Auswertung des Materials herangezogen, da sie in diesem Kontext als zu differenziert erscheinen. Um den Text voll zu Wort kommen zu lassen, wird für die nachfolgende Untersuchung eine Struktur gewählt, die nicht zu starke Vorgaben an das zu analysierende Material stellt und deshalb entsprechend reduziert ist. In deutlicher Ab-

grenzung von *Geißler*<sup>118</sup> wird das Stufenschema zunächst wertfrei verwendet; d. h. im Forschungsprozess selbst werden keine hierarchischen Stufungen im Sinne von „besser oder schlechter als“ vorgenommen. Eine Bewertung erfolgt erst im Rahmen der Interpretation. Das Stufenschema hat hier zunächst ausschließlich strukturierenden Charakter.

Als organisationales Lernen wird für die nachfolgende Rezeption jenes Lernen definiert, das *in, durch* und *für* Arbeits- und Kooperationsstrukturen erfolgt;<sup>119</sup> Lernen, das in einem gemeinsam geteilten Bezugsrahmen stattfindet. Organisation wird hierbei gedacht als „Erkundungs- und Selbsterkundungsgemeinschaft“<sup>120</sup> im Medium der Kommunikation: Die Sprachlichkeit des Menschen als anthropologisches Grund-Datum wird dabei auf Organisation als Wesensmerkmal eines sozialen Systems übertragen und somit Bedingungsgrundlage für dessen Lernen.

Auf einer ersten Stufe wird Lernen konzeptualisiert als *Anpassungslernen*. Anpassungslernen bezieht sich auf vorgegebene Ziele und besteht in der Verbesserung der Anpassungsfähigkeit einer Organisation.<sup>121</sup> Diese Anpassungsprozesse regulieren Abweichungen zwischen Handlungen und den mit ihnen verfolgten Ergebnissen. Sie können Resultate unbewusster Reaktionen auf Zielabweichungen sein oder im Sinne der kognitiven Lerntheorien auf Informationsprozessen beruhen, die der Auswertung derartiger Erfahrungen dienen und die Übereinstimmung von Gewohnheiten mit den Normen wieder herstellen. Die Leitfrage dieses Lernens wäre: „Tun wir die Dinge richtig?“

---

<sup>118</sup> Diese Wertung lässt sich exemplarisch daran verdeutlichen, was *Geißler* in seiner jüngsten und die bisherigen Arbeiten zusammenfassenden Publikation vorgetragen hat: Dem Anpassungslernen hafte der „*Entindividualisierungsvorwurf*“ (kursiv im Original) an und es stehe im Dienst „vorgegebener ökonomischer Verwertungsinteressen“. Demgegenüber wertet *Geißler* die dritte Lernstufe, in seiner Diktion „organisational-normatives Identitätslernen“, als Korrelat eines zeitgemäßen reflexiven Managements, das den Anforderungen, die sich aus der reflexiven Modernisierung ergeben, gewachsen ist. *Geißler*, 2000, S. 150ff; S. 84ff.

Dem Schisma der Erwachsenenbildung – Bildung versus Qualifikation – kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Unter diesem dichotomen Begriffspaar wurde in den Neunzigerjahren diskutiert, ob berufliche/betriebliche Weiterbildung überhaupt Bildungsanspruch habe oder eben nur für wirtschaftliche Verwertungsinteressen qualifiziere. In diesem Zusammenhang steht auch die Schlüsselqualifikationen-Debatte dieser Zeit; der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wurde gleichsam zur Aussöhnungsmetapher für den o. g. Konflikt. *Arnold* trat mit seiner für die Zunft der betrieblichen Weiterbildung zentralen und bahnbrechenden Monographie 1991 dagegen an, die „Spaltung der Erwachsenenbildung und ihrer Theorie zu überwinden“. *Arnold*, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1991 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

<sup>119</sup> Siehe *Geißler*, 2000, S. 50

<sup>120</sup> Siehe *Geißler*, 2000, S. 262

<sup>121</sup> Siehe *Geißler*, 2000, S. 51

Als *Erschließungslernen* ist das Lernen auf der nächsthöheren Stufe zu bezeichnen, das unter der Prämisse der Zukunftsungewissheit diskrepante Erfahrungen auswertet und alternative Optionen als Lösungen potenzieller Probleme bereitstellt.<sup>122</sup> Auf dieser Stufe finden also Lernprozesse statt, die in Problemlösungsstrategien resultieren, die nicht genau prognostizierbare Herausforderungen an die Organisation antizipieren. Die Organisation erschließt sich damit Zukunft und stellt ihre Handlungsfähigkeit auf Dauer sicher. Dieses Lernen orientiert sich an der Frage: „Tun wir die richtigen Dinge?“

Im Sinne einer bildungstheoretischen Erweiterung geht es auf der dritten Stufe organisationalen Lernens darum, die erweiterten Handlungsmöglichkeiten in einen identitätsstiftenden bzw. -bewahrenden Sinnzusammenhang zu stellen. *Identitätswissen* sorgt damit für die normative Orientierung organisationaler Veränderungen und dient der Selbstvergewisserung im Modus der Reflexivität.<sup>123</sup> Auf dieser Ebene finden sich die für Bildung konstitutiven ethisch-normativen Implikationen im Verhältnis von Individuum und Organisation und ihrem Kontext. Diese grundlegende Selbstvergewisserung wird damit gleichsam zum normativen Rahmenkonzept des Handelns der Organisation und ihrer Veränderungen, d. h. ihrer Lernprozesse.

Die Erhebung der für organisationales Lernen relevanten Textstellen, ihre Interpretation und Kontextualisierung erfolgt im Dreischritt der Lernstufen. Für den Bereich des Anpassungslernens geht es um Lernen in und für die Organisation, das sich als interne Ausjustierungsbewegungen fassen lässt. Im Rahmen der vorgegebenen Ziele werden als Reaktion auf Zielabweichungen Anpassungen vorgenommen. Erschließungslernen in der und für die Organisation vollzieht sich im Erwerb von Problemlösungsstrategien, die sich variabel auf nicht vorhersehbare Anforderungen anwenden lassen. Im Rahmen des Identitätswissens geht es um die organisationale Selbstvergewisserung hinsichtlich der Ziele als solcher und ihrer ethischen Implikationen.

---

<sup>122</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 100f

<sup>123</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 51, 86

*Geißler* weicht in seinen Arbeiten von anderen Stufenschemata insofern ab, als er die Stufe des *Deutero Learning* – das Lernen, das die Lernprozesse selbst zum Gegenstand macht – im bereits beschriebenen Sinne bildungstheoretisch erweitert. Dies führt zu einer inhaltlichen Veränderung auf dieser dritten Stufe, wo es nunmehr um Identität, also das Selbstverständnis der Organisation und ihrer normativen Selbstregulation geht.

Abschließend sei zu dieser Heuristik bemerkt, dass sie gleichzeitig vollständig die Grundfunktionen des Managements abbildet, wie sie von *Staehe*<sup>124</sup> dargestellt werden. Das Management der Strukturen entspricht der sachlichen Dimension der Organisationsgestaltung, während das Management des Humanpotenzials mit ihrer sozialen Dimension korrespondiert. Das Management der System-Umweltbeziehungen findet sich im Forschungsschema als operative Dimension der Organisationsgestaltung. Management des Wandels wird hier als Organisationsveränderung im Sinne Organisationalen Lernens konzeptualisiert, wobei das soeben vorgestellte Stufenschema des Lernens einen deutlich höheren Differenzierungsgrad aufweist.

---

<sup>124</sup> Siehe *Staehe*, 1999, Teil 3

## TEIL B: HERMENEUTISCHE ANALYSE UND REZEPTION

### 3. Organisationswissen in der Regula Benedicti

#### 3.0 Vorbemerkung

Dieser Teil der Untersuchung hat zum Ziel, die *Regula Benedicti* auf ihr organisationsspezifisches Wissen zu befragen. Er baut dabei auf die im letzten Teil entwickelte Struktur auf und benutzt diese als Auswertungsraster. Dementsprechend erfolgt die nachfolgende Analyse in einer doppelt triadischen Forschungssystematik. Zunächst werden im Text Hinweise auf die drei Gestaltungsdimensionen von Organisation, deren Aspekte und Querbezüge erhoben, um daran anschließend und darauf aufbauend Lernimplikationen zu analysieren und diese den drei Stufen organisationalen Lernens zuzuordnen.

Der nachfolgende Untersuchungsteil (B) ist der Analyse und Rezeption gewidmet und enthält somit keine weiterführenden Interpretationen. Dies erfolgt aus forschungssystematischen Gründen erst im nächsten Schritt der Studie (Teil C), in welchem die Ergebnisse dieses Kapitels interpretiert und auf die aktuellen Herausforderungen von Organisationsgestaltung und -veränderung angewandt, übertragen und somit auch kritisch gewürdigt werden.

Die Anwendung der in Teil A aus dem theoretischen Rahmenkonzept entwickelten Analyse-Systematik bedarf noch des Hinweises auf den Idealtypus. Die logische Struktur des Begriffssystems zur Organisationsgestaltung und -veränderung bildet Idealtypen ab, die heuristischen Charakter haben und wesentliche Merkmale abstrakt in einem Begriff vereinigen. „In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar (...).“<sup>1</sup> Diese „Konstruktion von Zusammenhängen“<sup>2</sup> hat analytischen Charakter und dient der „logisch vergleichende(n) Beziehung der Wirklichkeit auf Idealtypen“<sup>3</sup>. Die nach-

<sup>1</sup> Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. 1904. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Tübingen (Mohr/Siebeck) 1988 (UTB für Wissenschaft; Band 1495), S. 146–214. S. 191

<sup>2</sup> Weber, 1988, S. 192

<sup>3</sup> Weber, 1988, S. 200

„Ideal“ impliziert jedoch keinesfalls eine Bewertung, so Weber mehrfach; das „Sein sollende (...)“ (ist) zunächst sorgsam fernzuhalten (...). So gebe es „Idealtypen von Bordellen so gut wie von Religionen“. Weber, 1988, S. 192 u. 200

folgend angewandte heuristische Struktur trennt also analytisch nach Begriffen, deren reale Entsprechungen faktisch Überschneidungen und Wechselwirkungen aufweisen.

Exemplarisch dargestellt und besonders hervorgehoben sei dieser Sachverhalt am Thema „Führung“, das sozusagen quer zu der im letzten Teil entwickelten Struktur liegt. Führung impliziert einerseits als Personalführung die menschliche Seite des Geschäfts, als Systemführung die managerialen Aufgaben.<sup>4</sup> Entsprechend werden Ausführungen dazu schwerpunktmäßig den beiden Dimensionen „sozial“ und „operativ“ zuzuordnen sein; gleichwohl werden Teilaspekte dieses komplexen Geschäfts auch an weiteren Stellen der Systematik zu finden sein. Trotz dieser analytischen Trennung in diese beiden Hauptfunktionen und weitere Teilaspekte ist Führung natürlich als eine multidimensionale Funktion der Organisation zu betrachten.

Vor der eigentlichen Textanalyse ist es nun zunächst noch geboten, den historischen Text ideengeschichtlich zu verorten. Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der benediktinischen Regel bilden das Vorverständnis, das den Horizont für die Sinnauslegung des Regeltextes bildet.<sup>5</sup>

### 3.1 Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Regula

Ein Verständnis von Kontext, Sinnzusammenhang und Verortung der *Regula Benedicti* ist einerseits Voraussetzung für die hermeneutische Arbeit mit dem Regeltext. Andererseits soll jedoch nicht der freie Zugang zum Text durch Vorannahmen erschwert werden, die aus detaillierten – und damit fokussierenden – Rahmenkenntnissen resultieren. Deshalb werden nun die für die Deutung des Regeltextes relevanten Zusammenhänge als Hintergrundfolie des Verständnisses dargestellt. Ausgespart werden folglich ausführliche biografische und mönchstumsgeschichtliche Erläuterungen. An dieser Stelle geht es zunächst darum, das Leben *Benedikts* zu skizzieren, die Entstehung und Verbreitung seiner Regel nachzuzeichnen und den aktuellen Stand der Regelforschung zu beschreiben. Verzichtet wird auf eine Darstellung der Ausbreitung und Differenzierung des Ordens von *Benedikt* bis zur Gegenwart, da diese Informationen für

---

<sup>4</sup> Remer, Andreas: Führung als Managementinstrument. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Band 10 der Enzyklopädie Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart (Schäffer-Pöschel) 2., neugestaltete Auflage 1995a, Spalte 357–366

<sup>5</sup> Zum Thema Vorverständnis und Horizont des Sinn-Verstehens siehe Danner, 1998, S. 34–47 u. 62f

das Verständnis des Regel-Textes und seine Auslegung nicht elementar sind.

Die biografischen Angaben über *Benedikt von Nursia* gehen alle auf seine Beschreibung durch Papst *Gregor den Großen* zurück. Im zweiten Buch seiner Dialoge stellt er *Benedikt* im engen Zusammenhang mit seiner Regel vor.<sup>6</sup> Diese Hagiographie ist zum „wichtigste(n) Wegbereiter des Benediktinertums“<sup>7</sup> geworden und es lässt sich trotz ihres Legenden-Charakters ein historischer Gehalt erschließen.<sup>8</sup>

*Benedikts* Geburtsjahr wird um ungefähr 480 angesetzt. Um Philosophie und Recht zu studieren, bricht er als Jüngling von Nursia nach Rom auf, das er aber schon bald wieder verlässt. Diese – wohl kurze und heftige – Begegnung mit einer mehr als weltlichen Welt veranlasst ihn dazu, sich zurückzuziehen und sich der Stille und Einkehr zuzuwenden. Sein erster Berührungspunkt mit dem monastischen Lebenswandel ist eine Asketengemeinschaft in Enfide. Danach lebt er drei Jahre als Eremit in einer Höhle bei Subiaco, wo ihn schon bald die Menschen der Umgebung als Lehrer und Seelsorger aufsuchen. Von dort wird er wegberufen, um in einem nahegelegenen Kloster die Leitung zu übernehmen. Er scheitert an internen Intrigen – *Benedikt* war den Mönchen mit seinem Anspruch an klösterlichen Lebenswandel zu konsequent – und unternimmt in Subiaco eine eigene Klostergründung. Die zunächst expandierende und prosperierende Mönchskolonie bestand aus 12 Klöstern unter seiner Gesamtleitung; sie war jedoch schon bald externen Angriffen von Neidern ausgesetzt. *Benedikt* weicht diesen Belästigungen aus und gründet in Montecassino ein Kloster (529) nach seinem Ideal einer autonomen Gemeinschaft und bleibt dessen Vorsteher bis zu seinem Tod 547.<sup>9</sup>

*Gregor* charakterisiert *Benedikt* mit folgenden Worten:

„Nicht nur die zahlreichen Wunder des Gottesmannes wurden in der ganzen Welt berühmt, sondern auch das Wort seiner Lehre strahlte hell auf.“

---

<sup>6</sup> Exemplarisch wird hier eine aktuelle Ausgabe der Dialoge in deutscher Übersetzung genannt: Gregor der Große: Der heilige Benedikt. Buch II der Dialoge. Lateinisch/deutsch. Hrsg. im Auftrag der Salzburger Äbtekonferenz. St. Ottilien (EOS) 1995.

<sup>7</sup> Schütz, Christian/Philippa Rath (Hrsg.): Der Benediktinerorden. Gott suchen in Gebet und Arbeit. Mainz (Matthias-Grünewald-Verlag) 1994. S. 30

<sup>8</sup> Siehe Faust, Ulrich: Benediktiner, Benediktinerinnen. In: Schwaiger, Georg (Hrsg.): Mönchtum, Orden, Klöster von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Lexikon. München (Beck) 1993, S. 84–111. S. 85

<sup>9</sup> Siehe Faust, 1993, S. 84ff; Grün, Anselm: Benedikt von Nursia. Seine Botschaft heute. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1979 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 7). S. 8ff

Er schrieb eine Regel für Mönche, ausgezeichnet durch maßvolle Unterscheidung und wegweisend durch ihr klares Wort.

Wer sein Wesen und sein Leben genauer kennenlernen will, kann in den Weisungen dieser Regel alles finden, was er als Meister vorgelebt hat: Der heilige Mann konnte gar nicht anders lehren, als er lebte.“<sup>10</sup>

Die Abfassung seiner Regel wird auf die montecassiner Jahre *Benedikts* zwischen 530 bis 540 datiert und diese gibt selbst im Prolog über Vorläufer und bisherige Formen des Mönchtums Auskunft.<sup>11</sup>

Ausgangspunkt des frühen Mönchtums war sowohl im Einzugsbereich der Ostkirche als auch im Westen<sup>12</sup> das Wanderasketentum. Dieses „Mönchtum“ zeichnete sich bis zum Ende des 4. Jahrhunderts vor allem durch seine Heterogenität aus und vereinigte ein breites Spektrum asketischer Lebensformen. Um diesen „Wildwuchs auf dem Felde asketisch-monastischen Lebens“<sup>13</sup> einzudämmen, entstanden Regeln, die die Klosterordnung schriftlich festlegten. Verbindendes Element dieser vielfältigen Lebensformen war – neben der Askese – eine geistige und physische Mobilität.<sup>14</sup>

Während es auch in der vorschriftlichen Form gewisse Verhaltensorientierungen gab, die für eine bestimmte Kolonie zutrafen, zielten die schriftlich fixierten Regeln auf kodifizierte Verhaltensvorschriften. Geistliche Führer waren die Autoren dieser Regeln mit jeweils begrenztem lokalen Einzugsbereich: *Pachomius*, *Basilus von Caesarea* und *Augustinus*.<sup>15</sup> Eine Regel anonymen Urheberschaft ist als wichtiger Vorläufer

<sup>10</sup> Gregor der Große, 1995, Kapitel 36 der Dialoge II (Seite 199)

<sup>11</sup> Siehe Faust, 1993, S. 87

<sup>12</sup> Auf eine differenzierte Darstellung der Forschung zur Ost- und Westkirche mit ihren je unterschiedlichen monastischen Traditionen muss aus Abgrenzungsgründen verzichtet werden. Vgl. hierzu: Frank, Karl Suso: Geschichte des christlichen Mönchtums. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 5., verbesserte und ergänzte Auflage 1993. S. 35–50.

<sup>13</sup> Frank, 1993, S. 49

<sup>14</sup> Siehe Prinz, Friedrich: Askese und Kultur. Vor- und frühbenediktinisches Mönchtum an der Wiege Europas. München (Beck) 1980. S. 13ff

<sup>15</sup> Siehe: Frank, Karl Suso: Frühes Mönchtum im Abendland. Erster Band: Lebensformen. Eingeleitet, übersetzt und erklärt von Karl Suso Frank. München/Zürich (Artemis) 1975 (Die Bibliothek der alten Welt: Reihe Antike und Christentum). S. 36; Ders.: „Siehe, das Gesetz, unter dem du dienen willst.“ Der geschichtliche Ort der Benediktusregel. In: Bader, Dietmar (Hrsg.): Benedikt von Nursia. Neue Lebensordnung, Reform der Kirche, humane Bildung. Beiträge von Frère Armin. Freiburg i. Br. (Katholische Akademie) 1981 (Tagung vom 14.–17. Mai 1980), S. 47–60. S. 51. Zusammenfassend lässt sich die Regelentwicklung so charakterisieren, dass zunächst Sammlungen von Mahnsprüchen und Weisheiten vorlagen, die dann von Hausordnungen gefolgt wurden; diese Hausordnungen stellten eine Aneinanderfügung von Geboten und Verboten dar – „so wie sie bei vorkommenden Fällen erlassen wurden“. Weiterhin handelt es sich bei den so genannten Regeln um Handbücher monastischer Vollkommenheit und Askese (prominentestes Beispiel dürfte Basilius sein). Siehe dazu: Hilpisch, Stephanus: Geschichte des benediktinischen Mönchtums: in ihren Grundzügen dargestellt. Freiburg i. Br. (Herder) 1929. S. 62–66

fer der *Regula Benedicti* (RB) besonders hervorzuheben: Die Magisterregel<sup>16</sup> (*Regula Magistri*, RM; der unbekannte Autor wird gemeinhin als der Magister tituliert). Forschungen haben inzwischen belegt, dass die RB Teile der RM integriert; das bedeutet, es liegt sowohl ein chronologisches als auch ein inhaltliches Abhängigkeitsverhältnis vor. Die Leistung *Benedikts* liegt in diesem Zusammenhang darin, die ältere monastische Lebensordnung zu strukturieren und in einen neuen Gesamtzusammenhang zu stellen; die Regeln einerseits zu reduzieren, sie andererseits durch weitere Bestimmungen zu arrondieren.<sup>17</sup>

Ihre weitreichende Verbreitung und Wirkung hat die RB erst lange nach *Benedikts* Wirken entfaltet. Die Zeit bis zum 9. Jahrhundert wird als Epoche der „Mischregel“ bezeichnet, weil in den Klöstern mehrere Regeln gemeinsam zur Anwendung kamen; Art, Anzahl und Prioritäten der Regeln waren unterschiedlich ausgeprägt. Diese Epoche diente insofern der Ausbreitung der RB, als sie in vielen Klöstern – neben anderen Regeln – umgesetzt wurde.<sup>18</sup>

Ihren Durchbruch erlebte die Regel unter *Karl dem Großen*, zu dessen Lebenswerk die Vereinheitlichung des Klosterwesens zählt. Die Anerkennung der RB in den Klöstern seines Reiches setzte nach seinem Tode sein Sohn *Ludwig der Fromme* fort. Eine wichtige Rolle nimmt in diesem Zusammenhang der Abt *Benedikt von Aniane* als Schlüsselfigur der karolingischen Mönchsreform ein. Das Prinzip dieser Reform war die Vereinheitlichung des fränkischen Mönchtums mit Hilfe der Durchsetzung der RB als einziger Regel.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Eine aktuelle Ausgabe der Regel des Magisters liegt vor von Karl Suso Frank: Die Magisterregel. Einführung und Übersetzung von Karl Suso Frank. St. Ottilien (Eos Verlag) 1989

<sup>17</sup> Siehe Frank, 1993, S. 49f; Faust, 1993, S. 88ff; Knowles, David: Geschichte des christlichen Mönchtums. Benediktiner, Zisterzienser, Kartäuser. München (Kindler) 1969 (Kindlers Universitäts-Bibliothek). S. 33f.

*Schmitz* markiert 1947 sozusagen den Übergang zu dieser neuen Erkenntnis des – im Vergleich bisheriger Annahme – umgekehrten Abhängigkeitsverhältnisses der RB von der RM. Schmitz, Philibert OSB: Geschichte des Benediktinerordens. Erster Band: Ausbreitung und Verfassungsgeschichte des Ordens von seiner Gründung bis zum 12. Jahrhundert. Ins Deutsche übertragen und herausgegeben von Ludwig Räder OSB. Zürich/Einsiedeln (Benziger) 1947. S. 36f

Auch *Steidle*, der Anleihen an andere Mönchsordnungen prinzipiell zugesteht, spricht 1952 noch davon, dass „die Frage (...) noch völlig ungeklärt“ sei. Siehe Steidle, Basilius: Die Regel St. Benedikts. Eingeleitet, übersetzt und aus dem alten Mönchtum erklärt. Beuron (Beuronischer Kunstverlag) 1952. S. 35

Den gesamten Diskurs um das Verhältnis der beiden Regeln zueinander zeichnet *Bernd Jaspert* im Rahmen seiner Dissertation nach: Die Regula Benedicti–Regula Magistri-Kontroverse. Hildesheim (Gerstenberg) 1975 (Regulae Benedicti Studia: Supplementa; Band 3)

<sup>18</sup> Siehe Frank, 1993, S. 52f; Schütz/Rath, 1994, S. 29

<sup>19</sup> Siehe Knowles, 1969, S. 46; Schütz/Rath, 1994, S. 32ff

Trotz aller Bestrebungen zur Homogenisierung der Klöster zeichnet die RB von Anfang an aus, dass sie Spielraum lässt, sich den örtlichen und situativen Gegebenheiten anzupassen: „Zur Regel trat überall die ‚Gewohnheit‘ (consuetudo), und grundsätzlich stand jedes Kloster für sich unter der Leitung des Abtes.“<sup>20</sup>

Diese Anpassungsfähigkeit, die „Variabilität und Praktikabilität“ ist laut Prinz die „innere Ursache des Siegeszuges der Regula Benedicti“, weil sie es „erlaubte, den vorgegebenen Rahmen des Regeltexes nach eigenen Vorstellungen und Überzeugungen auszufüllen“.<sup>21</sup>

In historischer Hinsicht ist bedeutsam, dass *Benedikt* mit dem Gelübde zur *stabilitas/stabilitas in congregatione* (RB 4,78; 58,9.17; 61,5) einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Mönchtums leistete; die Bindung an eine Gemeinschaft auf Lebenszeit sollte einem vagabundierenden Scheinmönchtum Einhalt gebieten.<sup>22</sup> Dieses „benediktinische Sondergut“ spezifiziert die generelle monastische Treue und Beharrlichkeit im klösterlichen Lebenswandel zur Beständigkeit in einer Lern- und Entwicklungsgemeinschaft.<sup>23</sup>

Was die RB von allen anderen Kodifizierungen heraushebt, ist ihr höherer Organisationsgrad im Vergleich zu den früheren Regeln oder dem Mischregelmönchtum. Sie erfasst alle Klosterbereiche; sie ist konkret genug, um Orientierung zu leisten, aber nicht starr. Sie hat ordnenden Charakter.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> Schwaiger, 1993, S. 23

Über die besondere Bedeutung des Abtes in seiner Führungs- und Leitungsfunktion wird an späterer Stelle noch zu sprechen sein.

<sup>21</sup> Prinz, Friedrich: Von Konstantin zu Karl dem Großen. Entfaltung und Wandel Europa. Düsseldorf/Zürich (Artemis & Winkler) 2000. S. 302

<sup>22</sup> Siehe Butler, Cuthbert: Benediktinisches Mönchtum. Studien über benediktinisches Leben und die Regel St. Benedikts. St. Ottilien (Missions-Verlag) 1929. S. 27; Heussi, Karl: Kompendium der Kirchengeschichte. Tübingen (Mohr) <sup>17</sup>1988. S. 151

<sup>23</sup> Siehe Heussi, 1988, S. 115–127

Genau genommen taucht die für die Geschichte des Mönchtums konstitutive *stabilitas LOCI* wörtlich so nicht in der RB auf; siehe Senger, Basilius: Zur Spiritualität der Benediktsregel. In: Rotzetter, Anton (Hrsg.): Geist und Geistesleben. Die Erscheinungsformen des geistlichen Lebens in ihrer Einheit und Vielfalt. Zürich/Einsiedeln/Köln 1980 (Seminar Spiritualität; Band 2), S. 105–117. S. 109. Die *stabilitas loci* ist als eine zentrale Entwicklung der Mönchtumsgeschichte zu fassen, die sicher auch in der RB begründet liegt, daneben aber noch anderweitig begünstigt wurde.

<sup>24</sup> Siehe Zelzer, Klaus: Von Benedikt zu Hildemar. Zur Textgestalt und Textgeschichte der Regula Benedicti auf ihrem Weg zur Alleingeltung. In: Keller, Hagen/Joachim Wollasch (Hrsg.): Frühmittelalterliche Studien. Jahrbuch des Instituts für Frühmittelalterforschung der Universität Münster. 23. Band. Berlin/New York (De Gruyter) 1989, S. 112–130. S. 121; Frank, Karl Suso: Benedikt von Nursia. In: Gersch, Martin (Hrsg.): Gestalten der Kirchengeschichte. Band 3: Mittelalter 1. Stuttgart/Berlin u. a. (Kohlhammer) 1983, S. 35–46. S. 43

*Knowles* fasst ihre Charakteristika – in Abgrenzung zu anderen Regeln – dreifach: Die RB ist erstens einfach und praktisch und deshalb anwendbar, sie ist zweitens gemäßigt und anpassungsfähig, in geistlicher Hinsicht jedoch gleichwohl kompromisslos und zeichnet sich drittens durch ihre Fülle an Weisheit aus.<sup>25</sup>

Die Überlieferung der Regel lässt sich zurückverfolgen bis zum so genannten *Aachener Normalexemplar*, einer Abschrift des *Montecassiner Urcodex*, die als Auftragsarbeit *Karls des Großen* gilt (787). Sie sollte als „Kopiervorlage“ für die Klosterreform dienen. Sie blieb erhalten über eine Abschrift zweier Reichenauer Mönche (820). Die Forschung befasst sich seit ca. 1880 mit Fragen der Textgestalt und Überlieferung und „fand wieder zum ursprünglichen Regeltext zurück“<sup>26</sup>. Dank dieser Überlieferung und der textkritischen Forschung verfügen wir über eine reine Textform.<sup>27</sup> „Neben der Bibel ist kaum ein Text der christlichen Überlieferung so getreu tradiert worden wie Benedikts Regel (...).“<sup>28</sup>

Zur Struktur der Regel sei zunächst darauf verwiesen, dass die Kapitelüberschriften textgeschichtlich betrachtet eher die Funktion einer visuellen Gliederung haben und nicht in jedem Fall vollständig den Inhalt der jeweiligen Regel abbilden. Der eigentliche Regel-Corpus lässt sich in drei Gruppen fassen, die von einem Prolog (1. Kapitel), Schlusskapiteln (67–72) und einem Epilog (73) eingerahmt werden. Dieser stringente Aufbau wird immer wieder unterbrochen durch Bezugnahme auf vorhergegangene Bestimmungen und Gedanken. Die drei Gruppen bilden sich aus Regeln, die erstens die Gestalt und Aufgabe des *Coenobium* (auch *Koinobium* bzw. *Zönobium*)<sup>29</sup>, zweitens die Verwaltung des „Hauses Gottes“ und drittens die Erneuerung des Klostersverbandes festlegen.<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Knowles, 1969, S. 34

<sup>26</sup> Tschudy, Franz Julius/Frumentius Renner: Der heilige Benedikt und das benediktinische Mönchtum. St. Ottilien (EOS) 1979. S. 85

<sup>27</sup> Siehe Schmitz, 1947, S. 22ff; Tschudy/Renner, 1979, S. 83ff; Steidle, 1952, S. 30f  
Neben dem reinen Text existieren noch zwei weitere Textgruppen: Der interpolierte Text enthält Hinzufügungen und sprachliche Veränderungen; die Textsorte des *textus receptus* gilt als Mischform aus reinem und interpoliertem Text. S. a. a. O.

<sup>28</sup> Jaspert, Bernd: Benedikts Botschaft am Ende des 20. Jahrhunderts. In: *Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale* 16, 1989, S. 205–232. S. 223

<sup>29</sup> *Coenobium* (griech.: koinos bios: das gemeinsame Leben) ist die Bezeichnung für die Ausprägung des Mönchtums, das gemeinschaftlich asketisch lebt in Abgrenzung zu den *Anachoreten*, einer monastischen Frühform, die durch Einsiedelei gekennzeichnet war. Siehe Schwaiger, 1993, S. 9ff

<sup>30</sup> Siehe Buddenborg, Pius: Der Bauplan der Benediktinerregel. In: Molitor, Raphael (Hrsg.): *Vir Dei Benedictus. Eine Festgabe zum 1400. Todestag des Heiligen Benedikt. Dargeboten von Mönchen der Beuroner Kongregation. Münster (Aschendorff) 1947, S. 173–188*

In der neueren Forschung – so Prinz<sup>31</sup> – werden Zweifel an der Autorenschaft *Benedikts* geäußert. Die Zweifel reichten sogar so weit, dass die Existenz von *Benedikt* in Frage gestellt würde. Die dafür angeführten Argumentationen seien ernst zu nehmen: Die Regel kommt erst im 8. Jahrhundert und dann als Import aus Franken nach Italien (genauer: in die Klöster um *Montecassino*), dem Wirkungsort *Benedikts*. Die Vermutungen gingen dahin, *Gregor* als wahren Autor der Regel anzusehen, der in der Hagiographie des *Benedikt* gleichsam sein Alter Ego entwerfe. Dieser Frage wird hier nicht weiter nachgegangen, da sie für die Arbeit mit der Regel selbst nicht forschungsrelevant erscheint. Im Übrigen schließe ich mich Prinz an:

„Mehr als eine Vermutung kann dies allerdings nicht sein. Historisch wichtiger als die Verfasserfrage ist jedoch ihr (RB, Anmerkung K. R.) durchschlagender Erfolg und ihre lange Wirkungsgeschichte im mittelalterlichen Europa, die eine Grundtatsache europäischer Kultur geworden ist.“<sup>32</sup>

Der Regelforschung sind mehrere aktuelle Regelausgaben und Kommentare zu verdanken. Im Rahmen dieser Arbeit wird vornehmlich mit einer Textausgabe gearbeitet, die im Auftrag der *Salzburger Äbtekonzferenz*, dem Zusammenschluss der deutschsprachigen Äbte, von deren Regula Benedicti-Kommission und im Anschluss an wissenschaftliche Regelübersetzungen (*Hanslik/Zelzer, de Vogüé*) übertragen wurde. Es handelt sich um eine 1992 erschienene lateinisch-deutsche Regel-Ausgabe, deren Übersetzungsprinzip darin besteht, auf der Basis einer wörtlichen Übersetzung eine Übertragung vorzunehmen.<sup>33</sup> An Stellen, die es aus exegetischen Gründen erforderlich machen, werden vergleichend weitere deutschsprachige kommentierte Regelausgaben herangezogen (*Herwegen, Holzherr, Steidle*). Im Sinne einer historisch-kritischen Analyse wird ergänzend dazu mit dem Kommentar von *de Vogüé* gearbeitet, um Interpretationen zu belegen. Außerdem werden themenorientiert Studien aus der umfangreichen Regelforschung hinzugezogen. Zur besseren Lesbarkeit des Textes werden – abweichend von der sonstigen Gewohnheit der Studie – die Textstellen der RB im Fließtext zitiert.

---

<sup>31</sup> Siehe Prinz, 2000, S. 302f

<sup>32</sup> Prinz, 2000, S. 303

Geht man jedoch von der Verfasserschaft *Benedikts* aus, ist anzumerken, dass der etwa 50jährige Autor im Kontext damaliger Lebenserwartung bereits *senex* war. Siehe Jaspert, 1989, S. 210

<sup>33</sup> Siehe Salzburger Äbtekonzferenz (Hrsg.): Die Benediktusregel. Lateinisch/deutsch. Beuron (Beuronischer Kunstverlag) 1992. S. 5f; 51ff.

## 3.2 Die Benediktinerregel als Organisationshandbuch

Die Grundlegung klösterlicher Gemeinschaften in Form eines kodifizierten Regelwerkes aus dem Frühmittelalter auf den neuzeitlichen Sachverhalt Organisation zu beziehen, bedarf einer kurzen Vorbemerkung. *Luhmann* schließt Organisation für vormoderne Zeit und Gesellschaften nicht prinzipiell aus. Er macht jedoch auf zwei wesentliche Unterschiede aufmerksam. In quantitativer Hinsicht wiesen die hoch entwickelten zivilisierten Industriegesellschaften deutlich mehr Organisation auf. Qualitativ bestehe der Unterschied darin, dass ältere Formen von Organisation in gesamtgesellschaftliche traditionelle Sinnzusammenhänge eingebettet waren, während moderne Organisation durch eine funktionale Selbstständigkeit gekennzeichnet sei, aus der ein „ungewöhnliches Ausmaß an Regularität und Änderbarkeit menschlichen Verhaltens“ resultiere.<sup>34</sup>

Es ist also – trotz und eingedenk dieser Unterschiede von Vormoderne und Postmoderne – legitim, im Fall des regelgestützten gemeinschaftlichen Lebens der Ordensgemeinschaft der Benediktiner/innen von einer Organisation zu sprechen. Zunächst soll anhand der drei Dimensionen von Organisation (sachlich, sozial, operativ, siehe Kapitel 2.1.3) nachgewiesen werden, dass die Regel eine Grundlegung für Organisation beinhaltet. Die der Regel immanenten und aus ihr ableitbaren Hinweise zur Organisationsgestaltung in sachlicher, sozialer und operativer Hinsicht werden gesammelt, strukturiert und aufeinander bezogen. Auf der Basis dieser Rezeption der Befunde zur Organisationsgestaltung wird dann nach den Implikationen im Hinblick auf Organisationsveränderung – konzeptualisiert als organisationales Lernen – zu fragen sein (Kapitel 3.3), um dann die aus der Analyse resultierenden Befunde in Teil C dieser Untersuchung einer weiterführenden Interpretation zu unterziehen und kritisch zu würdigen.

### 3.2.1 Die sachliche Dimension

Die sachliche Dimension der Organisationsgestaltung wurde dargestellt als Aufgabenerfüllung. Zur Erfüllung des Zweckes bilden sich aus stabilisierten Verhaltenserwartungen Regelungen, die sich in Strukturen abbilden. Gefüllt werden diese Strukturen durch wiederkehrende Abläufe, die

---

<sup>34</sup> Siehe Luhmann, Niklas: Gesellschaftliche Organisation. In: Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Grotzsch/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Erster Band. Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Deskription und Analyse eines geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhanges. Berlin (Rembrandt) 1969, S. 387–407. S. 387

die Standardprozeduren der Organisation ausmachen. Die Ausbildung der Binnenstruktur geht einher mit einer Hierarchisierung der Arbeitsbeziehungen. An dieser Stelle wird nun der Frage nachgegangen, welche die Funktionen sind, die die Regel für das monastische Leben beschreibt, welche Struktur und damit Arbeitsteilung und Hierarchie sie für die Erfüllung der Funktion vorsieht.

*Benedikt* selbst legt am Ende seines Prologs zur Regel die Bestimmung des Klosters und seiner Grundlegung in der Regel fest:

„Wir wollen also eine Schule  
für den Dienst des Herrn einrichten.“ (RB Prolog,45)

Zweck und Aufgabe des Klosters liegt im „Dienst des Herrn“. Der Ausrichtung des gesamten Lebens auf Gott hin sind die ausgewogenen Elemente Gebet, geistliche Lesung und Arbeit zugeordnet.<sup>35</sup>

Im ersten Teil der Regel, in dem es um die Gestalt und Aufgabe des Klosterverbandes geht, werden die Tagzeitengebete in Kapitel 8 bis 18 beschrieben. Das Gebet als Hauptaufgabe klösterlichen Lebens, dem Dienst des Herrn gewidmet, wird realisiert im gemeinsamen Gottesdienst, dem *Opus Dei*<sup>36</sup>. Die Gottesdienste stellen das gemeinsame Gebet der Psalmen im klösterlichen Ablauf dar. Die Verteilung der Psalmen auf die Stundengebete und deren Liturgie werden im Abschnitt über das Chorgebet (RB 8–18) detailliert festgelegt.

Dieser Abschnitt beginnt mit der Regelung der beiden nächtlichen Gebete, der Vigilien (RB 8–11; 14) und Laudes (RB 12–13). Darauf folgen die Gebetszeiten und -strukturen der Tagzeitengebete<sup>37</sup> (RB 16–17) und in Kapitel 18 die gesamte Anordnung der Psalmen auf das Stundengebet. Jedes *Officium* hat dabei mit den ihm zugeordneten Psalmen seine eigene Prägung. Die *Laudes* (Morgenlob) erinnern beim Erwachen am Morgen an Ostern und die Auferstehung. Die *Terz* (zur 3. Stunde des Vormittags, d. h. 9 Uhr) ist die Anrufung des Heiligen Geistes um Unterstützung bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben. In der Mittagsstunde (*Sext*) wird der Kreuzigung gedacht und das *Opus Dei* dient dem Aufatmen in

---

<sup>35</sup> Siehe Schütz/Rath, 1994, S. 83

<sup>36</sup> *Benedikt* nennt das gemeinsame Gebet im Gottesdienst an mehreren Stellen *opus dei* (RB 22,8; 43,10; 58,7), um damit zum Ausdruck zu bringen, dass die Wirkung des Heiligen Geistes im Menschen Gottes Werk ist. Siehe Salzburger Äbtekonferenz, 1992, S. 41

<sup>37</sup> Diese folgen der Aufforderung des 119. Psalms: „Siebenmal am Tag singe ich dein Lob.“ (Ps. 119,164 zitiert nach RB 16,1b).

der Mühe des Alltags. Die *Non* ist die Einübung in das Loslassen – sie gedenkt des Todes des Gottessohns. Die *Vesper* ist das Dankgebet für den vergangenen Tag, der mit allen seinen Erfahrungen darin aufgehoben ist. Die *Komplet* beschließt den Tag eingedenk des Schutzes Gottes für die bevorstehende Nacht. Als Nachtgebet stehen die *Vigilien* für das wachsame Warten und die Bereitschaft der Wartenden.<sup>38</sup> Die Widmung bestimmter Zeiten dem Gebet steht gleichsam für das unablässige Gebet. Ganz in der Gegenwart Gottes zu leben ist das Ziel der Regel. Dieses Ziel ist das Da-Sein; das äußere Verhalten kann nur Hilfe für und Ausdruck von diesem Sein darstellen.<sup>39</sup>

Am Ende der Gebetsordnung für die den Alltag ordnenden Tag- und Nachtzeitengebete wird jedoch die Freiheit eingeräumt, die vorgeschriebene Psalmenordnung auch zu ändern. Für diesen Fall muss eine andere Ordnung aufgestellt werden, die sicherstellt, dass der gesamte Psalter (d. h. die 150 Psalmen) innerhalb einer Woche gesungen werden (RB 18,22–25). Wir finden an dieser Stelle einen ersten Hinweis auf das Maßvolle der Regel, was wohl zu ihrem Erfolg beigetragen hat. Sie ist in dieser Frage konkret genug, um genaue Umsetzungshilfe zu leisten; sie ist andererseits flexibel genug, um erforderliche und sinnvolle Gestaltungsfreiräume zu eröffnen.

Auf diese inhaltlichen Bestimmungen folgen in den nächsten zwei Kapiteln Hinweise auf Haltung beim Gottesdienst und Ehrfurcht beim Gebet (RB 19; 20). Es geht *Benedikt* also nicht nur um die formale Regelung des *Opus Dei*, sondern auch um die innerliche Entsprechung der individuellen Einstellungen.

Weiteres Element der inhaltlichen Dimension ist die geistliche Lesung. Sie ergänzt das Gebet und ist fest in den Tagesablauf integriert (RB 48), also institutionalisiert. Dafür werden neben Gebet und Arbeit Freiräume eingerichtet (im 48. Kapitel taucht „*vacare*“ allein sechsmal auf!)<sup>40</sup> mit dem Ziel, zur Vollkommenheit beizutragen. Ein rechtes und gehorsames

---

<sup>38</sup> Siehe Welte, Marcella: Siebenmal am Tag singe ich dein Lob (Ps 119,164). In: Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Baden-Württemberg (Hrsg.): Liturgie im Alltag. Formen gottesdienstlichen Lebens. Stuttgart 2001, S. 7–10

<sup>39</sup> Siehe Salzburger Äbtekonferenz, 1992, S. 41

<sup>40</sup> Siehe Böckmann, Aquinata: Von der täglichen Handarbeit (Regula Benedicti, cap. 48). In: Erbe und Auftrag, 74/1998, S. 183–203. S. 202

Leben gemäß den Schriften steht dem nachlässigen, trägen und schlechten Leben und dem Müßiggang entgegen (RB 73,2.6–7; 48,1).

In seinem Schlusswort greift *Benedikt* die Frage auf, was gelesen werden soll. Er nennt an erster Stelle natürlich das Alte und Neue Testament, sodann die Bücher der Väter und deren Lebensbeschreibungen sowie die Basilius-Regel (RB 73,3–7).

Das dritte inhaltliche Element ist die Arbeit; sie wird über dasselbe Kapitel institutionalisiert wie das Gebet. Gottesdienst, Lesung und Arbeit sind die konstitutiven Elemente des klösterlichen Lebens und bilden gemeinsam eine wohl geordnete Tagesstruktur.

Art und Umfang der Arbeit ist mit abhängig von den Ortsverhältnissen (RB 48,7–9). Es gibt klare Zäsuren im Arbeitsablauf, die durch die Anordnung der Gottesdienste entstehen (RB 48,11 u. 12). Gerade im Hinblick auf die schwächeren Mitglieder der Gemeinschaft wird darauf hingewiesen, dass diesen passende und geeignete Tätigkeiten zugeordnet werden und nicht die Gefahr entsteht, dass sie durch die Last der Arbeit erdrückt werden (RB 48,24–26).

Es wird noch mehrfach davon zu sprechen sein, wie Menschenkenntnis ordnend in die Regel einfließt. An dieser Stelle mag folgender Hinweis genügen:

„Seine (Benedikts, K. R.) Sorge geht dahin, dass die Brüder ihren Dienst ohne Murren, ohne Traurigkeit und ohne Überforderung tun können. Aber er sorgt auch dafür, dass die Mönche nicht unterfordert sind, sondern dass sie ihre Gaben und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen und mit der Arbeit der Hände und des Geistes den Schöpfer preisen, ‘damit in allem Gott verherrlicht werde’.“<sup>41</sup>

„Arbeit“ wird in der Regel vielschichtig konzeptualisiert. Gibt es Handwerker unter den Mönchen, können diese ihr Handwerk ausüben und über den Verkauf der Güter zum Wohl des Klosters beitragen (RB 57). Neben Handarbeit und Handwerk zählen die Aufgaben, die sich aus dem Gemeinschaftsleben ergeben und diesem dienen, zur Arbeit. Dazu gehören der Wochendienst im Bereich der hauswirtschaftlichen Aufgaben (RB 35) und die Arbeit im Rahmen der autarken landwirtschaftlichen Versorgung des Klosters (RB 66,6; 48,7–9). Die Regel beschreibt außerdem explizit

---

<sup>41</sup> Salzburger Äbtekonzferenz, 1992, S. 44

die Dienstleistungen Krankenpflege (RB 36), den Pfortnerdienst (RB 66) und die Tätigkeiten im Kontext der Gastfreundschaft (RB 53). Die beiden komplementären Elemente des Erwerbs des eigenen Lebensunterhalts einerseits und Werken der Nächstenliebe andererseits folgen dem Beispiel der Apostel, auf die sich *Benedikt* auch explizit beruft (z. B. RB 48,8).<sup>42</sup>

Kontextuell betrachtet bedeutet diese Institutionalisierung der (Hand-) Arbeit im Tagesablauf eine Aufwertung der Arbeit. In der griechisch-römischen Antike wurde Handarbeit als für einen freien Menschen unwürdig angesehen; sie war Sache der Sklaven.<sup>43</sup> Die Arbeit als eigenständiges Element des monastischen Alltags zu bewerten bedeutet auch die Akzeptanz der menschlichen Situation, für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu müssen.<sup>44</sup>

Gebet, Lesung und Arbeit bilden einen wohl geordneten Dreiklang und sind auf das übergeordnete Ziel der Hinwendung des gesamten Lebens auf Gott hin ausgerichtet. Die Arbeit hat für *Benedikt* neben ihren praktischen Aspekten auch geistliche Dimension und ergänzt insofern die beiden anderen spirituellen Elemente; sie besteht in der Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis und Askese.<sup>45</sup>

Die ausgeglichene Verbindung dieser drei Elemente hat für die Organisation zentrale Funktionen: Sie sichert ein sesshaftes, friedliches und brüderliches Leben. Die Verzahnung von Arbeit, Lesung und Gebet ist die Voraussetzung für *stabilitas* und damit *conditio sine qua non* für die Ordensidee.<sup>46</sup>

Strukturiert wird diese dreifache sachliche Dimension mit ihrer übergeordneten Ausrichtung in zweierlei Hinsicht. Zum einen enthält die Regel Vorschriften für die innere Organisation und Hierarchie der Gemeinschaft. Zum anderen ordnet *Benedikt* das klösterlich Leben durch die Strukturierung des Tagesablaufs und im Rhythmus des Kirchenjahres.

---

<sup>42</sup> Siehe Schütz/Rath, 1994, S. 83

<sup>43</sup> Siehe Böckmann, 1998, S. 185

<sup>44</sup> Siehe Böckmann, Aquinata: „Von den Wochendienern der Küche“ (Regula Benedicti, cap. 35). In: *Erbe und Auftrag*, 67/1991, S. 266–292. S. 266

<sup>45</sup> Siehe Böckmann, 1991, S. 266

<sup>46</sup> Siehe Dirks, Walter: *Die Antwort der Mönche. Geschichtsauftrag der Ordensstifter*. Olten/Freiburg i. Br. (Walter) 3., ergänzte Auflage 1968. S. 129–133

Die Hierarchie des Klosters gipfelt in der Person des Abtes. Nach der Unterscheidung der Arten von Mönchen im 1. Kapitel der Regel geht das zweite Kapitel ausführlich auf die Rolle und Funktion des Abtes ein; er steht sozusagen an vorderster Stelle. Abhängig von der Größe des Klosters sind dem Abt Dekane zugeordnet, denen gegenüber er weisungsbefugt ist (RB 21; 65,12). Ebenso ist der Cellerar dem Abt zugeordnet, dem die wirtschaftliche Verwaltung des Klosters obliegt (RB 31). Weiterhin ist es der Gemeinschaft möglich, einen Prior als Stellvertreter des Abtes einzusetzen, der dem Abt direkt untersteht (RB 65). Das heißt, die Ämter des Abtes und seines Cellarars sind obligatorisch, die Ämter des Priors und der Dekane fakultativ.

Auf diese Weise entsteht eine „mehrfach gestufte, arbeitsteilig handelnde Führungshierarchie“<sup>47</sup>. Funktional lässt sich diese Linien-Organisation in Verwaltungs-, Dienstleistungs- und Hilfspositionen für einen bestimmten Aufgabenbereich differenzieren. Zu den Führungspositionen zählen der Prior als Stellvertreter des Abtes, die Dekane und der Novizenmeister (RB 58,6). Dem Verwaltungsbereich steht der Cellerar vor; explizit werden als Dienstleistungsämter der Pförtner (RB 66), der Krankenpfleger (RB 36,7) und der Gastbruder (RB 53,21) erwähnt. Neben diesen festen Ämtern gibt es wechselnde Dienste, zu denen v. a. die hauswirtschaftliche Versorgung, aber auch das Tischlesen gehören, die unter allen geeigneten Mitgliedern der Gemeinschaft rollieren (RB 35; RB 38,1 u. 10).<sup>48</sup>

Im verfassungsrechtlichen Teil seiner rechtshistorischen/-theologischen Studie weist *Jacobs* auf drei wesentliche Weiterentwicklungen der RB im Vergleich mit früheren Regeln und praktizierten Normen hin. Auch das vorbenediktinische Mönchtum habe bereits eine basale Struktur vorgesehen; *Benedikts* Vorgaben stellten jedoch eine Ausdifferenzierung der Struktur und damit Weiterentwicklung dar. An prominentester Stelle sei das flexible Führungssystem zu nennen: Die festen Führungspositionen würden um fakultative Leitungsämter ergänzt. Eine zweite Weiterentwicklung der benediktinischen Klosterstruktur sei darin zu sehen, dass für mehrere Ordensmitglieder eine persönliche Verantwortung festge-

---

<sup>47</sup> Jacobs, Uwe Kai: Die Regula Benedicti als Rechtsbuch. Eine rechtshistorische und rechtstheologische Untersuchung. Köln/Wien (Böhlau) 1987 (Forschungen zur kirchlichen Rechtsgeschichte und zum Kirchenrecht; Band 16). S. 25

<sup>48</sup> Siehe Jacobs, 1987, S. 25ff. Ausnahmen sind nach RB 35,1 Kranke oder von einer wichtigen Sache Vereinnahmte; im Hinblick auf den Tischleser setzt Benedikt eine rudimentäre Begabung voraus (RB 38,12)

schrieben wird, was auf „eine stärkere funktionale Differenzierung und damit auch eine Professionalisierung des zönibatären (sic!) Systems“<sup>49</sup> hinweise. Das dritte evolutionäre Element bestehe in der Verankerung von partizipativen Besetzungsverfahren für die Führungspositionen. Während im bisherigen Mönchtum die Besetzung von Leitungsfunktionen weitgehend autoritär verfügt wurde, habe die Beteiligung der Mönche in der RB (RB 64,1) Verfassungsrang.<sup>50</sup>

Quer zur vertikalen Struktur des Klosters sieht die RB Beratungs- und Gesprächsebenen vor. Brüderrat und Ältestenrat sind ebenfalls Novum der benediktinischen Regel. Bereits im 3. Kapitel legt *Benedikt* fest, dass zu den wichtigen Angelegenheiten des Klosters der Rat aller zu hören ist (RB 3,1–3); in weniger wichtigen Fragen sind insbesondere die Älteren um ihre Meinung gefragt (RB 3,12 u. 13). Das heißt, dass die Regel Foren der Mitsprache und Beratung institutionalisiert.<sup>51</sup> An dieser Stelle mag der formale Hinweis auf diese Erweiterung der Struktur um diese Gesprächsebenen genügen; inhaltlich wird *consilium fratrum* und *consilium seniorum* an späterer Stelle zu interpretieren sein.

Dieses Recht und die Verpflichtung zur Mitverantwortung verändert auch das pädagogische Verhältnis von Leitungspersonen zu den Mitgliedern. Während die bisherigen Regeln ein eher direktives Verhältnis kennzeichnen, stattet *Benedikt* auch die untere Hierarchie-Ebene mit Eigenverantwortung aus, die gleichzeitig als Ausdruck seines positiven Menschenbildes gewertet werden können. „Wie in keiner Regel vor ihm möchte er in seiner Regula die Mitbrüder in der Urteilsfindung über strittige Fragen im Kloster beteiligt wissen.“<sup>52</sup>

Neben dieser funktionalen Struktur in einer Linien-Organisation regelt *Benedikt* das zönobitische Leben durch eine ordnende Gliederung des Tages und Jahres. Die Tagesstrukturierung ergibt sich aus der bereits vorgestellten Anordnung von Gebet, Arbeit und Lesung, wie sie im 48. Kapitel der Regel festgelegt ist. In diese Tagesordnung integriert sind Hinweise auf die Berücksichtigung der Jahreszeiten; hier in einer Unter-

<sup>49</sup> Jacobs, 1987, S. 30. „Zönibatär“ von *Coenobium* als monastische Lebensform asketischer Gemeinschaft an einem Ort unter einheitlicher Leitung. Vgl. hierzu Schwaiger, 1993, S. 292f

<sup>50</sup> Siehe Jacobs, 1987, S. 29ff

<sup>51</sup> Vgl. hierzu auch die verfassungsrechtlichen Ausführungen von Jacobs, 1987, S. 32–40

<sup>52</sup> Siehe Albert, Andreas: Vom Kloster als „*dominici scola seruitii*“ (RB, Prol.45) zur benediktinischen Klosterschule. In: Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige, 107/1996, S. 319–338. S. 337

teilung in die Phase von Ostern bis 1. Oktober (also Sommer) und 1. Oktober bis zur Fastenzeit (also Winter); die Fastenzeit selbst wird eigens geregelt (RB 48,3–6.10–13 u. 14–16).

Außerdem bildet der Sonntag eine Zäsur für die Woche, für den eine eigene Tagesstruktur vorgesehen ist, die von Arbeit weitgehend freihält und mehr Zeit für die Lesung einräumt (RB 48,22). Für den Gottesdienst gelten eigene Regeln (RB 11; 12); die Vigilien unterscheiden sich insofern, als sie umfangreichere Lesungen umfassen als werktags.

Der Gottesdienst variiert je nach Jahreszeit, was die Länge der Nachtgebete betrifft; die Jahreszeiten wiederum sind von den einschneidenden Zäsuren des Kirchenjahres mitbestimmt. So markiert die Fastenzeit/Ostern die Grenze zwischen Winter und Sommer.<sup>53</sup> Die Arbeit ist ebenfalls der Jahreszeit angepasst; die Arbeitszeiten richten sich nach den klimatischen Gegebenheiten. Im Winter werden der geistlichen Lesung größere Zeiträume zugeordnet und in Abstimmung mit der körperlichen Arbeit so auf den Tag verteilt, dass es den veränderten Lichtverhältnissen angemessen ist.<sup>54</sup>

Insgesamt fällt bei der Betrachtung der diese unterschiedlichen Aspekte der sachlichen Dimension betreffenden Regeln eine ausgesprochene Ausgewogenheit auf. Sie beruht auf einem Regelungsgrad, der Auslegungsspielräume für die bereits erwähnte *consuetudo* erhält: Bei aller Klarheit der Vorschrift bleibt die Möglichkeit der Anpassung auf unterschiedliche örtliche, situative und personelle Gegebenheiten. Anpassungsmöglichkeiten werden hinsichtlich des Gottesdienstes (RB 18,22), des Führungssystems (RB 21,1; 31,17), der Regelung der Hilfsdienste (RB 35,3–5) und der Ausübung der Arbeit (RB 48,7; 66,6) eingeräumt. Die unter 2.1.3.1 dargelegte Gratwanderung zwischen Unter- und Überorganisation ist von *Benedikt* weise gelöst: „In dieser Hinsicht ist uns Bene-

---

<sup>53</sup> Siehe Herwegen, Ildefons: Sinn und Geist der Benediktinerregel. Einsiedeln/Köln (Benziger) 1944. S. 159

<sup>54</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 284ff; Holzherr, Georg: Die Benediktsregel. Eine Anleitung zu christlichem Leben. Zürich/Einsiedeln/Köln (Benziger) 2000. S. 221; Vogüé, Adalbert de: Die Regula Benedicti. Theologisch-spiritueller Kommentar. Hildesheim (Gerstenberg) 1983 (Ins Deutsche übersetzt von Emmanuela Meilwes; Regulae Benedicti Studia: Supplementa; Band 16). S. 278

dikt in seiner Anpassungsfähigkeit und seinem Wirklichkeitssinn ein Vorbild.“<sup>55</sup>

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass neben dieser sachlichen Dimension, die der Regel immanent ist, der Benediktinerorden in seiner Wirkungsgeschichte wichtige Aufgaben in der Geschichte und bis heute für die jeweilige Gesellschaft erfüllt. Den beiden Hauptaspekten dieser externen Funktion wären jeweils gesonderte Abhandlungen zu widmen – wie auch bereits vielfach geschehen –: Christianisierung Europas und Tradition von Bildungs- und Kulturgut. Da sich diese Untersuchung jedoch ausschließlich auf die Regel als solche stützt, können diese Funktionen nicht weiter untersucht werden. Sie sind Ergebnis des Entwicklungsprozesses des Ordens in der jeweiligen Sozial- und Ideengeschichte und damit nicht Gegenstand dieser Studie, vielmehr ein eigenes anderes Thema. Gleichwohl sei auf diese Leistung des Ordens vor allem auch für die Bildungsgeschichte Europas hingewiesen:

„Nach dem Untergang der spätantiken Laienbildung (wurden) die Klöster die *Träger antiken und christlichen Bildungsgutes* (...), auf dem die rezeptive Erneuerung europäischer Bildung in der Karolingischen Renaissance des 8. und 9. Jahrhunderts aufbaute.“<sup>56</sup>

### 3.2.2 Die soziale Dimension

Unter der sozialen Dimension wurden in Teil A dieser Untersuchung alle Folgeprobleme gefasst, die sich aus dem Grundsachverhalt ergeben, dass Menschen in einer Organisation bei allem Regelungsbedarf Handlungsspielräume brauchen. Die formale Struktur muss Raum lassen für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten.

Organisation als soziales System impliziert außerdem, dass neben dem Aufgabenbezug soziale Beziehungen bestehen, die auch konstitutiv sind für Organisation. Dieser Sachverhalt ergibt sich aus dem anthropologischen Tatbestand, dass der Mensch ein soziales Wesen ist.

---

<sup>55</sup> Vogüé, 1983, S. 288

„Benedikt“ steht hier wie an anderen Stellen als Synonym für die Regel und weist damit auf die Kongruenz zwischen Person/Regelstifter und der Regel selbst hin, denn „der heilige Mann konnte gar nicht anders lehren, als er lebte“ (Gregor der Große, 1995, Kapitel 36 der Dialoge II/Seite 199)

<sup>56</sup> Bosl, Karl: Des Mönches Leben am Rande der Gesellschaft und sein Wirken in ihr. Der konstitutive Beitrag des Benediktinerordens zu Europas Christlichkeit und Geistigkeit, Gesellschaft und Kultur. In: *Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale* 10/11, 1984, S. 91–107. S. 97 (Hervorhebung im Original)

Im nächsten Teilschritt der Arbeit wird untersucht, wie die Regel auf die Frage nach der Selbstverwirklichung im Rahmen organisationaler Vorgaben einerseits, nach der Gestaltung der sozialen Beziehungen andererseits eingeht.

Es erscheint zunächst nicht unbedingt naheliegend, in einer Regel, die ein Gemeinschaftsleben konstituiert, nach Spielräumen für Individualität zu suchen. Bereits im ersten Kapitel bestimmt *Benedikt* seinen Sachverhalt ex negativo: Unter den vier Arten der Mönche führen die ein „gutes Leben“, die in klösterlicher Gemeinschaft beständig leben (*Koinobiten*); ihnen gilt die Regel (RB 1,2.12 u. 13).<sup>57</sup> Der Gemeinschaftsaspekt scheint für *Benedikt* so zentral zu sein, dass er die Regel mit eindringlichen Hinweisen auf ein gelingendes Gemeinschaftsleben beschließt:

„(...) sie (die Mönche, K. R.) sollen einander in gegenseitiger Achtung zuvorkommen;  
ihre körperlichen und charakterlichen Schwächen  
sollen sie mit unerschöpflicher Geduld ertragen;  
im gegenseitigen Gehorsam sollen sie miteinander wetteifern;  
keiner achte auf das eigene Wohl  
sondern mehr auf das des anderen;  
die Bruderliebe sollen sie einander selbstlos erweisen (...).“ (RB 72,4–8)

Gleichwohl liegt die Frage nach der Individualität provozierend nahe in einem Kontext, der so auf Gemeinschaft hin ausgelegt ist.

Ein erster streifender Seitenblick sei auf den historischen Kontext gerichtet. Während im alten Mönchtum, realisiert in den Einsiedlern, Individualismus als Wesensmerkmal auftritt, erscheint dieser Aspekt im organisierten Zusammenleben nach der Regel des *Basilios* oder *Pachomius* marginal. *Benedikt* dagegen berücksichtigt in seiner Regel in einem für seine Zeit hohen Maße die Individualität der Ordensmitglieder. „Verrohung“ und „Vermassung“ kennzeichneten das Römische Reich des sechsten Jahrhunderts, so dass *Benedikts* Ausführungen insgesamt als ungewöhnlich individualistisch zu bewerten sind. Zu betonen ist dieser zeit- und sozialgeschichtliche Kontext; eine Vorstellung von Individualität und

---

<sup>57</sup> Die anderen drei Arten der Mönche sind Einsiedler (*Anachoreten*), denen das Gemeinschaftselement fehlt; *Sarabaiten*, die einzeln oder in Kleingruppen auftreten, weltlich und nach ihren eigenen „Regeln“ leben; letztlich die *Gyrovagen*, die umherziehen und sich in verschiedenen Klöstern niederlassen – ihnen mangelt es an Beständigkeit. Vgl. RB 1.

Persönlichkeit, wie es später von der Renaissance und Neuzeit formuliert wird, darf man natürlich noch nicht erwarten.<sup>58</sup>

In der Textforschung begegnen wir hinsichtlich dieser Ausrichtung am Individuum dem Begriff der Subjektivität: Die Gemeinschaft konstituiert sich aus persönlichen Verhaltensweisen und gegenseitigem Respekt. Die qualitative Ausgestaltung formaler Regelungen erfolgt durch individuelles Engagement. Die Regel zeugt von „eine(n)(m) ausgeprägten Sinn für die menschliche und natürliche Verschiedenheit“<sup>59</sup>.

Menschlichkeit im Sinne von einer dem Mitmenschen angepassten Verhaltensweise zieht sich durch die Regel und spricht von der Menschenkenntnis des Verfassers, seinem Wirklichkeitssinn und seiner Lebensnähe.<sup>60</sup> Sie manifestiert sich hinsichtlich verschiedener Themenbereiche: Führung, Aufgabenerfüllung, Verteilungsgerechtigkeit, Umgang mit verschiedenen Problemlagen/Zielgruppen.

Bereits im 2. Kapitel der Regel wird sehr ausführlich der Abt als Vorsteher und Führungspersönlichkeit des Klosters vorgestellt, sein besonderer Auftrag und seine Verantwortung betont (RB 2,1–10). Seine Führungsaufgabe realisiert sich in der exemplarischen Veranschaulichung der Prinzipien klösterlichen Lebens in seinem Handeln und Tun (RB 2,11–13). Seine Situationssicherheit („Er lasse sich vom Gespür für den rechten Augenblick leiten“ RB 2,24) und die Anpassung seines Führungsstils auf individuelle Besonderheiten (RB 2,25) ergänzen einander. Führung in diesem Sinne beinhaltet das Einstellen und Eingehen auf die Eigenart der einzelnen Menschen („*moribus multorum*“ RB 2,31; „*uniuscuiusque qualitatem vel intellegentiam*“ RB 2,32).

Die Aufgabenerfüllung, wie sie sich aus dem 48. Kapitel der Regel ergibt, wurde bereits dargestellt. Der strukturierte Tagesablauf sieht Zeit für die individuelle Lesung vor (RB 48,5a.10.13.14 u. 22) und sorgt für Rahmen-

<sup>58</sup> Siehe Aulinger, Gislar: Das Humanum in der Regel Benedikts von Nursia. Eine moralgeschichtliche Studie. St. Ottilien (EOS) 1950. S. 56–63

<sup>59</sup> Leclercq, Jean: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (I). Ein Bericht über die Werke von A. de Vogüé. In: Erbe und Auftrag, 5/1976, S. 414–431. S. 426. *Leclercq* betrachtet Subjektivität als konstitutives Element der Anthropologie der RB. Vgl. außerdem Zegveld, André: Ein Wegweiser. Die Regel des hl. Benedikt. In: Erbe und Auftrag, 58/1982, S. 339–358. Zegveld stellt „Subjektivität“ und „horizontale Beziehungen“ als zwei von vier Grundwerten der Regel vor.

<sup>60</sup> Siehe Löpfe, Dominikus: Die Menschlichkeit in der Regel Benedikts. In: Erbe und Auftrag, 56/1980, S. 194–202. S. 194; außerdem Severus, Emmanuel von: Bemerkungen zur Anthropologie der Regula Benedicti. In: Ders. (Hrsg.): Gemeinde für die Kirche. Gesammelte Aufsätze zur Gestalt und zum Werk Benedikts von Nursia. Münster (Aschendorff) 1981, S. 78–89. S. 82.

bedingungen, die Störungsfreiheit für jede/n gewährleisten (RB 48,5b u. 18). Auch dem individuellen Gebet wird Zeit und Raum gegeben und durch Rücksichtnahme abgesichert (RB 52,3–5). Der unter allen rotierenden Hilfsdienst in der Küche wird insofern an individuelle Besonderheiten angepasst, als es begründete Ausnahmen und damit einen Dispens von diesem allgemeinen Dienst geben kann (Krankheit oder Beanspruchung durch besondere Angelegenheit, RB 35,1).

Dass die Hilfsdienste von allen ausgeführt werden, impliziert ein geradezu revolutionär anmutendes egalitäres Moment in die Regel. Die Statusunterschiede außerhalb des Klosters nivellieren sich mit dem Eintritt und das gegenseitige Dienen wird Teil des Lernprogramms.<sup>61</sup>

Interessant im Zusammenhang mit der Berücksichtigung individueller Besonderheiten ist die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit. Im Kapitel 34 über die Zuteilung des Notwendigen verfährt *Benedikt* nach dem biblischen Grundsatz: „Jedem wurde soviel zugeteilt, wie er nötig hatte“ (Apostelgeschichte 4,35; zitiert nach RB 34,1b). Die Verteilung von Gütern soll keinesfalls dem Ansehen einer Person folgen und damit Vergünstigungen schaffen (RB 34,2). Sie soll sich vielmehr orientieren am realen Bedarf der jeweiligen Person (RB 34,3 u. 4).

An verschiedenen Stellen schafft die Allgemeingültigkeit der Regel Frei- und Spielräume für den Umgang mit besonderen Problemlagen und/oder besonderen Personengruppen. Kranke werden beispielsweise besonders berücksichtigt: Wie bereits erwähnt, sind sie vom Küchendienst ausgenommen. Allgemeine Regelungen der Hygiene und Speise gelten für sie nicht; durch Maßnahmen der Körperpflege und kräftigende Ernährung wird ihnen eine besondere Aufmerksamkeit zuteil (RB 36,8 u. 9). Auch Alte und Kinder werden gesondert berücksichtigt; hier wird „Güte und Verständnis“ für besondere Belange der Gesetzmäßigkeit der Regel vorangestellt (RB 37).

Neben der Anpassungsfähigkeit der Regel im Sinne der Subjektivität findet sich hinsichtlich der Seite des Individuums ein weiterer wichtiger Aspekt. Die RB stellt ein Programm vor, das sich als Bildungsprogramm lesen lässt, wenn die Ausgangsprämissen akzeptiert werden. Die „religiös-

---

<sup>61</sup> Siehe Böckmann, 1991, S. 272f

ethische Vollendung der Persönlichkeit“<sup>62</sup> kann man gleichsam als Bildungsziel fassen, das in mehreren Schritten konzeptualisiert und stufenweise realisiert wird.

Die volle Entfaltung der Persönlichkeit als Manifestation der Gottesebenbildlichkeit wird ergänzt durch die Entfaltung der natürlich-menschlichen Potenziale des Menschen. Diese allseitige Bildung äußert sich in Selbstständigkeit, Mündigkeit und Verantwortlichkeit. Allerdings erschließen sich diese Bildungsimplicationen nicht auf den ersten Blick; sie sind vielmehr erst der gründlichen Analyse und hermeneutischen Exegese zugänglich, wie *Aulings* Studie zeigt.<sup>63</sup>

Ziel dieser Bildung ist mehr das Sein als das Tun. Die Ordensgemeinschaft als Organisation sui generis ist zweckfrei.<sup>64</sup> Die traditionelle Forderung nach Zweckfreiheit von Bildung ist hier in einer ganz eigenen Weise realisiert.

Zur Entfaltung der Persönlichkeit in ihrer umfassenden religiös-menschlichen Bestimmung gehört die soziale Dimension. Erst in und durch die Gemeinschaft vollendet sich diese Bestimmung; in der Kontakt- und Gemeinschaftsfähigkeit bewährt sich die einzelne Persönlichkeit.<sup>65</sup>

So findet sich in der Textforschung neben dem Grundwert der „Subjektivität“ der Sinn der Regel für die „horizontalen Beziehungen“.<sup>66</sup> Der Begriff „horizontale Beziehung“ ist dabei sehr bewusst gewählt: Es soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass es um die soziale Komponente geht, die sich neben oder jenseits der funktionalen Struktur und hierarchischen Ordnung konstituiert.

Die Funktion der Gemeinschaft im Hinblick auf die Entwicklung der einzelnen Mitglieder besteht in der gegenseitigen Ermutigung und einem natürlichen Wettbewerb. Die Regel sieht eine eigene, aus der Binnenlogik

---

<sup>62</sup> Aulinger, 1950, S. 88

<sup>63</sup> Siehe Aulinger, 1950, v. a. die § 4 u. 5 des Kapitels „Die Wertung der Persönlichkeit“, S. 86–95

<sup>64</sup> Siehe Aulinger, 1950, S. 90; Grün, Anselm: Benediktinische Erziehung. In: *Erbe und Auftrag*, 53/1977, S. 323–331. S. 330

<sup>65</sup> Sowohl *Grün* als auch *Leclercq* betonen die erzieherische Funktion, die der Gemeinschaft im Rahmen des Ordenslebens zukommt: Grün, 1977, S. 330; Leclercq, Jean: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (II). Die Vorstellung von der Gemeinschaft in der Benediktus-Regel. In: *Erbe und Auftrag*, 53/1977, S. 19–31. S. 24

<sup>66</sup> Siehe Zegveld, 1982, S. 345; Leclercq, 1977, S. 21 (in Anlehnung an die Kommentare von *Vogüé*)

folgende Rangordnung vor. Die Gemeinschaft lebt im christlichen Sinn aus der gegenseitigen Vergebung und dem damit verbundenen Neubeginn. Sie wird evident und alltäglich erfahrbar in der Tischgemeinschaft, der eine besondere Bedeutung zukommt.

Sie „sollen sich gegenseitig behutsam ermuntern“ (RB 22,8a), schreibt *Benedikt* bezogen auf das nächtliche Aufstehen zu den Vigilien, und dieses Diktum lässt sich auf den gesamten Charakter des gemeinschaftlichen Lebens ausdehnen. Sich gegenseitig Beispiel und Antrieb sein, kommentiert *Herwegen* diese Bestimmung *Benedikts*.<sup>67</sup> *Holzherr* spricht von „brüderlicher Hilfe“, die sich im gegenseitigen guten Beispiel manifestiert, und zählt achtmal den Gebrauch des Wortes „gegenseitig“ (*in vicem*) in der Regel.<sup>68</sup>

Gegenseitige Hilfe kann dabei auch sehr konkret und praktisch sein: für bestimmte Ämter und Aufgaben sieht die Regel fakultative Hilfsdienste vor (RB 31,17; 35,4; 53,18 u. 20; 66,5). Die an allen Stellen verwendeten Begriffe (*solacia*, *solatio*, *solatia*) weisen etymologisch darauf hin, dass Trost und trösten nicht nur durch Worte, sondern auch und gerade im anpackenden Tun, das den/die andere/n entlastet, bestehen kann.<sup>69</sup>

Seelsorgerlicher Beistand und geistliche Begleitung (RB 27,3) gehören ebenso zum sozialen Unterstützungssystem wie die gegenseitige Achtung und Nächstenliebe (RB 72,6). Das 71. Kapitel der Regel ist dem Thema „gegenseitiger Gehorsam“ gewidmet, was für uns terminologisch zunächst fremd anmutet. Gehorsam ist konstitutiver Bestandteil des Ordenslebens und somit unhinterfragte Prämisse; sie wird hier auch auf die horizontalen Beziehungen angewandt, insofern also konsequent auf alle Ebenen angewandt. Die Gemeinschaft wird als ein interdependentes Unterstützungssystem für die Entwicklung und den Fortschritt des Einzelnen verstanden und gestaltet.

„Von der Rangordnung zur Liebe“ titulierte *Vogüé* seinen Kommentar zu den Kapiteln 63 bis 72. *Benedikt* legt in diesen Kapiteln eine neue Hierarchie, die der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung, fest, die quer zur funktionalen Struktur liegt. Mit dem Eintritt in das Kloster werden die Unterschiede aufgrund der sozialen Lebenslage und des Lebensalters

---

<sup>67</sup> Siehe *Herwegen*, 1944, S. 198

<sup>68</sup> Siehe *Holzherr*, 2000, S. 171

<sup>69</sup> Siehe *Böckmann*, 1991, S. 276

nivelliert; es gilt eine neue Ordnung, die sich aus dem Zeitpunkt des Klosters eintritts und dem Verdienst im Kloster ergibt:

„Die Brüder gehen also nach Abschaffung der früheren Unterschiede nicht in einer unterschiedslosen Masse unter, sondern sie rangieren nach einer Ordnung, in der andere Unterscheidungen gemacht werden. An die Stelle des natürlichen Alters tritt das monastische Alter. Die Vorrechte durch Geburt und Vermögen weichen dem anerkannten Verdienst.“<sup>70</sup>

Es entsteht eine eigene Sozialordnung, die auf der Aufforderung *Benedikts* beruht, auf traditionelle Rechte, die sich aus dem sozialen Status ergeben, zu verzichten.<sup>71</sup>

Die so geregelten Beziehungen entfalten sich in Achtung, Anerkennung und Liebe; die Ordnung wird durch dieses Klima belebt und gleichsam transzendiert.<sup>72</sup>

Vergebung als konstitutives Erneuerungsmerkmal der Gemeinschaft ist fest in den klösterlichen Tagesablauf integriert. Zu Beginn und am Ende des Tages wird im Stundengebet bewusst darauf Bezug genommen durch den Passus des Vaterunser „Vergib uns, wie auch wir vergeben“ (RB 13,12 u. 13).

Die Bedeutung der Gemeinschaft manifestiert sich in der Tischgemeinschaft. Die gemeinsame Mahlzeit hat eine so große Bedeutung, dass die Mitglieder, die die Klausur verlassen, zu den Mahlzeiten unbedingt zurückkehren sollen (RB 51). Ausschluss von der Tischgemeinschaft wird als Sanktion verhängt (RB 24,3–7; 25,1; 43,15 u. 16).

Diese hohe Bedeutung der Gemeinschaft und die Funktion der horizontalen Beziehungen im Kloster einerseits, der Sinn für die Subjektivität und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten andererseits werden von *Benedikt* in einer erstaunlichen Balance berücksichtigt:

„Mit der unbewussten Sicherheit des Genies hat Benedikt in der zu allen Zeiten erlebten Polarität zwischen Individuum und Gemeinschaft die goldene Mitte gefunden.“<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Vogüé, 1982, S. 346

<sup>71</sup> Siehe Pfeifer, Michaela: Tradition – Hilfe oder Hindernis für das dritte Jahrtausend? Hermeneutische Überlegungen in und zu der Benediktusregel. In: *Regulae Benedicti Studia. Annuarium Internationale* 19, 1996/97, S. 99–113. S. 104

<sup>72</sup> Siehe Vogüé, 1982, S. 341–354

<sup>73</sup> Aulinger, 1944, S. 70

### 3.2.3 Die operative Dimension

Als operative Dimension der Organisation wurde in Kapitel 2.1.3.3 die Funktion der Systemsteuerung beschrieben. Sie ergibt sich aus der Differenz zwischen System und Umwelt und den daraus resultierenden Aufgaben der Grenzziehung. Dazu zählen die Selektion relevanter Umweltfaktoren als Reduktion von Komplexität und die aktive Interaktion mit denselben im Sinne einer adaptiven Anpassungsleistung an die Umwelt. Dieses funktionale Verständnis von Organisation steht in engem Zusammenhang zu Führung und Leitung. Wichtiger Teilaspekt der Führungsfunktion ist der Problem- und Fragenkomplex rund um „Entscheidung“.<sup>74</sup>

Auch an dieser Stelle sind vorausseilende Einwände denkbar: Die Frage der Grenzziehung mag auf den ersten Blick bei einer so klar gesteckten Grenze wie die einer Kloster-Klausur obsolet erscheinen. Klostereintritt, Noviziat und Profess als mehrstufige Initiation ist die markante und evidente Trennungslinie zwischen Welt und Kloster. Pädagogisch gestützt wird sie durch die *conversatio morum*<sup>75</sup> der einzelnen Ordensmitglieder, ihre radikale Bekehrung zu Gott und gottgeweihtem Leben. Dieses Sachverhalts als begrenzender Prämisse eingedenk wird nun nachfolgend nach den organisationalen Aspekten der Grenzziehung und Umweltsteuerung im Sinne der operativen Dimension von Organisation in der *Regula Benedicti* zu fragen sein.

Grenzziehung und Umweltsteuerung führt zunächst zu der Frage des Verhältnisses zwischen Kloster und Welt. Der RB liegt ein Weltverständnis zugrunde, das im Gegensatz zu früheren und anderen Regeln keine dezidierte Weltverachtung zum Ausdruck bringt. Tenor der Regel ist vielmehr die „Relativität der weltlichen Werte im Vergleich mit den göttlichen“<sup>76</sup>. „Welt“ (*saeculum*) ist Abgrenzungsformel, der die Ausrichtung auf Gott entgegensteht (RB 4,20), und sie ist in ihrer zeitlichen Dimension auf die Ewigkeit hingeordnet (RB 7,8).

---

<sup>74</sup> So verdeutlicht *Staehe* z. B. die zentrale Bedeutung der Prozesse der Entscheidungsfindung, indem er auf die synonyme Verwendung der Begriffe „Entscheidung treffen“ und „managen“ und die prominente Position von Entscheidungen in der neueren betriebswirtschaftlichen Literatur und Organisations-theorie verweist. Siehe *Staehe*, 1999, S. 518

<sup>75</sup> Auf den Wandel des Begriffs *conversatio* zu *conversio* als Abschwächung eben dieses Bekehrungsgedankens wird hier nicht näher eingegangen; vgl. hierzu *Leclercq, Jean*: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (III): Die Stabilität nach der Regel St. Benedikts. In: *Erbe und Auftrag*, 53/1977, S. 115–122. S. 188f

<sup>76</sup> *Böckmann, Aquinata*: Weltoffenheit und Weltdistanz nach der Regel Benedikts. In: *Erbe und Auftrag*, 63/1987, S. 107–120. S. 110

Die Abgrenzung zur Welt – die ihren radikalsten Ausdruck in der *conversatio* der/des Einzelnen findet – begründet sich aus der Funktion des Klosters als kompromisslose Hinwendung zu Gott durch ein monastisches Leben.<sup>77</sup> Eindeutig negativ bewertet werden die Aspekte von Welt, die diesem Ziel entgegenstehen. Die Tatsache, dass die Mönche weltliche Menschen um Segen bitten können (RB 53,14)<sup>78</sup> oder dass gerade Gäste den Klöstern wichtige Hinweise geben können (RB 61,4)<sup>79</sup>, lassen *Benedikts* Weltsicht jedoch auch differenziert erscheinen.

*Benedikt* regelt verschiedene Dimensionen des Bezugs zur Welt in den Kapiteln 53 bis 57.<sup>80</sup> Die daran anschließenden Kapitel 58 bis 61 stellen die Aufnahmeordnung des Klosters und damit die zentrale Schnittstelle zwischen Welt und Kloster dar.

In ihrer Auslegung des 53. Kapitels der RB macht *Böckmann* deutlich, dass Weltdistanz und Weltoffenheit einander bedingen. Aus einer Distanz von Macht und Egoismus erfolge die Hinwendung zur Welt in der Person des Gastes in geistlicher Verantwortung für die Welt. Das Prinzip hierbei ist:

„Soviel Öffnung wie möglich (im Sinne des menschlich-spirituellen Dienstes an den Personen, die Hilfe brauchen) und soviel Distanz wie nötig für die Gemeinschaft als geistliche Gemeinschaft.“<sup>81</sup>

Eine in ihren Binnenverhältnissen starke und geregelte Gemeinschaft öffnet sich den Aufgaben der Welt.<sup>82</sup>

Die Bedeutung der Gastfreundschaft beweist sich in herzlicher und offener Aufnahme, Ehrerbietung (Fußwaschung), Einladung zum Chor-Gebet und geistlicher Begleitung. Sie wird gleichsam zur Chefsache gemacht, denn die Leitungsperson selbst oder ein/e von ihr Befugte/r leistet Tischgemeinschaft und kann dafür sogar das Fasten brechen (RB 53,8cd u. 10; 56,1). Wie dabei der soziale Status des Gastes bewertet wird, liest sich eindrücklich:

„Vor allem bei der Aufnahme von Armen und Fremden

---

<sup>77</sup> Siehe Lashofer, Clemens: Klöster – sakrale Inseln in unserer Welt. In: Ordensnachrichten, 26/1987, S. 399–425. S. 404

<sup>78</sup> Siehe Böckmann, 1987, S. 120

<sup>79</sup> Siehe Lashofer, 1987, S. 417

<sup>80</sup> Siehe Lashofer, 1987, S. 404

<sup>81</sup> Böckmann, 1987, S. 118

<sup>82</sup> Siehe Böckmann, 1987, S. 111–120

zeige man Eifer und Sorge,  
denn besonders in ihnen wird Christus aufgenommen.  
Das Auftreten der Reichen  
verschafft sich ja von selbst Beachtung.“ (RB 53,15)

Diesen beeindruckenden Beweisen der Offenheit für die Welt hinsichtlich der Gastfreundschaft folgt die im Vergleich dazu reserviert anmutende Mahnung an alle Mönche, nicht ohne Auftrag mit Gästen zu verkehren (RB 53,23 u. 24).

Diese Uneindeutigkeit, was die Beziehungen zwischen Welt und Kloster angeht, findet sich auch an anderen Stellen der RB: Offenheit und Skepsis folgen eng aufeinander.<sup>83</sup> Es ist den Mönchen möglich zu reisen; die Gefahren, die damit verbunden sind, werden jedoch nicht verschwiegen (RB 67). Für die reisenden Mönche gilt ebenso wie für die außerhalb des Klosters arbeitenden, die Gebetszeiten strikt einzuhalten (RB 50). Unverständlich hart mutet das 54. Kapitel an: Briefverkehr der Mönche oder Geschenke an sie von außerhalb bedürfen der Genehmigung durch den Abt.

Als Schnittstelle zur Welt ist dem Pförtner ein eigenes Kapitel gewidmet. Reif, weise und den Menschen zugewandt soll er sein und Anfragen der Ankommenden unverzüglich bearbeiten (RB 66,1–5). Die Aufwertung dieses scheinbar unscheinbaren Dienstes macht die Pforte zur Visitenkarte des Klosters. Prinzipiell lässt sich daraus eine große Wertschätzung der Beziehung zwischen Kloster und Welt und der Grenze zwischen beidem interpretieren.

Aus den genannten Abschnitten der Regel wird deutlich, dass *Benedikt* an der Grundidee des Klosters als eine von der Welt klar abgegrenzte Institution festhält; diese strenge Klausur erklärt sich aus dem Zweck des Verbandes. Dem Verhältnis zur Welt wird das genuine Ziel des Klosters übergeordnet: Kontakte mit der Welt dürfen Auftrag und Mission der Gemeinschaft nicht gefährden. Diese eigentümliche Verbindung von Skepsis und Offenheit gegenüber der Welt lässt sich so fassen, dass „die klösterliche Klausur in Wirklichkeit ein Korrektiv (ist), um die Öffnung zum anderen hin echt zu gestalten“<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 296ff

<sup>84</sup> Kleiner, Sighard: Das Ideengut des heiligen Benedikt heute. Ein religiöser und kulturgeschichtlicher Vergleich. Würzburg (Naumann) 1979. S. 9

Nachdem Welt als globale Umwelt im Sinne von säkular vs. christlich beschrieben wurde, lässt sich die Umwelt des Klosters auch als konkretere Aufgabenumwelt operationalisieren. Hierzu zählt in erster Linie die Kirche als Bezugssystem.<sup>85</sup> Die Regel korrespondiert in ihrer detaillierten Festlegung des *Opus Dei* mit dem Kirchenjahr, seinen Fest- und Fastenzeiten. Sie ordnet sich damit mit ihrer Teilordnung in die für sie relevante Gesamtordnung ein. Diese Ordnung ist konstitutiv für Ziel und Zweck der Organisation. Der Amtskirche obliegt die Observanz und jeder Mensch christlicher Prägung trägt Mitverantwortung für Wohl und Heil des Klosters (RB 64,3–6).

Weiterer Aspekt der System-Umwelt-Steuerung ist die in anderem Zusammenhang bereits genannte Anpassungsfähigkeit der Regel auf die Ortsverhältnisse. Diese Flexibilität gilt sowohl für die elementare Versorgung (RB 40,5 u. 8; 48,7; 55,1 u. 4), als auch im Hinblick auf strukturelle Erfordernisse (RB 65,14). Zur Aufgabenumwelt zählt weiterhin der Sachverhalt des Handels mit klösterlichen Produkten. Die Leitmaxime dabei ist „fair trade“; der Geist des Klosters soll sich nach außen dahingehend beweisen, dass sich keine Profitgier bemerkbar macht: „*ut in omnibus glorificetur deus*“ (RB 57,4–9).

Zu diesem operativen Teilaspekt von Organisation bleibt anzumerken, dass die externen Leistungen und Funktionen (Bildung, Erziehung, Kunst und Kultur; vgl. auch Kapitel 3.2.1) in der Wirkungsgeschichte des Ordens gleichsam eine „Brücke zwischen Kloster und Welt“<sup>86</sup> darstellen. Die Leistungen in Pastoral, Mission, Pädagogik, Wissenschaft und Kultur führen zu interdependenten Wirkungsbezügen, denen an dieser Stelle aus Abgrenzungsgründen nicht weiter nachgegangen werden kann.

Die markante Grenze zwischen Kloster und Welt lässt sich exemplarisch verdeutlichen an deren Schnittstellen. Im Rahmen der Aufnahme in die monastische Gemeinschaft wird der Übergang über diese Grenze operationalisiert und ritualisiert. Klostereintritt, Noviziat und Profess sind auch und gerade in pädagogischer Hinsicht forschungsrelevant. Im Rahmen dieser organisationspädagogischen Studie wird diese Schnittstelle mit dem Fokus „System-Steuerung“ untersucht.

---

<sup>85</sup> Das Verhältnis Kloster bzw. Orden und Kirche wird an dieser Stelle aus Gründen der Abgrenzung nicht weiter verfolgt; relevant sind im Kontext dieser Untersuchung nur die der Regel selbst zu entnehmenden Hinweise.

<sup>86</sup> Lashofer, 1987, S. 423

In Kapitel 58 bis 61 regelt *Benedikt* den Klostereintritt; das längste und erste Kapitel ist dabei dem Normalfall gewidmet, dem Eintritt erwachsener Laien in die Kommunität. Darauf folgen die Spezialfälle: Ausführungen über die Aufnahme von Kindern (RB 59), von Priestern (RB 60) und fremden Mönchen (RB 61). Die drei Kapitel stellen die Aufnahmeordnung der Regel dar, die wiederum konstitutiver Bestandteil des dritten Hauptteiles der Regel ist, der die Erneuerung des Klostersverbandes zum Thema hat.

Die Aufnahmeordnung ist als dreistufige Status-Passage konzipiert. Sie ist in ihrer Dreistufigkeit schrittweiser Eintritt von einer in eine andere Welt. Sie hat die Funktion der beidseitigen Prüfung: Die Gemeinschaft prüft die Motivation und das Durchhaltevermögen des/der Aspiranten/in (RB 58,2.7 u. 11); diese/r wiederum lernt die eigenen Möglichkeiten einschätzen und kann die weitreichende Entscheidung auf dem soliden Fundament eigener Erfahrung treffen (RB 58,3.9.u. 14).

Als eine Art Zwischenstadium gestaltet sich die Anfrage nach Aufnahme in den Klostersverband und der Eintritt. Nach genauer Prüfung der Anfrage kommt es zur Aufnahme in die Gästeunterkunft für einige Tage. Erst danach beginnt das Noviziat (RB 58,1-4).

Zeitlich gliedert sich diese einjährige Initiation in drei unterschiedliche Phasen. Die ersten zwei Monate dienen dem Vertrautmachen mit der fremden Welt, die nächsten sechs Monate klösterlichen Alltags können eine gute Entscheidung reifen lassen, auf die dann eine viermonatige Festigung und letzte Überprüfung des Entschlusses folgt. Diese Phasen werden getrennt durch Zäsuren der Reflexion und vorläufige Versprechen: „Jeder Abschnitt prüft sich selbst in dem Spiegel der *Regula*.“<sup>87</sup>

Auch räumlich betrachtet ist das Noviziat ein eigener Ort; es bildet im Kloster eine Lerngemeinschaft („*ubi meditent*“), die von einem geeigneten und erfahrenen Mitglied des Konvents betreut wird, „der sich mit aller Sorgfalt ihrer annimmt“ (RB 58,5 u. 6). Diese räumliche Separierung des Noviziats verdeutlicht den mit dem darauf folgenden Schritt der Profess verbundenen Eintritt in die Kommunität und macht ihn in seiner Irreversibilität erfahrbar.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 333

<sup>88</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 325

Erfolgt nach dieser Probezeit eine dauerhafte Bindung an das Kloster, hat diese drei Dimensionen: Das neue Mitglied der Gemeinschaft verpflichtet sich auf Beständigkeit (*stabilitas*), klösterlichen Tugendwandel (*conversatio morum*) und Gehorsam (*oboedientia*) (RB 58,17c). Während Beständigkeit und Gehorsam bereits Bestandteile der zwei vorausgegangenen informellen Versprechen waren, kommt das Versprechen der *conversatio morum* neu hinzu. Es ist die definitive Absage an die Welt und ihre Lebensweise; klösterliche Lebensweise impliziert Demut, Askese, Armut und Keuschheit.<sup>89</sup> Noviziat und Profess bestehen aus ritualisierten Einzelhandlungen (Versprechen, Urkunde, Vermögensentäußerung, Einkleidung), die in ihrer Gesamtheit „einen großen juristisch-sakrale(...)(n) Akt darstellen“.<sup>90</sup>

Wie weitreichend diese Entscheidung für das jeweilige Subjekt ist, machen die Verse 15 und 16 deutlich: Als Klostermitglied ist man auf Lebenszeit räumlich fest an die Klausur des Klosters und moralisch an dessen Regel gebunden. Interessant ist die doppelte Vorbereitung und Überprüfung: Sie erfolgt anhand eigener Erfahrung, dem Mitleben und Mittun; sie stützt sich andererseits auf Wissen und Kenntnis der Regel (RB 58,9.12 u. 13). Die Transparenz der Bedingungen gegenüber Interessenten/innen ist erstaunlich:

„Offen rede man mit ihm  
Über alles Harte und Schwere auf dem Weg zu Gott.“ (RB 58,8)

So erfüllt diese Statuspassage eine wichtige Funktion an der Schnittstelle zwischen Kloster und Welt:

„Das ganze Verfahren will eine überlegte, um alle Verpflichtungen wissende, *freie* und verantwortliche Entscheidung des Novizen sichern, der als Person voll ernst genommen wird. Die Prüfung ist klar eine gegenseitige.“<sup>91</sup>

Mit dem Gelübde der *stabilitas in congregatione* ist de facto eine *stabilitas loci* verbunden. So wie der/die Einzelne bleibt auch der gesamte Konvent in der Regel an einem Ort, um damit autark in wirtschaftlicher

<sup>89</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 278. Vgl. auch Jacobs, 1987, 72

<sup>90</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 333ff (Hervorhebung im Original). Vgl. auch Jacobs, 1987, S. 70–89. Theologische Aspekte des Vergleichs von Taufe und Profess müssen hier ausgespart bleiben; vgl. hierzu Vogüé, 1983, S. 326f und Holzherr, 2000, S. 280. Dem provozierenden Vorschlag *Vogüés*, das Gelübde auf begrenzte Zeit abzuleisten, kann hier ebenfalls nicht weiter nachgegangen werden; Vogüé, 1983, S. 322f.

<sup>91</sup> Holzherr, 2000, S. 277 (Hervorhebung im Original)

wie geistlicher Hinsicht zu sein.<sup>92</sup> Diese Treue zu und an einem Ort bringt eine wechselseitige Beziehung zur Umwelt mit sich. Der Konvent gestaltet das geistliche Leben seiner Umwelt mit. Umgekehrt nimmt er Impulse aus dieser auf und bleibt damit „in Fühlung mit den Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft“.<sup>93</sup> Die Leistungen des Ordens in seiner Wirkungsgeschichte für die Wahrung und Entwicklung von Kultur und Tradition verdanken sich auch und gerade dieser Ortsbeständigkeit. Um nur zwei Beispiele zu nennen: der Landbau der Klöster diente der Schaffung und Erhaltung einer Kulturlandschaft; mit ihrer Buchkultur halfen die Klöster das Kulturgut der Antike durch eine Zeit der Völkerwanderungen und Kriegswirren hindurch zu retten.

Zusammenfassend lässt sich die System-Umwelt-Beziehung so beschreiben, dass das Kloster

„nach außen wohl in die kirchliche und gesellschaftliche Ordnung eingefügt (ist), (...) von dort als Institution eigener Art angesehen und respektiert (wird)“<sup>94</sup>.

Als *historische Dialektik* wird das fruchtbare Spannungsverhältnis zwischen Segregation von der Welt und aktiver Weltgestaltung bezeichnet. Aus der unaufhebbaren Dichotomie beider Pole lebt das Veränderungs- und Gestaltungspotenzial der Klöster.<sup>95</sup>

Dem Thema „Führung und Leitung des Klostersverbandes“ misst *Benedikt* in seiner Regel eine hohe Bedeutung bei. Die Regel wird gleichsam eingeleitet mit einem ausführlichen Kapitel über den Abt, seine Funktion und Verantwortung und die hierfür erforderlichen Eigenschaften (RB 2). Damit korrespondiert das späte Kapitel über die Einsetzung des Abtes (RB 64), das inhaltlich an das 2. Kapitel anknüpft und dieses ergänzt. Daran schließt sich das 65. Kapitel über den Prior, den fakultativ einzusetzenden Stellvertreter des Abtes, an. Die Klammerstellung der Kapitel verdeutlicht die Relevanz der menschlich-sozialen Seite von Führung, die darin beschrieben wird. *Benedikt* trifft hierzu also gleich zu Beginn Fest-

---

<sup>92</sup> Siehe Lang, Hugo: Die benediktinische discretio. In: Ratzinger, Joseph (Hrsg.): Einsicht und Glaube. Gottlieb Söhngen zum 70. Geburtstag am 21. Mai 1962. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1962, S. 193–199. S. 195

<sup>93</sup> Siehe Abtei St. Erentraud, 2001, S. 73

<sup>94</sup> Frank, Karl Suso: Vom Kloster als scola dominici servitii zum Kloster ad servitium imperii. In: Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige, 91/1980, S. 80–97. S. 85

<sup>95</sup> Siehe Prinz, 1980, S. 88; Wolf, Theodor: Tradition und Innovation (I). In: Erbe und Auftrag, 58/1982, S. 5–21. S. 19

legungen, die auch seine Regel abschließen und z. T. die einführenden Grundsätze wiederholen. Innerhalb dieser Klammern behandelt das 21. Kapitel die Leitungsämter der Dekane, und im Kapitel über den Cellerar (RB 31) wird die damit korrespondierende Funktion der wirtschaftlichen Planung und administrativen Steuerung bzw. Verwaltungsleitung des Klosters festgelegt.

Zwei Interpreten fassen die Bedeutung des Abtes und damit von Führung als dreifache Funktion. *Holzherr* beschreibt die Führung als Seelsorge, Verantwortung und Hirtenpflicht.<sup>96</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt *Kirchner*, der Führen als Leiten von Seelen, Verantwortung zeigen und Beispiel geben operationalisiert.<sup>97</sup> Auch trägt die Führungsfunktion pädagogische Implikationen und der Abt kann der personifizierte Magister sein, der gleichsam mit seiner Person und als Vorbild für die Regel steht.<sup>98</sup> Nachfolgend wird als dreifache Funktion von Führung der Vorbildcharakter der Person, ihr Verantwortungsbewusstsein und die Gabe der maßvollen Unterscheidung unterschieden und beschrieben.

Das Kapitel über den Abt beginnt mit der Ermahnung, seiner Anrede – und damit seiner Funktion – würdig zu sein:

„und er verwirkliche durch sein Tun,  
was diese Anrede für einen Oberen bedeutet.“ (RB 2,1cd)

Lehre und Verhalten prägen sich gleichermaßen den Nachgeordneten ein; Wort und Werk sind Gegenstand der Beurteilung seiner Führungseigenschaften:

„Wer also den Namen „Abt“ annimmt, muß seinen Jüngern  
in zweifacher Weise als Lehrer vorstehen:  
Er mache alles Gute und Heilige  
mehr durch sein Leben als durch seine Reden sichtbar.“ (RB 2,11 u. 12ab)

Der Abt ist also Lehrer der Gemeinschaft, der durch die Kongruenz von Verlautbarungen und alltäglichem Handeln seine „Schüler/innen“ überzeugt. Sein Vorbild prägt die gesamte Organisation.

<sup>96</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 72

<sup>97</sup> Siehe Kirchner, 1999, S. 69–82

<sup>98</sup> Siehe Schmidt, Amos: Selbsterziehung durch Erziehung. Benedikts Trostwort für den Abt. In: *Erbe und Auftrag*, 71/1995, S. 355–360. *Schmidt* geht in seinem Aufsatz der Frage nach, welche pädagogischen Implikationen diese Funktion des Abtes für ihn selber hat.

Stellenweise schon fast bedrohlich mutet die massive Betonung der Leitungsverantwortung an. Der Abt trägt die Verantwortung für den geistlichen Fortschritt der Gemeinschaft und muss dafür Rechenschaft ablegen (RB 2,6–10.33 u. 34.37–39; 64,7). Seine Kompetenz zeigt sich als Situationsicherheit und Personenorientierung: Die Führungskunst besteht darin, mit den einzelnen Menschen in der jeweiligen Sache richtig umzugehen (RB 2,24 u. 25.31 u. 32).

*Kirchner* leuchtet „Verantwortung“ zunächst etymologisch aus: Verantwortung ist die Antwort auf die Herausforderungen, die das Leben stellt. Verantwortung werde damit zur „Verpflichtung (...) für etwas einzutreten und die Folgen zu tragen“ und beziehe sich somit auch auf die Konsequenzen von Entscheidungen. Für die Führungsperson selbst impliziere eine so verstandene Art von Verantwortung zweierlei: Einerseits die Sorge um das Mitmenschliche und andererseits die eigene Reifung durch diese Verantwortung.<sup>99</sup>

Das Ausüben der Verantwortung ist dabei nur eines; es wird ergänzt und vervollständigt durch das Bewusstsein für diese Verantwortung: „Er sei sich darüber ganz im klaren“ (RB 2,38a). Als Führungspersönlichkeit muss er wissen (RB 2,31a u. 37a) und bedenken (RB 2,1a.6a u. 30; RB 64,7a), welche Verantwortung er trägt. Diese Reflexivität mutet geradezu modern an!

Um nun aber dieser Verantwortung, den einzelnen Menschen und den jeweiligen Situationen gerecht zu werden, bedarf es der maßvollen Unterscheidung (*discretio*), „der Mutter aller Tugenden“ (RB 64,17–19). Diese aufgrund der Beschreibung *Gregors*<sup>100</sup> von *Benedikt* sprichwörtlich gewordene Fähigkeit und benediktinische Tugend meint,

„unter den zahlreichen Möglichkeiten des Handelns jene zu unterscheiden und zu verwirklichen, welche unter den gegebenen Umständen die beste ist. (...) *Discretio* ist also die Fähigkeit zu unterscheiden überhaupt, dann die Fähigkeit das sittlich Wertvolle zu sehen, endlich die weise Maßhaltung, d. h. die Abweisung übertriebener Strenge und zu großer Nachsicht.“<sup>101</sup>

<sup>99</sup> Siehe *Kirchner*, 1999, S. 74ff

<sup>100</sup> Bei *Benedikt* selbst tauche der Begriff nur drei mal auf, zählt *Steidle*, 1952, S. 311 u. 314

<sup>101</sup> *Steidle*, 1952, S. 313

*Anselm Grün* beschreibt diese Unterscheidungsgabe als ein Gespür für das Richtige, das die Basis bildet für Entscheidungen. Maßvoll heiße, die rechte Balance zwischen Leistungsfähigkeit und Grenzen der einzelnen Mitglieder der Organisation herauszufinden.<sup>102</sup> Das Gleichgewicht zwischen Güte und Strenge, Skepsis und Vertrauen kennzeichnet eine gute Führung (RB 64,16). *Discretio* integriert die drei Führungselemente geistliche Unterscheidung, Entscheidung und Maßhaltung.<sup>103</sup>

Um eine in Wort und Tat kongruente und vorbildliche Führungspersönlichkeit zu sein, die sich ihrer weitreichenden Verantwortung bewusst ist, die maßvoll, auf Basis der *discretio* entscheidungs- und somit handlungsfähig und die Konsequenzen dieser Entscheidungen zu tragen bereit ist, bedarf es einer Vielzahl an einzelnen Eigenschaften und Kompetenzen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Sachkenntnis; das Wissen ist der Schatz des Abtes, „aus dem er Neues und Altes hervorholen kann“ (RB 64,9). Neben diesem Fachwissen benötigt er ein Vermittlungswissen. Gleichzeitig muss er „die Folgen und Nebenfolgen seines Handelns richtig abschätzen können“.<sup>104</sup>

In Kapitel 2 führt uns *Benedikt* das Ideal des Abts als gerechter Vorsteher vor Augen: Anstelle einer Rangordnung, die dem Prestige oder sozialen Status geschuldet ist, sieht *Benedikt* eine Hierarchie vor, die auf den nachweislichen Verdiensten in und für die Gemeinschaft beruht (RB 2,16–22). Dass Führung eng mit Machtstreben bis hin zu -missbrauch verbunden sein kann, scheint schon *Benedikt* gewusst zu haben, denn er warnt: „Er wisse, dass er mehr helfen als herrschen soll“ (RB 64,8).<sup>105</sup>

Diese Führungsgrundsätze kulminieren in der Vorschrift „*prodesse magis quam praeesse*“ (RB 64,8): „eher geliebt als gefürchtet zu werden“<sup>106</sup> oder auch „mehr zum Helfen als zum Befehlen da“<sup>107</sup> zu sein; zu wissen,

<sup>102</sup> Siehe Grün, 2001, S. 112ff

*Holzherr* verwendet den Begriff „Augenmaß“ und spricht vom Abt als „Auge der Gemeinschaft“ im Sinne von „Weitsicht und Umsicht“. *Holzherr*, 2000, S. 304f (kursiv im Original)

<sup>103</sup> Zu dem Begriff *discretio* mit diesen Konnotationen siehe auch Böckmann, Aquinata: *Discretio* im Sinn der Regel Benedikts und ihrer Tradition. In: *Erbe und Auftrag*, 52/1976, S. 362–373. S. 366  
Über Entscheidung und Entscheidungsabläufe wird noch gesondert zu sprechen sein.

<sup>104</sup> Siehe Schmidt, 1995, S. 358

<sup>105</sup> Theologische Implikationen von Führung wie Stellvertreterschaft Christi, geistliche Vaterschaft, das Bild vom Hirten, Führung als Seelsorge usw. können an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Vgl. hierzu *Holzherr*, 2000, S. 69ff; *Steidle*, 1952, S. 84–92

<sup>106</sup> *Steidle*, 1952, S. 310

<sup>107</sup> *Risak, Veith: Benedikt. Menschenführer und Gottsucher. Gedanken zur Benediktregel.* Wien/Köln/Weimar (Böhlau) 1991. S. 114

dass es wichtiger ist, „vorzusehen als vorzustehen“<sup>108</sup>. Eine pädagogische Konnotation entsteht, wenn man der Übersetzung „mehr fördern als fordern“<sup>109</sup> folgt: Die Förderung der Einzelnen und des Gesamten als Führungsleistung zeigt die Bildungsimplicationen einer Leitungsaufgabe auf.

Die Warnung vor Machtstreben und -missbrauch durchzieht auch das Kapitel über den Cellerar, der aufgrund seiner wirtschaftlichen Leitung des Klosters eine besondere Verantwortung hat (RB 31,8 u. 9). Diese wirtschaftliche Verantwortung ist der Gesamtleitung im Sinne der geistlichen Führung zu- und untergeordnet (RB 31,4.5.12b u. 15). Auch der Cellerar „tue alles mit Maß“ (RB 31,12c) und benutze seine Entscheidungsbefugnis hinsichtlich der Verteilung von Gütern nicht zur Ausübung von Macht:

„Den Brüdern gebe er das festgesetzte Maß an Speise und Trank ohne jede Überheblichkeit oder Verzögerung, damit sie nicht Anstoß nehmen.“ (RB 31,16a-c)<sup>110</sup>

Im Hinblick auf die Dekane, eine fakultative mittlere Führungsebene (RB 21,1a) warnt *Benedikt* vor Stolz; nach dreimaliger Ermahnung kann diese Fehlhaltung zur Absetzung eines Dekans führen (RB 21,5 u. 6). Auch diese Leitungspersonen müssen sich durch Übereinstimmung von offizieller Handlungstheorie und Gebrauchstheorie auszeichnen:

„Nicht die Rangordnung sei bei der Wahl entscheidend, sondern die Bewährung im Leben und Weisheit in der Lehre.“ (RB 21,4)

Die erste Hälfte des Kapitels über den Prior, das ebenfalls fakultative Stellvertreteramt, beschreibt die Gefahren und Komplikationen, die mit einer Leitungsaufgabe verbunden sein können. Stolz und Herrschsucht führen zu Zwietracht und Unordnung (RB 65,2.5-7). Machtstreitigkeiten in der obersten Führungsetage bringen die gesamte Organisation in ihrem Hauptanliegen in Gefahr (RB 65,8) und spalten die Gemeinschaft (RB

---

<sup>108</sup> Holzherr, 2000, S. 299

<sup>109</sup> Dierkes, Chrysostomus: Die pädagogischen Grundsätze der Benediktinerregel. In: *Erbe und Auftrag*, 42/1966, S. 385-392. S. 387.  
*Dierkes* übersetzt den Satz in dieser Form als Augustinus-Zitat.

<sup>110</sup> Interessant ist die Einordnung des Kapitels: Nach der „Sorge um die Heilmittel für die Seele geht Benedikt über zur Sorge um die Bedürfnisse des Leibes, um die Nahrung und das Verhältnis zu den materiellen Dingen, zu ihrer *Verwaltung* (Hervorhebung im Original)(...). Es wird sich zeigen, dass auch die materiellen Fragen in einer geistlichen Perspektive angegangen werden.“ Holzherr, 2000, S. 190. Dies unterstreicht die untergeordnete bzw. zugeordnete Funktion der Wirtschaftsführung zu der Gesamtleitung im Sinne geistlicher Führung.

65,9). Von seinem Realitätssinn zeugt, dass *Benedikt* die Ursachen für derartige Konflikte in externer Einflussnahme sieht (RB 65,3 u. 10).<sup>111</sup>

Führung und Leitung einer Organisation im Sinne ihrer funktionalen Dimension manifestiert sich in hohem Maße in Entscheidungen. So werden in der Betriebswirtschaftslehre konstitutive Unternehmensentscheidungen als zentrale Themen behandelt, wie bspw. die Frage der Standortentscheidung, Wahl der Rechtsform oder die Festlegung der Distributionskanäle. Exemplarisch wird nun nachfolgend dieser Spezialfall von organisationaler Leitung anhand der RB untersucht.

*Benedikt* legt im dritten Kapitel seiner Regel dar, wie unter Einbeziehung der Konventsmitglieder und ihrer Beratung Entscheidungsprozesse ablaufen sollen. Auffallend daran ist, dass dieses Kapitel im Vergleich zum *Magister* eine eigenständige Stellung hat; dort wurde die Frage der Partizipation als Anhang zum Abtskapitel behandelt. Der Brüderrat als Institution ist in dieser Form und Ausdrücklichkeit ein Novum bei *Benedikt* im Vergleich zu früheren Mönchsregeln;<sup>112</sup> das Kapitel regelt die Beziehung zwischen Abt und Gemeinschaft grundlegend.<sup>113</sup> Mit diesem dritten Kapitel korrespondiert ebenfalls das 64. Kapitel, in dem die Abtswahl als Spezialfall eines Entscheidungsablaufes vorgestellt wird.

Die Leitungsfunktion des Abtes ist durch den Brüderrat nicht eingeschränkt; er verfügt über die Entscheidungsbefugnis. Gemäß dem biblischen Grundsatz:

„Tue alles mit Rat,  
dann brauchst Du nach der Tat nichts zu bereuen“ (Sirach 32,24, zitiert nach RB 3,13bc)

dient ihm die Beratung zum weisen Entschluss.<sup>114</sup>

Der Klosterrat kommt aufgrund der Einberufung durch den Abt zusammen und beginnt mit der Darlegung des Sachverhalts (RB 3,1). Nun wer-

---

<sup>111</sup> Über die Urheberschaft dieses Kapitels gibt es gewisse Zweifel. Es gibt Vermutungen darüber, dass es zu Durchsetzungszwecken eingefügt (E. Manning) bzw. durch Gregor den Großen redigiert wurde (B. Steidle), nach Holzherr, 2000, S. 309

<sup>112</sup> Siehe Bamberg, Corona: Entscheidungsfindung in der monastischen Gemeinschaft. Anmerkungen zum dritten Kapitel der Benediktsregel. In: Erbe und Auftrag, 65/1989, S. 20–34. S. 21; und Holzherr, 2000, S. 74

<sup>113</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 86

<sup>114</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 75

Das Zweite Vatikanische Konzil und seine Nachwirkungen haben die Entscheidungsautorität des Abtes für bestimmte Entscheidungen zugunsten einer Mehrheitsentscheidung geschwächt. Siehe hierzu Bamberg, 1989, S. 20

den einzelne Meinungen dazu gehört (RB 3,2a); es wird betont, dass gerade Jüngere einen richtigen und wichtigen Beitrag zur Entscheidungsfindung leisten können (RB 3,3), weshalb in wichtigen Fragen der Klosterrat als Gesamtheit aller anwesenden Ordensmitglieder einzuberufen ist. Möglicherweise deutet *Benedikt* hier auf den Sachverhalt hin, dass gerade die Menschen, die noch einen gewissen Abstand zur Kommunität haben, manches mit einer notwendigen Distanz betrachten und beurteilen können; ähnliches formuliert er ja auch im Hinblick auf den Gast (RB 61,4). Für kleinere Angelegenheiten reicht es aus, wenn das Seniorat tagt, also die Erfahrenen zu Rate gezogen werden (RB 3,12).

Die Form der Beratung selbst soll nicht „anmaßend und hartnäckig“, die „eigenen Ansichten verteidigen(d)“ sein (RB 3,4); vielmehr wird „von allen Ratgebern (...) Anstand und Zurückhaltung erwartet“<sup>115</sup>. Ein zweites Mal weist *Benedikt* darauf hin, dass Streit und Anmaßung vermieden werden sollen (RB 3,3); dieses Mal stärker und unter Androhung von Sanktionen (RB 3,10). *Holzherr* kommentiert: „Benedikt verpönt nicht unterschiedliche Meinungen im Kloster, wohl aber eine auf *Konflikte* angelegte Ichbezogenheit.“<sup>116</sup>

Auf der Basis dieses Ratschlusses trifft der Abt die Entscheidung danach, „was er für heilsamer hält (...)“ (RB 3,5b). Grundlage aller Entscheidung ist dabei das normative Fundament des Glaubens und im Besonderen die Regel selbst. Nach *Vogüé* hat der Rekurs auf die Regel an dieser Stelle eine zweifache Funktion: Sie „soll die Autorität des Vorgesetzten stützen und zugleich in Grenzen halten“<sup>117</sup>. Der Abt wird auch hier an seine besondere Verantwortung erinnert (RB 3,11).

Die Gemeinschaft folgt dem Beschluss, der so auf der Basis gemeinsamer Beratung fußt. Dafür ist jedoch die Voraussetzung, dass der Abt „seinerseits alles vorausschauend und gerecht ordne(...)t“ (RB 3,6b). Das bedeutet, dass die Entscheidung als solche in ihrer Umsetzung geplant und auf damit zusammenhängende Dimensionen bedacht werden muss.

Zusammenfassend lässt sich der Prozess der Entscheidungsfindung in Anlehnung an *Böckmann* als „Suchen des Willens Gottes für die Gemeinschaft und in der Gemeinschaft“ beschreiben, der aus vier Schritten be-

---

<sup>115</sup> Holzherr, 2000, S. 75

<sup>116</sup> Holzherr, 2000, S. 76 (Hervorhebung im Original)

<sup>117</sup> Vogüé, 1983, S. 87

steht. Zunächst erfolge eine „breite und objektive Information“, auch unter Einbeziehung bisheriger Erfahrung. In einem zweiten Schritt müsse man „abwägen, überlegen, unterscheiden, prüfen“, auf dessen Basis dann eine umsichtige und besonnene Entscheidung getroffen werden kann. Die Ausführung bilde den arrondierenden Schlussakt.<sup>118</sup>

Die Einsetzung des Abtes, d. h. die Besetzung der Führungsposition im Kloster, behandelt *Benedikt* eigenartig widersprüchlich:

„Es werde der bestellt, den die ganze Gemeinschaft einmütig in Gottesfurcht gewählt hat oder ein noch so kleiner Teil in besserer Einsicht.“ (RB 64,1b-d)

Dass ein demokratischer Entschluss fehlerhaft sein kann, führt er in den folgenden Versen aus:

„Es kann sogar vorkommen, was ferne sei, dass die ganze Gemeinschaft einmütig jemanden wählt, der mit ihrem sündhaften Leben einverstanden ist.“ (RB 64,3)

Für diesen Fall sieht die Regel externe Eingriffsmöglichkeiten vor: Vertreter der Amtskirche oder Christen der Umgebung „sollen dies (...) verhindern“ und „einen würdigen Verwalter bestellen“ (RB 64,4 u. 5).

Dieser wichtige Entscheidungsprozess bleibt in seiner Form also recht vage und unklar. Wichtiger als die Form scheint für *Benedikt* das Ergebnis der Entscheidung zu sein: Dem Kloster stehe ein würdiger Abt vor. Der subjektiven Einschätzung von Menschen stellt er die objektive Gültigkeit der Regel entgegen, nach deren Maßstab die Führungsperson gemessen werden soll.<sup>119</sup>

Entscheidungen sind Teil des laufenden Veränderungsprozesses von Organisationen. Insofern führt dieser Teilaspekt direkt über zur Frage, wie Organisationsveränderung in der Regel konzipiert wird. Nachdem die Dimensionen der Organisationsgestaltung aus der Regel rezipiert wurden, wird es nun im nächsten Schritt darum gehen, die Veränderungs- und Lernpotenziale, die der Regel immanent sind, zu analysieren.

---

<sup>118</sup> Siehe Böckmann, 1976, S. 367ff

<sup>119</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 87f

### 3.3 Die Regel als Bauplan einer lernenden Organisation

Die *Regula Benedicti* zielt darauf ab, „eine Schule für den Dienst des Herrn“ (RB Prolog, 45) zu gründen. Individuelle Lehre und Unterweisung, Übung und Begleitung in, durch und für die Gemeinschaft kennzeichnen diese „Schule“. An dieser Stelle des Untersuchungshergangs wird es nun darum gehen, die Veränderungs- und Lernimplikationen für ein soziales System im Regeltext zu analysieren. Ziel dieses Forschungsschrittes ist eine Rezeption dieser Hinweise, ihrer Interdependenzen und Querbezüge, um sie dann im nachfolgenden Teil der Studie interpretieren, auf aktuelle Organisationsanforderungen übertragen und letztlich auch kritisch würdigen zu können. Der hier zu vollziehende Schritt der Analyse und Rezeption beinhaltet also zunächst eine Bestandsaufnahme und Dokumentation des Materials zu Organisationsveränderung im Sinne von Lernen.

Am Eingang des Prologs gilt *Benedikts* Anrede dem Einzelnen: „Höre, mein Sohn, auf die Weisung des Meisters“ (RB Prolog, 1a). Die Regel einer Gemeinschaft beginnt mit einem persönlichen Appell; nur durch die Erfüllung der Regel durch den Einzelnen kann sich die klösterliche Gemeinschaft konstituieren. Die persönliche Anrede am Beginn der Regel verdeutlicht, dass für *Benedikt* der Mensch, seine Reifung und sein Heil im Vordergrund steht, dem das Gesetz der Regel lediglich dient. Die anthropologischen Prämissen dieses personalen Anrufs im Prolog lassen den Menschen als entwicklungsfähig, sich seiner vielfältigen Möglichkeiten bewusst und antwortbereit erscheinen.<sup>120</sup> Die mündige Antwort auf diesen Appell setzt eine „aktive Auseinandersetzung“ und „Entscheidung“ bei den Angesprochenen voraus.<sup>121</sup> Erst ab dem 5. Vers verwendet *Benedikt* das Pronomen „wir“ und weist damit auf den Gemeinschaftscharakter des Klosters hin.

Der Meister (*magister*) ist Lehrer und Vorbild; er überliefert die Tradition in Wort und Tat. Während die Weisung (*praecepta*) aus allgemeinen Vorschriften und Lehren besteht, bezieht sich der Zuspruch (*admonitio*) auf den/die Einzelne/n und seine/ihre Besonderheiten. An dieser Stelle wird der Magister ergänzt um den „gütigen Vater“ (*pius pater*), der als geistliche Vertrauensperson diese persönlichkeitsorientierte Bildung in

---

<sup>120</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 421

<sup>121</sup> Siehe Risak, 1991, S. 5

Ergänzung zu Lehre und Unterweisung unterstützt.<sup>122</sup> Ganz konkret übernimmt nach der Regel der Abt eine pädagogische Funktion und unterliegt dabei selbst dem Korrektiv der Regel. Er ist dieser und damit einer höheren Instanz verpflichtet mit seinem Auftrag. Er hat das Niveau des Ganzen im Auge und bemüht sich um die personale Entwicklung des Einzelnen.<sup>123</sup>

Im Gegensatz zur Magisterregel verwendet *Benedikt* den Begriff Schule sparsam; beim *Magister* steht zehnmal „Schule“ als Synonym für „Kloster“. Trotz des Erziehungs- und Bildungscharakters des Klosters will *Benedikt* „der Schulmeisterei des Magisters wehren“, denn „diese Schule (soll) keine schweren Lasten aufbürden (...)“<sup>124</sup>.

Der Terminus Schule – so *Herwegen* – ist durchaus im klassischen dreifachen Sinn zu verstehen: Schule als *Freiheit von* anderen Verpflichtungen und *Freiheit zum* Lernen, Schule als Ort der Lehre und des Lernens und Schule als Gemeinschaft. Sie integriere in diesem ganzheitlichen Sinn „Lehre und Vorbild, Erkennen und Tun“. Im Gegensatz zur „Schule, die nur lehrhafte, intellektuelle Erkenntnisse vermittelt“, beruhe der Dienst des Herrn zwar auch „auf theoretischem Wissen, aber im wesentlichen ist er Übung, Leistung, Tun.“<sup>125</sup>

Die sparsamere Verwendung des Begriffs „Schule“ bei *Benedikt* weist darauf hin, dass er – vor allem im Vergleich zum *Magister* – ein positives Bild vom Menschen hat. Seine Anthropologie sieht nicht vor, die Menschen zu schulmeistern; vielmehr hat er eine „entwicklungsbetonte(n) und bildungspositive(n) Sicht“ auf den Menschen.<sup>126</sup>

Neben dem Schulbegriff taucht im Prolog ein zweites Bild zweimal auf, das die Lern- und Entwicklungsimplicationen der Regel zum Ausdruck

---

<sup>122</sup> Siehe *Herwegen*, 1944, S. 21ff  
Als Sprecher des Aufrufs kann sowohl *Benedikt* selbst, aber auch jeder Abt gedacht werden. Siehe *Steidle*, 1951, S. 53

<sup>123</sup> Siehe *Schmidt*, 1995, S. 356f

<sup>124</sup> *Holzherr*, 2000, S. 48

<sup>125</sup> Siehe *Herwegen*, 1944, S. 39ff  
*Vogüé* führt in seinem theologisch-spirituellen Kommentar aus, was *scuola* in Abhängigkeit von der *Regula Magistri* bedeutet: Sie verbindet Mönchtum und Evangelium, klösterliches Leben und Taufe, Kloster und Kirche. Neben diesen Konnotationen im Sinnhorizont von Lehren/Lernen tritt die Bedeutung des Dienstes als öffentlicher Dienst (Beamten- oder Soldatentum). *Benedikt* übernehme – unter vielen Auslassungen – den Begriff der Schule und helle ihn auf, indem er das Problem der Strenge und Disziplin durch Einsicht und Entwicklung entschärfe. Siehe *Vogüé*, 1983, S. 10–46

<sup>126</sup> Siehe *Albert*, 1996, S. 322f

bringt – das Ordensleben als Weg auf ein Ziel hin (RB Prolog, 20 u. 24): „Kloster als Schule und als Weg, – beide Metaphern beinhalten eine Dynamik auf ein Ziel zu.“<sup>127</sup> Die Dynamik, die auch durch die Bewegungstermini der Regel zum Ausdruck gebracht wird („laufen“ RB Prolog, 44 u. 49; „eilen“ RB 73,8), erweitert den Grundsatz der *stabilitas* („ausharren“ RB Prolog, 50) um den Aspekt der Flexibilität und Entwicklung;<sup>128</sup> „Eilen und Verharren (...) sind aufeinander bezogen“.<sup>129</sup>

An dieser Grundlegung der Regel im Prolog wird deutlich, dass hier eine (Selbst-) Erziehungsgemeinschaft konstituiert wird, die sich einerseits durch Wort und Lehre, andererseits durch Üben und Tun lernend entwickelt. An der gemeinsamen Realisierung des für alle verbindlichen Zieles des „Dienstes des Herrn“ sind alle einzelnen Mitglieder beteiligt; in ihrem Tun und Üben, Hören und Lernen, Meditieren und Reflektieren. Dass dieses Lernen Bildungsimplicationen aufweist, kann daran gemessen werden, dass es ein Lernen in Freiheit von Verzweckung ist, ein Lernen, das der Vervollkommnung der Persönlichkeit im Sinne des Ziels dient.

Der Schluss des Prologs beschreibt in eindrucksvollen Worten den „Verdienst“ dieses Lernprogramms. Aus der an äußerlichen Regeln orientierten Pflichterfüllung wird ein gelingendes, sinnerfülltes Leben:

„Wer aber im klösterlichen Leben und im Glauben fortschreitet,  
dem wird das Herz weit,  
und er läuft in unsagbarem Glück der Liebe  
den Weg der Gebote Gottes.“ (RB Prolog, 49)<sup>130</sup>

Der Prolog schließt mit zwei weiteren pädagogischen Termini; durch die dauerhafte Bindung an „seine(r) Unterweisung“ und „seine(r) Lehre“ (RB Prolog, 50ab) erreicht der monastische Lebenswandel seine Erfüllung und Bestimmung; durch kontinuierliches Lernen realisiert sich das gesetzte Ziel. Die Regel schließt damit, dass sie sich selbst als Beginn und Ausgangspunkt eines Entwicklungsprozesses setzt, der zu den „Höhen der Lehre und der Tugend“ führt (RB 73,9b).

---

<sup>127</sup> Böckmann, Aquinata: Perspektiven der Regula Benedicti. Ein Kommentar zum Prolog und den Kapiteln 53, 58, 72, 73. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1986 (Münsterschwarzacher Studien; Band 37). S. 53

<sup>128</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 194

<sup>129</sup> Böckmann, 1986, S. 55 u. 58

<sup>130</sup> Siehe auch Herwegen, 1944, S. 45f

Mit dem Begriff „Schule“ korrespondieren die Metaphern aus dem Handwerksbereich; so ist von Werkstatt und dem Handwerkszeug der geistlichen Kunst die Rede. Diese „Bildsprache (...) unterstreicht nochmals den umfassenden Erziehungs- und Bildungsanspruch der Schule (...), die auf Handlung und Haltung ausgeht“.<sup>131</sup>

Die eine dynamische Lern- und Entwicklungsgemeinschaft konstituierende Regel wird nun unter Verwendung des Drei-Stufen-Schemas aus Kapitel 2.2 auf ihre Lernimplikationen hin befragt. Als Anpassungslernen wird dabei gefasst, was im Rahmen von klösterlicher Ordnung und Einübung mitgängig in den alltäglichen Lebensvollzügen gelernt wird. Auf der Ebene des Erschließungslernens wird Lernen durch Lehre und Leistung, durch bewussten und geplanten Wissenserwerb und gezieltes Training eingeordnet. Reflexion und die Vergewisserung des letzten Zieles wird schließlich unter Identitätslernen subsumiert.

### 3.3.1 Anpassungslernen – Die Werkstatt

Die Regel konzeptualisiert individuelle Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Rahmen und im Dienste einer Gemeinschaft auf einer ersten Stufe des Anpassungslernens. Darunter werden hier nun Lernprozesse gefasst, die implizit im alltäglichen Vollzug der das klösterliche Leben regelnden Ordnung ablaufen. Dazu zählen aber auch Lernprozesse der Einsicht, die im Sinne von Fehlerkorrekturen Anpassungen zwischen Zielen und Handlungen vornehmen. Nicht zuletzt dient das Sanktionssystem der Regel dazu, Zielabweichungen zu korrigieren.

„Die Werkstatt aber,  
in der wir das alles sorgfältig verwirklichen sollen,  
ist der Bereich des Klosters  
und die Beständigkeit in der Gemeinschaft.“ (RB 4,78)

Das Kloster als Werkstatt des Lernens in, durch und für die Gemeinschaft realisiert sich in der Ordnung von Arbeit und Gebet, dem sprichwörtlich gewordenen benediktinischen Grundsatz *ora et labora*.

In dieser Werkstatt erfolgt Lernen über das mitgängige Tun und damit im Einüben in eine Lebenspraxis, die von den benediktinischen Prinzipien her geprägt ist. Auf den wichtigen Aspekt des Übens verweist der Begriff „*instrumenta artis spiritalis*“ (RB 4,75), der die methodische Seite (griech.: *techné*) des Lernens betont. Die inhaltliche Seite, Lernen als

---

<sup>131</sup> Siehe Frank, 1980, S. 83

Wissenserweiterung, wird in das Grundprinzip des Einübens gleichsam „eingelassen“, wovon später noch die Rede sein wird.

Im ungestörten Raum und in der Beständigkeit wird christliche Spiritualität realisiert. Die Gemeinschaft dient der Unterstützung des/der Einzelnen; im Individuum erfüllt sich jedoch partikular das Ziel des geistlichen Menschen.<sup>132</sup> Als „gegenseitiges Dienstverhältnis“ bezeichnet *Blazovich* diesen Sachverhalt, da die Gemeinschaft dem Einzelnen dazu ver helfe, sein Ziel zu erreichen; dies wiederum dadurch, dass er sich in die Gemeinschaft einbringe und für das Ganze arbeite.<sup>133</sup>

Die Arbeit hat für den Einzelnen in diesem Zusammenhang die Funktion, Lesung und Gebet, die geistlichen Anteile klösterlichen Lebens, durch konkret-praktisches Tun zu ergänzen; sie ist dem obersten Ziel der Spiritualität jedoch nachgeordnet. Als drittes konstitutives Element des monastischen Alltags ist sie Teil in dessen Lern- und Bildungsprogramm; die Teilnahme und Einübung in den geordneten Tagesablauf mit seinen verschiedenen Elementen ist auf das oberste Ziel hin – Gott zu dienen – ausgerichtet. Es ist vor den nachfolgenden Ausführungen noch einmal in Erinnerung zu rufen, dass die Arbeit nicht Primärzweck der durch die RB konstituierten Organisation ist.

Für den Einzelnen ist die Arbeit gleichsam zwischen den Gegensatzpolen Untätigkeit (vgl. RB 48,1) und Überlastung (RB 68) angeordnet.<sup>134</sup> Damit begegnet *Benedikt* typisch monastischen Fehlformen, wie sie auch von *Kassian* dargestellt werden: *Acedia* als Trägheit, die aus Traurigkeit und Hoffnungslosigkeit resultiert einerseits. Andererseits ist die Scheinsicherheit, die aus Regeleinhaltung den Rechtsanspruch auf das Heil ableiten will, als Vermessenheit zu kennzeichnen.<sup>135</sup> *Benedikt* wirkt hier also einer zu hohen Reflexivität durch praktische Arbeit entgegen; die Arbeit kann andererseits dem Mitglied der Gemeinschaft seine Grenzen aufzeigen und so vor Werkgerechtigkeit und Überheblichkeit bewahren.

---

<sup>132</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 95

<sup>133</sup> Siehe Blazovich, Augustin: Soziologie des Mönchtums und der Benediktinerregel. Wien (Herder) 1954. S. 98

<sup>134</sup> Siehe Blazovich, 1954, S. 102

<sup>135</sup> *Basilios Steidle* interpretiert die von mir in diesen Zusammenhang der Arbeit gestellten Fehlformen als Formen der Hoffnungslosigkeit in seinem Exkurs über die Hoffnung (Kommentar des 4. Kapitels der RB). Siehe Steidle, 1952, S. 116f

Für die o. g. „*claustra monasterii et stabilitas in congregatione*“ (RB 4,78d) ist die Arbeit im Dienste der Autarkie der Kommunität unabdingbar. Orientierungsleitlinie ist das Vorbild der Apostel, deren Maxime es war, von ihrer eigenen Hände Arbeit leben zu können (RB 48,8), um ihre Unabhängigkeit wahren zu können.<sup>136</sup> Sie dient darüber hinaus als verbindendes Element der Gemeinschaft. Ihre Funktion besteht darin, dass die Verpflichtung aller zur Arbeit gemeinschaftsstiftend und -erhaltend wirkt und trennende Standesunterschiede nivelliert.<sup>137</sup> Insofern ist Arbeit als ein Element des Lernprogramms der Gemeinschaft aufzufassen: Sie macht Gemeinschaft auch im praktisch-alltäglichen erfahrbar und stärkt gegenseitige Verantwortungsbereitschaft und Identifikation mit dem Klosterverband.

Gegenseitige Unterstützung und Hilfe soll vor Überforderung schützen, „*ut non cum tristitia hoc faciant*“ (RB 35,3), wie es *Benedikt* für den Wochendienst in der Küche und an späterer Stelle im Kapitel über die Aufnahme von Gästen formuliert (RB 53,18a u. 20a). Hier wird deutlich, dass Arbeit weder dem eigentlichen Ziel des Klosters als Gemeinschaft noch der individuellen Entwicklung entgegenstehen darf, indem Überforderung zu geistlicher Resignation führt.<sup>138</sup>

Dem Thema „Überforderung“ widmet *Benedikt* deshalb auch ein eigenes Kapitel (RB 68); offensichtlich erscheint ihm diese Gefahr groß genug, um gesondert darauf einzugehen – „eines der schönsten, kostbarsten und für *Benedikt* charakteristischsten Kapitel der Regel“<sup>139</sup>. Wenn ein Auftrag nicht realisierbar erscheint („die Schwere der Last das Maß seiner Kräfte völlig übersteigt“, RB 68,2cd), wird die Rückmeldung an den Auftraggeber und argumentative Auseinandersetzung in dieser Frage empfohlen. Falls dieser trotz der Darlegungen an der Beauftragung festhält, sticht sozusagen der für die Regel konstitutive Gehorsam – „im Vertrauen auf Gottes Hilfe“ (RB 68,5). Gleichwohl sind die Ausführungen dieses Kapi-

---

<sup>136</sup> Siehe Grün, Anselm: Bete und arbeite – Kurzformel benediktinischen Lebensstiles. In: Braulik, Georg (Hrsg.): Herausforderung der Mönche. Benediktinische Spiritualität heute. Wien/Freiburg/Basel (Herder) 1979a, S. 155–173. S. 161

Diese Autarkie ist Voraussetzung für die der Ordensidee immanenten Prinzipien eines sesshaften, brüderlichen und friedlichen Lebens. Vgl. hierzu Dirks, 1963, S. 129–133.

<sup>137</sup> Siehe Blazovich, 1954, S. 102f; vgl. dazu auch RB 2,20

<sup>138</sup> Siehe Eckert, Johannes Claudius: Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen – Herausforderungen – Anregungen. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2000. S. 200

<sup>139</sup> Böckmann, Aquinata: „Wenn einem Bruder Unmögliches aufgetragen wird“ (Regula Benedicti, cap. 68). In: Erbe und Auftrag, 68/1992, S. 5–21. S. 7

tels als Ergänzungen zu betrachten, die einen „komplementären Gesichtspunkt zum Thema Gehorsam“<sup>140</sup> zum Ausdruck bringen. Interessant und hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass es nicht um eine objektive Bewertung einer Aufgabe und ihres Schwierigkeitsgrads geht, sondern um die subjektive Einschätzung ihrer Leistbarkeit.<sup>141</sup>

Von dem aus heutiger Sicht schwierigen Thema „Gehorsam“ wird später noch zu reden sein. Die ergänzenden Bestimmungen zum Gehorsam des 68. Kapitels im Hinblick auf die Gefahr der Überforderung durch einen Auftrag rechtfertigen jedoch schon jetzt die Aussage, dass es hier auf einen verantwortungsbewussten (versus mechanischen) Gehorsam ankommt.<sup>142</sup> Am Ende des Kapitels ist dem Gehorsam das Wissen zugeordnet – es geht um einen Prozess der Einsicht und des Lernens, der zur Einordnung in den Gesamtzusammenhang führt.<sup>143</sup>

Zu der Balance zwischen *acedia* und Überforderung gehört als Äquivalent die Ausgewogenheit des Anforderungscharakters der Dienstgemeinschaft als Ganzes. Als eine Gemeinschaft mit individueller Ausprägung von Kompetenzen<sup>144</sup> soll sie einerseits Herausforderungen bieten, andererseits nicht durch überzogene Ansprüche abschrecken (RB 64,19). Es gehe dabei nicht um Nivellierung individueller Unterschiede gerade hinsichtlich der Leistungsstärke, so *Grün*, sondern darum, sowohl den Starke als auch den Schwachen gerecht zu werden.<sup>145</sup>

Sicher lässt sich nicht das moderne Verständnis der Selbstverwirklichung durch Arbeit in die Regula hineininterpretieren; gleichwohl berücksichtigt *Benedikt* individuelle Kompetenzen bei Organisation und Einteilung der Arbeit. Für die Gemeinschaft bedeutet das, Leben und Arbeit im Spannungsfeld von „Aufgaben und Erfordernissen der Klostersgemeinschaft“ einerseits, „Fähigkeiten und Neigungen des einzelnen“ andererseits zu

---

<sup>140</sup> Holzherr, 2000, S. 315

<sup>141</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 396f

<sup>142</sup> Siehe Böckmann, Aquinata, 1992, S. 10f

<sup>143</sup> Siehe Böckmann, 1992, S. 9

<sup>144</sup> Kompetenz wird hier zunächst allgemein als Handlungsvermögen des Subjekts gefasst. Weitere Ausführungen und eine differenziertere Definition dazu finden sich in der pädagogischen Adaption (siehe Kapitel 4.5)

<sup>145</sup> Siehe Grün, 2001, S. 114ff

organisieren. In individueller Hinsicht heißt dies, dass die Arbeit nicht nur „notwendiger Dienst“, sondern auch „schöpferisches Tun“ ist.<sup>146</sup>

Neben der Arbeit mit ihren individuellen und organisationalen Lernimplikationen kommt dem spirituellen Fortschritt, der aus dem Praktizieren und Einübung in das Gebet resultiert, eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen der Dienstgemeinschaft realisiert sich die Primärfunktion des klösterlichen Verbandes.

Im frühen Mönchtum war die Maxime „betet ohne Unterlass“ dergestalt verwirklicht, dass die Mönche in erster Linie beteten und auch ihre Handarbeit betend verrichteten. *Benedikt* führt in der Trennung von Gebet und Arbeit eine Neuerung ein.<sup>147</sup> Das Stundengebet ist nun auf dieses unablässige Gebet hingeeordnet und dient der „fortwährenden Suche“ und dem „unablässigen Streben“ im Sinne eines geistlichen Fortschritts. Das gemeinsame, geregelte Offizium unterstützt das persönliche Gebet des Einzelnen und lebt gleichsam davon. Öffentliches Offizium und persönliches Gebet lassen sich eigentlich nicht streng unterscheiden; „das gemeinsame Gebet (ist) vielmehr (...) eine Erziehung zum Alleinsein mit Gott“.<sup>148</sup>

Interessant ist der Ort im Gesamtwerk, an denen die das Stundengebet ordnenden Regeln 8 bis 20 angesiedelt sind: Sie liegen sozusagen zwischen der Tugend und der Disziplin. Als eigener Block erscheint der liturgische Teil für sich abgeschlossen und wird vom legislativen Teil der Regel gefolgt. Eine bestimmte innere Haltung, die in den vorangehenden Kapiteln dargelegt ist, wird also vorausgesetzt und diese Ordnung wird gegenüber den disziplinären Fragen favorisiert.<sup>149</sup>

Betrachtet man diesen liturgischen Teil als „Wesensmitte benediktinischen Lebens“, so ist die Askese als maßvoller und nüchterner Verzicht im Hinblick auf den liturgischen Gottesdienst als Mittel versus Selbstzweck zu verstehen.<sup>150</sup> Daraus lässt sich schließen, dass an dieser Stelle Lernen als Einübung und Ausrichtung auf dieses Ziel hin konzeptualisiert wird. Dieses Lernen stützt sich auf das wiederholende Einüben und Tun.

---

<sup>146</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 200f

<sup>147</sup> Siehe Blazovich, 1954, S. 101

<sup>148</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 152–162

<sup>149</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 136; Vogüé, 1983, S. 162

<sup>150</sup> Siehe Herwegen, 1954, S. 145f

Auch im Hinblick auf diesen Primärzweck der klösterlichen Organisation und die Einübung durch liturgisierte Lebensweise enthält die RB Hinweise auf die Notwendigkeit gegenseitiger Unterstützung. In seinem Kapitel über die Nachtruhe der Mönche formuliert *Benedikt* abschließend:

„Wenn sie (die Mönche, K. R.) zum Gottesdienst aufstehen, sollen sie sich gegenseitig behutsam ermuntern, damit die Schläfrigen keine Ausrede haben.“ (RB 22,8)

Arbeit und Gebet in ihrer interdependenten Anordnung im Tagesablauf bilden auch inhaltlich ein sich gegenseitig ergänzendes Ganzes. Arbeit macht das Gebet erst wahrhaftig und bewahrt vor Realitätsverlust, während das Gebet zur geistlichen Durchdringung der Arbeit beiträgt und diese damit erhöht. In und durch diese Einheit wird eine Dynamik begründet, die den Entwicklungsgedanken und das Lernprogramm enthält; mit ihrem Arbeitsverständnis ermöglicht die RB eine Einübung der benediktinischen Tugenden in der äußeren und inneren Verflechtung von Gebet und Arbeit.<sup>151</sup>

Lernen beschränkt sich jedoch nicht auf eine wiederholend-ritualisierte Form. Inhaltliche Entsprechung finden diese formalen Elemente auf der Ebene des Anpassungslernens da, wo es um die bewusste Korrektur von Abweichungen geht. So dient gerade der Rahmen des Stundengebetes der erneuten Ausrichtung des Einzelnen auf das Ziel hin. Die Reflexion des eigenen Handelns und Denkens im Hinblick auf das Ziel soll „Fehler (...) bessern“ (RB Prolog,36 u. 47).<sup>152</sup> Diese Anpassung hat gleichsam eine doppelte Funktion: Einerseits gereicht sie dem Einzelnen zum spirituellen Fortschritt; andererseits erleichtert sie das kommunitive Zusammenleben durch gegenseitige Vergebung.

Der bewussten Korrektur von Abweichungen dient auch die Ermahnung durch den Abt, wie sie von *Benedikt* in seinem zweiten Abtsdirektorium (RB 64) dargelegt wird. *Benedikt* weist darauf hin, zwischen der Person und dem Sachverhalt selber klar zu unterscheiden; die Person wertzuschätzen, Fehler jedoch zu ahnden (RB 64,11).<sup>153</sup> Im Falle von Zurechtweisungen soll der Abt maßvoll (RB 64,12), „klug und liebevoll“ (RB

---

<sup>151</sup> Siehe Grün, 1979a, S. 162–168

<sup>152</sup> Siehe Steidle, 1952, S. 169

<sup>153</sup> Siehe Grün, Anselm: Führungsgrundsätze in der Regel Benedikts. In: Langer, Michael/Anselm Bilgri (Hrsg.): Weite des Herzens, Weite des Lebens. Beiträge zum Christsein in moderner Gesellschaft. Festschrift zum 25jährigen Abtsjubiläum des Abts von St. Bonifaz München-Andechs, Dr. Odilo Lechner OSB. Regensburg (Pustet) 1989, S. 129–137. S. 135

64,14b) vorgehen, „wie es seiner Ansicht nach jedem weiterhilft“ (RB 64,14c). *Benedikt* vergisst nicht, den Abt genau in diesem Zusammenhang an seine eigene „Gebrechlichkeit“ zu erinnern (RB 64,13a)!

Führung als Verbesserung des Zielerreichungsgrades, als Anleitung zum Anpassungslernen realisiert sich auch hier in einer integrativen Betrachtungsweise von Ziel und Mensch und ist gekennzeichnet von „Augenmaß, Vorsicht und Rücksicht“<sup>154</sup> bei aller Klarheit in der Sache. Anpassungslernen durch bewusste Fehlerkorrektur kann da gelingen, wo eine positive Motivation erreicht wird; kontraproduktiv ist ein Klima der Angst (RB 64,15). Erst eine Atmosphäre des Vertrauens ermöglicht es, Fehler wirklich zu korrigieren; emotionale Wertschätzung schafft ein lernförderliches Klima.<sup>155</sup>

Von der Ermahnung führt der nächste Schritt der Analyse zum Sanktionssystem der RB, ein für heutiges Verständnis schwieriges Thema. Zentrale Stellung und Umfang der Strafvorschriften – in zwei Blöcken (RB 23–30; 43–46) nehmen die insgesamt zwölf Kapitel 16 % der RB ein –<sup>156</sup> weisen jedoch auf eine Bedeutung des Strafkodex hin, die nicht übergangen werden kann.

*Jacobs* unterscheidet zwei Arten von Straftatbeständen in der RB: Tatbestände mit konkreter Rechtsfolgebestimmung und solche, für die Sanktion angedroht wird. Die Inhalte der zu sanktionierenden Sachverhalte lassen sich zu folgenden Themengruppen zusammenfassen: Ungehorsam (RB 23; 62,8–11; 67,7 u. a.), Stolz (RB 21,5; 57,2f) und Missachtung der monastischen Ordnung (fahrlässiger Umgang mit Kloostergut, RB 32,4f; Privateigentum, RB 33,6 und 55,17; Zuspätkommen, RB 43; Verletzung des Schweigegebots, RB 42). Von einem Gesinnungsstrafrecht kann man insofern sprechen, als es von *Benedikt* von Bedeutung ist, welche Fehllage dem Fehlverhalten zugrunde liegt. Die Sanktionsformen selbst sind gestuft angeordnet; von der einfachen Ermahnung war bereits die Rede. Die im persönlichen Zwiegespräch geübte Kritik kann gesteigert werden durch eine Rüge, die *coram publico* (RB 23,3) erteilt wird. Sie wird gefolgt von Sanktionsmaßregeln, wie Fasten (RB 30,3b) oder Entzug von Wein (RB 43,16b). Darauf folgt die körperliche Züchtigung (RB 2,28;

<sup>154</sup> Holzherr, 2000, S. 303

<sup>155</sup> Siehe Risak, 1991, S. 114f; Grün, 2001, S. 106f

<sup>156</sup> Siehe Jacobs, 1987, S. 103f

23,5; 28,1.3; 30,3; 45,3; 71,9). Isolierungsstrafen sind die kleine (Ausschluss von der Tischgemeinschaft; RB 24,3; 43,15) und die große Ausschließung (Ausschluss von Tisch- und Chorgemeinschaft; RB 25,1; 44,1) und als *ultima ratio* kommt es zur Ausschließung aus dem Kloster (RB 28,6; 61,7; 62,10; 65,21; 71,9). Verstöße gegen diese klosterinterne Rechtspflege (z. B. RB 26) sind selbst wieder Gegenstand von Rechtsbestimmungen. Geahndet werden außerdem Maßnahmen der Selbstjustiz (RB 69 und 70). Die Delinquenz von Amtsträgern wird eigens geregelt, wobei an dieser Stelle besonders an die Einsicht appelliert wird (der Dekan wird dreimal: RB 21,5, der Prior sogar viermal ermahnt: RB 65,18, wohingegen die Mönche nach zweimaligem Verweis Besserung zeigen müssen: RB 2,27; 23,2; 43,14; 48,19); ansonsten droht den schuldig gewordenen Funktionsträgern die Amtsenthebung (RB 21,5; 65,20).<sup>157</sup>

Der Abt ist in diesem klosterinternen Strafrecht der Richter, der uns von der Regel in den beiden Abtsdirektorien (RB 2; 64) zwar als streng und entschlossen, aber zugleich auch als weise, klug und gerecht beschrieben wird.<sup>158</sup> Als geistlicher Vater übernimmt er oder ein anderer erfahrener Bruder die seelsorgerliche Zuwendung, die ergänzend und unterstützend die Strafe flankiert (RB 27,2–4; 46,5 u. 6).<sup>159</sup> In diesem Zusammenhang vergleicht *Benedikt* das Handeln des Abtes mit dem des Arztes, der sich fürsorglich für das Heil der Brüder einsetzt (RB 27,1 u. 2; 28,2–6); es geht dabei nicht um die Ahndung eines Vergehens an sich, sondern um Teil eines Vorgangs, der mit dem der Genesung verglichen wird.

So groß auch das Befremden dieser Strafordnung in heutiger Sicht sein mag,<sup>160</sup> für den Zusammenhang zum Anpassungslernen bleibt dennoch bedeutungsvoll, dass das Sanktionssystem der RB Besserung und Wiedergutmachung von Fehlern zum Ziel hat und dabei eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Vervollkommnung des Einzelnen und Funktionsfähigkeit der Gemeinschaft.<sup>161</sup> Die Sanktionen bauen auf die Einsicht der Fehlenden, ihre Buße und die Versöhnung<sup>162</sup> in und durch die

---

<sup>157</sup> Siehe Jacobs, 1987, S. 103–110

<sup>158</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 208

<sup>159</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 213f

<sup>160</sup> *Vogüé* gesteht ein großes „Unbehagen“ ein und führt als wichtigsten Grund dafür an, dass „die Entwicklung der Gesellschaft, in der die Gleichberechtigung der Bürger und die Achtung vor der Person des Menschen Strafen, wie z. B. öffentliche Demütigung und Schläge, undenkbar machen“. *Vogüé*, 1983, S. 225

<sup>161</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 208

den, ihre Buße und die Versöhnung<sup>162</sup> in und durch die Gemeinschaft. *Benedikt* sieht nach abgeleiteter Buße Rituale der Wiederversöhnung vor. Aus dieser Sicht erscheint „das Mönchtum als Weg der Buße“.<sup>163</sup>

Den Themenkomplex „Strafe“ zusammenfassend und abschließend lässt sich konstatieren, dass es

„das Anliegen des Strafkodex (ist), helfend zu erziehen, aber auch Ernst und (gesetzliche) Verbindlichkeit des monastischen Lebens *sub regula* zu unterstreichen. Gerade eine Regel für Anfänger (c. 73, 8) muß Grenzen ziehen, doch ohne den Blick für die Individualität der Mönche zu verlieren.“<sup>164</sup>

Auch in ihren Sanktionsbestimmungen weist sich die Regel durch ihre *discretio* aus,

„denn die Abstraktheit der Normen ermöglicht ein hohes Maß an Flexibilität (Einzelfallgerechtigkeit) (...)“; „Flexibilität schafft Raum für Individualisierung, maßvolle Unterscheidung“<sup>165</sup>.

Organisationales Lernen wird in der RB als Anpassungslernen in erster Linie über das einübende und mitvollziehende Tun im Rahmen einer strukturierten und geordneten Lebenspraxis konzeptualisiert. Die Dienst- und Arbeitsgemeinschaft des Klosters stellt für den/die Einzelne/n die Werkstatt dar, die gleichsam „Übungsstätte mit besonders idealen Trainingsbedingungen“<sup>166</sup> ist und in der Menschen „aneinander und miteinander arbeiten“<sup>167</sup>. Das Lernen des/der Einzelnen in der Organisation wird zum Lernen durch und für die Organisation durch Ausgewogenheit in der Dienstgemeinschaft und gegenseitige Unterstützung. Bewusstes und explizites Anpassungslernen durch die konkrete und zeitnahe Korrektur auftretender Fehler dient dem individuellen Fortschritt und dem Funktionieren der Organisation. Das Sanktionssystem vertritt stärker die organisationale Seite; Interessen und Erfordernisse der Gesamtgemeinschaft werden damit sichergestellt.

---

<sup>162</sup> Wie sehr die Gemeinschaft von der Versöhnung lebt, drückt sich in einer klaren Anweisung im Rahmen der „Gebote“ des vierten Kapitels aus: „Nach einem Streit noch vor Sonnenuntergang zum Frieden zurückkehren“ (RB 4, 73). Ein sicher auf viele Lebensbereiche anwendbarer und zeitlos sinnvoller Grundsatz!

<sup>163</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 218, 220, 226

<sup>164</sup> Jacobs, 1987, S. 123 (Hervorhebung im Original)

<sup>165</sup> Jacobs, 1987, S. 120

<sup>166</sup> Sartory, Gertrude/Thomas Sartory: *Benedikt von Nursia – Weisheit des Maßes*. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1981. S. 112

<sup>167</sup> Eckert, 2000, S. 195

### **3.3.2 Erschließungslernen – Die Werkzeuge**

Das mitgängige Üben im Rahmen einer gelebten Kultur und die Korrektur von Fehlerabweichungen wurden vorab als Anpassungslernen beschrieben. Unter Erschließungslernen wird nun jenes Lernen subsumiert, das in, durch und für die Organisation im Modus der Offenheit erfolgt. Während sich das Anpassungslernen auf konkrete Situationen und Sachverhalte bezieht, bereitet Erschließungslernen auf vielfältige Anschlussmöglichkeiten vor. Es lässt sich fassen als Lehre einerseits, als gezieltes Training bestimmter Kompetenzen, die vielfältig einsetzbar sind, andererseits. Während beim Anpassungslernen die funktionalen Aspekte der alltäglichen Lebenswelt und Dienstgemeinschaft im Sinne von Trainingsbedingungen und Werkstatt im Vordergrund stehen, geht es nun an dieser Stelle in prominenter Weise um „Werkzeuge“ und damit auch um die methodische Seite des Lernens.

In den beiden Abtsdirektorien wird mehrfach die Lehr-Funktion des Kloostervorstehers ausgeführt (RB 2,4.5.11–15 u. 23), die auf Loyalität gegenüber den normativen Prämissen einerseits (RB 2,4), auf profundem Wissen dieser Grundlagen andererseits (RB 64,9) beruht. Als Lehrer muss er sich in der Kongruenz von Wort und Tat, im vorgelebten Exempel beweisen. Auch die Regel selbst wird zur „Lehrmeisterin“ (RB 3,7) und damit zur Orientierungsleitlinie (RB 7,55; 23,1) ernannt, die im Bewusstsein aller stets präsent sein soll (RB 66,8) und gerade auch für die Führungskräfte eine besondere Bindungskraft hat (RB 65,17).

Was nun gelehrt werden soll, führen die Kapitel 4 bis 7 aus, die zusammen die Tugendlehre des monastischen Reifungsprozesses darstellen. Gleichsam den Introitus bildet das 4. Kapitel über die „Instrumente für die guten Werke“<sup>168</sup> oder die „Werkzeuge der geistlichen Kunst“<sup>169</sup>. Darauf folgen Ausführungen über einzelne prominente Tugenden und Eigenschaften, die uns heute befremdlich und auf den ersten Blick nicht sehr zeitgemäß anmuten. Da sie aber die Maximen des klösterlichen Lebenswandels und damit gleichsam den „Beruf des Mönches“<sup>170</sup> kennzeichnen, werden sie an dieser Stelle als Bildungsinhalte Gegenstand näherer Betrachtung sein.

---

<sup>168</sup> So die Überschrift bei Steidle, 1951, S. 109

<sup>169</sup> Die Übersetzungskommission der Salzburger Äbtekonzferenz übertitelt so das 4. Kapitel, 1992, S. 87

<sup>170</sup> Herwegen, 1944, S. 92

Die ersten sieben Kapitel der Regel werden zusammenfassend auch spirituelles Direktorium genannt. In diesen ersten Kapiteln wird die Übernahme des Materials aus vorhergehenden Regeln, vor allem vom Magister, besonders deutlich. Korrespondierend mit diesem ersten spirituellen Direktorium schließt die Regel mit einem zweiten spirituellen Direktorium ab, das in den Kapiteln 63 bis 72 das tradierte Material des Eingangsblocks um weiterführende Regeln ergänzt und damit erweitert. Beide Direktorien bilden damit zusammen eine Gesamtkomposition, die der typisch benediktinischen Schreib- und Vorgehensweise entspricht: Bewährtes bewahren – Neues wagen.<sup>171</sup>

Die Tugendlehre baut auf dem Doppelgebot der Liebe, dem Dekalog und der Goldenen Regel auf (RB 4,1–9).<sup>172</sup> Interessant daran ist, dass damit keine speziell klösterlichen Tugenden beschrieben werden, sondern allgemein christliche Grundpflichten.<sup>173</sup> Die monastische Professionalität baut also auf der allgemeinen Ethik des Christentums auf und weiß sich ganz bewusst in diese eingebunden. Gleichzeitig bilden diese grundlegenden moralischen Prämissen eine natürliche Ethik ab, die die *conditio sine qua non* allen menschlichen Gemeinschaftslebens ist. Sie ist nicht nur die natürliche Grundordnung des menschlichen Miteinanders, sie ist auch „Grundgesetz aller Selbsterziehung“.<sup>174</sup>

Aufbauend auf diesen allgemein-verbindlichen Grundlagen, die konstitutiv sind für eine elementare individuelle Moral und eine Grundordnung menschlichen Miteinanders, folgen die spezielleren Lehrsätze über den monastischen Beruf als Weg der Vervollkommnung. Die geistliche Kunst manifestiert sich in der Askese<sup>175</sup>, die sich durch Verzicht, Sanftmut und Aufrichtigkeit, Selbstkontrolle, Sammlung, Lesung und Gebet und Nächstenliebe charakterisieren lässt. Das Kapitel und so auch die geistliche Kunst gipfelt in der Hoffnung als Modus und Movens dieses Entwick-

---

<sup>171</sup> Siehe Borias, André: Die Regel Benedikts – Spiegel eines monastischen Reifungsprozesses. In: Erbe und Auftrag, 65/1989, S. 270–291. S. 270

<sup>172</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 93; Holzherr, 2000, S. 81

<sup>173</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 81f. *Vogüé* weist darauf hin, dass manche Gebote des Dekalogs für den monastischen Lebenswandel eigentlich keinen Sinn ergeben (z. B. „Nicht die Ehe brechen“, RB 4,4). Deutlich gemacht werden soll, so *Vogüé*, die Unterordnung der klösterlichen Ordnung unter das Fundament christlichen Glaubens. *Vogüé*, 1983, S. 103

<sup>174</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 91f

<sup>175</sup> Askese ist Sammelbegriff für alle „Übung“ (griech.: *áskesis*), die auf ein höheres Ziel ausgerichtet ist (z. B. Gnosis: höhere Erkenntnis); sie entspricht einer Geisteshaltung und geschieht in Freiwilligkeit. Siehe: Lanczkowski, Johanna: Kleines Lexikon des Mönchtums. Stuttgart (Reclam) 1993. S. 44

lungsprozesses.<sup>176</sup> Die „einfache Regel als Anfang“ (RB 73,8c) mit ihrem stellenweise stark reglementierenden Charakter wird durch diesen Reifungsprozess aufgehoben im Prinzip Hoffnung, das vom Glauben an eine bessere Welt und gelingendes Leben gespeist wird. Hoffnung ist gleichzeitig auch Ausdruck einer Lebenshaltung, die „‘dem auf dem Wege sein’, dem ‘noch nicht am Ziel sein’ des Menschen entspricht“<sup>177</sup>.

Neben diesem Entwicklungsaspekt ist für den hier zu untersuchenden Lernzusammenhang der Begriff der Kunst von Bedeutung. Die Metapher „geistliche Kunst“ impliziert Erlernbarkeit und Befähigung; hier geht es nun nicht mehr nur um Einübung, sondern um eine geistige und geistliche Kompetenzerschließung. In diesen Kontext ist neben dem Begriff der Werkzeuge (*instrumenta artis spiritalis*; RB 5,75) die Metapher der Werkstatt einzuordnen. Sie beschließt das 7. Kapitel und weist darauf hin, dass diese Kunst *in congregatione* (RB 5,78d) ausgeübt wird, d. h. auf die Gemeinschaft verwiesen ist.<sup>178</sup> Damit wird deutlich, dass der individuelle Reifungs- und Entwicklungsprozess eingebunden ist in eine lern- und entwicklungsorientierte Kultur, die die Rahmenbedingungen für die Ausübung der Kunst schafft. Im anregenden Ambiente einer Werkstatt, motiviert durch gegenseitige Anregung, können je individuelle Ausprägungen der allgemeinen Lehrsätze hervorgebracht werden.

Abschließend stellt sich zu diesem Introitus in die klösterliche Tugendlehre die Frage nach der Vermittlung des Wissens und der Kompetenzen. Nach *Herwegen*, der diesen Sachverhalt im Vergleich mit der RM untersucht,<sup>179</sup> ist davon auszugehen, dass diese Lehrsätze einerseits als Gegenstand von Unterricht und Belehrung (*doctrina Abbatis*) konzipiert sind. Gleichzeitig seien sie für jedes Mitglied der Kommunität formuliert, für individuelle Reflexion und Betrachtung, die „durch das Lehrwort des Abtes erweitert und ergänzt“ wird.<sup>180</sup> Im Hinblick auf den Modus der Vermittlung der Lehrsätze lassen sich also zwei miteinander korrespon-

---

<sup>176</sup> Siehe die Unterteilung des Kapitels bei *Steidle* und seinem diesem Kapitel zugeordneten Exkurs über „Die Hoffnung“. *Steidle*, 1951, S. 109–117

<sup>177</sup> *Steidle*, 1951, S. 115

<sup>178</sup> Siehe *Luislampe, Pia*: Die „ars spiritalis“ in der Regula Benedicti auf dem Hintergrund des alten Mönchtums. In: *Rotzetter*, 1980, S. 95–104. S. 96f

<sup>179</sup> *Herwegen* geht 1944 natürlich noch davon aus, dass die RB der RM vorausgeht. Erst die spätere Regula Magistri-Regula Benedicti-Debatte hat gezeigt, dass ein umgekehrtes Abhängigkeitsverhältnis vorliegt.

<sup>180</sup> Siehe *Herwegen*, 1944, S. 103

dierende Wege nachweisen: Einerseits explizite Lehre und Unterweisung des sozialen Systems, andererseits persönliches Lernen und Reflexion.

Mit der Leitformel „Demut“ leitet *Benedikt* vom Katalog der Tugenden mit seinen 73 Instrumenten über zum Thema „Gehorsam“, dem das 5. Kapitel der Regel gewidmet ist. Die einzelnen Elemente des vierten Kapitels werden damit in einen Gesamtzusammenhang integriert, der den Tugenden erst ihren Sinn verleiht.<sup>181</sup> Nach dem Introitus des Tugendkatalogs folgen nun in den nächsten drei Kapiteln Angaben zu spezifisch monastischen Haltungen, die gleichsam das Lern-Programm des individuellen Entwicklungsprozesses und die Grundwerte der Gemeinschaftsreligiosität darstellen. Aus unserer heutigen Sicht sind diese Eigenschaften mehr als befremdlich – mit Gehorsam, Schweigsamkeit und Demut wäre kein werbewirksames Fortbildungsprogramm zu gestalten. Hier gilt es nun genauer hinzusehen, um die Implikationen und Tiefenschichten, die für das Thema der Untersuchung relevant sind, zu entdecken und im Gesamtzusammenhang zu erschließen. Dem/r geneigten Leser/in gilt an dieser Stelle der benediktinische Zuruf „Höre (...) auf die Lehren des Meisters und neige das Ohr deines Herzens“ (RB Prolog, 1) und die freundliche Einladung der Verfasserin, sich offen und vorbehaltlos auf die hermeneutischen Ausführungen der nächsten Abschnitte einzulassen. Im nächsten Schritt der Interpretation und Adaption (Teil C) wird sich weisen, was auf aktuelle Zusammenhänge übertragbar ist. Textarchitektonisch ist auch hier wieder die Verortung des Gehorsams als fünftes Kapitel der *Regula* interessant. Als Pendant zur Autorität des Abtes folgt der Gehorsam nicht auf das erste Abtsdirektorium (2. Kapitel), sondern wird von diesem zunächst durch den Rat der Brüder (RB 3) und damit durch die „*Offenheit* des Gesprächs“ getrennt<sup>182</sup> und durch den Tugendkatalog des vierten Kapitels angebahnt. Mit diesem fünften Kapitel korrespondiert das 71. über den gegenseitigen Gehorsam, das sich zum „guten Eifer“ (RB 72) steigert und damit gleichsam Auftakt zum Schlussakkord der Regel ist.

Dem Gelübde *oboedentia* wird im Gegensatz zu den anderen beiden (*conversatio morum*, *stabilitas*) evangelischen Räten ein eigenes Kapitel ein-

<sup>181</sup> Siehe Huerre, Denis: Von Tag zu Tag. Kapitelansprachen über die Benediktusregel. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Mathilde Wiemann. Kellenried/St. Ottilien (EOS) 1983. S. 77

<sup>182</sup> Siehe Altenähr, Albert: Gehorsam. Benediktinische Facetten zu einem schwierigen Gelübde. In: *Erbe und Auftrag*, 71/1995, S. 269–275. S. 273 (Hervorhebung im Original)

geräumt. Zeitgenössische Benediktiner/innen beschreiben den Gehorsam „als das heute am meisten verschwiegene oder unterschlagene unter den Gelübden“<sup>183</sup>, den „am wenigsten offen angesprochene, aber inhaltlich problematischste“<sup>184</sup> evangelischen Rat. In frühen Profess-Formeln ist eine subjektive Einschränkung des bedingungslosen Gehorsams nachzuweisen, die im neunten Jahrhundert durch Ausschluss relativierender Klauseln beseitigt wurde.<sup>185</sup> Nach den geschichtlichen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts ist auch für die Orden „eine tiefsitzende Autoritäts- und Gehorsamskrise“ zu konstatieren, die durch eine theologische Reflexion – und damit Erweiterung einer rein soziologischen oder kommunikationstechnischen Perspektive – zu überwinden versucht wird. Dabei werden Implikationen, die sich aus dem christlichen Menschenbild (Entwicklungsorientierung) ergeben, deutlich und Gehorsam erscheint als spiritueller Weg oder Bewegung.<sup>186</sup> Eine ebenso kritische wie elaborierte Bestandsaufnahme zum Thema legt Felten vor, der die Frage von Herrschaft, Autorität und Gehorsam in den klösterlichen Regeln und Väterschriften untersucht und unter Einbeziehung der Tatbestände „‘der nicht-religiösen Funktionalisierung’ derartig motivierter klösterlicher Strukturen“ bis hin zu Entmündigung und „moralischer Perversion“ zu einer differenzierten Darstellung gelangt.<sup>187</sup>

Der *Cantus Firmus* („*Obsculta ...!*“ RB Prolog,1) der Regel ist zugleich auch die etymologische Wurzel des Gehorsams; sprachlich basiert das Ge-Horchen auf dem Hören. Hören bildet die Grundlage des Gehorsams im Sinne einer „Haltung existentieller Aufmerksamkeit“ im Hinblick auf eine aktuelle Herausforderung.<sup>188</sup> Schon der Prolog kündigt vom Dreischritt des Gehorsams: Auf das Hören folgt der Appell: „Nimm an!“ und sodann: „Erfülle!“ Der Gehorsam ist damit gebunden an die Berufung, den personalen Anruf, und bezeichnet einen Reifungs- und Entwicklungspro-

<sup>183</sup> Schütz, Christian: Prophetische Zeichen: Die Ordensgelübde als Ausdrucksform christlichen Lebens. In: Schütz/Rath, 1997, S. 91–126. S. 109

<sup>184</sup> Altenähr, 1995, S. 269

<sup>185</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 110f. Diese Klauseln lassen sich in Profess-Urkunden durch folgende Formulierungen nachweisen: „Ich verspreche Gehorsam, insoweit Gott mir seine Hilfe geben wird“; „soweit Gott mir Hilfe und Einsicht verleiht“; „soweit die menschliche Schwäche es zulässt“; „soweit Gott Einsicht und Möglichkeit gibt“. Zitiert nach Herwegen, a. a. O.

<sup>186</sup> Siehe Schütz, 1997, S. 109–117

<sup>187</sup> Siehe Felten, Franz J.: Herrschaft des Abtes. In: Prinz, Friedrich (Hrsg.): Herrschaft und Kirche. Beiträge zur Entstehung und Wirkungsweise episkopaler und monastischer Organisationsformen. Stuttgart (Hiersemann) 1988 (Monographien zur Geschichte des Mittelalters; Band 33), S. 147–296. Wörtliche Zitate: S. 205

<sup>188</sup> Siehe Domek, Johanna: Gehorsam. In: Erbe und Auftrag, 70/1994, S. 187–197. S. 188

zess, der notwendigerweise mit Anstrengung und Bemühen zu tun hat (*via angusta*, RB Prolog, 48c; 5,11; *omnia dura et aspera, per quae itur ad deum*, RB 58,8).<sup>189</sup> Er vollzieht sich als innere Annahme und Erfüllung durch lebendiges und überzeugendes Tun. Es geht nicht um eine äußerliche Befehlsausführung, die mit innerem Widerstand vollzogen wird (*non trepide, non tarde, non tepide aut cum murmurio vel cum responso nolentis*, RB 5,14bc).<sup>190</sup>

Die Regelforschung arbeitet zu diesem Themenbereich mit einem komparatistischen Untersuchungsansatz; im Vergleich mit früheren und anderen monastischen Schriften zeichnen sich sowohl die RB als auch ihr Vorläufer, die RM, durch eine starke Betonung des Gehorsams aus.<sup>191</sup> Gehorsam ist zunächst Selbstzweck und steht im Dienste der Askese und des individuellen Heilsweges.<sup>192</sup> Der typisch zönotische Gehorsam ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass diese subjektiv-individuelle Funktion ergänzt wird durch eine institutionale: Gehorsam ist in organisationaler Hinsicht das Äquivalent zur Herrschaft des Abtes. Die Stellung des Abtes wird zur Absicherung seiner Autorität theologisch legitimiert und gestärkt; als Stellvertreter Christi offenbart er Gottes Willen für die Klostersgemeinschaft.<sup>193</sup> Man kann an dieser Stelle nicht darüber hinweggehen, dass diese Absicherung und Überhöhung der Abtsfunktion zu Machtmissbrauch führen kann: Die Wirkungsgeschichte der RB, die hier aus Abgrenzungsgründen nicht thematisiert wird, liefert hierfür sicher auch eindrucksvolle Beweise. In einem positiv-wohlwollenden Verständnis könnte man den Abt aber auch als Mittler verstehen, der den Willen Gottes repräsentiert und ihm menschliche Wärme und Leben verleiht; der „der Eigenart vieler (...) dien(...)(t)“ (RB 2,31c).<sup>194</sup>

Die Betonung des Gehorsams beim *Magister* und bei *Benedikt* ist jedoch nicht nur in einer vertikalen Gehorsams- und Autoritätsstruktur abgebildet. Trotz des Schwergewichts der äbtlichen Autorität wird der Gehor-

<sup>189</sup> Siehe Altenähr, 1995, S. 272

<sup>190</sup> Siehe Doppelfeld, Basilius: Höre – nimm an – erfülle. St. Benedikts Grundakkord geistlichen Lebens. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1981 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 14). S. 23–37

<sup>191</sup> Siehe Felten, 1988, S. 189

<sup>192</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 127ff; Heussi, Karl: Der Ursprung des Mönchtums. Tübingen (Mohr) 1936. S. 241; Heussi grenzt den mönchischen Gehorsam trennscharf vom römisch-soldatischen ab, wobei er als Ursprung des Mönchtums die Anachoreten vor Augen hat. Vgl. auch Felten, 1988, S. 196

<sup>193</sup> Siehe Felten, 1988, S. 185–189

<sup>194</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 111; Risak, 1991, S. 27

sam gegenüber Klosteroberhaupt und Gott ergänzt und erweitert durch horizontale Elemente und Strukturen. Kapitel und Seniorat (RB 3) mildern die Autorität des Abtes durch das Mitspracherecht der Konventsmitglieder. Ein weiteres horizontales Moment ergänzt die hierarchische Autoritätslinie: Der Gehorsam gilt auch in den gegenseitigen brüderlichen und schwesterlichen Beziehungen (RB 71)!<sup>195</sup>

In dieser horizontalen Erweiterung wird das Ge-Horchen zum dialogischen Gehorsam als „Hören im Dialog“. Gehorsam als Gespräch ist der Aushandlungsprozess der individuellen Vorstellungen und Meinungen einerseits, die Abstimmung des je subjektiven spirituellen Standpunktes auf dem persönlichen Heilsweg mit dem Anliegen des sozialen Systems und der Gemeinschaftsreligiosität andererseits. Diesem horizontalen Gehorsam im Sinne eines Aushandlungsprozesses geht das „Hören als Schweigen“, persönliche Gottesbegegnung und Selbstreflexion voraus.<sup>196</sup> Im logischen Sach- und Kausalzusammenhang wären die Gehorsamselemente so anzuordnen, dass an erster Stelle der Gehorsam gegenüber Gott, an zweiter der gegenseitige Gehorsam steht. Der reife Gehorsam beruht auf dem mündigen Miteinander der Gemeinschaft, so dass der Gehorsam gegenüber der Klosterleitung an dritter Stelle folgt. In letzter Konsequenz lässt sich auch die oberste Leitungsfunktion durch Gehorsam charakterisieren: als Gehorsam gegenüber Gott, den Mitgliedern des Konvents und gegenüber den Gegebenheiten (*necessitas*).<sup>197</sup>

Ohne die Radikalität der Gehorsamsbestimmungen verharmlosen zu wollen, lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass ein so verstandener, „freie(r), mündige(r), christliche(r), benediktinische(r)“<sup>198</sup> Gehorsam den „Vollbesitz eigener Einsicht und Entschlußkraft“<sup>199</sup> voraussetzt. Die Aufgabe des Eigenwillens (RB 5,7b) lässt sich aus aktueller Sicht so lesen, dass es dabei darum geht, „von jenen inneren, sperrigen Widerständen und Egoismen ab(zu)kommen, die viel seelische Energien absorbieren

---

<sup>195</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 235f; Friedmann, Edgar: Hermeneutische Überlegungen zum Verständnis der Regula Benedicti heute. Folgerungen für den Bereich Autorität und Gehorsam. In: *Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale* 5, 1976, S. 335–351. S. 347f.

*Felten* bewertet die aktuelle Betonung der horizontalen Elemente als Ausdruck des heutigen Ideals zönotischen Lebens und sieht weder durch Kapitel 3 noch durch Kapitel 71 die „fundamentale Machtverteilung“ eingeschränkt. Felten, 1988, S. 234ff

<sup>196</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 217–220; Herwegen, 1944, S. 107

<sup>197</sup> Siehe Domek, 1994, S. 194–197

<sup>198</sup> Domek, 1994, S. 194

<sup>199</sup> Herwegen, 1944, S. 111

und Spannungen mit den Mitmenschen provozieren“<sup>200</sup>. *Benedikt* selbst beschreibt diese Form des Eigenwillens als Fehlform, wo er über das rechte monastische Leben schreibt und die durch die Regel zu konstituierende Gemeinschaft von anderen klösterlichen Lebensformen abgrenzt: Die *Sarabaiten* sind in sich selbst eingeschlossen und erheben das eigene Verlangen und Behagen zum Gesetz (RB 1,8): „Was sie meinen und wünschen, das nennen sie heilig, was sie nicht wollen, das halten sie für unerlaubt.“ (RB 1,9)<sup>201</sup>

Als „Grundhaltung im Spannungsfeld zwischen Mönch und Konvent“ ist der Gehorsam das Kernelement, auf das die ganze Regel ausgerichtet ist.<sup>202</sup> Das Gesetz, dass innere Haltung und äußere Handlung kongruent sein sollen, wird durch „feinfühligere Rücksichtnahme auf menschliche Schwäche“ als Grundcharakteristikum der RB erleichtert, die sich in konkreten Bestimmungen expliziert (gegenseitige Unterstützung, Erleichterung von Hilfsdiensten), „*quod faciunt fratres, absque iustam murmurationem faciant*“ (RB 41,5c).<sup>203</sup> Die innere Haltung entspricht dabei einer persönlichen Bindung, so dass sich an dieser Stelle der Zusammenhang zwischen dem Gehorsam und dem Gelübde der *stabilitas loci* erschließt: Gehorsam ist an persönliche Bindung, Dauer, Beständigkeit, Zuverlässigkeit und damit an Gestaltungsmöglichkeit und -wille gebunden.<sup>204</sup>

Aus aktueller Sicht und im dialogischen Zugang zu diesem Themenkomplex ergibt sich, dass Gehorsam nicht auf Befehl und Ausführung zu reduzieren ist. Es ist vielmehr

„eine Frage nach der *Gesprächsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft* zwischen zwei Menschen. Gehorsam ist der Mut zur Auseinandersetzung und das schwierige Ringen um Lösungen. Es ist der Mut zur Selbstkritik und die Offenheit, neue Perspektiven in den Blick zu nehmen. Er ist kein Aufgeben des *eigenen Willens* und Wollens, wohl aber ein Überwinden des *Eigenwillens*, und das heißt der vielfältigen Blockaden, die das liebe eigene Ich oft sehr unterbewusst dem Weg des Wachsens entgegensetzt. Gehorsam ist in diesem Sinn ein Lernprozeß, der die Sehnsucht des Wachsens als Grundmotiv voraussetzt und gleichzeitig konkretisiert.“<sup>205</sup>

---

<sup>200</sup> Holzherr, 2000, S. 100

<sup>201</sup> Siehe Altenähr, 1995, S. 272f

<sup>202</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 215

<sup>203</sup> Siehe Felten, 1988, S. 240

<sup>204</sup> Siehe Schütz, 1997, S. 115; Herwegen, 1944, S. 108

<sup>205</sup> Altenähr, 1995, S. 271 (Hervorhebungen im Original)

„Gelassenes ‘Hören’ auf den anderen ist doch das entscheidende Merkmal einer offenen, wandlungsfähigen und produktiven Persönlichkeit (...)“!<sup>206</sup>

Gehorsam lässt sich somit als zentraler Bildungsgehalt der *Regula* fassen, der im Sinne eines Erschließungslernens offen ist für verschiedene An-  
schlüsse. Als internalisierte Grundhaltung bietet dieses Kernelement benediktinischen Lebens eine Art Schlüsselqualifikation<sup>207</sup>, die auf verschiedenste – auch unvorhergesehene und unvorhersehbare – Situationen anwendbar ist. Als Grundkompetenz ist sie Ausdruck einer jahrhundertealten zönotischen Lebensweise, die sich in der monastischen Lebenswelt kontinuierlich realisiert und aktualisiert. Die Regel macht deutlich, dass diese Kompetenz auf einer bewussten Entscheidung und damit auf einsichtsvollem reflektierendem Lernen beruht. Dieses Lernen ist zunächst auf das Individuum und seinen je eigenen Entwicklungsprozess („Heilsweg“) bezogen und ist individuelles Lernen in und durch die Organisation. Es wird erweitert und ergänzt durch ein Lernen für die Organisation: durch eine Einbindung in ein Gesamtsystem horizontaler und vertikaler Strukturen, die auf dieser Grundkompetenz beruhen. Dieses System von Gehorsamsbeziehungen erhält die Organisation nicht nur in einem funktionalen Sinn aufrecht; es dient auch der Entwicklungsfähigkeit insgesamt und lässt sich als wesentlichen Beitrag zu einem organisationalen Lernen im Sinne eines gemeinschaftlichen Heilsweges beschreiben. Im Hinblick auf den Gehorsam ist von einer beidseitig konstitutiven Verschränkung der beiden Lernebenen zu sprechen: Individuelles und organisationales Lernen bedingen und befördern sich wechselseitig.

Auf die klösterliche Tugendlehre und dem grundlegenden Kapitel zum monastischen Gelübde des Gehorsams folgt das kürzere Kapitel über die Schweigsamkeit (RB 6). Das darauffolgende ausführliche Kapitel über die Demut schließt die Ausführungen *Benedikts* über die Charakteristika des monastischen Berufs. Die Kapitel 4 bis 7 stellen somit gleichsam die Schlüsselqualifikationen der Klostermitglieder dar.

---

<sup>206</sup> Paus, Ansgar: Unterwegs zum Sinn der Zeit. Europa und Benedikt von Nursia. In: Langer/Bilgri, 1989, S. 171–182. S. 181

<sup>207</sup> Schlüsselqualifikation wird hier vorläufig als Arbeitsbegriff im Sinne von extrafunktionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet. Weitere Ausführungen hierzu finden sich im Rahmen der pädagogischen Adaption (siehe Kapitel 4.5)

Als „Hören im Schweigen“<sup>208</sup> bildet die Schweigsamkeit das konsequente Pendant zum Ge-Horchen. Auch bei dieser für heutige Auffassung so unpopulären Tugend der Schweigsamkeit stellt sich die Frage, was deren tieferliegende Bedeutung ist. Allerdings von erstaunlicher Aktualität sind Einfluss und Wirkung, die *Benedikt* Worten und Gespräch beimisst. Die Gefahr, die von unbedachter, unkontrollierter oder verletzender Rede ausgeht, wird überdeutlich dargestellt (RB 6,4 u. 5).

Zunächst ist festzustellen, dass Schweigen – vielleicht entgegen einem zeitgenössischen Verständnis – nicht einfach Nicht-Reden bedeutet. Es handelt sich vielmehr hier um eine Konzentration auf das Wesentliche, um die Vertiefung der lebendigen Beziehung zu Gott. Es geht um die Priorisierung einer inneren Wirklichkeit und damit um einen Prozess der Verinnerlichung als einen Weg der Askese. Im Schweigen kann sich das personale Angesprochensein aktualisieren.<sup>209</sup>

Dieses Schweigen ist kein autistisches Schweigen der Isolation; es ist nicht die Grabesstille des sich nichts zu sagen Habens. Es ist die Verinnerlichung im Rahmen einer Verbundenheit aus gleicher Gesinnung. Das Kloster schafft Klima und Rahmenbedingung für diesen individuellen Prozess der Askese.<sup>210</sup>

Das Schweigen dient dem Hören und damit dem Lernen (korrespondierend zur Lehre; RB 6,6); es ist damit gleichsam konstitutiv für den monastischen Lernprozess.<sup>211</sup> *Requirere* als wiederholtes Suchen, Fragen und Erforschen (*quirenda*; RB 6,7a) bringt Dringlichkeit und Existentialität des Lernens als Suchbewegung zum Ausdruck. Wissensdrang und Fragen ergänzen als „dynamisches Moment“ das „objektive(...) Ordnungsprinzip“, führen „zu einem lebendigen Austausch“, der „das Verantwortungsgefühl für die Ganzheit“ bewahrt.<sup>212</sup> Das Schweigen steht also im Dienste eines in einen Gesamtzusammenhang integrierten Lernprozesses.

---

<sup>208</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 218. *Eckert* konzeptualisiert hier das Hören als dreistufigen Prozess analog zum Prolog der RB: 1. Hören im Schweigen als Neigen des Ohrs des Herzens; 2. Hören im Dialog als Annahme des Zuspruchs; 3. Die Tat als Antwort des Hörens als Erfüllung dieses Zuspruchs. Siehe a. a. O., S. 217

<sup>209</sup> Siehe Huerre, 1983, S. 84f; Steidle, 1951, S. 122f

<sup>210</sup> Siehe Huerre, 1983, S. 84f

<sup>211</sup> Siehe Huerre, 1983, S. 85

<sup>212</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 118

Dass *Benedikt* dieser Tugend ein eigenes Kapitel widmet, spricht dafür, dass es auch hier um gezieltes Training einer Fähigkeit geht. In der kontinuierlichen Selbstreflexion lernt der/die Einzelne die eigene Person, ihre Potenziale und Grenzen kennen. Damit wird aus einer „Flucht vor sich selbst“ (RB 1,11) die „Heimkehr zu sich selbst“<sup>213</sup>, wie es von *Benedikt* selbst auch berichtet wird: „und er wohnte ganz in sich selbst“<sup>214</sup>. *Habitare secum* schließt die reflexive Selbstprüfung ein.<sup>215</sup>

Das Kapitel über die Schweigsamkeit wird damit zur Lehre von der Sammlung und Innenwendung als Hinwendung zum Wesentlichen. Als individuelles Training ist dieser Lern- und Entwicklungsprozess eingebunden in eine ordnende Struktur und in ein Klima der Wesentlichkeit, die personale Selbsterforschung und eine dialogische Begegnung ermöglicht. Das individuelle Lernen ist in diesem Fall Lernen in einer Lerngemeinschaft, die gleichsam den unterstützenden und fordernd-fördernden Rahmen des Trainings bietet.

Den Abschluss des monastischen Lernprogramms und des ersten spirituellen Direktoriums bildet das siebte Kapitel, in dem es um eine weitere, für benediktinisches Mönchtum konstitutive Tugend geht: die Demut. Der Anschluss an die vorhergehenden Kapitel lässt sich zunächst sprachlich herstellen: Das „*Clamat nobis (...) fratres*“ (RB 7,1a) des Prologs zum siebten Kapitel richtet sich an die Hörenden und Gehörchenden. Es ist das längste Kapitel der Regula.<sup>216</sup> Die Themen der vorausgehenden beiden Kapitel sind in diesem Traktat aufgehoben; Gehorsam und Schweigsamkeit sind gleichsam Manifestationen der Demut.<sup>217</sup>

Konzipiert ist dieser Abschnitt als 12-stufiges Lernprogramm, als Entwicklungsprozess mit dynamischem Charakter. Vielleicht trägt kaum ein anderer Abschnitt solche pädagogischen Implikationen mit sich wie diese „Lehrmethode der zwölf Stufen“; sie ist „kein Mechanismus, sondern tiefe pädagogische Weisheit“<sup>218</sup>.

---

<sup>213</sup> Eckert, 2000, S. 218

<sup>214</sup> Gregor der Große, 1995, Kapitel 3 der Dialoge II,5 (Seite 115)

<sup>215</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 218

<sup>216</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 120, 123

<sup>217</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 135

<sup>218</sup> Herwegen, 1944, S. 124

Die zwölf Stufen lassen sich in drei Abschnitte gliedern, die von einem Prolog und einem Epilog flankiert werden. Während der Prolog Auskunft gibt über die geistliche Grundlage der Demut (RB 7,1–9) und die erste Stufe als Beweggrund des Aufstiegsschemas die Gottesfurcht bezeichnet (RB 7,10–13), beschreibt der Epilog das eigentliche Ziel des gestuften Lern- und Entwicklungsprozesses – die Liebe (RB 7,67–70), die alle Furcht aufhebt. Die zweite Stufe beinhaltet den persönlichen Entschluss zur Demut (RB 7,31–33), die sich nachfolgend konkretisiert.

Die Stufen 3 bis 5 (RB 7,34–48) beschreiben die Demut gegenüber dem Klostervorstand, Stufe 6 und 7 (RB 7,49–54) beziehen die Demut auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Stufen 8 bis 12 geben über die Demut als sichtbares Verhalten Auskunft (RB 7,55–66).<sup>219</sup> Auch wenn sich Entwicklung nie in ein starres Schema pressen lässt, wird der stringente und logische Aufbau dieses dynamischen Stufenprogramms deutlich.<sup>220</sup>

*Humilitas* meint zunächst, dem Boden nahe zu sein; das althochdeutsche *diomuoti* ist der Mut zu dienen, die Dienstbereitschaft.<sup>221</sup> Angesprochen ist eine innere Grundhaltung, die gleichsam konstitutiv für den monastischen Beruf ist.<sup>222</sup> Demut ist „*nicht ein psychisches Minderwertigkeitsgefühl*“<sup>223</sup> und soll nicht „zu einer Verkleidung innerer Unfähigkeit werden“<sup>224</sup>; die zeitgenössischen Interpreten sehen also durchaus die psychologische Gefahr, die mit dieser Tugendforderung verbunden ist. Für den Lernzusammenhang bedeutsame Konnotationen der Demut werden bei näherer Betrachtung deutlich. So kann Demut als Bereitschaft verstanden werden, sich selbst in Frage stellen und ggf. korrigieren zu lassen. Die demütige Einsicht in die eigenen Grenzen kann darüber hinaus in einer großen Achtung und Wertschätzung gegenüber anderen Menschen resultieren.<sup>225</sup>

---

<sup>219</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 134, der jedoch etwas anders einteilt. Er ordnet die zweite Stufe schon dem Abschnitt über die Demut gegenüber dem Abt zu.

<sup>220</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 134

<sup>221</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 133; Holzherr, 2000, S. 130

<sup>222</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 123

<sup>223</sup> Holzherr, 2000, S. 122 (Hervorhebung im Original)

<sup>224</sup> Herwegen, 1944, S. 123

<sup>225</sup> Siehe Böckmann, 1976, S. 362–373. S. 369ff

Im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung kann die Demut auch im Kontext von Freiheit verstanden werden. So wird Demut zur befreienden Tat: „Der Verzicht darauf, fast zwanghaft nach Selbstbehauptung zu suchen, macht frei.“ An die Stelle des Anspruchs auf Eigenbesitz tritt die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Ziel des Entwicklungsganges ist die reife und starke Persönlichkeit, die unabhängig ist von äußerem Ansehen und Bestätigung und fähig zur Selbstbescheidung.<sup>226</sup>

Als Prozess der Freisetzung lässt sich der gesamte gestufte Ablauf lesen. Während es zunächst um die auf der Ehrfurcht vor Gott aufbauenden Regeltreue geht, zielt das Lernen auf Verinnerlichung ab und gipfelt in der Liebe, die die Einhaltung der Regel aus Engagement und Überzeugung nach sich zieht. Das Lernen vollzieht sich in verschiedenen Reifestufen und führt von der Paragraphentreue zur lebendigen Erfüllung der Regel in Freiheit. Pädagogisch gesprochen geht es um die Umwandlung einer extrinsischen in eine intrinsische Motivation.

Die Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen ist da anzusiedeln, wo der/die Einzelne „die ‘institutionalisierte‘ Regel frei und mit Freude (...) in der Kraft (...) einer Gemeinschaft“ lebt. Das soziale System kann mit dieser Maxime der Demut den/die Einzelne/n vor „einem individuellen Leistungs- und Erfolgszwang“ schützen.<sup>227</sup> Das individuelle Training der monastischen Schlüsselqualifikation ist also auch hier wiederum aufgehoben im Lernprogramm der gesamten Organisationen, für die in ihrer Gesamtheit die Demut zur Anwendung gebracht wird.

Das Stufenschema weist selber schon horizontale Bezüge neben den vertikalen auf, wie Struktur und Aufbau des siebten Kapitels zeigen. Kapitelübergreifend korrespondiert dieses Traktat über die Demut mit dem 72. Kapitel der Regula über den guten Eifer, das das zweite spirituelle Direktorium abschließt. In ihm kulminiert die vorhergehende Tugendlehre im Ideal einer Gemeinschaft, die das kodifizierte Regelwerk durch eigene innere Überzeugung und reales Tun mit Leben erfüllt.

Während das siebte Kapitel die Verbform stets im Singular ausweist, stehen die finiten Verbenden der Leitsätze des 72. Kapitels im Plural. *Pari-ter, invicem, certatim* zeugen sprachlich von der Wechselseitigkeit des

---

<sup>226</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 130ff

<sup>227</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 132

Lernens, das ein gemeinsames Lernen von- und aneinander ist. Erst in dieser Konsequenz für das soziale System und in der Anwendung auf die horizontalen Beziehungen vollzieht sich die individuelle Kompetenz, die ihrerseits der Weiterentwicklung der Organisation dient.

Interessant dabei ist, dass die Regelforschung davon ausgeht, dass das siebte Kapitel in weiten Teilen Inhalte vom *Magister* und von *Cassian* übernimmt.<sup>228</sup> Das zweite spirituelle Direktorium wird als eigenständig benediktinisch betrachtet und *Benedikts* eigenem Reifungs- und Entwicklungsprozess seiner Abtsjahre zugeschrieben.<sup>229</sup>

Diese Ergänzungen im zweiten spirituellen Teil, die nach bisherigem Wissen als *Benedikts* originäre Schöpfung zu betrachten sind, scheinen also wichtige Hinweise zu liefern für den Übergang vom individuellen zu organisationalem Lernen. Die Festsetzung konstitutiv-monastischer Schlüsselqualifikationen, ihre normative Fundierung und pädagogische Operationalisierung findet sich im ersten, sich aus tradierten Quellen speisenden Tugendteil (RB 4–7). Eine organisationale Ergänzung und Erweiterung ist verstärkt im zweiten spirituellen Direktorium enthalten. Die Lern- und Entwicklungsziele für den/die Einzelne/n werden dabei auf die Gemeinschaft übertragen; sie werden konsequent auf die horizontalen Beziehungen angewandt und für diese durchdekliniert.

So korrespondiert das 5. Kapitel (Gehorsam) mit RB 68 (Überforderung durch einen Auftrag) und 71 (gegenseitiger Gehorsam), wie bereits dargestellt wurde. Außerdem gibt es Bezugspunkte zwischen dem 6. Kapitel über die Schweigsamkeit und die RB 66 bis 70. Ein enger und deshalb an dieser Stelle wiederum zu behandelnder Zusammenhang besteht weiterhin zwischen dem Traktat über die Demut und dem Finale über den guten Eifer (RB 72), das auch Parallelen zu RB 4 über die „Werkzeuge der geistlichen Kunst“ aufweist.<sup>230</sup>

Wie schon im 7. Kapitel kulminieren auch im 72. Kapitel die Lehrsätze in der Liebe. In diesem Ziel sind Strukturen und Gesetze aufgehoben.<sup>231</sup> Gleichzeitig realisiert sich die übernatürliche Idee und „theoretische

---

<sup>228</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 135f; Borias, 1989, S. 284

<sup>229</sup> Siehe Borias, 1989, S. 270

<sup>230</sup> Siehe zu den wechselseitigen Bezügen und der Symmetrie der Anlage den genannten Aufsatz von Borias, 1989. Außerdem zu letzterwähntem Sachverhalt: Vogüé, 1983, S. 357; Holzherr, 2000, S. 326

<sup>231</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 326

Abstraktion“ des Glaubens auf menschliche Weise und findet seinen Ausdruck in „Höflichkeit, Rücksichtnahme“ und „freundlicher Hilfeleistung“. <sup>232</sup>

Im Einzelnen geht es dabei um „Achtung vor der Person des anderen“ und um das Aufeinander-Hören. <sup>233</sup> Zwei Modi scheinen für die Anwendung und Umsetzung der Regel auf das gesamte soziale System zentral zu sein: Geduld (*patientissime*, RB 72,5) ist ebenso konstitutiv wie der gesunde Wettbewerb (*certatim*, RB 72,6) untereinander. Solidarität und Friede als Ziele <sup>234</sup> sind aus heutiger Sicht gleichbleibend aktuell und alles andere als selbstverständlich.

Die konsequente Umsetzung abstrakter Prinzipien, ihre Operationalisierung und alltägliche Anwendung im Lebens- und Arbeitskontext des Klosters sprechen für die Kongruenz von Normen und Werten und dem alltäglich-erfahrbaren Klima. Jede/r Einzelne ist daran beteiligt, das abstrakte Ziel in den gemeinsamen Bezügen zu verwirklichen. Damit ist das individuelle Training einerseits konsequent eingelassen in die Gesetzmäßigkeiten des gesamten Systems. Die Organisation als solche hat andererseits als Ganze Lern- und Bildungschancen, wie sie vor allem in diesen letzten, originär von Benedikt stammenden Kapiteln zum Ausdruck kommen. Der Fortschritt des sozialen Systems tritt gleichberechtigt neben den individuellen Entwicklungsprozess.

Der Lernmodus geht dabei von der äußerlichen Erfüllung (Regeltreue) hin zu innerer wesensmäßiger Authentizität.

„Das ist typisch für die Erziehungskunst des Mönchtums. Ihre Methode besteht darin, von außen nach innen, von der Praxis zur Reflexion (...)“ <sup>235</sup> vorzugehen. Dies leitet direkt über zu der letzten der drei Lernstufen, dem Identitätslernen im Modus der Reflexivität.

### **3.3.3 Identitätslernen – Die Werkkunst**

Auf der Stufe des Erschließungslernens wurde vorausgehend das monastische Lernprogramm vorgestellt; die vorgestellten Tugenden bilden gleichsam das Curriculum für einen Bildungsgang mit offenen Anschlüssen. Die monastischen Kernkompetenzen oder – modern gesprochen –

---

<sup>232</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 406

<sup>233</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 326 (Hervorhebung im Original; Kommentar zu RB 72,4)

<sup>234</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 326

<sup>235</sup> Vogüé, 1983, S. 356

Schlüsselqualifikationen sind auf vielfältige Herausforderungen anwendbar. Zusammen mit dem einübenden Tun und der Korrektur auftretender Fehler im Rahmen des Anpassungslernens finden diese Lernprozesse ihre normative Erweiterung im Identitätslernen. Im Folgenden wird nun im letzten Schritt der hermeneutischen Analyse nach dem identitätsstiftenden Sinnzusammenhang des Lernens zu fragen sein. Es geht auf dieser Ebene also um Bildungsprozesse im Modus der Reflexivität und Selbstvergewisserung.

Die Rezeption des Wissens und Gedankengutes aus der RB im Hinblick auf das organisationale Identitätslernen erfolgt im Hinblick auf *lectio divina – meditatio – oratio*. Dieser typische benediktinische Dreischritt bezeichnet den Stufengang von der geistlichen Lesung, der wiederholenden Reflexion und der personalen Antwort im Gebet. Alle drei Elemente benediktinischer Spiritualität werden in der RB sowohl für den/die Einzelne/n als auch für das gesamte System institutionalisiert. Die geistliche Lesung trägt zunächst eine doppelte Konnotation. Damit ist einerseits und sehr konkret der Text als solcher bezeichnet, der gelesen wird, also der Gegenstand.<sup>236</sup> Gleichzeitig ist die Tätigkeit des Lesens, der geistige Akt der Vertiefung in diesen Gegenstand gemeint. Er ist „*labor mentis*“ im Sinne einer „hingebenden Anstrengung“.<sup>237</sup>

Zunächst wird zu erklären sein, warum die geistliche Lesung dem Identitätslernen zuzuordnen ist. Naheliegenderweise hat die Lesung die Funktion des Studiums und der Weiterbildung. *Lectio divina* geht jedoch über diesen Aspekt hinaus: Sie dient der Reflexion und der Wertevermittlung. Die Wissensvermittlung wird erweitert um eine „Herzensbildung“, die „in der Tiefe des Menschen sein Bewußtsein und sein Verhalten prägen“ soll.<sup>238</sup> Die Lesung bildet neben dem Gebet – so Eckert – den zweckfreien Ausgleich zur Arbeit.<sup>239</sup> Mit dieser Zweckfreiheit sind elementare Bildungsimplicationen angesprochen: Konzipiert wird hier ein Lernen, das von direkten äußeren Bindungen an vorgegebene Ziele befreit ist und der personalen Entwicklung dient. Insofern als die *lectio* zur inneren Auseinandersetzung und personalen Verarbeitung des Gelesenen führt, ist sie aber auch nicht nur Selbstzweck:

---

<sup>236</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 284

<sup>237</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 290

<sup>238</sup> Eckert, 2000, S. 198

<sup>239</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 198f

„mit der Lectio ist es wie mit der intellektuellen Kultur. Ihr Wert liegt nicht in dem, was man durch sie aneignet, sondern in dem, was man durch sie ist.“<sup>240</sup>

Bei aller Vielfalt der Beschäftigungen bildet die geistliche Lesung gleichsam den konzentrierten Ausgangspunkt für tiefere Reflexion und wird durch die Meditation und das Gebet fortgesetzt und intensiviert. Mit der Lesung ist natürlich auch die Erwartung verbunden, dass sie das Verhalten „regelt und korrigiert“<sup>241</sup> und „konkrete Umsetzung im alltäglichen Leben“<sup>242</sup> findet. In ihrem tieferen Sinn ist sie aber auch eine innere Haltung, eine Ausrichtung auf das Wesentliche, das dem Alltag seinen Sinn verleiht.

Hinweise zum Bildungskanon finden sich im 73. Kapitel. Wichtigster Kern und Gegenstand ist die Bibel (RB 73,3). Sie bildet den „Bezugs- und Orientierungspunkt, (...) Norm und Richtschnur des (benediktinischen, K. R.) Lebens“.<sup>243</sup> Damit fügt sich die Regel in den größeren Kontext des übergeordneten Systems Glaube und Kirche ein und nimmt in ihrer Grundlegung teilhabenden Bezug auf diese das Gesamtsystem begründende Fundament. *Benedikts* Leistung an dieser Stelle ist die Aktualisierung der Bibel, ihre Anwendung und weiterführende Übertragung auf den monastischen Kontext.<sup>244</sup> Die verändernde Kraft, die der Bibel zugeschrieben wird, lässt sich – so *Holzherr* – an der Regel selbst bezeugen, „die gleichsam eine Kurzfassung des Alten und Neuen Testaments ist“.<sup>245</sup> Für *Benedikt* als Person lässt sich aus der Regel ableiten, wie belesen er war; was er zitiert, ist ein umfassender Bildungskanon, der sowohl die antiken Klassiker als auch die gesamte Väterliteratur umfasst.<sup>246</sup>

Mit diesen Implikationen wird die Regel als solche von *Benedikt* natürlich als Gegenstand der Lesung empfohlen (RB 66,8). Dabei scheint wichtig zu sein, „dass allen Brüdern die ganze Regel, also ein Überblick über die gemeinschaftliche Aufgabe zu Gehör gebracht wird; eine Aufgabe, die man nicht restlos auf einzelne verteilen kann“.<sup>247</sup> Diese Lesung der Regel

---

<sup>240</sup> Bouyer zitiert nach Spahr, 1981, S. 345

<sup>241</sup> Vogüé, 1983, S. 281

<sup>242</sup> Eckert, 2000, S. 198

<sup>243</sup> Holzherr, 2000, S. 333

<sup>244</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 333

<sup>245</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 89

<sup>246</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 289

<sup>247</sup> Schmidt, 1995, S. 360 (Hervorhebung im Original)

soll das Bewusstsein für den Gesamtzusammenhang, in dem der/die Einzelne steht und arbeitet, stärken.

Weiter werden als geeignete Lektüre die Lehren der Väter (73, 2c u. 4a), die *collationes patrum* und Lebensbeschreibungen der Väter (RB 73,5ab) und die Basilius-Regel (RB 73,5c) genannt. Diese Lektüre bietet einerseits – in begrenztem Umfang – Erklärungen und Lösungen für die Glaubenspraxis; sie vermittelt andererseits vor allem den tieferen Sinn und die spirituellen Zusammenhänge christlichen Daseins.<sup>248</sup> Sie stellt damit den klösterlichen Verbund hinein in eine Traditionslinie, die Identifikationspotenziale und eine ethisch-normative Fundierung einerseits, aber auch praktisch-alltägliche Orientierungshilfe bereitstellt.

Die Besonderheit dieser hohen Bedeutung der geistlichen Lesung lässt sich durch historische Kontextualisierung erfassen. Lesung war in dieser „Zeit des Niedergangs“<sup>249</sup> alles andere als selbstverständlich. Diese Verpflichtung zur Lesung hat dazu geführt, dass sich eine richtige Buchkultur in den Klöstern etablierte, die während sich die Antike in Auflösung befand, deren Bildungsgut bewahrte.<sup>250</sup> In wirtschaftlicher Hinsicht ist nicht zu unterschätzen, dass dieser Freiraum für die Lesung auch Luxus war – wertvolle Arbeitszeit, die der Autonomie des Klosters diene, ging so „verloren“.<sup>251</sup>

„(...) täglich auf drei Stunden Arbeit zu verzichten, um sich einer uneigennütigen Beschäftigung hinzugeben, heißt, ein beträchtliches Opfer darzubringen und den Vorrang des Geistlichen zu betonen.“<sup>252</sup>

Die *lectio divina* ist fest im klösterlichen Alltag institutionalisiert. In anderem Zusammenhang wurde schon darauf hingewiesen, dass sie das Pendant zur Arbeit (zur Entstehungszeit der Regel war damit vorrangig die Handarbeit gemeint) bildet. Aus der Anordnung von *Opus Dei*, Lesung und Arbeit ergibt sich die klare Struktur des monastischen Lebens. Der Lesung werden im 48. Kapitel die besten Stunden des Tages reserviert (RB 48,3–5.10.13 u. 14)<sup>253</sup> und der Sonntag ist weitgehend von Arbeit

<sup>248</sup> Siehe Spahr, 1981, S. 337

<sup>249</sup> Holzherr, 2000, S. 242

<sup>250</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 242 u. 244

<sup>251</sup> *Vogüé* macht dies an der Regel des Augustinus deutlich, der das Problem so löst, dass die Gläubigen Kompensationshilfe für diesen Verdienstaufschlag leisten sollen; siehe *Vogüé*, 1983, S. 282. Wir finden diesen Vorschlag bei *Benedikt* zwar nicht, können aber aus dem hohen Stellenwert der Lesung ableiten, dass auch er den Verlust an Arbeitszeit billigend in Kauf nahm.

<sup>252</sup> *Vogüé*, 1990, S. 98

<sup>253</sup> Siehe *Vogüé*, 1983, S. 278; Holzherr, 2000, S. 242

freigehalten und der Lesung gewidmet. Das gesamte Kapitel trägt den Tenor des *vacare*: frei sein von – frei sein für.

Die über das 48. Kapitel konzeptualisierte Lesung ist persönliche Lesung des/der Einzelnen. Neben die Institutionalisierung der *lectio divina* in der Struktur des klösterlichen Lebens tritt der Schutz dieser persönlichen Sphäre: Die Verse 5, 17 und 18 sollen Störungsfreiheit gewährleisten. Das stille Lesen jedes/r Einzelnen ist neu bei *Benedikt*; es findet sich sonst weder beim *Magister* noch bei den anderen Vorläufern.<sup>254</sup> Außerdem soll ein Rahmen geschaffen werden, der Anreize einerseits, aber auch ein Maß an Kontrolle (RB 48,18) bereitstellt, damit jede/r diesen Freiraum zum vorgesehenen Zweck für sich nutzt und nutzen kann.<sup>255</sup>

Die Lesezeiten sind Zeiten der Stille, die auch auf Gespräch und Austausch verzichten, was auf uns heute überraschend wirkt. Dies kann aber ein weiterer Hinweis darauf sein, dass nicht eine theoretische Weiterbildung priorisiert wird, die der Erklärung und des Dialogs bedarf, sondern dass die reflexive Vertiefung in einen Stoff beabsichtigt ist. Gleichwohl ist anzunehmen, dass es auch festgelegte Zeiten (RB 48,21) gibt, die der Besprechung untereinander dienen.<sup>256</sup>

Die individuelle Reflexion im Rahmen der *lectio* ist als Stufenprogramm festgelegt. Die Lesezeiten der Werktage werden an Sonntagen ausgedehnt. Die Fastenzeit wird als besonders intensive Zeit der „eindringende(n) Vertiefung in die Lesung“ konzeptualisiert. Jedem Konventsmitglied wird zu Beginn der Fastenzeit ein Band der Bibel ausgehändigt (RB 48,15a), der dann in den Wochen bis Ostern individuell bearbeitet wird. „*Per ordinem ex integro*“ (RB 48,15b) lässt sich als Hinweis darauf lesen, welche besondere Bedeutung diese Fastenlektüre hat. Der Text wird systematisch und vollständig erarbeitet, mit dem Ziel, „sich den Inhalt ganz zu eigen (zu) machen“.<sup>257</sup> Eine subjektive Auswahl von Texten und

<sup>254</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 240

<sup>255</sup> Interessant und überraschend aktuell erscheint der Sachverhalt, dass es auch zu *Benedikts* Zeiten Menschen gab, die Mühe hatten, sich längere Zeit auf geistige Arbeit zu konzentrieren. Vgl. hierzu Herwegen, 1944, S. 287

<sup>256</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 287

<sup>257</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 286  
*Ruppert/Grün* weisen auf den in diesem Zusammenhang interessanten Sachverhalt hin, dass in der Tradition der Väter die *Lectio* als fortlaufende (*continua*) und damit vollständig praktiziert wurde, um damit Beliebigkeit zu vermeiden und „immer auch neue Aspekte in das Leben des Lesers“ zu bringen und ihn „immer wieder aus seinen Denkschemata herauszuholen“. Siehe Ruppert, Fidelis/Anselm Grün: Bete und arbeite. Eine christliche Lebensregel. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1982 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 17). S. 62

Textstellen wird vermieden; die *lectio* wird als Gesamtzusammenhang erarbeitet, d. h. ohne Auslassung dessen, was schwierig, unverständlich oder unbequem ist.<sup>258</sup>

Auch in diesem Kontext fehlen die Hinweise auf Mäßigung und begründete Ausnahmen von der Regel nicht. Ungefähr im Zentrum des Kapitels ist die allgemeine Mahnung angesiedelt, angesichts der menschlichen Unvollkommenheit mit all diesen Vorschriften maßvoll zu verfahren (RB 48,9). Am Ende des Kapitels werden kranke oder empfindliche bzw. schwache Personen von der Lesung befreit; stattdessen sollen sie eine passende andere Beschäftigung ausüben, die sie einerseits vor *acedia* schützt, sie andererseits jedoch nicht überfordert (RB 48,24). Das Kapitel schließt mit der Mahnung an die Führungskraft der Gemeinschaft, Rücksicht auf individuelle Schwächen zu nehmen (RB 48,25).

Dem Individuum wird es also durch die Regel zur Pflicht gemacht, sich durch die Lesung in den Normen- und Wertekontext der Organisation zu vertiefen. Dafür werden feste – und wertvolle! – Zeiten im alltäglichen Ablauf freigehalten, aber auch Zeiten der besonders intensiven Vertiefung festgelegt. Diese Phasen und Zeiten werden gerahmt durch Regelungen, die einerseits jedem/r Einzelnen Störungsfreiheit garantieren, die aber auch auf ihre Einhaltung überprüft werden.

RB 4,55 stellt die Lesung in einen anderen Zusammenhang: Hier geht es um das *Hören* der Lesung. Das Hören als monastischer Grundvollzug wurde bereits in Kapitel 3.3.2 vorgestellt. Als „Hören im Schweigen“ kann damit Aufnahmefähigkeit, Konzentration, Selbstprüfung und –reflexion konnotiert werden.<sup>259</sup> Das Hören der Lesung ist Bestandteil des klösterlichen Tugendkatalogs und weist darauf hin, dass auch das gesamte System sich der gemeinsamen Lesung widmet, wovon im Folgenden die Rede sein soll.

Der Tischlesung ist ein eigenes Kapitel gewidmet (RB 38), das die gemeinsame Lektüre während der Mahlzeiten regelt. In Kapitel 42 über die Zeit nach der Komplet finden sich Verse über die Lesung und Textan-

---

<sup>258</sup> Siehe Böckmann, 1998, S. 377f.

*Böckmann* macht deutlich, dass sich das „*per ordinem ex integro*“ ein zweites Mal in der Aufnahmeordnung (RB 58, 9) findet. Hierbei soll die Regel ganz und vollständig vorgelesen werden, um der/dem Aspiranten/in einen umfassenden Überblick und Eindruck dessen zu geben, was dann verbindliche Richtschnur für sein/ihr Leben sein wird. Siehe a. a. O.

<sup>259</sup> Siehe Eckert, 2000, S. 218f

weisungen hierfür (RB 42,3–8). Auf diesem Wege sind auch die gemeinsamen Lesungen fest in den Tagesablauf integriert.

Beim 38. Kapitel fällt zunächst die Rahmung auf: Es ist mitten in der Fürsorge um das leibliche Wohl verortet. Die vorangehenden Kapitel regeln den Wochendienst in der Küche (RB 35) und den Umgang mit Kranken (RB 36), Greisen und Kindern (RB 37). Es folgen die Ausführungen über das Maß an Speisen (RB 39) und Getränken (RB 40) und die Zeiten der Stärkung (RB 41). Gleichsam den Introitus dazu bildet das 34. Kapitel, durch das sichergestellt wird, dass jede/r das Notwendige erhält im Sinne einer bedarfs- und bedürfnisorientierten Verteilungsgerechtigkeit. Dieses Kapitel besticht geradezu durch seine *discretio*.

Es geht bei der Tischlesung also darum, mitten in die Fürsorge für die körperlichen Bedürfnisse die Sorge für die Seele einzulassen. Die Tischlesung hat auch die Funktion, für ein friedliches und schweigendes Miteinander bei Tisch zu sorgen. Wie sehr es hier um die Form geht, wird daran deutlich, dass der Dienst des Vorlesens besonders gewürdigt wird. Er setzt Kenntnisse, Begabung und eine gute innere Gesinnung voraus; außerdem bedarf der Dienst eines gesonderten Segens. Wegen der herausragenden Bedeutung dieser Funktion fehlen die Warnung vor Überheblichkeit und die Mahnung zu Demut natürlich nicht (RB 38,2c u. 3). Die Fürsorge für die Diensthabenden selber richtet sich auf ihr seelisches (RB 38,2 ab) und leibliches Wohl (RB 38,10 u. 11).<sup>260</sup> Sprachlich fällt den Fürsorge-Aspekt bestärkend auf, dass mehrfach von *aedificare* die Rede ist. Der Abt kann die Lesung des Tischlesedienstes zur Erbauung aller ergänzen (RB 38,9) und vorlesen darf nur, wer über die Kompetenz verfügt, die Zuhörenden zu erbauen (RB 38,12).

*Benedikt* macht mit dieser Regelung die Tischlesung zu einem festen Wochendienst mit besonderer Würdigung; die gemeinsame Mahlzeit wird somit gleichsam zum liturgischen Akt: „So erscheint das *Refektorium* als eine Ausweitung des *Oratoriums*.“<sup>261</sup>

Die Lesungen in den Abendstunden werden durch Kapitel 42 geregelt. Das Kapitel trägt den Titel „Das Schweigen nach der Komplet“, der auf die grundlegende Gesetzmäßigkeit hinweist, dass in dieser Zeit nicht

---

<sup>260</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 212ff

<sup>261</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 253f (Hervorhebungen im Original)

mehr geredet werden soll. Damit dieses Schweigen zu einer gemeinsamen Zeit der Besinnung wird, legt dieses Kapitel öffentliche Lesungen fest. Ganzjährig wird an normalen Tagen (d. h. Tagen, an denen nicht gefastet wird) nach dem Abendessen etwas vorgelesen, „das die Hörer erbaute“ („*quod aedificet audientes*“ RB 42,3f). Benedikt unterbreitet dafür auch Vorschläge („*collationes vel vitas patrum*“, RB 42,3de), lässt jedoch Spielräume für andere Texte und schließt aus, was für die Abendstunden nicht geeignet erscheint: den Heptateuch und die Bücher der Könige (RB 42,4). Für die Fastentage gilt, dass gleich nach der Vesper „und einer kurzen Pause“ gelesen wird (RB 42,5b); der Umfang der Lesung richtet sich nach der verbleibenden Zeit (RB 42,6). Hier steht die öffentliche Lesung als Zeit der Sammlung vor der Komplet – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne: Während der Lesung kommt man zusammen, sobald die anfallenden Arbeiten erledigt sind (RB 42,7). Wenn alle versammelt sind, kann die Komplet abgehalten werden (RB 42,8a). Das Schweigen nach der Komplet (RB 42,8bc) hat somit Material und Fülle durch die vorangegangene Lesung. *Benedikt* lässt auch hier wieder begründete Ausnahmen zu; wegen der Gäste oder eines klaren Mandats darf gesprochen werden (RB 42,10) – mit „großem Ernst und vornehmer Zurückhaltung“ (RB 42,11). Mit dieser Regelung wird ein sinnvoller Kompromiss geschlossen zwischen den situativen Anforderungen, die sich z. B. aus der Anwesenheit von Gästen oder durch dringlich zu regelnde Sachverhalte ergeben, und der gegenseitigen Rücksichtnahme: „Diese Ausnahmeregelung (...) stört sie (die anderen, K. R.) nicht durch laute Betriebsamkeit.“<sup>262</sup>

Mit dieser Regelung schafft *Benedikt* eine klare Zäsur zwischen Tag und Nacht und gestaltet einen Übergang von der Betriebsamkeit des Tages zur Ruhe der Nacht. Während das 6. Kapitel das Wort *taciturnitas* (Schweigsamkeit als innere Haltung) gebraucht, ist hier von *silentium* die Rede – verstanden als wirkliches Nichtreden. Die Nacht wird damit in ein Schweigen gehüllt und zu einem Teil der monastischen Spiritualität als eine Erwartung des wiederkehrenden Lichts. Die abendliche gemeinsame Lesung hat etwas Familiäres und verbindet die Gemeinschaft nach den partikularen Aufgaben und Arbeiten in der Konzentration auf einen gemeinsamen Gegenstand.<sup>263</sup>

---

<sup>262</sup> Risak, 1991, S. 79

<sup>263</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 264–268

Wie die persönliche *lectio divina* als reflektierende Vertiefung in Bildungsgütern, die die normative Grundlegung der Ordensverfassung spiegeln, in der Gesamtstruktur der Regel verankert ist, so wird auch die gemeinsame Lesung durch die Regula institutionalisiert. Die gemeinsame Lesung dient dabei der gesamten Gemeinschaft, der organisationalen Ausrichtung auf den verbindenden Wertekanon, über den an diesen Stellen keine diskursive Aushandlung stattfindet. Die öffentlichen Lesungen bilden eine gemeinsame Grundlage und stellen identitätsstiftendes Material bereit, auf deren Grundlage jede/r Einzelne sowohl die eigene als auch die gesamtsystemische Entwicklung reflektieren und überprüfen kann.

Neben dieser Institutionalisierung der persönlichen und der gemeinsamen Lesung als Ausrichtung auf die ethisch-normative Fundierung enthält die Regel auch Angaben zu Sonderfällen von Lesungen. So ist im Rahmen der Aufnahmeordnung vorgesehen, dass die Regel selbst denen zum festgesetzten Zeitpunkt vorgelesen wird, die in die Gemeinschaft aufgenommen werden sollen. Dies dient der bereits beschriebenen Prüfung der weitreichenden Entscheidung (RB 58,9 u. 10). Außerdem soll den Gästen vorgelesen werden, um sie „zu erbauen“ („*ut aedificetur*“; RB 53,9ab).

Aus diesen Bestimmungen wird deutlich, dass das ethisch-normative Leitbild gleichsam nach außen dokumentiert wird. An der Schnittstelle zwischen System und Umwelt wird sozusagen Farbe bekannt, um nach außen wie nach innen das systemimmanente Selbstverständnis zu bekunden. Hier markiert die Lesung die Systemgrenze; in einem Fall als Teil eines Initiationsritus, im anderen als externe Dienstleistung.

Ebenso an der Systemgrenze angesiedelt ist die regelmäßige Lesung der Regel selbst. Das Kapitel über den Pfortendienst (RB 66) schließt mit dem Hinweis, dass die Regel intern „oft vorgelesen werden“ soll, damit sie allen Mitgliedern bekannt und geläufig genug ist, dass sie ihr Handeln danach ausrichten können (RB 66,8). Auch an dieser Stelle fällt auf, dass das Vorlesen der grundlegenden Klosterverfassung im Zusammenhang mit der Abgrenzung nach außen steht. Der erste Teil des Kapitels legt die Kompetenzen dar, die für den Pfortendienst erforderlich sind (RB 66,1), beschreibt die Rahmenbedingungen dieses Dienstes (RB 66,2) und wie der Dienst versehen werden soll (RB 66,3 u. 4) und räumt die Erweiterung des Dienstes und Unterstützungsfunktionen für den Bedarfsfall ein (RB 66,5). Der zweite Absatz beschreibt die Klosteranlage vor dem Hin-

tergrund der Autonomie und Unabhängigkeit der Gemeinschaft (RB 66,6 u. 7). Hierauf folgt dann die beschriebene Empfehlung, die in diesem Kontext als Stärkung der Binnenidentifikation und interne Transparenz der „Spiel“-Regeln gelesen werden kann.

Während die Lesung informiert und identitätsstiftendes Wissen vermittelt, dient die Meditation der Bewahrung, dem Erinnern, der Einstimmung und Vertiefung in die *lectio*.<sup>264</sup> Durch die Vergegenwärtigung des Gelesenen im Alltag erfährt die Lesung ihre Fortsetzung und Steigerung.<sup>265</sup> Als Wiederholung, Vertiefung und Reflexion ist die *meditatio* gleichsam das Bindeglied der konstitutiven klösterlichen Elemente Arbeit, Lesung und Gebet.<sup>266</sup>

Zur Bedeutung des Wortes *meditatio* ist zunächst zu sagen, dass es hier nicht um Meditation in unserem heutigen Wortsinn geht. Bei *Benedikt* meint Meditation die Rezitation, das wiederholende Sprechen von Texten. Diese Form der Meditation kann die Handarbeit begleiten, wie es monastische Tradition schon vor *Benedikt* war. *Benedikt* selbst spricht jedoch nur im Zusammenhang mit der freien Zeit (*vacare*) vom *meditari* bzw. *meditatio*. Die Meditation als rezitierende Wiederholung von Texten hat nicht nur die Funktion der gedanklichen Vertiefung und Reflexion, sondern ganz naheliegend und schlicht des Auswendiglernens.<sup>267</sup> In einer Zeit, die noch keine Buchkultur aufwies, war das Auswendiglernen sinnvoll und erforderlich zur Bewahrung und Tradierung von Texten. Die französische Sprache zeigt, dass das Auswendiglernen mit der Verinnerlichung von Inhalten zu tun hat (*par cœur*).

*Benedikt* spricht von *meditari* im Zusammenhang mit individuellem Studium und Vertiefung in einen Sachverhalt. So sieht RB 8,3 vor, dass zeitliche Spielräume von Einzelnen für „das Einüben der Lesungen und Psalmen“ zu verwenden sei – angesprochen sind die, die hier einen Bedarf haben (RB 8,3b). Im bereits vielfach zitierten 48. Kapitel findet sich *meditari* im engen Kontext von *legere*; es geht um die sonntägliche Freizeit, die von allen für die Lesung genutzt werden kann (RB 48,22). Wer nun nicht lesen oder lernen kann bzw. will, soll sich anderweitig beschäftigen

<sup>264</sup> Siehe Luislampe, Pia: *Leben in der Gegenwart Gottes (II)*. Zu einer Disziplin benediktinischer Lebensgestaltung. In: *Erbe und Auftrag*, 63/1987, S. 127–138. S. 130

<sup>265</sup> Siehe Vogüé, 1990, S. 102

<sup>266</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 279

<sup>267</sup> Siehe Vogüé, 1983, S. 285ff; Salzburger Äbtekonzferenz, 1992, S. 283f

(RB 48,23). Meditation dient an diesen Stellen also der Kompensation individueller Defizite einerseits. Sie hat daneben eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Ermöglichung und Sicherstellung der *lectio* für den/die Einzelne/n: Die Texte werden gleichsam mental aufbewahrt, da sie nicht für alle schriftlich zu Verfügung standen. So waren eine Weiterbeschäftigung mit einem Thema und die Vertiefung von Fragestellungen für jede/n individuell möglich.

Im Rahmen der Aufnahmeordnung beschreibt der 5. Vers den Raum für die Novizen als Ort, wo sie lernen, essen und schlafen (*ubi meditent et manducent et dormiant*; RB 58,5b). Hier bleibt offen, ob das *meditari* als individuelles Lernen oder als gemeinsames Studium stattfinden soll. Es ist zu vermuten, dass für das Noviziat beides vorgesehen war: individuelle Besinnung und Vertiefung, aber auch das Wiederholen im Rahmen der Lerngruppe der Neueingetretenen in der Vorbereitung auf eine weitreichende Entscheidung.

Die sich wechselseitig ergänzende Lesung und Meditation werden fortgesetzt im Gebet. Die Lesung als innere Ausrichtung und die Meditation als beständiges Hören finden ihre Antwort in der Verhaltensänderung und persönlichen Entwicklung. Daneben ist das Gebet als zentraler monastischer Grundvollzug die personale Reaktion auf die vorhergegangene Konzentration und Ausrichtung auf die normativen Grundlagen. Das Gebet findet einerseits als persönlicher Dialog statt, ist andererseits institutionalisiert als Gemeinschaftsform im *Opus Dei*.<sup>268</sup> Die Struktur der Tagzeitengebete und ihre Funktion wurden im Kapitel über die sachliche Dimension von Organisation (3.2.1) bereits vorgestellt. An dieser Stelle soll es nun um die Bedeutung des Gebetes im Hinblick auf das Identitätslernen gehen, wobei insbesondere das Verhältnis von privatem und individuellem zu dem gemeinsamen und öffentlichen Gebet thematisiert wird. Die Kapitel 8 bis 18 der RB bilden die Struktur der Hauptfunktion klösterlichen Lebens ab – des Gebets im Rahmen des *officium divinum*. Form und Inhalt des gemeinsamen Gebets sind genau geregelt, lassen gleichzeitig aber auch Modifikationsspielräume für Anpassungserfordernisse, die sich aus einer spezifischen Situation heraus ergeben können. Gefolgt werden diese Regelungen von zwei Kapiteln (RB 19 und 20), die über die innere Haltung beim Gebet Auskunft geben. Die stark formalen Elemente

---

<sup>268</sup> Siehe Vogüé, 1990, S. 102f

werden damit ergänzt um konstitutiv inhaltlich-normative Überlegungen. Die Leitlinien hierbei sind der „Einklang“ von „Herz und Stimme“ (RB 19,7b), Demut und Ehrfurcht (RB 20,1b u. 2c), Engagement (RB 20,2c) und Integrität (RB 20,3b); „kurz und lauter“ (RB 20,4a) soll das Gebet im Allgemeinen sein.

Das Gebet als monastische Haupttätigkeit erfasst dabei die ganze Person und ihre Wirklichkeit. Das Beten berührt alle Lebensbereiche und wird damit „ein in das ganze Leben hinein verwobener Grundvollzug des Menschen“<sup>269</sup>. An mehreren Textstellen kommen die emotionalen Aspekte des Gebets zum Ausdruck (RB 4,56; 20,3d; 49,4c; 52,4c).<sup>270</sup> Mit diesen Wesensmerkmalen ist das Gebet als solches gekennzeichnet, das sowohl das private als auch das öffentliche Gebet auszeichnet.

Beide sind eng miteinander verzahnt und bedingen und befördern sich gegenseitig. Gemäß spiritueller Interpretation ist das persönliche Gebet immer in der Gemeinschaft aufgehoben und in diese integriert.<sup>271</sup> Es lebt einerseits vom *Opus Dei* und bereitet dieses andererseits wiederum vor; die persönliche Eigenart des einen ergänzt die objektive Form des anderen und wird zugleich von dieser begrenzt.<sup>272</sup> Auffallend ist an dieser Stelle, dass das Offizium genau geregelt ist, und schon der Umfang der entsprechenden Kapitel beeindruckt, während das persönliche Gebet im Ermessenen des/der Einzelnen steht. Benedikt weist Raum und Zeit aus für das individuelle Gebet und sorgt damit für einen geschützten Rahmen („Atmosphäre des Schweigens und der Sammlung“<sup>273</sup>). Das private Gebet darf andererseits die organisationalen Erfordernisse nicht beeinträchtigen.<sup>274</sup>

Sprachlich interessant ist der Sachverhalt, dass Benedikt selbst Beispiele von Anrufformeln gebraucht (so genannte Kurz- oder Stoßgebete), die zwar im Singular stehen (RB 9,1; 18,1; 17,3.5; 35,17; 38,3, 50,17), aber gemeinschaftlich gesprochen werden. „Das ganz persönliche Gebet ist

<sup>269</sup> Grün, 1979a, S. 156

<sup>270</sup> Grün beschreibt das Gebet als einen offenen Dialog, der die Gefühle mit einbezieht; Siehe Grün, 1979a, S. 157f

<sup>271</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 187. Dies ergibt sich aus einem Verständnis der Kommunität als spirituellem Ganzen mit einzelnen Elementen.

<sup>272</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 189 und 305

<sup>273</sup> Böckmann, Aquinata: Gebet nach der Benediktusregel. In: Erbe und Auftrag, 64/1988, S. 107–116. S. 108

<sup>274</sup> Siehe Steidle, 1951, S. 189

dennoch nicht individualistisch, es umschließt die ganze Gemeinschaft, ja die ganze Welt.“<sup>275</sup> Damit ist neben der individuellen und der organisationalen eine dritte Bezugsebene angesprochen: die des Systems Kirche. Während das Gebet für die Organisation und die Einzelnen ein „Aufbauelement“ mit Gemeinschaftsfunktion darstellt, hat es im Hinblick auf die übergeordnete Systemebene eine Stellvertretungsfunktion: „Das Chorgebet ist zeichenhaftes (...) Gebet im Auftrag der Kirche“.<sup>276</sup>

Auffallend ist m. E., mit welcher Diskretion *Benedikt* das persönliche Gebet behandelt an der Stelle, wo er den Ort des Gebets beschreibt (RB 52). Er sieht auch hier Schutz und Rücksichtnahme vor, damit eine individuelle Gebetspraxis entfaltet werden kann. Diese Regeln muten hinsichtlich ihres historischen Kontextes überraschend individualistisch an.

*Benedikt* sieht an mehreren Stellen das Gebet füreinander vor. Dieses solidarische Gebet gilt insbesondere den Mitgliedern des Konvents, die Orientierungsprobleme haben (RB 27,4c; 28,4c). Des Weiteren darf sich, wer den wöchentlichen Dienst des Tischlesers antritt, des Gebets aller zur Unterstützung dieses Dienstes sicher sein (RB 38,2). Das individuelle Lernprogramm für die Fastenzeit findet in der Fürbitte des Abtes das *Placet* (RB 49,8). Im Rahmen der Profess gehört zum Aufnahmeritus die personale Zuwendung zum/r Neu-Aufzunehmenden im Gebet (RB 58,23). Schließlich gedenkt die Gemeinschaft der Abwesenden in der Komplet (RB 67,2).

Neben Ort und Zeit bzw. Anlass, Rahmung und Haltung des Gebets werden auch inhaltliche Vorgaben gemacht. Vorlage ist naheliegenderweise die Bibel, hier insbesondere die Psalmen; *Benedikt* benutzt „Schriftworte (...) als Vehikel des Dialogs“.<sup>277</sup> Insbesondere die Identifikation im Psalmengebet mit „der ganzen Breite des menschlichen Lebens“, mit der vielschichtigen Geschichte eines ganzen Volkes ermöglicht es, die eigenen Anliegen, den eigenen Alltag zur Sprache zu bringen.<sup>278</sup> Die festgelegten Vorformulierungen können dabei Hilfe sein, die eigene Befindlichkeit zu verbalisieren und zugleich über sie hinauszugehen. Die Erfahrungen, die die Psalmen zum Ausdruck bringen, werden dabei als Grundphä-

---

<sup>275</sup> Böckmann, 1988, S. 112

<sup>276</sup> Siehe Wolitz, 1984, S. 449 (Hervorhebung im Original)

<sup>277</sup> Siehe Böckmann, 1988, S. 108

<sup>278</sup> Siehe Ruppert/Grün, 1982, S. 58f; Grün, 1979a, S. 159f

nomene des Menschseins erfasst. Gleichwohl sollten diese Formulierungen jedoch internalisiert und als persönliches Gebet gesprochen werden.<sup>279</sup> Auch hier kann wiederum aus der äußeren Disziplin eine innere Haltung und intrinsische Motivation erwachsen.<sup>280</sup>

Identitätslernen wurde als grundlegend ethische Selbstvergewisserung im Modus der Reflexivität definiert. Das Gebet kann insofern als Quelle der Reflexivität betrachtet werden, als es die kritische Prüfung von Denken und Handeln impliziert. Aus dieser Selbstbesinnung erwächst eine Selbsterkenntnis, die einerseits Folge, andererseits auch wieder Voraussetzung für das Gebet ist. Der Dialog mit einer außerpersonalen Instanz ermöglicht die Betrachtung der je eigenen Situation von einem externen unabhängigen Standpunkt aus und schärft damit den „Blick für die eigene Wirklichkeit“. Dies ist zum einen ein Schritt der Befreiung vom Gefangensein in sich selbst. Es ist zum anderen die notwendige Voraussetzung für Korrekturen und Veränderungen.<sup>281</sup>

Die wechselseitige Verschränkung von persönlichem und gemeinsamem Gebet erweitert diese Funktion des Gebets von der Person zur Organisation. Die reflexive Betrachtung der Phänomene des Gemeinschaftslebens und dessen Umfeld kann dabei explizit oder implizit im Hineinlesen in vorgegebene Formulierungen (z. B. Psalmen) erfolgen. Beide Formen des Gebets dienen damit der organisationalen Selbstbesinnung, der Selbsterkenntnis und sind konstitutiv für die ethisch-normative Selbstvergewisserung. Sie bilden gleichsam die eigene Identität ab und jedes Mal neu aus.

Die reflexive Funktion des Gebets lässt sich zuletzt noch an seinem Verhältnis zur Arbeit verdeutlicht werden. Auch zwischen Arbeit und Gebet liegt eine wechselseitige Verschränkung vor, wie bereits mehrfach aufgezeigt wurde:

---

<sup>279</sup> Siehe Holzherr, 2000, S. 167

<sup>280</sup> Siehe Risak, 1991, S. 50

<sup>281</sup> Siehe Grün, Anselm: Gebet und Selbsterkenntnis. Münsterschwarzach (Vier-Türme) 2. überarbeitete Auflage 1984 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 1). S. 15ff; Wolitz, 1984, S. 442f.

*Grün* belegt dieses Phänomen mit Hilfe der tiefenpsychologischen Theorie von *C.G. Jung*. In diesem Kontext hat die Selbsterkenntnis die Funktion, das Unbewusste und den Schatten bewusst zu machen, und ist damit Voraussetzung für die Individuation. Durch die Befreiung vom Bewussten gelänge der Vorstoß zum „Selbst“ als Personkern. *Grün* erweitert diese psychologische Funktion des Gebets um die spirituelle: Das Gebet kläre dabei die Beziehung zwischen Mensch und Gott. Siehe a. a. O.

„(...) Benedikt will nicht ein bloßes Nebeneinander von Gebet und Arbeit, sondern er möchte, dass beides ineinander verflochten ist, dass die Arbeit vom Gebet her bewältigt wird und dass das Gebet von der Arbeit befruchtet und zur Wahrhaftigkeit gezwungen wird.“<sup>282</sup>

Das Gebet kann die Arbeit begleiten<sup>283</sup> und führt damit zu einer bewussteren Haltung ihr gegenüber. Die Arbeit als solche, insbesondere ihre sozialen Implikationen, werden dadurch geprägt.<sup>284</sup> Als zeitlich gesonder-tes Element dient das Gebet dazu, insbesondere auch die Arbeit kritisch zu reflektieren, die ja regelmäßig für das Gebet unterbrochen wird. In dieser Anordnung findet sich eine gelungene „Synthese von Engagement und Meditation, von Aktivität und Innerlichkeit“<sup>285</sup>. Aus diesem Wechsel und Interdependenz resultieren eine „innere Sammlung“ und das „Tun aus der eigenen Mitte“.<sup>286</sup>

Das Gebet wirkt auf die Arbeit in doppelter Hinsicht befreiend. Die Reflexion der Arbeit im Gebet verhilft zur Distanz und Gelassenheit.<sup>287</sup> Die identitätsstiftende Funktion des Gebets befreit die Arbeit von überzogenen Ansprüchen auf Sinnerfüllung und Sinnstiftung. Die ständige Suche nach Identität und Selbstbestätigung in der Arbeit kann zur Überforderung führen, weil sie die Arbeit gleichsam „auflädt“. Wenn diese Selbstbestätigung durch das Sein per se gegeben ist, kann sich das sehr entlastend auf die Arbeit auswirken.<sup>288</sup>

Die konstitutiven Elemente benediktinischer Spiritualität wurden nun einzeln dargestellt. Abschließend, die einzelnen Elemente bündelnd und zusammenfassend, soll noch das Verhältnis von individueller zu gemeinschaftlicher Spiritualität betrachtet werden, um die wechselseitige Ver-

<sup>282</sup> Grün, 1979a, S. 162

<sup>283</sup> In der monastischen Tradition vor *Benedikt* war es für die Mönche üblich, Handarbeiten zu verrichten, währenddessen sie „ohne Unterlass“ beten konnten. *Benedikt* nimmt hier mit seiner Trennung eine Unterteilung vor, die den beiden konstitutiven Elementen ihren Platz zuweist. Gleichwohl ist damit nicht ausgeschlossen, dass das Gebet die Arbeit – in der bewährten Tradition – begleiten kann. Siehe Böckmann, 1988, S. 108

<sup>284</sup> Siehe Ruppert/Grün, 1984, S. 28–37

<sup>285</sup> Wolitz, 1984, S. 451

<sup>286</sup> Wolitz, 1984, S. 453

Hinzuzufügen ist, dass „die Regel *keinen Unterschied von Sakral und Profan*“ (kursiv im Original) macht, was sich exemplarisch daran verdeutlichen lässt, dass das viel zitierte „*ut in omnibus glorificetur deus*“ (RB 57,9) den Satzesatz des Kapitels über die Handwerker bildet und damit in überaus säkularer Zusammenhang steht. Siehe Senger, 1980, S. 107

<sup>287</sup> Siehe Wolitz, 1984, S. 452, die dafür das bezeichnende Diktum von *Ruppert/Grün* übernimmt: „Die Arbeit ins Gebet nehmen“

<sup>288</sup> Siehe Ruppert/Grün, 1982, S. 69

schränkung und die Übergänge von individuellem zu organisationalem Identitätslernen klarer fassen zu können.

Ein basaler Begründungszusammenhang liegt in der anthropologischen Prämisse, die den Menschen als ein auf Gemeinschaft angelegtes Wesen sieht. So lässt sich erklären, dass die Entwicklungsgeschichte einerseits etwas höchst Persönliches und Einmaliges ist. Dieser individuelle Entwicklungsgang ist jedoch zugleich auch Baustein der gesamten Evolution des sozialen Systems, dem sich der/die Einzelne verbunden weiß. Insofern ist diese Frage eine existenzielle Frage, weil sich diese Herausforderung vom Mensch-Sein her ergibt.<sup>289</sup>

Die sinn-vergewissernde Stufe des Identitätslernens impliziert die (Re-) Orientierung an Normen und Werten. In unserem Zusammenhang werden diese sinnstiftenden und handlungsleitenden Prinzipien im Rahmen der benediktinischen Spiritualität gelernt, kultiviert, auf ihre Einhaltung überprüft und reflektiert. Aufschlussreich ist an dieser Stelle, dass „Träger unmittelbar sittlicher Werte (...) nur die Einzelperson sein (kann)“, diese Werte jedoch erst im sozialen Kontext wirksam werden und damit ihren Sinn entfalten.<sup>290</sup> Die Erfüllung der Normen und Werte eines sozialen Systems in der Gemeinschaft macht diese gleichsam zur *Lex*. Die Regel der Organisation und der ihr anhaftende Gesetzescharakter wird durch den/die Einzelne und seine/ihre bewusste Entscheidung belebt, verwirklicht und aktualisiert.<sup>291</sup> Diese personale Antwort ist ein Prozess (*conversio morum*) und nicht nur die einmalige Entscheidung bei der Profess. Sie vollzieht sich vielmehr alltäglich und führt zur Erweiterung des Verstehenshorizonts;<sup>292</sup> „Spontaneität und Stabilität ergänzen sich in Benedikts Spiritualität“<sup>293</sup>. Die spirituelle Entwicklung des Ganzen lebt von der Einzelpersonlichkeit als Repräsentantin der Werte und ihrer Bereitschaft zu Lernen und Entwicklung.<sup>294</sup> Sie lebt von und wächst mit

---

<sup>289</sup> Siehe Pfab, Josef: Einheit in der Pluralität unserer Glaubensgemeinschaft. In: Ordenskorrespondenz, 20/1979, S. 138–162. S. 139  
Was hier verallgemeinernd mit „Entwicklung“ beschrieben wird, benennt Pfab für den Kontext von Glaubensgemeinschaften als „Heilsgeschichte“.

<sup>290</sup> Siehe Pfab, 1979, S. 149

<sup>291</sup> Siehe Herwegen, 1944, S. 333. *Herwegen* führt diese Verschränkung von gemeinschaftlich- verbindenden Werten als Gesetz einerseits und der individuellen Reaktion auf diese Herausforderung andererseits aus; in der Profess werde diese personale Antwort gleichsam ritualisiert.

<sup>292</sup> Siehe Senger, 1980, S. 108

<sup>293</sup> Doppelfeld, Basilius: Eine Regel für Anfänger. In: Erbe und Auftrag, 65/1989, S. 345–358. S. 355

zu Lernen und Entwicklung.<sup>294</sup> Sie lebt von und wächst mit der „je ganz individuellen Entscheidung und Verantwortung des Einzelnen“.<sup>295</sup>

### 3.4 Organisationsgrundsätze der Regula Benedicti

#### 3.4.1 Discretio als Gestaltungsprinzip

Im Rahmen der Rezeption mit Hilfe der hermeneutischen Methode wurden die drei konstitutiven Dimensionen von Organisation im Text der Regel Benedikts nachgewiesen. Die inhaltliche, soziale und operative Dimension werden mit einem erstaunlich optimalen Regelungsgrad festgelegt.

Zusammenfassend lässt sich diese Ausgewogenheit zwischen Regelung und Freiraum unter dem Oberbegriff *discretio* fassen. Für die Organisationsgestaltung ist festzuhalten: Die *discretio* „erreicht die Weite und achtet die Grenze des jeweils Möglichen und auch Förderlichen“, sie schafft einen Ausgleich zwischen sachgerechten und personenorientierten Erfordernissen.<sup>296</sup>

Die sachliche Dimension der Organisationsgestaltung und ihre Aufgabenorientierung sind in der RB auf ein übergeordnetes Ziel hin bezogen, dem drei konstitutive Elemente zugeordnet sind. Die Inhaltsseite weist eine klare und ausgewogene Struktur aus, die sich zum einen aus der Anordnung und Zuordnung der Elemente untereinander ergibt. Die funktionale Verteilung von Ämtern und Positionen bildet sich in einer Aufbauorganisation ab. Einen wichtigen strukturierenden Einfluss haben darüber hinaus Ordnungselemente, die sich aus der natürlichen oder kulturellen Umwelt ergeben. Diese mehrfach gestützte Ordnung der Organisation führt dazu, dass ihre Mitglieder sowohl gefordert sind als auch gefördert werden.

Die Gestaltung der sozialen Dimension nimmt einen besonderen Raum in der RB ein. Trotz starker Betonung der gemeinschaftlichen und damit

---

<sup>294</sup> Siehe Pfab, 1979, S. 150

<sup>295</sup> Siehe Rahner, Karl: Das Verhältnis von personaler und gemeinschaftlicher Spiritualität und Arbeit in den Orden. In: Ordenskorrespondenz, 12/1971, S. 393–408. S. 399  
*Rahner* unterzieht die jüngere Ordensgeschichte einer soziologischen Analyse und kommt zu dem Schluss, dass derzeit eine „epochale Vorbetonung des Gemeinschaftlichen“ zu beobachten ist. Er verdeutlicht den Eigen-Sinn des jeweiligen Schwerpunkts jeder Epoche und macht die anstehenden Veränderungen, die sich aus der Verschiebung ergeben, an konkreten Beispielen aus dem Ordensalltag deutlich.

<sup>296</sup> Siehe Lang, 1963, S. 196

organisationalen Seite findet die Individualität ihrer Mitglieder in einem für den Zeitkontext überraschenden Ausmaß Berücksichtigung. Bei aller Allgemeingültigkeit der Regelungen werden jeweils individuelle Unterschiede berücksichtigt. Die Regelungsdichte erlaubt Spielräume im Umgang mit besonderen Problemlagen, Personen- bzw. Zielgruppen und Situationen. Die soziale Dimension bildet gleichsam das konstante Element im Bildungsgang des/der Einzelnen; das Ganze ist zugleich Bedingung und Ziel für die Einzelpersönlichkeit.

Im Hinblick auf die operative Dimension der durch die RB konstituierten Organisation fällt zunächst die klare Trennung zwischen System und Umwelt auf. Sie bringt äußerlich zum Ausdruck, was durch ihre normative Orientierung begründet ist. Die Schnittstellen zwischen System und Umwelt sind genau geregelt; ihnen wird durch diese Regelung große Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuteil. Trotz klarer Außengrenzen ordnet sich die Organisation in das werterelevante Bezugssystem ein, erhält dadurch Impulse aus der Umwelt und gestaltet diese – bei aller Abgrenzung – mit.

Systemsteuerung als Führung und Leitung einer Organisation findet in der RB besondere Berücksichtigung. Die Funktion des Abtes und weiterer Führungspositionen nehmen einen vergleichsweise weiten Raum ein. Führung wird hierbei konzeptualisiert als Modellfunktion, Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit. Zentral ist an dieser Stelle für alle Leitungsämter, dass sich die Personen durch eine Kongruenz von Handlungs- und Gebrauchstheorie auszeichnen. Den klaren Entscheidungskompetenzen und -befugnissen der Leitung sind regulierende Elemente zugeordnet, so z. B. fest institutionalisierte Beratungsfunktionen.

Alle Regelungen und Bestimmungen (*regula*) werden ergänzt durch die Gewohnheiten (*consuetudo*), die sich aus der Situation heraus ergeben (wenn das Klima, die Ortsverhältnisse, die wirtschaftliche Situation oder die Größe des Konvents es erforderlich machen...).

### **3.4.2 Discretio als Bildungsprinzip**

Die hermeneutische Analyse der RB vor dem Hintergrund der Stufen organisationalen Lernens hat gezeigt, dass dieser alte und für das Klosterwesen grundlegende Text viele Bildungsimplicationen aufweist. In seiner ausgleichenden Art legt er dabei eine bestechende Synthese der Berücksichtigung von organisationalen Anforderungen und persönlichen Entwicklungspotenzialen vor.

Diese Ausgewogenheit, die bereits mehrfach unter dem Begriff *discretio* vorgestellt wurde, scheint gleichsam das Bildungsprinzip der RB zu sein. Die *discretio* als „Erziehungsmittel und Erziehungsideal“<sup>297</sup> und „Grundforderung des ‘pädagogischen Systems’“<sup>298</sup> steht für die Sensibilisierung für Zusammenhänge und Werte, aus der die Diskriminations- und Entscheidungsfähigkeit und damit letztlich Handlungskompetenz erwächst. Die *discretio* sorgt dafür, dass es nicht nur „sachgerecht, sondern auch persongerecht“<sup>299</sup> zugeht. Diese Ausgewogenheit von Aufgabe und Mensch, von Individuum und Gemeinschaft, von Idealismus und Realismus wird nun noch einmal zusammenfassend gewürdigt.

Beim Anpassungslernen als der Werkstatt des monastischen Bildungsganges wiesen die Textstellen auf die Bedeutung des einübenden Mitvollzugs einer transparenten Ordnung hin. Des Weiteren spielt die Korrektur auftretender Fehler eine besondere Rolle. Beides bezieht sich auf ganz konkrete und anschauliche Zusammenhänge des Alltags. Dieses Lernen hat für den/die Einzelne/n Bildungsimplicationen insofern es auf den individuellen Fortschritt abzielt. Es gewinnt seine Bedeutung u. a. dadurch, dass es mit großer Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit betrieben wird. Das individuelle Lernen wird gestützt und ergänzt durch das soziale System, das gegenseitige Unterstützung gewährleistet und Übungsgemeinschaft ist. Diese Stufe des Lernens ist gleichzeitig konstitutiv für die Organisation: Die Erfordernisse der Gemeinschaft werden eingelöst, um ihre Funktionsfähigkeit sicherzustellen.

Das Erschließungslernen wurde aus dem Text heraus als gezieltes Training bestimmter Kompetenzen gefasst. Diese Kompetenzen bilden die monastischen Schlüsselqualifikationen, die offen sind für verschiedene Anschlüsse und Anwendungsmöglichkeiten – vorhersehbare wie überraschende. Die Ausbildung dieser Kernkompetenzen wird begünstigt durch die persönliche Bildung der Mitglieder. Dauer, Beständigkeit und Zuverlässigkeit als Implikationen der *stabilitas* sorgen dabei für begünstigende Rahmenbedingungen. Kennzeichnend für den personalen Bildungsgang ist, dass er von der äußerlichen Erfüllung der Anforderungen zur Verinnerlichung der Haltungen und Tugenden führt.

---

<sup>297</sup> Lang, 1963, S. 196

<sup>298</sup> Dierkes, 1966, S. 388

<sup>299</sup> Dierkes, 1966, S. 388

Beim Übergang vom individuellen zu organisationalem Lernen ist die Textstruktur und Architektur der RB interessant. Im Vergleich zu Vorläufern bezieht Benedikt die soziale Dimension mit ein, indem er alle individuellen Fähigkeiten und Einstellungen konsequent auf die horizontalen und sogar die vertikalen Strukturen anwendet. Das individuelle Training ist aufgehoben in einer Lerngemeinschaft, für die das Gleiche gilt wie für jeden Einzelnen. Fortschritt und Entwicklung der Organisation und individuelle Bildung sind somit eng aufeinander bezogen, bedingen und befördern sich gegenseitig.

Dem Identitätswissen wurden aus der RB die persönliche Auseinandersetzung mit den konstitutiven ethischen Prämissen und ihre organisationale Pflege, Reflexion und Realisierung zugeordnet. Die benediktinische Spiritualität wurde auf ihre Bildungsimplicationen im Sinne einer normen- und werteorientierten Selbstvergewisserung untersucht. Dazu gehören die in den Alltag integrierten und zugleich von ihm distanzierten Zäsuren der Besinnung auf und Vertiefung grundlegender Normen, an die jede/r gehalten ist. Ein gemeinsam geteilter, praktizierter und kommunizierter Wertekanon ist der Bezugsrahmen dieser individuellen Reflexion und stellt diese in einen Gesamtzusammenhang. Es gibt dabei verschiedene Phasen und Intensitäten: von der alltäglichen Sammlung bis hin zur regelmäßigen und doch außerordentlichen Vertiefung in der Fastenzeit. Inhaltlich werden die verbindend-verbindlichen Texte um die persönliche Lektüre ergänzt.

Das Bewahren, Erinnern, Vertiefen ist bei der einzelnen Person angesiedelt und sie erfassen den Menschen ganzheitlich, sprechen die verschiedensten Dimensionen seines Da-Seins an. Der/die Einzelne steht ein für die Werte und trägt Verantwortung für deren Umsetzung. In grundlegenden, aber auch vielen Einzelentscheidungen werden sie innerhalb der Organisation realisiert. Erst das soziale System fordert die ethische Orientierung der Einzelnen und ihre reflexive Vergewisserung und schafft dafür die Anwendungsfelder; erst innerhalb des Ganzen kann die individuelle Ausprägung der benediktinischen Spiritualität gelebt und realisiert werden. Die Organisation „unterstützt den Umgang des Einzelnen mit den gemeinsam interessierenden Werten, und sie bietet die realen Lebenssituationen, die sittlich-geistliche Einstellung und

situationen, die sittlich-geistliche Einstellung und Entscheidung verlangen und einüben“<sup>300</sup>.

Die Organisation sorgt hier für die Ermöglichung und Sicherstellung der in den Alltag eingelassenen ethischen Vergewisserung, hat aber auch Aufforderungscharakter und macht sie zur Verpflichtung. Der Rahmen bildet zugleich Anreiz und Kontrolle darüber, dass die bereitgestellten Freiräume genutzt werden.

Als die Organisation erweiternde Dimension kommt die kirchliche Welt insofern an dieser Stelle hinzu, als der Klosterverband eine Stellvertretungsfunktion wahrnimmt. Gleichzeitig bildet der spezifische Wertekanon ein normatives Leitbild und damit eine klare Leitdifferenz nach außen.

Bei aller Klarheit der das System konstituierenden Werte sichert die *discretio* eine individuelle Ausprägung und Erfüllung dieser Normen. Sie überwindet damit das Schematische<sup>301</sup> und verhindert „eine zu enge und starre Normierung des Sollverhaltens“<sup>302</sup>. Die wohl geordnete Struktur mit ihren aktiven und kontemplativen Elementen sorgt für eine Grundgestimmtheit der Wesentlichkeit und Präsenz.

So dient das Identitätslernen also nicht nur der Tradition überlieferter und vorgegebener Werte, sondern ihrer Reflexion im Kontext der konkreten Anwendungserfordernisse. Es geht um die Interpretation dieser Werte auf die aktuelle Situation sowohl des/der Einzelnen wie des Ganzen in ihren jeweiligen Rahmenbedingungen (zeitgeschichtlich, gesellschaftlich, kirchlich).<sup>303</sup>

Das pädagogische Programm der RB lässt sich also zusammenfassend als Wertevermittlung, Einübung in Verhaltensdispositionen und die personale Verankerung der organisationalen Grundsätze in einer intrinsischen Motivation beschreiben. Die Lern- und Entwicklungsorientierung des sozialen Kontextes wirkt dabei anregend, (unter-) stützend, bestätigend, kritisch-reflexiv.<sup>304</sup>

---

<sup>300</sup> Schmidt, 1995, S. 357

<sup>301</sup> Siehe Lang, 1963, S. 197, der an dieser Stelle *Karl Heussi* zitiert.

<sup>302</sup> Gollnick, Rüdiger: Die Bedeutung des *Stabilitas*-Begriffes für die pädagogische Konzeption der *Regula Benedicti*. In: *Erbe und Auftrag*, 96/1993, S. 196–313. S. 307

<sup>303</sup> Siehe Schmidt, 1995, S. 357

<sup>304</sup> Siehe Schmidt, 1995, S. 356f, der diese pädagogischen Implikationen speziell für das Magister-Bruder-Verhältnis beschreibt.

## TEIL C: ADAPTION UND INTERPRETATION

### 4. Organisationsweisheit in der Regula Benedicti

#### 4.0 Begrenzende Prämissen

Die im Rahmen der hermeneutischen Analyse erhobenen Daten und Einzelbefunde mit ihren Querbezügen und Interdependenzen werden nun auf ihre Übertragungsmöglichkeiten untersucht. Diese Interpretation und Adaption erfolgt im selben doppelten Dreischritt wie die vorausgegangene Rezeption; sie folgt damit in einem zweiten Untersuchungsdurchgang dem Schema, das aus dem theoretischen Rahmenkonzept heraus entwickelt wurde (Kapitel 2). Zur wissenschaftlichen und systematisierten Adaption wird diese zweifache Anwendung des Erhebungs- und Deutungsrahmens gewählt, um dann im abschließenden Teil der Studie (D: Ertrag und Anschluss) die Ergebnisse und Anschlussfragen in einer eigenen Systematik zusammenfassen zu können. Die kritische Würdigung, die Teil dieses Interpretationsschrittes ist, bezieht sich dabei auf die der Studie zugrunde liegenden Fragen, d. h. auf die Frage der Anwendbarkeit der *Regula* auf Organisationsgestaltung und -veränderung. Kritische Einwände beziehen sich also nicht auf die Regel also solche, sondern ihre Potenziale für ein zeitgemäßes Management.

Während die hermeneutische Analyse und Interpretation im breiten Zugriff auf den Text-Korpus erfolgte und damit aus methodologischen Gründen nur durch ein grobes Raster gegliedert wurde, geht die nun folgende systematisierte und strukturierte Adaption mit einer feinmaschigeren Gliederung einher. Aus der Interpretation der Ergebnisse und ihrer Adaption ergeben sich zu den Dimensionen der Organisationsgestaltung und den Stufen organisationalen Lernens verschiedene Themenbereiche, die sich in der Gliederung abbilden. Gleichwohl handelt es sich insofern um eine analytische idealtypische Trennung,<sup>1</sup> als diese Teil-Themen vielfältige Interdependenzen untereinander aufweisen.

Dieses Kapitel widmet sich also der Analyse anschlussfähiger Konzepte und greift diese auf, um sie in einen aktuellen Begründungs- und Ver-

---

<sup>1</sup> Zum Thema „Idealtypus“ siehe Kapitel 3.0

ständigkeitszusammenhang zu stellen und daraus die Ergebnisse der Untersuchungsfragen abzuleiten.

Bevor nun das umfangreiche Datenmaterial gedeutet wird, sind zunächst einige einschränkende Vorbemerkungen zu formulieren. In Teil B der Studie wurde untersucht, wie die drei Dimensionen (sachlich, sozial, operativ) von Organisation in der RB grundgelegt sind. So konnten zu allen Bereichen Einzelaussagen belegt und sowohl in ihrem jeweiligen Zusammenhang als auch im Gesamtkontext dargestellt werden. Dies diente einerseits dem generellen Nachweis, dass die Regel Organisation konstituiert; andererseits wurden damit Aussagen über die Gestaltung der grundlegenden Dimensionen von Organisation gewonnen. Wo weichen die Statuten des Benediktiner-Ordens nun von einer Organisation in abstrakt-allgemeinem Sinne ab? Welche Einschränkungen müssen bei der nachfolgenden Interpretation mit dem Ziel Adaptionspotenziale zu benennen, berücksichtigt werden? Diese die Adaption begrenzenden Prämissen werden nun in Form einer Vorbemerkung dargelegt.

Es gibt sicherlich kaum einen weitreichenderen Entschluss als den, in ein Kloster einzutreten. Im Gegensatz zu anderen Bindungen und Entscheidungen ist dieser Schritt schwer revidierbar. Entsprechende Aufmerksamkeit wird der Statuspassage des Eintritts gewährt, wie die Textanalyse zeigte. Ein mehrstufiger Initiationsritus gewährleistet die gegenseitige Prüfung und wiederholte kritische Reflexion des Vorhabens, um die Bindung auf Lebenszeit auf eine solide Entscheidungsgrundlage zu stellen. Es sind wenige Beispiele und Ausprägungen von Organisationen denkbar, die auf einer vergleichbaren weitreichenden Entscheidung zur Mitgliedschaft beruhen.

Der klösterliche Alltag umfasst das ganze Leben und den ganzen Menschen mit all seinen Dimensionen – seine Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Lernfähigkeit, Sozialität, Spiritualität und Endlichkeit/Sterblichkeit. In kaum einem anderen organisierten sozialen System werden die Mitglieder so umfassend und radikal erfasst und angesprochen. Totalität steht hier anstelle von Partikularität, die normalerweise eine Organisation kennzeichnet.

Unter Berücksichtigung dieser beiden zentralen Einschränkungen wird nun das aus der hermeneutischen Analyse gewonnene Datenmaterial auf Interpretations- und Adaptionspotenziale hin befragt und untersucht. An dieser Stelle muss erneut an den methodischen Grundsatz der Studie er-

innert werden, den Text und ausschließlich den Text zu begutachten; es ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht von Bedeutung, wie sich die Sozialgeschichte des Ordens und monastischen Lebens darstellt oder wie die aktuelle Realität einer klösterlichen Lebens- und Dienstgemeinschaft aussieht. Diese Maxime entkräftet die vorab angeführten begrenzenden Prämissen insofern, als diese sich vor allem aus der Kenntnis der Wirkungsgeschichte der RB generieren, aber nur zum Teil vom Text selbst her zu belegen sind.

Die bereits mehrfach beschriebene Charaktereigenschaft des Textes maßvoll zu sein erlaubt die Interpretation und Adaption des Datenmaterials auf aktuelle Zusammenhänge – trotz aller Einschränkungen, die dabei zu machen sind.

„Die Eigenart der Regel lässt ihr auch die Möglichkeit, über die Zeiten hinweg allerorten angenommen zu werden und Aktualität zu behalten.“<sup>2</sup>

## 4.1 Zur Verantwortung befreiende Strukturen

Die sachliche Dimension der Organisationsgestaltung auf Basis der RB wurde als dreistufiges Praxisprogramm beschrieben, das auf das konstitutive Ziel („Dienst des Herrn“, RB Prolog, 45b) hin ausgerichtet ist. Mit dieser Zuordnung auf ein ebenso übergeordnetes wie tragendes Ziel hin sind die strukturellen Grundelemente gleichsam normativ verankert. Aus diesem Ziel heraus sind die Einzelaufgaben legitimiert und von ihm her getragen. Die drei benediktinischen Aufgaben-Elemente (Gebet, Lesung, Arbeit) bilden die Grundstruktur der Organisation.

In Kapitel 4.1.1 wird nun diskutiert, welche Anhaltspunkte sich aus der Analyse der sachlichen Dimension für die Binnenstruktur der Organisation ergeben. Komplementär dazu wendet sich Kapitel 4.1.2 den Arbeitsvollzügen zu, die als Ablauforganisation die Aufbauorganisation ergänzen. Kapitel 4.1.3 stellt eine bewertende Zusammenfassung der Ausführungen zur Aufgabenerfüllung dar.

### 4.1.1 Die integrative Aufbauorganisation

Im Hinblick auf die Hauptfunktionen Gebet, Lesung und Arbeit weist die Regula eine hohe und klare Regelungsdichte auf. Nachvollziehbar und

---

<sup>2</sup> Senger, Basilius: Zur Spiritualität der Benediktsregel. In: Rotzetter, Anton (Hrsg.): Geist und Geistesgaben. Die Erscheinungsformen des geistlichen Lebens in ihrer Einheit und Vielfalt. Zürich/Einsiedeln/Köln (Benziger) 1980, S. 105–117. S. 110

transparent sind damit die Ziele und Funktionen der Aufgabendimension. Diese klaren Regelungen werden ergänzt durch eigens festgelegte Anpassungsspielräume, die zugleich Regulativ bzw. Korrektiv für die *Lex* sind und vor Starrheit und Inflexibilität bewahren.

Zur Sicherstellung der Abläufe wird eine funktionale Linien-Organisation ausgewiesen, die die Hierarchie des Systems abbildet. Die Führungsfunktionen sind dabei klar geregelt, sowohl was die Sachebene als auch die sozialen Belange und die Steuerungsfunktion betrifft. Den Leitungspositionen wird eine klare Entscheidungs- und Führungsbefugnis zugestanden. Zugleich wird die ethische Verantwortung, die mit diesen Ämtern verbunden ist, mehrfach betont; die Leitmaxime dabei ist das Wohl des einzelnen Mitglieds der Organisation. Führung darf und soll niemals dazu dienen, Macht zu missbrauchen und Menschen zu unterdrücken.

Korrespondierend zu den weitreichenden Leitungsbefugnissen der Führungskräfte sind Beratungsebenen institutionalisiert, die ein Mindestmaß an Mitbestimmung gewährleisten. Diese Mitbestimmungsorgane beziehen sich zum einen auf die *Seniores* der Gemeinschaft, zum anderen aber auf alle Mitglieder des Konvents, um insbesondere auch den Neuen und Jüngeren ein Mitspracherecht einzuräumen. Die institutionalisierten Beratungsfunktionen grenzen die Entscheidungsbefugnisse der Führungspositionen ein – zumindest da, wo es um wichtige Entscheidungen geht, von denen alle tangiert werden.

Zu dieser Aufbauorganisation tritt ein weiteres Element strukturierend und ordnend hinzu. Trotz klarer System-Umwelt-Grenzen gliedert sich die Organisation sowohl in die natürliche als auch in die kulturelle Umwelt mit ihrem jeweiligen Rhythmus ein. So richtet sich Ausmaß und Anordnung der Arbeit nach den vorgegebenen Rahmenbedingungen, die sich aus den Jahreszeiten ergeben. In kultureller Hinsicht richtet sich das Binnensystem nach den Abläufen, Höhepunkten und Zäsuren des Kirchenjahres und seiner Feste.

#### **4.1.2 Der Wertschöpfungsprozess**

Das Gebet als konstitutives Element der Sachdimension ist in einer inneren Ordnung und Logik aufgebaut, die sich bei der Identifikation mit den Prämissen der Organisation erschließt. In und durch diese Anordnung der einzelnen dazugehörigen Elemente werden die Basis-Theoreme gleich-

sam ritualisiert durchlebt (z. B. die *Laudes* als tägliches Fest der Auferstehung).

Die praktische Arbeit hat eine mehrfache Funktion. Sie schafft für den/die Einzelne/n einen klaren und festgelegten Verantwortungsbereich, dessen Erfüllung für das Gesamte konstitutiv ist. Neben diesen Festlegungen gibt es rotierende Dienstleistungsämter, die ein egalitäres Moment beinhalten. So ist es an jedem/r einmal, den anderen zu dienen, für ihr geistiges (Tischlesung), geistliches (Vorbeten und -singen) oder leibliches (Küchendienst) Wohl zu sorgen. Dieser Aspekt der Gestaltung der Aufgabendimension mutet geradezu modern an: *Job Rotation* wird heute in unternehmerischen Organisationen eingesetzt, um die Motivation und Leistung der Mitarbeiter/innen zu stärken, indem ihnen Gesamtzusammenhänge transparent gemacht und sie vor neue Herausforderungen gestellt werden.<sup>3</sup> Ganz pragmatisch hat *Job Rotation* auch die Funktion, gegenseitige Stellvertretung im Bedarfsfall zu erleichtern.

Die Arbeit im engeren Sinne (Handarbeit, interne und externe Dienstleistungen) hat aber noch eine weitere Funktion. Ihre Ergänzung durch reflexive Elemente und ihre normative Verankerung machen sie – neben den Erfordernissen und Notwendigkeiten – zu einem Bereich der Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis und Askese. Die meditierende und reflektierende Vor- und Nachschau der praktischen Arbeit und ihre Bewertung anhand der normativen Grundlegungen ermöglicht eine Wertschätzung scheinbar unbedeutender Tätigkeiten und Funktionen. Sie besteht darin, den Wert der eigenen Arbeit in ihren Zusammenhängen, Bezügen und Funktionen zu verstehen und damit die eigene Begrenzung zu überwinden. Komplementär dazu wird in der Reflexion von Arbeit eine Passung zwischen den Zielen und ihrem Erreichungsgrad im Sinne einer formativen Evaluation vorgenommen.

Die Integration der unterschiedlichen Elemente der Sachdimension erfolgt nicht durch eine Vermischung der Formen. Vielmehr sind die Abläufe gerade dadurch gekennzeichnet, dass sich die verschiedenen Arbeitsformen äußerlich trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Unterstreichen lässt sich dieser Sachverhalt an dem Begriff *vacare*, der geradezu konstitutiv ist für die Regelung der Anordnung der einzelnen Aufgaben-

---

<sup>3</sup> Siehe Becker, Manfred: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999. S. 405

elemente. Reflexion und ethische Verortung bedürfen der Freiheit von unmittelbaren Handlungszusammenhängen und bleiben trotzdem auf diese bezogen.

Im Hinblick auf Leistungsanforderungen und die Verteilung der Arbeit gibt die *discretio*, wie sie in diesem Zusammenhang dargelegt wird, Anhaltspunkte für die Organisationsgestaltung. „Rücksicht auf die Schwachen nehmen und die Stärken gut ausnutzen“<sup>4</sup> ist eine sinnvolle Leitformel für den Umgang mit individuellen Unterschieden. Die Gratwanderung zwischen Unter- und Überforderung vor dem Hintergrund differentieller Leistungsbereitschaft und -kompetenz ist ein zeitlos aktuelles Thema und eine Herausforderung für jede Organisation. Stärkung der Potenziale einerseits und Rücksicht auf Einschränkungen und Begrenzungen andererseits können zu einer sinnvollen Balance verhelfen.

Für die Handlungsvollzüge in der Organisation bedeuten die vorausgegangenen Feststellungen, dass sie dann die organisationalen Prämissen abbilden und mit diesen stimmig sind, wenn sie in ihrer Anordnung einen Eigensinn ergeben, der mit den grundsätzlichen Basisannahmen übereinstimmt. Damit erhalten die Abläufe eine innere sinnvolle Logik und Stringenz, die über sich selbst hinausreicht und auf umfassendere Zusammenhänge verweist.

#### 4.1.3 Transparenz und Partizipation als Strukturprinzipien

Eine zeitgemäße Organisation besticht sicher eher durch flache Hierarchien (*Lean Management*) als durch ausgefeilte Führungsstrukturen. Während sich aus der RB keine Anhaltspunkte für die Leitungstiefe (Anzahl der Hierarchiestufen) bzw. -spanne (Anzahl der einer Leitungsfunktion zugeordneten Stellen)<sup>5</sup> ableiten lassen, sind hier die Wesensmerkmale von Führung von Interesse. Die normative Vergewisserung von Führung und Leitung, die daraus abgeleitete Verantwortung und ihre Reflexion sind eine sinnvolle Orientierung für diesen maßgeblichen Bereich einer Organisation und können hinlänglich bekannte Fehlformen dieser Funktion (Machtmissbrauch, Mobbing) vermeiden helfen.

---

<sup>4</sup> Böckmann, 1986, S. 46

<sup>5</sup> Siehe Gabler Wirtschafts Lexikon. Band 2: E–J. Wiesbaden (Gabler) 15., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2000. S. 1973

Die in der *Regula* nur durch die Verantwortung gegenüber Gott limitierte Führungskompetenz wäre heute nicht mehr vorstellbar; Aufsichtsgremien üben zu Recht eine Kontrollfunktion über die Leitungsämter einer Organisation aus. Das Bewusstsein der eigenen Verantwortung der Organisation und ihrem Kontext gegenüber könnte jedoch eine sinnvolle intrinsische Ergänzung zur extrinsischen Aufsicht sein.

Die Aufbauorganisation wurde in der Analyse als Linien-Organisation identifiziert. Nun geht es nicht um die Übertragbarkeit dieses Strukturmodells auf Organisationen heute; es gibt mit Sicherheit andere Modelle, die der Komplexität einer Organisation heute in besserer Weise gerecht werden. Vielmehr können Prinzipien und Charakteristika des Organigramms Ausgangspunkt weiterer Überlegungen sein. Dazu zählen die klaren Strukturen der Aufbau-Organisation, die transparente Rahmenbedingungen für alles Handeln in der Organisation schaffen. Verfahrens- und Entscheidungswege sind für alle nachvollziehbar über die Statuten der Organisation geregelt. Geklärte Rahmenbedingungen tragen zur Verhaltenssicherheit und damit zur Stabilität des sozialen Systems bei.

Als weiteres wichtiges Element sind in diesem Zusammenhang die komplementären Beratungsfunktionen zu nennen. In der RB grenzen sie die weitreichende Autorität der Leitungspersonen lediglich beratend ein; sie haben weder Beschluss- noch Veto-Recht. Übertragbar ist also nicht das Ausmaß an Mitbestimmung<sup>6</sup> als vielmehr deren Institutionalisierung. Das Mitspracherecht in wichtigen Angelegenheiten muss sichergestellt sein. Eine Leitfrage dabei ist, wie einerseits für die Erfahrung (*Seniorat*), andererseits für die halb-externe Sicht derer, die neu im System sind, Ausdruck und Einfluss institutionalisiert werden können. Beide Perspektiven sind im Rahmen der Mitbestimmung die Pole, die die durchschnittliche Binnensicht sinnvoll erweitern.<sup>7</sup>

Hervorzuheben ist dabei, dass die transparenten und klaren Strukturen mit ihren institutionalisierten Elementen der Beratung und Mitbestimmung die Mitverantwortung aller zulassen und geradezu einfordern. Die

---

<sup>6</sup> Zum Ausmaß der Mitbestimmung ist anzumerken, dass diese auch Gefahren und Nachteile birgt, die gerade im Diskurs um organisationales Lernen wenig berücksichtigt werden. So kann Mitbestimmung mit großem Zeitverlust einhergehen. In sozialpsychologischen Forschungen wurde außerdem beobachtet, dass Gruppen eine höhere Risiko-Bereitschaft als Individuen aufweisen (Risikoschub oder Risky-Shift-Phänomen); siehe Staehle, 1999, S. 291–294

<sup>7</sup> Diese beiden Perspektiven in die Organisation zu holen, setzt – im Übrigen und nebenbei bemerkt – Heerscharen von Berater/innen in Lohn und Brot.

Mitwirkung im Sinne einer konstitutiven Beratungsfunktion im Rahmen von Entscheidungsprozessen wird damit nicht nur zum Recht, sondern gleichsam zur Pflicht aller Beteiligten.

Die Ergänzung dieser Beratungsfunktionen zu den Leitungsaufgaben nimmt alle Mitglieder in die Gesamtverantwortung mit hinein. Die bewusste und ausgewogene Vorbereitung einer Entscheidungsfindung in eigens dafür vorgesehenen Foren macht die Gesamtzusammenhänge deutlich, in denen die Tätigkeiten der Einzelnen, aber auch die gesamte Organisation stehen. Die Einbindung in Entscheidungsabläufe bedeutet gleichzeitig eine Integration aller in die ethische Gesamtverantwortung, wie sie für die Leitungsfunktionen beschrieben wurde.

Für eine Adaption auf aktuelle Zusammenhänge der Arbeitsgestaltung von Organisationen ist die normative Verankerung der Aufgaben von Bedeutung. Wenn praktische Arbeitsvollzüge durch geistige und reflexiv-normative Elemente komplementär ergänzt werden, scheint es naheliegend und selbstverständlich, dass die Arbeit gleichsam angereichert wird. Sie erhält dadurch Implikationen, die ihr selbst nicht innewohnen. Als Bereich der Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis gewinnt sie so eine pädagogische Bedeutung, von der später noch zu sprechen sein wird. Weiterführend in diesem Zusammenhang ist der Hinweis darauf, dass die Inhaltsdimension auf einem normativ-ethischen Fundament aufsetzen muss, damit ihr ein Sinn eingelegt werden kann, der über die Tätigkeit als solche hinausgeht. Die aktuelle Tendenz, dass sich Unternehmen und Organisationen auf ein Leitbild besinnen, scheint diesen Befund zu unterstreichen. Man versucht dabei, Dienstleistungs- und Produktionsprozesse auf einen Grundkonsens von Normen und Werten zurückzuführen.<sup>8</sup>

Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass reflexive Anteile und normative Verortung fest in die Abläufe integriert sind. Lesung und Gebet

---

<sup>8</sup> Dass die Leitbild-Entwicklung sicher meist gänzlich oder zu hohen Anteilen mit wirtschaftlichen Interessen und Zielsetzungen geschieht, steht hier auf einem anderen Blatt. Fraglich erscheint in diesem Zusammenhang auch, ob eine Maxime wie „Bedingungslose Kundenorientierung“ zu einer normativen Verortung eines Unternehmens beitragen kann. An dieser Stelle kann dazu leider nicht mehr geäußert werden als kritische Anfragen bzw. Anmerkungen.

Auch kirchliche Institutionen und Ordenswerke nutzen Leitbild-Prozesse, um sich ihrer normativen Grundlagen bewusst zu werden und sie für die aktuellen Herausforderungen zu aktualisieren. Dies erscheint insbesondere da erforderlich, wo die Arbeitsfelder in hohem Maß in Umwelt-Kontexte eingebunden sind (z. B. Krankenhäuser, die rechtlichen Bestimmungen unterliegen). Siehe dazu: Fischer, Michael: Identität im Wandel. Mit Leitbildern Werte in Werke einstiften. In: Heller, Andreas/Thomas Krobath (Hrsg.): OrganisationsEthik. Organisationsentwicklung in Kirchen, Caritas und Diakonie. Freiburg i. Br. (Lambertus) 2003 (Palliative Care und OrganisationsEthik; Band 7), S. 278–293

sind im vorliegenden Forschungsgegenstand natürlich Teil der Aufgabenerfüllung (sachliche Dimension) der Organisation und in dieser Funktion im Hinblick auf das übergeordnete Ziel sogar wichtiger als die praktische Arbeit. Gleichwohl ist hier der Grundgedanke bestechend: der Institutionalisierung beider Elemente, Reflexion und ethische Selbstvergewisserung, eine positive Auswirkung auf die Aufgabenerfüllung – wie auch immer diese im Einzelfall bestimmt ist – zuzuschreiben. Wenn die Bezugnahme auf ein Ziel und die Kontextualisierung von Ziel und Tätigkeiten integrale Bestandteile der Organisationsvollzüge sind, kommt die Ethik nicht von außen als limitierender Faktor hinzu,<sup>9</sup> sondern bestimmt von innen her das organisationale Handeln.

Die ethischen Grundsätze einer Organisation bilden die Basis oder das Fundament, aus dem heraus sich alles andere konsequent entwickelt. Diese normative Leitorientierung ist sicher nicht immer sichtbar oder explizit vorhanden, muss aber zumindest im operativen Handeln – implizit sozusagen – zum Ausdruck kommen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass trotz der Integration dieser Elemente in die alltäglichen Abläufe klare Zäsuren zwischen Arbeit, Reflexion und normativer Selbstvergewisserung liegen. Erst in der Freiheit vom Handlungsdruck und Entscheidungszwang ist es möglich, Grundsätzlicheres zu überdenken, sich zu besinnen, um damit erneut Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Komplementär zur normativen Binnenverankerung eines Systems gesellt sich dazu in unserem Fall die externe Verortung in maßgeblichen Bezugssystemen. Im Beispiel des Benediktiner-Ordens ist das naheliegenderweise das System Kirche. Über die Bezugnahme auf einen übergeordneten normativen Kontext bekommt die Aufgabenerfüllung eine Sinnstiftung, die über die Grenzen der Organisation hinausreichen. Im Bewusstsein größerer und umfassender Zusammenhänge kann die eigene Begrenztheit des organisationalen Handelns aufgehoben werden. Die Binnenlogik des Systems im Hinblick auf Inhalte und Aufgaben kann damit sinnvoll erweitert und in einen größeren Horizont gestellt werden.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Gemeint ist hier eine Art Schadensbegrenzung und die Einhaltung minimaler ethischer Standards.

<sup>10</sup> In den lokalen Agenda-Prozessen bringt diesen Sachverhalt das Schlagwort „global denken – lokal handeln“ zum Ausdruck. Was aus und in übergeordneten Zusammenhängen als sinnvoll und notwendig erkannt wird, wird an Ort und Stelle konkret und zeitnah operationalisiert.

Des Weiteren geben die Natur und der Jahresablauf grundlegende Bedingungen für die Aufgabenerfüllung vor. Für formal-abstrakte Organisationen haben die Interdependenzen mit der natürlichen Umwelt einen nachgeordneten Stellenwert, obwohl sie nach wie vor gegeben sind. Gleichwohl könnte die Berücksichtigung natürlicher Rhythmen ein sinnvolles Kontextwissen für eine Organisation darstellen und ökologische Effekte<sup>11</sup> zeitigen.

Die Implikationen der RB, die Aussagen über die Gestaltung der inhaltlichen Dimension der Organisation machen, lassen sich im Sinne einer Adaption insbesondere als Appell für klare und transparente Strukturen lesen, die für alle nachvollziehbar die Rahmenbedingungen organisationalen Handelns abbilden. Dieses Handeln ist wiederum normativ verankert in einem umfassenden Ziel, das mit relevanten Bezugssystemen der Umwelt korrespondiert. Das Führungssystem ist konstitutiver Bestandteil der Struktur der Organisation mit weitreichenden Befugnissen und hoher ethischer Verantwortung. Es wird ergänzt durch das Recht und die Pflicht aller Mitglieder zur Mitbestimmung, die fest institutionalisiert ist. Die Strukturen des Systems bilden die Grundlage für die Festlegung der Aufgabenbereiche, die selbstverantwortlich von den Mitgliedern ausgefüllt werden. Die komplementären reflexiven und normativ-ethischen Elemente stärken diese Eigenverantwortung.

Bei aller Regelungsdichte lässt sich aus den Interpretamenten ableiten, dass die Anpassungsspielräume für situative oder personelle Erfordernisse ebenso konstitutiv sind wie die Festlegungen und Regelungen selbst. In ausgewogener gegenseitiger Ergänzung machen sie die Organisation einerseits in ihrer Struktur stabil und für die Menschen verlässlich, halten sie andererseits aber auch anpassungsfähig, flexibel und menschlich.

Diese Konzeptualisierung der Sachdimension einer Organisation schafft die Rahmenbedingungen für eine verantwortliche Mitgliedschaft, die darauf beruht, dass jede/r Einzelne zur selbstständigen Erfüllung des Verantwortungsbereiches aufgefordert ist. Diese Befreiung zur Verantwortung beruht auf klaren Strukturen und geklärten Erwartungen. Sie lebt

---

<sup>11</sup> Mit ökologischen Effekten sind hier nicht nur Aspekte des Umweltschutzes gemeint, sondern in einem erweiterten und umfassenderen Sinn die Folgen, die sich aus den wechselseitigen Beziehungen zwischen Menschen und ihrer belebten Umwelt ergeben.

von ihrer Zuordnung auf ein systeminternes Ziel hin, das mit externen Bezugssystemen und deren Normen korrespondiert.

## 4.2 Gesetzmäßigkeit und Menschlichkeit

Die Erreichung des Sachzieles einer Organisation muss zugleich mit ihren sozialen Belangen in Einklang gebracht werden. Zur sozialen Dimension der Organisation gehören die individuellen psychosozialen Bedürfnisse und die sozialen Beziehungen untereinander. Diese beiden Seiten sind komplementär und interdependent, können aber auch differieren und konfliktieren. Zugleich bildet die Führung des Personals einen wichtigen Teil der Sozialgestaltung von Organisation.

In der Analyse wurde dem Teilaspekt „Individualität“ unter dem Begriff der Subjektivität nachgegangen und die Anpassungsfähigkeit der Regula in mehrfacher Hinsicht untersucht. An diesen Gedanken wird nun im ersten Teilkapitel (4.2.1) wieder angeschlossen. Personalführung als soziale Seite des Führungsgeschäfts wird in Kapitel 4.2.2 behandelt. Weiterführend werden sodann in Teilschritt 4.2.3 die Regelungen der sozialen Beziehungen bearbeitet. Das Thema Sozialgestaltung arrondierend findet sich in Kapitel 4.2.4 eine kurze und einschätzende Zusammenschau.

### 4.2.1 Individuum und Organisation

Wenn an dieser Stelle von Individuum und Organisation die Rede ist, ist als limitierende Prämisse vorzuschicken, was an manch anderer Stelle dieser Arbeit eine Randbemerkung wert wäre. Grundsätzlich müssen wir von Zielkonflikten zwischen den Interessen des psychischen und des sozialen Systems als einer Gegebenheit ausgehen. Ohne diese Grundtatsache gäbe es weder die *Regula Benedicti* noch den aktuellen Diskurs um Lernende Organisation. Als Aufgabe aufgefasst, ergibt sich hieraus Handlungs- und Klärungsbedarf, der zu den nachfolgenden Ausführungen motiviert, die jedoch nicht als vorschneller Aussöhnungsversuch des Grundkonflikts gedacht sind. Vielmehr intendiert die nachfolgende Interpretation – wie auch einige andere Teile und Abschnitte dieser Untersuchung – eine differenzierte und ebenso problem- wie lösungsorientierte Bearbeitung des Konflikts, der sich naturgemäß nie vollständig auflösen lassen wird.

Die hermeneutische Analyse hat ergeben, dass die Berücksichtigung individueller Besonderheiten bzw. spezifischer Situationen eine wichtige

Funktion in diesem Zusammenhang hat. Flankierend zu einer ausgesprochenen Gemeinschaftsorientierung baut die *Regula* Anpassungsspielräume für Individualität als integralen Bestandteil ihrer Bestimmungen mit ein. Das verleiht ihr trotz ihres Gesetzescharakters Menschlichkeit.

Diese Anpassungsfähigkeit an Individualität und Subjektivität, verstanden als anthropologische Konstante mit sozialen Konsequenzen, ließ sich texthermeneutisch auf verschiedene Themenbereiche beziehen. Sie ist konstitutives Merkmal des Führungskonzepts der RB und beeinflusst die Regelungen zur Aufgabenerfüllung. Sie begründet ein bestimmtes Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit und findet ihren Niederschlag in einzelnen Bestimmungen zum Umgang mit besonderen Problemlagen bzw. Zielgruppen.

Wendet man die Berücksichtigung der Individualität innerhalb einer Organisation auf die Aufgabenerfüllung an, bedeutet das für die Verteilung von Funktionen, sich an entsprechende Besonderheiten anzupassen. Dazu zählen individuelle Ausprägungen von Leistungsfähigkeit und –bereitschaft, Begabung, Ausbildung und Belastbarkeit. Die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Aufgabenerfüllung wird für den/die Einzelne/n über Strukturen abgesichert und institutionalisiert.

Ein die Individualität berücksichtigendes Gerechtigkeitskonzept, wie es in der RB vorgestellt wird, orientiert sich am Unterstützungsbedarf des/der Einzelnen. Ziel ist eine Verteilungsgerechtigkeit, die sich auf diese individuellen Bedarfe und Bedürfnisse bezieht. Um Subjektivität organisational zu verankern, wird also bewusst auf eine absolute Gerechtigkeit verzichtet, die alle Unterschiede nivelliert.

Schließlich findet die Individualität dort ihren Niederschlag, wo bestimmte Zielgruppen explizit aus der geltenden Ordnung herausgenommen werden, wenn ihre Lage dies begründet erscheinen lässt. Also findet sich auch hier das Spannungsfeld von einerseits nachvollziehbaren und gültigen Prinzipien einerseits und erweiterten Handlungsspielräumen, die sich aus Personen und/oder Situationen ergeben, andererseits.

#### **4.2.2 Soziale Dimensionen von Führung**

Die *discretio* für Individualität und Subjektivität ist weiterhin konstitutives Merkmal des Führungskonzepts der RB. Die bewusste Berücksichtigung individueller Unterschiede und Besonderheiten ist hier eine Art Betriebsprämisse und Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen. Führen be-

deutet demnach, den/die Einzelne/n mit seinen/ihren Gaben in die Aufgaben so einzubinden, dass weder (dauerhafte) Unter- noch Überforderung entsteht. Wichtiger als dieser naheliegende Schluss sind jedoch die Entwicklungsimplicationen, die das Führungskonzept an dieser Stelle aufweist. Führung meint hier nämlich die gezielte Förderung des/der Einzelnen vor dem Hintergrund ihrer/seiner je eigenen Potenziale und Grenzen.

Neben dieser individuellen Förderung heißt Führung in diesem Kontext auch, selbst ein Beispiel zu geben und vorbildlich zu leben. Dieser Anspruch ist besonders im Hinblick auf die sozialen Zusammenhänge von Bedeutung. Der Umgang der Führungskraft mit den anderen Mitgliedern der Organisation wird so zur Visitenkarte des sozialen Klimas, kann gleichsam ansteckend, im negativen Fall aber auch abschreckend wirken. Führung bedeutet nichts weniger, als die mit den normativen Prämissen übereinstimmende Gestaltung der sozialen Beziehungen vorbildhaft zu leben.

Hinzu kommt als genuine Führungskompetenz die Fähigkeit der Situationssicherheit. In unterschiedlichen Situationen adäquat auf die Herausforderungen einer spezifischen sozialen Konstellation in Zeit und Raum zu reagieren, ist unter die „höhere Kunst“ der Führungseigenschaften zu subsumieren. Gemeint ist die Gratwanderung zwischen der regeltreuen Einhaltung von Prinzipien, die für alle Beteiligte transparent und nachvollziehbar sind, und deren flexible Anwendung auf wechselnde Situationen und unterschiedliche Menschen.

#### **4.2.3 Soziale Beziehungen und informelle Struktur**

Sozialgestaltung bezieht sich zum einen auf die Herausforderung, wie sich Individualität und Subjektivität in organisationalen Zusammenhängen wahren und auch produktiv für das soziale System fördern lassen. Die Berücksichtigung der Individualität korrespondiert zum anderen mit den sozialen Beziehungen und ist wichtiger Faktor für die Gestaltung derselben.

Das organisationale Bildungsprogramm, das auf die Basisqualifikationen Selbstständigkeit, Mündigkeit und Verantwortungsbereitschaft abzielt und von dem später noch ausführlicher zu sprechen sein wird, wird durch die horizontalen Beziehungen ergänzt und befördert. Gleichzeitig stellt die zwischenmenschliche Ebene das Anwendungs- und Erprobungsfeld dieser Schlüsselkompetenzen dar. Das soziale System fördert und fordert

den/die Einzelne/n durch gesunden Wettbewerb untereinander, durch gegenseitige Unterstützung im konkret-wörtlichen wie abstrakt-übertragenen Sinne sowie durch gegenseitiges Beispiel und wechselseitige Motivation.

Die RB gestaltet die sozialen Beziehungen so, dass sowohl auf die vertikale als auch auf die horizontale Ebene die gleichen Regelungen angewandt werden, wie sie für den/die Einzelnen gelten. Daraus lässt sich ableiten, dass alle maßgeblichen Bestimmungen für das Subjekt zugleich auch für die intersubjektiven Zusammenhänge Gültigkeit haben. Das die Prinzipien der Organisation konstituierende Regelwerk ist konsequent durchdekliniert, so dass eine hohe Verhaltenssicherheit und Erwartungsstabilisierung gewährleistet ist. Die Widerspruchsfreiheit von Grundsätzen und Regeln untereinander in diesem Sinne bürgt für eine hohe Glaubwürdigkeit und fördert damit die Chancen ihrer Umsetzung.

Das soziale Beziehungsgefüge bildet neben der formalen Struktur eine eigene Ordnung, die informelle Organisationsstruktur, aus. Diese Binnenordnung, die neben oder sogar entgegen der offiziellen Hierarchie bestehen kann, sich ggf. aber auch in ihr abbildet, ist dann als konstruktiv zu betrachten, wenn sie sich aus der Binnenlogik heraus ergibt. Achtung und Anerkennung aufgrund der nachweisbaren Leistungen im System können die Unterschiede, die sich aus außersystemischen Kriterien ergeben (z. B. Qualifikation, sozialer Status, Nationalität), in einem für die Organisation sinnvollen Maß korrigieren.

Insgesamt leben die sozialen Beziehungen – horizontal wie vertikal – davon, dass immer wieder ein Neuanfang möglich ist. Wenn Vergebung und Erneuerung fest in das System integriert sind, ermöglicht das nicht nur fortlaufende Innovation. Es ist zugleich die Voraussetzung für eine gelingende und zukunftsfähige Sozialgestaltung der Organisation.

#### **4.2.4 Ein soziales System im flexiblen Gleichgewicht**

Die Adaption auf aktuelle Gestaltungsanforderungen von Organisationen im Hinblick auf die soziale Dimension beruht auf der hier vorausgesetzten Annahme, dass das Problem, wie in einem regelgestützten und zielorientierten sozialen System Spielräume für Individualität und Subjektivität sinnvoll integriert werden können, uneingeschränkt aktuell ist. Welche Hinweise lassen sich aus der Rezeption und Interpretation der RB dafür ableiten?

Bei aller fachlichen Spezialisierung und Expertentum bedarf die Sozialgestaltung einer besonderen Ausprägung von Führung. Insbesondere für die soziale Seite von Organisation ist es wichtig, dass eine Führungskraft sich auch als *Facilitator* für die Förderung des Subjekts sowie – daraus abgeleitet – für die sozialen Beziehungen innerhalb der Organisation versteht. Die individuelle Förderung im Sinne des Subjekts und im Sinne der Produktivität basiert auf der Berücksichtigung von personellen und situativen Besonderheiten. Diese machen es erforderlich, allgemeine Spielregeln fallbezogen anzupassen. Damit kann keinesfalls eine beliebige Anwendung dieser Regeln gemeint sein; vielmehr müssen die Prinzipien ebenso transparent, verlässlich und allgemein gültig sein. Eine formale, starre und standardisierte Anwendung der Grundsätze stellt jedoch keinen optimalen Regelungsgrad dar.

In der *Regula* fällt auf, dass bestimmte Ausnahmeregelungen, die die soziale Dimension berücksichtigen, explizit erwähnt werden; angesprochen sind dabei die Sachverhalte, die immer wieder als Problemstellung auftreten. Wichtig ist es sicher in jedem Fall, Ausnahmen und Abweichungen im Sinne eines Auslotens der Handlungsspielräume einer Regel nachvollziehbar und begründet zu vollziehen. Gerade wenn sie einem sozialen Tatbestand geschuldet sind, darf der Gesamteindruck einer grundsätzlichen Konformität mit den Grundsätzen nicht gefährdet werden.

Gleichbleibend aktuell ist die Vorbildfunktion einer Führungskraft ganz allgemein, im Besonderen jedoch im Hinblick auf die soziale Kompetenz. Ihr exemplarisches soziales Handeln wird in einem hohen Maße die Sozialgestaltung der Organisation mitbestimmen und –prägen. Insbesondere die Kongruenz von Gebrauchs- und Handlungstheorie wird die Glaubwürdigkeit in exponierter Stellung begründen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass diese wiederum mit den offiziellen Normen und Werten zumindest in Einklang zu bringen sind, d. h. widerspruchsfrei zur organisationalen Ethik sein müssen.

Neben diesem Vorbildcharakter kommt der bereits genannten Situationsicherheit im Sinne einer adäquaten Reaktion auf eine bestimmte (soziale) Situation eine zentrale Stellung im aktuellen Qualifikationsprofil einer Leitungsperson zu.

Die Berücksichtigung individueller Erfordernisse in Korrelation zur Aufgabenerfüllung stellt jede Organisation vor die Herausforderung, wie die Zielvorgaben mit den subjektiven und sozialen Gegebenheiten in Einklang

zu bringen sind. Individuelle Besonderheiten können dabei nie voll zur Entfaltung gebracht werden. Damit ist das bereits ausgewiesene Spannungsverhältnis zwischen Berücksichtigung einerseits und Überbetonung andererseits angesprochen. Weiterführend kann hier der Gedanke sein, wie sich die Aufgabenerfüllung und Sozialgestaltung positiv wechselseitig beeinflussen bzw. sogar fördern können.

Aus der Textinterpretation lassen sich zwei wichtige Hinweise ableiten. Ein gutes Gleichgewicht zwischen Unter- und Überforderung muss auf Dauer gewahrt werden. Dafür bedarf es der Beobachtung, Reflexion und Rückmeldung. Zum anderen sind die den/die Einzelnen und sein/ihr je eigenes Aufgabengebiet abstützenden Strukturen zu nennen. Arbeit muss also so organisiert sein, dass Potenziale, Kompetenzen und Qualifikationen so gut wie möglich zum Einsatz kommen und die Rahmenbedingungen sollten so gestaltet sein, dass definierte Aufgabenbereiche strukturell abgesichert und damit erfüllbar sind.

Nicht nur im Hinblick auf die Aufgabenerfüllung kommt dieser Grundsatz der Berücksichtigung individueller Besonderheiten zum Einsatz. Überhaupt kann die Verteilung von Ressourcen<sup>12</sup> nach Maßgabe einer Verteilungsgerechtigkeit erfolgen, die am jeweiligen Bedarf orientiert ist – auch wiederum ohne willkürlich zu verfahren. Dieser Grundsatz ist zeitgemäß sicher nur kommunikativ umzusetzen: In der sprachlich-argumentativen Vermittlung solcher Entscheidungen ist einerseits Akzeptanz zu schaffen, andererseits Transparenz zu gewährleisten.

Die Gestaltung sozialer Beziehungen in einer Organisation, die ja primär über ihre Ziele und Funktionen definiert ist, korrespondiert eng damit, wie Sachziel und individuelle psychosoziale Belange zur Passung gebracht werden können. Das soziale System wurde vorab als Anwendungs- und Erprobungsfeld für individuelle Kompetenzen beschrieben und hierfür Schlüsselmerkmale definiert, die für jede Organisation konstitutiv sind (Selbstständigkeit, Mündigkeit, Verantwortungsbereitschaft). Damit nun die sozialen Beziehungen zum Anwendungsfeld individueller Kompetenzen einerseits, zu förderlichen Rahmenbedingungen ihrer Weiterentwicklung andererseits werden können, muss die Sozialgestaltung

---

<sup>12</sup> Dass „Aufgabe“ im Sinne von Erwerbsarbeit eine der bedeutendsten Ressourcen unserer Zeit ist, soll hier nicht unerwähnt bleiben, kann aber nicht weiter diskutiert werden.

bestimmte Merkmale erfüllen. Die Konzeptualisierung der sozialen Dimension als produktives Klima des gegenseitigen Wettbewerbs kann wechselseitige Anreize für die Leistungs- und Einsatzbereitschaft schaffen. Konstruktiv bleibt dieses Klima sicher nur, solange dieser Wettbewerb nicht eine derartige Verschärfung erfährt, dass die Zugehörigkeit zur Organisation davon abhängt und aus dem gesunden Wettbewerb eine destruktive Konkurrenz und der Kampf ums Überleben in der Organisation wird. An dieser Stelle kann der Hinweis auf den sportlichen Aspekt von Wettbewerb weiterführend sein – das sportive Messen der Kräfte gibt Rückmeldung über die eigene Leistungsfähigkeit und dient ihrer Weiterentwicklung.

Hinzu kommen weitere fördernde Faktoren, die sich aus der Analyse ableiten und übertragen lassen. Der Wettbewerb bleibt nur so lange fair, als zum kompetitiven Element das unterstützende hinzutritt: die gegenseitige Unterstützung auf einem je individuellen und doch zugleich gemeinschaftlichen Weg. Diese Unterstützung kann als konkret-praktische Hilfeleistung fest im System institutionalisiert, d. h. über organisationale Regelungen abgesichert sein. Damit stellt die Organisation sicher, dass Überforderung einzelner Mitglieder u. a. durch ein wechselseitiges System der Förderung vermieden wird. Diese Unterstützung findet idealerweise auch im übertragenen Sinn als wohlwollendes Miteinander, gegenseitige Aufmerksamkeit und positive Wertschätzung ihren Ausdruck. Arrondiert wird dieses Klima der Wechselseitigkeit (*invicem*) dadurch, dass man sich gegenseitig Beispiel ist. Ein Regulativ für das Handeln der Individuen in Organisationen wäre demnach die Frage, ob man allgemein wünschen kann, dass andere in vergleichbaren Situationen so handelten, wie man es selbst tut.<sup>13</sup> Diese Haltung setzt einen hohen ethischen Standard sowohl der Einzelnen als auch des gesamten Systems und ein hohes Maß an Reflexivität voraus, wovon später noch ausführlicher zu sprechen sein wird. An dieser Stelle mag der Hinweis genügen, dass dafür ein Kli-

---

<sup>13</sup> Ein Hinweis auf *Kants* kategorischen Imperativ darf an dieser Stelle – wenn auch in aller Kürze – nicht fehlen. Wichtig ist gleichzeitig die Abgrenzung von der so genannten „Goldenen Regel“, die utilitaristisch verfährt („Was Du nicht willst, dass man Dir tut, das füg´ auch keinem anderen zu!“). *Kants* kategorischer Imperativ hingegen ist deontologisch in dem Sinne, dass es um die ethische Bewertung einer Handlung als solcher geht. An dieser Stelle wäre das Korrektiv ein absolutes: Kann ich dieses Handeln zum allgemeinen Prinzip machen, nach dem alle verfahren? Bezogen auf unseren Sachverhalt: Wäre dies der Organisation als solcher dienlich? Siehe: Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band IV: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1964a, S. 125–302. S. 140

ma der Wertschätzung, des Vertrauens und der Integrität Voraussetzung ist.

Zuletzt zählt zum System der Wechselseitigkeit das, was die Regel den gegenseitigen Antrieb nennt. Auch hier kommen die „weichen“ Faktoren des Umgangs miteinander zum Tragen wie Anerkennung und Wertschätzung. Konkret bedeutet das, sich gegenseitig etwas zutrauen, sich gegenseitig bestärken – auch und gerade angesichts individueller Unterschiede. Die Orientierung an einem verbindend-verbindlichen Ziel der Organisation gibt dafür die Entwicklungsrichtung an.

Von Bedeutung ist dabei, dass Prinzipien und ihre organisationalen Regelungen für die gesamte Struktur kongruent sind; was in horizontaler Richtung gilt, muss sich auch in den vertikalen Positionen abbilden. Auf diese Weise wird das Wertesystem glaubwürdig durchdekliniert und Verlässlichkeit gestiftet. Nochmals zu betonen ist an dieser Stelle die Beispielfunktion der Führungspositionen; wenn sie als Personen glaubhaft zum Ausdruck bringen, was die Organisation insgesamt als ihre Handlungstheorie benennt, erfüllen sie ihre Vorbild- und Multiplikatorenfunktion. Widersprüche und Ungereimtheiten bei der Umsetzung und Anwendung von Regelungen und Prinzipien auf unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen stiften sicher nicht zur Einhaltung von Vorgaben an, die an anderer Stelle bewusst gebrochen werden.

Die Binnenordnung einer Organisation resultiert aus ihrem internen Werte- und Bezugssystem. Auch wenn das Thema „informelle Struktur“ im Organisationsdiskurs etwas aus der Mode gekommen ist,<sup>14</sup> spielt es für die Sozialgestaltung eine nach wie vor bedeutende Rolle. Natürlich werden in Organisationen immer auch die externe Wertung und der Status der Personen einfließen. Innovativ ist gleichwohl der Gedanke, eine innere Ordnung der Organisation zu stärken, die auf der internen Systemlogik beruht. Wenn hinter diesen internen Maßstäben – Ziele der Organisation, ihre Funktionen, deren quantitative und qualitative Beschreibung – andere Statusmerkmale zurücktreten, bedeutet dies eine Art innere Chancengleichheit. Prominent ist, wer sich im System nachweislich bewährt!

---

<sup>14</sup> Viel Aufmerksamkeit wurde dem Thema zuteil, nachdem man – quasi als Nebenprodukt im Rahmen eines anderen Experiments (*Howthorne*) – diese informellen Beziehungen entdeckt hatte, die gleichsam quer zu den formalen Strukturen liegen. Diese Erkenntnis läutete eine neue Epoche der Organisationstheorie ein – die Human-Relations-Bewegung (siehe dazu Kapitel 2.1.3.2 und 2.1.4).

Als erneuerndes und damit systemerhaltendes Moment wurde in der hermeneutischen Analyse die Vergebung fokussiert. Eine Übersetzung dieses christlichen Grundbegriffs auf allgemeinere Zusammenhänge könnte eine institutionalisierte, regelmäßige Form der Konfliktlösung sein. So unausweichlich es für menschliche Beziehungen ist, im sozialen Miteinander auch Fehler zu begehen, so konstitutiv ist es im Sinne einer Erhaltung und Erneuerung des Systems, dem Misslingen das Vertrauen auf einen Neuanfang entgegenzusetzen. In geeigneter Form sollte dieser Neuanfang regelmäßig praktiziert und damit institutionalisiert werden, um negative Langzeitfolgen schwelender Missverständnisse, Verletzungen und Konflikte zu vermeiden.

### **4.3 Management by Ethics – Werte-Management**

Systemsteuerung als Interaktion mit der Umwelt und Komplexitätsreduktion wurde im Rahmen der hermeneutischen Analyse für alle in der RB beschriebenen Schnittstellen zwischen Kloster und Welt untersucht. Als weiterer Aspekt dieses funktionalen Verständnisses von Organisation wurden im Rahmen der Rezeption Merkmale der Leitungsfunktionen im Sinne von Systemführung beschrieben. Exemplarisch für diese strategische Dimension von Organisation nahm die Untersuchung außerdem den Prozess der Entscheidungsfindung näher in den Blick.

Diese Aspekte der operativen Dimension von Organisation weiter führend geht es nun zunächst um die System-Umwelt-Steuerung (4.3.1), um dann die Binnensteuerung im Sinne von Führung interpretierend in den Blick zu nehmen (4.3.2). Der letzte Teil dieses Kapitels über die Systemsteuerung ist der die Übertragungspotenziale beurteilenden Zusammenfassung gewidmet (4.3.3).

#### **4.3.1 System-Umwelt-Steuerung**

Im Hinblick auf die Grenzziehung zwischen Umwelt und System und dessen Steuerung ergeben sich verschiedene Herausforderungen für eine Organisation. Sie reduziert die Komplexität der Umwelt auf ein für die Organisation relevantes und handhabbares Maß. Es geht auch hier um einen Balanceakt, um einerseits von der Umwelt klar abgrenzbar zu sein, andererseits die Systemgrenze durchlässig genug zu gestalten, damit ein Austausch stattfinden kann. Trotz der in unserem Fall sehr eindeutigen Grenzziehung finden sich im Text weiterführende Anhaltspunkte für diesen operativen Teil der Organisationsgestaltung.

Als erster weiterführender Befund ist festzuhalten, dass die Grenzziehung und -erhaltung über eine normative Leitdifferenz zwischen innen und außen erfolgt. Diese Leitdifferenz lässt zunächst einmal alles kritisch in den Blick nehmen, was jenseits der Systemgrenze liegt und den internen Normen widersprechen könnte. Diese Wahrnehmung impliziert einen eher skeptischen Zugang zur Umwelt im Sinne von Welt (säkular). Selbstreferenz und Autopoiesis basieren primär auf den internen Normen und Werten, die wiederum mit denen der relevanten Bezugssysteme korrelieren.

Die hohe Korrelation zwischen der wirtschaftlichen Unabhängigkeit und einer Werte-Autonomie verleiht ersterer eine große Bedeutung in der Regel. Äußere Abhängigkeiten sollen so weit minimiert werden, dass die Organisation innerlich frei ist und sich an ihren eigenen begründeten Werten orientieren, sich von ihnen leiten lassen kann.

Die in ihren Binnenverhältnissen normativ verankerte und klar geregelte Organisation öffnet sich sodann sehr bewusst und an definierten Stellen ihrer Umwelt, um diese mitzugestalten und Impulse von ihr zu empfangen. Erstaunlich ist dabei, wie genau und sorgfältig diese Schnittstellen gestaltet werden. Dies ist einerseits als Ausdruck der o. g. Skepsis der „Welt“ gegenüber zu bewerten. Es kann jedoch andererseits als Beleg für die Bedeutung, die diesen Schnittstellen verliehen wird, gelesen werden. Weiteres Indiz dafür sind die Berührungspunkte zwischen System und Umwelt, die explizit zur „Chefsache“ gemacht werden. Ganz generell gibt es in dieser Hinsicht klare Zuständigkeiten und Verfahrensweisen.

Diese Wertschätzung findet ihren Ausdruck auch in der institutionalisierten Gastfreundschaft, die eine richtige Kultur ausgeprägt hat und bis heute sprichwörtlich für die Benediktiner/innen ist. Die Bestimmungen dafür sind klar, sorgfältig und achtsam. Bemerkenswert ist hier, dass die Gäste in ihrem Menschsein an sich an- und aufgenommen werden; Unterschiede aufgrund des sozialen Status werden explizit ausgeschlossen. Die Aufnahme Armer und Fremder wird als Gastfreundschaft gegenüber Christus betrachtet. Außerdem können gerade von Gästen wichtige Impulse für die Klostersgemeinschaft ausgehen.

Die Anbindung an ein externes Bezugssystem mit kohärenten Normen erfolgt über die analoge Binnenstrukturierung (siehe Kapitel 4.1). Bei aller prinzipieller Übereinstimmung ist das System jedoch in hohem Maße autonom, was die Ausgestaltung dieser normativen Grundlagen angeht.

Die Organisation nimmt auf der Basis ihrer Regelungen eine sehr spezifische Ausprägung der eigenen Spiritualität vor, die wiederum das Bezugssystem (Kirche) bereichert, ergänzt und erweitert.

Die Konzeptualisierung der Eintrittsstelle als mehrstufige Statuspassage ist die Gestaltungsgrundlage der hinsichtlich des Personals wichtigsten Schnittstelle zwischen System und Umwelt. Auch wenn dieser aufwändige Initiationsritus nur vor dem Hintergrund dessen zu verstehen ist, wie weitreichend der Entschluss zum Klostereintritt ist, bleiben einige grundsätzliche Überlegungen davon unberührt. Übertragbar ist die Idee einer gegenseitigen Prüfung vor dem Eintritt in eine Organisation und die bewusste Entscheidung für diesen Schritt. Auch an dieser Stelle bestehen die Bestimmungen durch ihre Klarheit und Sorgfalt; der Übergang wird gleichsam ritualisiert vollzogen.

Das Gelübde zur *stabilitas in congregatione* macht den Eintritt in die Organisation des Ordens so weitreichend; die Treue zu einer Gemeinschaft an einem Ort wird als lebenslange Bindung verstanden. Diese Beständigkeit ermöglicht es der Organisation, nachhaltig auf ihre spezifische Umwelt einzuwirken. Die Verwurzelung an einem Ort korrespondiert mit dem inneren Standpunkt und der Identität, auf deren Basis sich die Organisation „mit einer inneren Sicherheit der ganzen Welt öffnen und flexibel sein“<sup>15</sup> kann. Gerade die Verankerung verhilft hier zur Beweglichkeit.

#### 4.3.2 Führung als Systemsteuerung

Während Teilaspekte von Führung bereits unter den beiden anderen Dimensionen der Organisationsgestaltung behandelt wurden, geht es nun an dieser Stelle um Führung im Sinne von Systemsteuerung im Kontext eines funktionalen Verständnisses von Organisation. Diese Dimension von Führung ist nicht trennscharf von den anderen Dimensionen (Personalführung, Leitungsstrukturen) und deren Aspekten zu unterscheiden. Überlappungen und Wechselwirkungen führen hier zu Betonungen oder gar Redundanzen, die durchaus intendiert sind.

Als die drei Hauptfunktionen von Führung wurden der Vorbildcharakter der Person, Verantwortungsbereitschaft und -bewusstsein und die Fähigkeit zur *discretio* analysiert. Hinzu kommen einige Einzelkompetenzen. Ausführungen über Unter- und Überordnungen verschiedener Leitungs-

---

<sup>15</sup> Böckmann, 1986, S. 61

funktionen und Auswahlkriterien für die Besetzung einer Führungsposition runden den Themenkomplex ab.

An erster Stelle ist zunächst noch einmal auf den Vorbildcharakter der Person zu verweisen. Die Person in ihrem Handeln und Tun, die Persönlichkeit steht über der Funktion und Rolle. Führung ist in diesem Sinne „Lehre“ in Wort und Tat, wobei der Tat noch ein höherer Stellenwert beigemessen wird als der theoretischen Sachkompetenz. Beweisen muss sich eine Leitungsperson in dem, was sie tut! In der täglichen, situationsgerechten und operationalisierten Umsetzung der organisationalen Werte und Ziele beweist sich die Führungskompetenz.

Für die Führungsfunktionen wird ganz grundsätzlich eine sehr hohe Verantwortung, die mit diesen Ämtern verbunden ist, konnotiert. Das ist zunächst naheliegend und evident. Bedeutsam ist, dass diese Verantwortung nicht nur als Verantwortung Menschen gegenüber bzw. als wirtschaftliche Verantwortung gesehen wird, sondern ebenso als übergeordnete Verantwortung. Führung heißt in dieser Hinsicht, in einem umfassend ethischen Sinne für Menschen und Dinge Verantwortung zu tragen.

Konkret bedeutet diese Verantwortungsbereitschaft, für eine Sache einzustehen und sie nachhaltig zu verfolgen. Aber nicht nur die konsequente Zielverfolgung, sondern auch die Kompetenz zur Folgenabschätzung des eigenen Handelns sind Merkmale der Verantwortungsbereitschaft.

Zu dieser postulierten Verantwortung tritt deren Reflexion hinzu. Eine Leitungsperson hat nicht nur qua Amt die beschriebene Verantwortung, sie muss sich dieser auch bewusst sein und sie beständig reflektieren, um ihr gerecht zu werden.

Damit dieses hohe Maß an Verantwortungsbewusstsein nicht zur Überforderung wird, weiß sich die Führungskraft ebenso wie alle Mitglieder der Organisation in der Kraft der Gnade und Vergebung. Damit werden ihr – genauso wie allen anderen – menschliche Fehlbarkeit einerseits, Lern- und Veränderungsbereitschaft andererseits zugesprochen. Die Möglichkeit zum wiederkehrenden Neuanfang ist für alle gleichermaßen institutionalisiert.

*Discretio* wurde mehrfach als markantes Wesensmerkmal der Regel deutlich. Sie zeichnet idealerweise gleichzeitig die Führungsperson selbst aus. Für eine Leitungsaufgabe bedeutet *discretio*, unterscheiden zu kön-

nen und sich unter Abwägung der Alternativen und Folgenabschätzung für die jeweils bessere Lösung zu entscheiden: Sie ist „Klärungsprozeß (...) der Unterscheidung der Geister zum Zwecke des Findens des angemessenen Lebensmaßes“<sup>16</sup>. Sodann geht es um die Umsetzung dieser Entscheidung, die maßvoll sein soll: ziel- und sachorientiert, ohne die Menschen aus den Augen zu verlieren. Die ursprüngliche Konnotation von *discretio* als „die Geister unterscheiden“ könnte hier bedeuten, Intention und Gesinnung von Lösungsmöglichkeiten zu erkennen.

Von den Einzelkompetenzen, die eine Führungskraft auszeichnen, ist an erster Stelle die Sachkenntnis zu nennen. In aktueller Diktion wäre dies die Fachkompetenz. Dieser Befund alleine wäre trivial; bedeutsam sind hier die Ergänzungen. Zum Fachwissen muss die Vermittlungskompetenz hinzukommen. Die Sachkenntnis beweist sich in der Vermittlung durch Instruktion, vor allem aber Vermittlung in der konkreten Umsetzung und Anwendung.

Als weitere charakteristische Eigenschaft ließ sich Gerechtigkeit ermitteln. Die Gerechtigkeit der Leitungsperson erweist sich darin, keine Unterschiede aufgrund des Ansehens einer Person zu machen und jeweils für die konkrete Situation gerecht zu entscheiden (vgl. auch „Verteilungsgerechtigkeit“ in Kapitel 4.2). In diesem Zusammenhang steht die Gefahr, vor der mehrfach gewarnt wird: Machtstreben und -missbrauch. Die leitende Funktion darf nicht dazu genutzt werden, willkürlich zu bevorzugen oder zu benachteiligen und die Entscheidungsbefugnis als Druckmittel einzusetzen. Schon vor Stolz als einer Vorstufe zu den Verfehlungen einer Leitungsfunktion wird ausdrücklich gewarnt.

Bei den verschiedenen Leitungsfunktionen fällt auf, dass die wirtschaftlich-organisatorische Leitung der Gesamtführung untergeordnet ist. Die betriebswirtschaftliche Seite hat also eine subordinierte Funktion und dient der ihr übergeordneten geistlichen Leitung. Die normative Seite von Führung ist in der RB damit der administrativen übergeordnet.

Zuletzt ist noch die Frage zu stellen, wie eine Führungskraft ausgewählt werden soll. Der vorab genannte Kriterienkatalog bildet einerseits ein klares Qualifikationsprofil. Darüber hinaus ist es wichtig, dass sich die Person durch „Bewährung im Leben und Weisheit in der Lehre“ (RB

---

<sup>16</sup> Jaspert, 1989, S. 228

21,4b) auszeichnet. Für die Auswahl und Eignung kommen noch einmal – wie schon an verschiedenen anderen Stellen – die Kongruenz von Grundsätzen und Verhalten und die Integrität der Person zum Tragen.

Entscheidungsfindungsprozesse wurden in dieser Untersuchung als Standardprozeduren der Systemsteuerung eingeführt und untersucht. Für die Übertragung sind mehrere Gesichtspunkte aus der hermeneutischen Analyse von Bedeutung. Die Institutionalisierung von Beratungsebenen wurde in Kapitel 4.1 dargestellt und interpretiert. Die Entscheidungsabläufe als solche sind gekennzeichnet als ausgewogene und sachorientierte Suche nach einer sinnvollen Lösung. Ziel dieser aufwändigen Prozedur ist es nicht nur, die Variante mit der besten direkten Mittel-Nutzen-Relation herauszufinden. Vielmehr geht es auch an dieser Stelle um die normativen Implikationen und die Einordnung des Partikularfalles in den Gesamtzusammenhang. Die Beratung in diesen Fragen erfolgt sachlich und als vorsichtiges Abwägen unter Einbeziehung aller Kenntnisse und Erfahrungen.

Hier liegen wichtige Anhaltspunkte für diesen zentralen Bereich der operativen Dimension von Organisation und ihrer Leitung. Trotz des meist mit Entscheidungen einhergehenden Zeitdrucks kann es der Lösungsfindung nur gut tun, wenn eine Frage sorgsam und ausgewogen behandelt wird. Dass Beratungen über anstehende Entscheidungen von den Beteiligten zu Profilierungszwecken genutzt werden können, ist eine zusätzliche Gefahr. Die bewusste Ausrichtung an der Sache, ihre ausgewogene Behandlung und die Einordnung des Einzelfalles in den Gesamtzusammenhang können dagegen zu nachhaltigen Lösungen führen. Auch die Erweiterung um die Sinn-Dimension, d. h. die ethischen Implikationen, die mit der zu treffenden Entscheidung und den zur Verfügung stehenden Lösungsvarianten in Verbindung stehen, ist für jede organisationale Entscheidung eine substanzielle Bereicherung. Sie dient einem an den Grundwerten der Organisation orientierten Wandel und damit deren Bestand in einem dynamischen Umfeld.

### **4.3.3 Position beziehen – Veränderungen wagen**

Eine moderne Organisation ist sicher in keinem Fall so autonom und klar abgegrenzt, wie die RB den Benediktinerorden konzipiert; die vielfältigen Verflechtungen, Interdependenzen und Abhängigkeiten sind geradezu Wesensmerkmal einer Organisation heute. Gleichwohl lassen sich aus der

Textanalyse Interpretationsansätze für eine Aktualisierung und Adaption ableiten.

Auf der Grundlage eigener Werte, die für alle transparent, von allen geteilt und vor allem als alltägliche Kultur (siehe auch Kapitel 4.4) gelebt und erlebt werden, kann eine Organisation zumindest ein bestimmtes Maß an Unabhängigkeit im Sinne einer Werte-Autonomie erreichen. Verflechtungen, die sich aus Interdependenzen mit Wirtschaft, Recht und Politik ergeben, implizieren auch normative Abhängigkeiten. Im Dienste ihrer *political correctness* muss eine Organisation einen hohen Aufwand betreiben, um sich über diese Zusammenhänge einen Überblick zu verschaffen und zu bewahren. Insbesondere für ein Wirtschaftsunternehmen, dessen primäres Ziel eine wie auch immer geartete Wertschöpfung ist und das wiederum mit anderen Unternehmen kooperiert und konkurriert, die nach dem gleichen Prinzip funktionieren, sind an dieser Stelle Zielkonflikte zwischen Normen und Werten und den wirtschaftlichen Interessen anzunehmen. Klare ethische Prämissen bilden jedoch gleichwohl eine wertvolle Orientierungsleitlinie und somit einen Handlungsrahmen für die Mitglieder einer Organisation. Sie konstituieren zum einen die Identität der Organisation und grenzen sie damit durch ihr genuines Profil von ihrer Umwelt und von anderen Organisationen ab. Zum anderen erhalten die übrigen Ziele der Organisation zumindest ein ethisches Korrektiv bzw. Regulativ.

In einer derartigen Verankerung und aus dieser Bestimmung und Identität heraus ist für eine Organisation eine Interaktion mit der Umwelt als relativ autonomes System denkbar. Auf der Basis einer Binnenethik kann die Organisation gezielt und sehr bewusst ihre Schnittstellen mit der Umwelt gestalten und steuern; ihrer eigenen Grenzen – im Sinne von Identität – eingedenk, öffnet sie sich an definierten Punkten für eine selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt.

Allerdings birgt diese Form der Abgrenzung über Werte auch eine große Gefahr, was die Übertragbarkeit dieses Prinzips einschränkt. Die Binnenorientierung an einem eigenen Wertesystem kann eben auch zu einer Abgrenzung führen, die die Überwindung der Systemgrenze von außen unüberwindlich erscheinen lässt. Es muss also gewährleistet sein, dass trotz eines starken Profils ein wechselseitiger Austausch zwischen Sys-

tem und Umwelt möglich ist, der sich nicht nur einseitig von der Organisation her definiert.<sup>17</sup>

Die Übertragungspotenziale liegen vielmehr darin, die Schnittstellen sorgfältig und achtsam zu gestalten und die Verfahrensweisen und Zuständigkeiten dafür zu regeln. Außen-Kontakte ggf. zur Chefsache zu machen, verleiht der System-Umwelt-Steuerung eine ganz eigene Dignität. Sie begründet sich einerseits aus dem Bewusstsein einer eigenen Identität. Sie ist andererseits Ausdruck einer generellen Wertschätzung organisationsexterner sozialer Systeme, ihrer Objektivationen und Kulturen. Im Bewusstsein der eigenen Besonderheit ist eine Begegnung und ein Austausch mit dem Anderen und dem Fremden möglich.

Neben dieser relativen Autonomie auf Basis einer ethischen Identität und den definierten Interaktionsprozessen mit der Umwelt dient die externe Verortung in einen übergeordneten Rahmen dazu, die oben beschriebene Gefahr der Abschottung nach außen zu minimieren. Die Zuordnung zu einem relevanten, übergreifenden Bezugssystem mit kompatiblen Wertekanon hat außerdem stabilisierende und regulative Effekte. Für die Organisation entsteht damit das Bewusstsein, in einen größeren Kontext sinnvoll eingebunden zu sein. Diese externe Orientierung kann auch für die Interaktionen zwischen System und Umwelt insofern hilfreich sein, als sie sich identitätsstützend und -stärkend auf die Organisation auswirkt.

Was nun in organisationaler Hinsicht als besondere Chance hervorgehoben wurde, lässt sich mit Blick auf das Individuum kritisch wenden. Die Regelungsdichte gestaltet sich so, dass ein Grund-Kanon an Bestimmungen vorliegt, der die Anpassung auf situative Gegebenheiten erlaubt. Anders betrachtet könnte man auch sagen, dass diese relativ geringe Regelungsdichte die Ergänzung der Bestimmungen um Motive und Haltungen erforderlich macht. Daraus resultieren eine hohe Identifikation mit der Organisation und ihren Zielen und ein hohes Ausmaß an Selbstverantwortung und -kontrolle. Diese Betonung der Eigenverantwortlichkeit kann zur Überforderung des Subjekts werden. Aus individueller Sicht kann diese starke Einbindung über intrinsische Motive als Vereinnahmung erlebt werden, vor allem dann, wenn individuelle Einstellungen und

---

<sup>17</sup> Veranschaulichen lässt sich dieser Sachverhalt am Beispiel von Sekten, die durch eine ideologische Abgrenzung gegenüber ihrer Umwelt sich nur sehr bedingt und zu ihren Zwecken öffnen.

organisationale Werte differieren. Aus diesem Grund kommt der Eintrittspassage in der *Regula Benedicti* eine so hohe Bedeutung zu.

Für die Rekrutierung von Personal kann es sich keine Organisation leisten, so differenziert vorzugehen, wie es die RB für die Probezeit, Initiationsphase bis hin zum weitreichenden Eintritt in Form der Profess beschreibt. Übertragbar ist jedoch der Gedanke, die Mitgliedschaft in einer Organisation an eine gegenseitige Prüfung zu binden, die auch die Basisprämissen sowohl des sozialen wie auch des psychischen Systems berücksichtigt. Der vielfach konstatierte Wertpluralismus bis hin zu Werteverfall macht es für eine moderne Organisation schwer, hier eine vollkommene Kongruenz zu erzielen. Ein sinnvoller Kompromiss kann sein, die Grundwerte zumindest auf ihre Widerspruchsfreiheit und damit Kompatibilität zu befragen. Dafür kann beispielsweise die Probezeit beim Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis genutzt werden. Eine Übereinstimmung in diesem Sinne ist vor dem o. g. Hintergrund – vereinfachend als *Beck'sches Risikotheorem* (Individualisierung, Pluralisierung)<sup>18</sup> benannt – schon viel! Auch hier sei nochmals an den aktuellen Trend erinnert, dass Organisationen ein Leitbild im Sinne gemeinsam geteilter Werte entwickeln und verbindlich formulieren.

Die Aufnahme und Eingliederung in eine Organisation kann durchaus als Statuspassage betrachtet und entsprechend gestaltet werden. Sie hat die Funktion, den Übergang gezielt und geplant als schrittweisen Lernprozess zu konzeptualisieren. Definierte Zäsuren können für eine gegenseitige Rückmeldung genutzt werden, so dass auch die Organisation von dieser noch halb-externen Sicht profitiert. Diese Art Standardisierung von Aufnahme und Eingliederung hätte insofern ein egalitäres Moment, als sie zu Chancengleichheit hinsichtlich der Ausgangsbedingungen innerhalb der Organisation beiträgt.

Eine moderne Organisation kann in den wenigsten Fällen auf eine dauerhafte Bindung ihrer Mitglieder setzen. Dennoch steht sie vor der Herausforderung, aus einer inneren Stabilität heraus Flexibilität zu erreichen. Wenn auch eine Stabilität im Sinne von *stabilitas loci/in congregatione* nicht zu verwirklichen ist, kann sie im übertragenen Sinne als innerer Standpunkt erreicht werden. Wenn die Basisprämissen einerseits geklärt,

---

<sup>18</sup> Siehe Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main (Suhrkamp) <sup>15</sup>2000 (edition suhrkamp; 1365)

andererseits beständig sind, ist eine flexible Öffnung gegenüber der Umwelt ohne Identitätsverlust möglich.

Das gesamte Anforderungsprofil, das sich aus der Analyse rund um das Thema Führung ergibt, lässt sich auf aktuelle Herausforderungen des Management übertragen. Die Integrität einer Führungskraft als Mensch, ihre Glaubwürdigkeit in der Übereinstimmung von Postulaten und Taten, ist nach wie vor in seiner Binnen- und Außenwirkung kaum zu überschätzen. Auch kann wer in führender Position ist, sich der eigenen Verantwortung, die damit verbunden ist, nie genug eingedenk sein. Das Bewusstsein dafür, dass diese Verantwortung über die Grenzen der Organisation hinausreichen kann, ist mehr als das Schlagwort „Globalisierung“. Eine derart personalisierte und zugleich weitreichende Verantwortung lässt Zusammenhänge und ethische Implikationen deutlicher erkennen und berücksichtigen. Entlastend kann dabei sein, sich der eigenen Grenzen bewusst zu sein und aus der Kraft des Neuanfangs und der Veränderungsbereitschaft zu leben. Das rechte Gespür zur Unterscheidung ist sicher eine Gabe, die mehr auf Intuition und Lebenserfahrung beruht als auf Fachwissen und Ausbildung. Das Erkennen und Bewerten einer Situation und ihrer Handlungsherausforderungen wird erweitert und ergänzt durch Entscheidungskraft und die Bereitschaft, eine Entscheidung durchzusetzen und durchzutragen. Konsequente Zielverfolgung und Nachhaltigkeit des Handelns sind die oft aufreibenden Alltagsherausforderungen einer Führungskraft! Gleichwohl darf das Fachwissen und die Sachkompetenz nicht gering geschätzt werden. Natürlich sind sie Voraussetzung für eine moderne Führungsfunktion. Weiterführend ist hier die Erweiterung um den Aspekt der Vermittlungskompetenz: Wer sein Wissen adäquat verbalisieren und tatkräftig umsetzen kann, stellt es multiplikatorisch der Organisation zur Verfügung.

Die Ausführungen über Gefahren und Missbrauchspotenziale, die mit Machtstellungen verbunden sind, besitzen ungebrochene Aktualität. Es bedarf einer hohen Reflexivität, um diesen Gefahren – und sei es auch nur in ihrer subtilsten Ausprägung – zu widerstehen. Hilfreich ist hier die bereits in anderen Zusammenhängen hervorgehobene ethische Orientierung und Verortung der Leitungsfunktion.

Die Stärke einer Leitungsfunktion und deren weitreichende Befugnisse in der RB sind auf den Normalfall von Organisation nicht zu übertragen. Sie

erklären sich daraus, dass *Benedikt* seine relativ geringe Regelungsdichte einerseits durch Motive und Haltungen (s. o.), andererseits durch starke Führungspositionen ergänzt.

Für die Besetzung von Leitungspositionen lassen sich aus den Ergebnissen der Textanalyse zusätzliche Impulse und Anhaltspunkte für das Qualifikationsprofil der Führungskraft ableiten. Zur Fachkompetenz tritt auch hier die Bewährung in Theorie und Praxis. Die Glaubwürdigkeit der Person und die Übereinstimmung von Handlungsmaximen und Alltagshandeln sind sinnvolle Parameter für die Personalentwicklung im Führungskräftebereich.

Hinsichtlich der Zuordnung und Gewichtung verschiedener Leitungsfunktionen ist der Gedanke verallgemeinerbar und weiterführend, dass Hauptfunktion und zugeordnete Funktionen als Zielhierarchie betrachtet werden. Verwaltungshandeln und Betriebswirtschaft könnten somit in ihrer Dienstfunktion für übergeordnete Zwecke und Werte verstanden und vor einer Hypertrophierung als Selbstzweck geschützt werden.

## **4.4 Übung unter idealen Trainingsbedingungen**

Auf einer ersten Stufe wurde organisationales Lernen als ein Anpassungsvorgang im Rahmen vorgegebener Ziele vorgestellt, das entweder implizit als Reflex auf Zielabweichungen oder aber als Lernen auf der Basis von Informationsprozessen und Auswertung von Diskrepanz-Erfahrung erfolgt. Unter Anpassungslernen wurden in der hermeneutischen Analyse (Kapitel 3.3.1) einerseits Sozialisationsprozesse, andererseits einfache Lernoperationen gefasst und untersucht. In der nachfolgenden Interpretation findet sich Anpassungslernen zum einen als mitgängiges und übendes Lernen im Rahmen einer ausgewogenen Ordnung (4.4.1). Zum anderen sind darunter die Lernprozesse zu verhandeln, die als Korrektur von Fehlern und Zielabweichungen ablaufen; Lernen, das auf Einsicht und Rückmeldung beruht (4.4.2). Zusammenfassend werden in Kapitel 4.4.3 Übertragungschancen und -risiken der Ausführungen zum Anpassungslernen dargestellt und dabei die Bedeutung der Alltagskultur hervorgehoben.

### **4.4.1 Lernen im Rahmen der Arbeitsaktivitäten**

Lernen in, durch und bei Arbeitsaktivitäten beruht in der RB auf der wohl geordneten Struktur der benediktinischen Kernelemente (Arbeit, Lesung

und Gebet). In ihrer gegenseitigen Ergänzung von handwerklich-praktischer, geistiger und geistlicher Arbeit entsteht eine ausgewogene Ordnung, die auf das übergeordnete Ziel („eine Schule für den Dienst des Herrn“, RB Prolog,45) hin ausgerichtet ist. Die Gesamtstruktur ist damit durchdrungen von den Grundwerten und -prinzipien; in ihr wird alltäglich verwirklicht, was Primärzweck der Organisation ist. Diese Ordnung einer auf Werten basierenden Kultur ist die Trainingsgrundlage für das einübende Lernen im mitvollziehenden Tun.

Das mitgängige Lernen im Rahmen der Arbeitsaktivitäten ist auf individueller Seite dadurch gekennzeichnet, dass eine Ausgewogenheit zwischen Unter- und Überforderung besteht. Es ist gewährleistet, dass persönliche Ziele und individuelle Entwicklung anschlussfähig sind an die Gesamtordnung der Organisation, die aus ihren Zwecken und Funktionen resultiert. Im hier vorgestellten Fall war dies beispielsweise die Ermöglichung der individuellen Entwicklung im Sinne einer geistlichen Vervollkommnung und Fortschritte der Gemeinschaft auf ihrem Weg der Heilsgeschichte. In organisationaler Hinsicht ist das einübende und implizite Lernen charakterisiert als erfahrbare Solidarität, gemeinsame Identifikation mit einem verbindenden Ziel und gegenseitige Verantwortungsbereitschaft. Zwischen Individuum und Organisation liegt das System gegenseitiger Unterstützung, das fest institutionalisiert ist: Die Regel sieht vor, dass die Mitglieder der Organisation sich im Hinblick auf das gemeinsame Ziel wie auch bei personalen Herausforderungen und Aufgaben unterstützen. Durch diese Struktur der Wechsel- und Gegenseitigkeit werden die Werte als gelebte Kultur erfahrbar. Der/die Einzelne erhält Unterstützung für die je eigenen Vorhaben und Ziele innerhalb der Organisation.

Am Beispiel des Gebets als einem Wesensmerkmal benediktinischer Aktivität ließ sich verdeutlichen, wie die individuelle und organisationale Seite des Lernens zusammen hängen. Persönliche und gemeinschaftliche Spiritualität bedingen sich wechselseitig; ohne das eine ist das andere nicht denkbar. Das individuelle Gebet ist Vorbereitung und Einübung für das gemeinschaftliche Gebet und umgekehrt gilt genau dasselbe.

Was gemeinschaftlich in festen und tradierten Formen praktiziert und gepflegt wird, wird zugleich von jedem/r Einzelnen für sich selbst aktualisiert, neu ausgelegt und belebt. „Die Lebens- und Ausdrucksformen der Gemeinschaft“ sind dem/der Einzelnen gleichsam aufgegeben; das Individuum muss sie „auf eigene Weise auslegen und neuformen“. Die Tradi-

on, die organisational realisiert wird, ist dabei nicht lediglich eine starre Vorgabe, sie ist „Aufgabe und Freigabe“: „als Aufruf an die eigene Freiheit“ und in subjektiver Antwort darauf kann sie umgesetzt und weiterentwickelt werden.<sup>19</sup>

Das implizite Lernen erfolgt als Mitvollzug einer auf ethischen Normen begründeten Kultur mit aufeinander abgestimmten Elementen, die untereinander kohärent sind und sich gegenseitig bereichern. Das Lernen durch Mittun, in Wiederholung, im Üben und Einschwingen auf eine gelebte Kultur und in eine gemeinschaftlich praktizierte Binnenethik dient sowohl dem individuellen Fortschritt als auch der Entwicklung des gesamten sozialen Systems.

Eine wichtige Funktion kommt in diesem Kontext der äußeren Form, das heißt der Gestaltung der Arbeitsaktivitäten zu. Sie sind Ausdruck einer Tradition, festgelegt und ritualisiert und werden als wiederkehrende Abläufe aufwändig gepflegt. Die auf Tradition und Werten beruhende Form wirkt selbst sowohl auf die Individuen als auch auf das soziale System ordnend ein. Ihre Ausgewogenheit, Klarheit und Transparenz stabilisiert die Verhaltenserwartungen, gibt Orientierung und stiftet Sinn unter der zentralen Voraussetzung, dass die Prämissen geteilt werden.

#### 4.4.2 Korrektur von Zielabweichungen

Lernen, das als Reaktion auf Abweichungen erfolgt, ergänzt das implizite Lernen im Rahmen von Arbeitsaktivitäten. Es konnte bereits aufgezeigt werden, dass dieses Lernen für das Individuum die Funktion hat, Anpassung an die Organisation mit ihren Anforderungen zu leisten. Für die Organisation wiederum hängt von diesen basalen Lernoperationen das Zusammenleben und -arbeiten ab. Durch die Reaktion auf Abweichungen werden Korrekturen im Hinblick auf den Zielerreichungsgrad vorgenommen.

Um diese Anpassungen vornehmen zu können, bedarf es der Auswertung von Erfahrungen einfacher Ordnung. In unserem Zusammenhang war dafür die verbale Rückmeldung wichtig: Die Selbstwahrnehmung wird dabei

---

<sup>19</sup> Siehe Pfeifer, 1997, S. 107.

*Pfeifer* beleuchtet den Begriff der „Tradition“ unter Zuhilfenahme der Symbol-Philosophie und -Theologie, die die Tradition als „kommunikative(n) Vorgaben der menschlichen Kulturwelt“ betrachten. Die Auseinandersetzung damit gereiche dem Menschen gleichsam zur Selbstwerdung. Siehe a. a. O.  
Über das Thema Tradition wird noch gesondert zu sprechen sein.

ergänzt durch eine Fremdeinschätzung, die Auskunft gibt über kurzfristig umzusetzende Entwicklungspotenziale. Von Bedeutung ist hier der Modus der Rückmeldung: Sie soll klar und unnachgiebig in der Sache, wertschätzend der Person gegenüber sein. Sie ist primär die Angelegenheit der Führungspersonen oder erfahrener Funktionsträger. Sie haben den Auftrag, eine Integration von Organisationsziel und den in ihr tätigen Menschen anzustreben. Hier findet sich eine zeitlos gültige Maxime für Rückmelde- und Kritikgespräche: Die Sachen klären und die Menschen stärken.<sup>20</sup> Gleichzeitig wird darüber hinaus deutlich, wie wichtig Rückmeldung als solche ist – im Sinne der oben angesprochenen Ergänzung und Erweiterung, ggf. auch als Korrektiv der Selbstwahrnehmung und

–einschätzung. Organisational geregelte und systematisierte Rückmeldung kann für eine lernende Organisation einen Wert an sich repräsentieren. Wenn Rückmeldung zu den institutionalisierten Verfahren gehört, bekommt sie einen eigenen Stellenwert: Es ist dann von eigenständiger Bedeutung, Feedback über Ziele und Zielerreichungsgrad zu erhalten. Dieses Feedback gehört somit zur praktizierten Kultur und damit zum Werte-Subsystem. Als Beispiel dafür können institutionalisierte Mitarbeiter/innen-Gespräche angeführt werden. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich ableiten, dass diese nur dann dem Lernen der Organisation zuträglich sind, wenn sie in ein Gesamtsystem von Werten eingebunden sind, das in sich widerspruchsfrei ist und auch als Kultur gelebt und erfahren wird.

Gleichsam Spezialfall dieses Lernens ist die Korrektur auftretender Fehler im Rahmen eines Sanktionssystems. Wie die Untersuchung gezeigt hat, wird diesem Thema in der RB eine große Aufmerksamkeit zuteil. Auch wenn die kodifizierte Festlegung von Strafen in einer Organisationsordnung insgesamt weder als zeitgemäß noch als lernförderlich betrachtet werden kann, enthalten die Ergebnisse Implikationen, über die es sich nachzudenken lohnt.

Für die Bewertung und Ahndung von Fehlern wird in der RB als Maßstab die Gesinnung des Akteurs/der Akteurin zugrunde gelegt. Gefragt wird

---

<sup>20</sup> Dieses Diktum geht auf *Hartmut von Hentig* zurück, der damit die Doppelfunktion von Schule und pointiert sein eigenes Bildungsverständnis zum Ausdruck bringt: Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart (Reclam) 1985 (Universal-Bibliothek; Band 8072)

hier nach der Fehl-Haltung hinter der Fehl-Handlung. Damit sind die einfachen Anpassungslernprozesse schon fast überschritten, weil sich die Kurskorrektur an Motiven orientiert. Das Sanktionssystem beruht damit auf einer Gesinnungsethik<sup>21</sup>. Es zeichnet sich dadurch aus, dass transparent und für das gesamte System gültig ist, welche Abweichungen mit welchen negativen Sanktionen bewehrt werden. Es ist insofern rekursiv, als es auf den Normen, Werten und präzisierten Vorschriften der RB beruht. Ziel der – für uns zweifelsohne hart und unverständlich anmutenden – Bestimmungen ist die Besserung durch Einsicht. Trotz aller Konsequenz weist das Sanktionssystem auch Handlungsspielräume und somit das Prinzip der *discretio* auf.

#### 4.4.3 Anpassungslernen und Alltagskultur

Abzuleiten und übertragbar ist aus den Ausführungen zum impliziten Lernen im Rahmen der Arbeitsaktivitäten einerseits die Bedeutung dieses mitgängigen Lernens. Andererseits lassen sie sich als Appell für eine Alltagskultur auffassen, die mit den Basisprämissen einer Organisation übereinstimmt. Ausgangspunkt dafür sind die Arbeitsaktivitäten als Scharnier zwischen individuellem und organisationalem Lernen, worauf sich deshalb die nachfolgenden Überlegungen beziehen.

Für den/die Einzelne/n sollten die Arbeitsaktivitäten kompatibel sein mit individuellen Entwicklungspotenzialen und -wünschen. Aus organisationaler Sicht ist eine Voraussetzungen für Lernen dann gegeben, wenn die Arbeitsaktivitäten als verbindendes Element erfahrbar und in ihrem Gesamtzusammenhang transparent werden. Aus dieser Transparenz resultiert beim Individuum eine Verantwortungsbereitschaft, die wiederum in eine Identifikation für das Ganze mündet und als Solidarität im Arbeitsalltag erfahrbar wird.

---

<sup>21</sup> Etwas vereinfachend gesprochen geht es dabei um die Bewertung der Intention einer Handlung. Dabei wird hier nicht dichotom – im Sinne von *Max Weber* – zur Verantwortungsethik abgegrenzt, weil die Orientierung an der Intention natürlich nicht unter Absehung der Folgen und nicht mit Legitimierung jeglicher Mittel erfolgen kann. Siehe hierzu: Austeda, Franz: *Lexikon der Philosophie*. Wien (Hollinek) 1989, S. 129. Vgl. auch: Ganslandt, Herbert R./Weyma Lübke: *Verantwortungsethik*. In: Blasche, Siegfried/Jürgen Mittelstraß (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Band 4: Sp–Z. Stuttgart/Weimar (Metzler) 1996, S. 501f; Regenbogen, 1998, S. 260; Reiner, H.: *Gesinnungsethik*. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Unter Mitwirkung von mehr als 800 Fachgelehrten. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler. Band 3 (G–H). Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1974, S. 539f

Es bedarf der Fantasie, diese Zusammenhänge in komplexen Organisationen durchschaubar zu machen. Hilfreich ist es an dieser Stelle, sich auf die *Essentials* zu beziehen und weniger die Details in ihrer Differenziertheit zu vermitteln. Wichtig ist hier die Veranschaulichung des Primärzweckes, der Sekundärfunktionen und der ihnen zugrunde liegenden Normen und Werten. Auf dieser Kenntnis kann die Zuordnung zum je eigenen Funktionsbereich und Aufgabenprofil vorgenommen werden. Bei komplexen Strukturen ist ein Mindestmaß an Transparenz dadurch zu gewährleisten, dass Teilzusammenhänge und -abläufe in ihrer Beziehung zum Gesamtzusammenhang deutlich werden. In jedem Fall sollten die Struktur, Aufgaben- und Funktionsbereiche, Zuständigkeiten und Befugnisse so weit bekannt sein, dass sich jede/r in diesem Gefüge mit den je eigenen Kompetenzen verorten kann.

Eine ideale Voraussetzung für den Übergang von individuellem zu organisationalem Lernen ist dann gegeben, wenn sich einzelne, vom Subjekt ausgeführte Arbeitsaktivitäten mit einer Gruppenaktivität wechselseitig verschränken. Diese Interdependenz entsteht dann, wenn das eine jeweils Voraussetzung für das andere ist: Auf einer Arbeitsaktivität des/der Einzelnen baut eine organisationale auf und umgekehrt.

Interessant ist, dass das mitgängige Lernen im Rahmen der Alltags- und Arbeitsaktivitäten im Diskurs um Lernende Organisation eine eher nachgeordnete Rolle spielt. Dabei bietet dieses Lernen eine Reihe von Vorteilen: Es ist Zeit sparendes Lernen, das auf die Gegenwart bezogen ist und somit die direkten Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar macht. Durch direktes und zeitnahes Feedback hat es hohe qualitätssichernde Effekte. Dieses Lernen ist eng gebunden an die äußeren und sozialisierenden Rahmenbedingungen, die nachfolgend unter dem Stichwort „Kultur“ verhandelt werden.

Die äußere Form bietet den Kontext des mitgängigen Lernens und bildet damit gleichsam die alltägliche (Lern-)Kultur. Eine Organisationskultur, die sich aus den Normen und Zielen speist, diese konsequent umsetzt und auf Einzelsachverhalte operationalisiert, wirkt formend und gestaltend – und damit bildend – auf die psychischen Systeme ein, die wiederum aktiv an dieser Kultur mitwirken und sie weiter entwickeln. Diese Interdependenz hat Bildungs- und Entwicklungsimplicationen sowohl für das Individuum als auch für die Organisation. Auch hier bleibt die *conditio sine qua non*, dass die persönlichen Werte und organisationalen Ziele zumindest

weitgehend widerspruchsfrei, im besseren – aber selteneren – Fall kompatibel sind.

Gerade das, was außer- bzw. vorsprachlich in der Umsetzung und im Tun erlebbar wird, hat eine hohe Bedeutung für Lernprozesse. Die Sozialisationsfunktion, die vom Alltag in einer Organisation ausgeht, wirkt stärker als ihre expliziten Lernbemühungen;<sup>22</sup> sie beeinträchtigt sie erheblich, wenn Widersprüche zwischen Handlungs- und Gebrauchstheorie der Organisation vorliegen. In diesem Fall wird sich den Mitgliedern der Organisation als glaubhafter einprägen, was alltäglich erfahrbar wird, als alle verbalen Selbstdarstellungen und Postulate.

Die Bedeutung der gelebten Alltagskultur für organisationales Lernen ist folglich als äußerst bedeutsam einzustufen. Hier spielt insbesondere die Kongruenz von Postulaten und Realität eine große Rolle. Wenn das, was in „ausgelagerten“ Lernprozessen instruiert wird, sich nicht in der Praxis umsetzen lässt, weil es unverträglich mit den gelebten Normen und Werten ist, wird der Transfer des neu erworbenen Wissens und Know-hows erheblich erschwert. Neben dieser Transfer-Problematik haben die Lernprozesse, die im Rahmen dieser beruflichen Sozialisation stattfinden, eine ganz eigenständige Bedeutung und Funktion. Sie können deshalb auch gezielt genutzt werden, indem alltäglich erfahrbar – und damit lernbar – wird, was Sinn, Ziel und Zweck der Organisation ist – im Großen wie im Kleinen.

Das mitgängige Üben im Rahmen einer Kultur verweist auf einen Sachverhalt, der aus heutiger Sicht zunächst unpopulär erscheinen mag: Hier steht die „Rezeptivität vor der Aktivität“<sup>23</sup>. Eine vorgegebene Kultur wird zunächst im Modus der Rezeption erschlossen, bevor sie im Sinne einer aktiven Mitgestaltung für jede/n Einzelne/n zur Aufgegebenheit wird. Was vor dem Hintergrund hoher Selbstbestimmung für den (post-)modernen Menschen befremdlich erscheint, ist für den hier vorliegenden Forschungszusammenhang gleichwohl von Interesse: Der Aufforderungscharakter, der mit einer Gegebenheit einhergeht, ermöglicht erst eine eigen- und selbstständige Auseinandersetzung, Antwort und Reaktion.

---

<sup>22</sup> Siehe Geißler, Harald: Organisationskultur. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 248f

<sup>23</sup> Böckmann, 1986, S. 21; siehe auch Jaspert, 1989, S. 220.  
*Böckmann* leitet dieses Prinzip aus dem *Cantus firmus* der *Regula* ab: „Obsculta (...)!“ (RB, Prolog,1)

Aus den Befunden und Interpretamenten zum Sanktionssystem der RB lassen sich keine Empfehlungen ableiten, Strafordnungen als lernförderliche Komponente in Organisationsstatuten aufzunehmen. Allerdings impliziert natürlich jede positive Werte-Skala auch eine Negativliste von Einstellungen, Haltungen, Verfahren und Handlungen, die aus organisationaler Sicht zu vermeiden sind. Diese explizit zu formulieren unter Einbeziehung der damit verbundenen Konsequenzen kann für organisationales Lernen von doppelter Bedeutung sein. Aus Sicht des Subjekts werden dadurch die gültigen Spielregeln auch ex negativo veranschaulicht und im persönlichen Abgleich damit können die individuellen Entwicklungspotenziale erkannt werden. Die Organisation schützt ihre Ziele und Verfahren und legt Interventionsstufen für Abweichungen verschiedenen Ausmaßes fest.

Da der Umgang mit Abweichungen und Fehlern im Sinne eines Anpassungslernens Aufgabe jeder Organisation ist, lassen sich allgemein-adaptive Merkmale dafür festhalten. Abzuleiten ist aus den Ausführungen der Appell, sich an der Gesinnung bei fehlerhaften Handlungen zu orientieren, um diese richtig einschätzen zu können. Auch bei der Ahndung dieser Abweichungen ist es zweckmäßig, sich – im Sinne von Einsicht und damit schon auf die nächste Lernstufe verweisend – auf die zugrunde liegende Haltung zu beziehen.

Verallgemeinerbar ist außerdem das Prinzip, transparent und klar zu kommunizieren, welche Abweichungen welche Konsequenzen zur Folge haben. Sanktionen sollten so gestaltet sein, dass sie auf eine Aufklärung, d. h. auf Einsicht abzielen. Insgesamt steht auch hier das Prinzip Menschlichkeit der unnachgiebigen Konsequenz vor.

## **4.5 Kompetenzerschließung**

Auf der nächsten Stufe organisationalen Lernens wurde das Erschließungslernen als Lernen unter der Bedingung von Zukunftsungewissheit, als Lernen mit offenen Anschlüssen vorgestellt. Es geht hier um den Erwerb von Problemlösungsstrategien, die vielfältig anwendbar sind. Dieses Lernen dient der Erschließung von Zukunft und stellt die Handlungsfähigkeit der Organisation sicher. Im Teilkapitel 4.5.1 werden zunächst die individuellen Kernkompetenzen erläutert, die dann im nächsten Interpretationsschritt (4.5.2) auf die Organisation übertragen werden. Daran anschließend wird den Fragen nachgegangen, die im Zusammenhang mit

der Vermittlung dieser Kompetenzen stehen (4.5.3). Der letzte Interpretationsabschnitt stellt wiederum eine zusammenfassende Bewertung dar (4.5.4). Zunächst sind jedoch noch einige Vorbemerkungen zu formulieren und Begriffsklärungen vorzunehmen.

Aus der hermeneutischen Analyse zum Themenbereich Erschließungslernen ließen sich Basisqualifikationen ableiten, die zwar organisationsspezifisch, aber vielfältig einsetzbar sind. Sie sind nicht auf bestimmte Funktionen, Aufgaben oder Rollen in der Organisation bezogen, sondern liegen gleichsam quer zu diesen, sind für alle als Schlüsselqualifikationen die Voraussetzung für die Ausübung des je spezifischen Auftrags. Grundlage ist hier insbesondere die Tugendlehre der RB, die das monastische Qualifikationsprofil abbildet. Auch wenn die Tugenden als solche aus heutiger Sicht „überholt“ erscheinen, haben sich bei näherer Betrachtung vielfältige Anschlussmöglichkeiten gezeigt, die nun Ausgangspunkt weiterer Überlegungen sind.

Die Tugendlehre der RB hat drei Grundpfeiler: Sie gründet sich zum einen auf einer natürlichen Ethik, auf den für menschliches Miteinander konstitutiven Regeln. Zum anderen basiert sie auf den Normen des relevanten Bezugssystems und zum dritten auf den organisationsinternen Werten. Diese Werte-Systeme sind untereinander kohärent und spezifizieren jeweils die Normen des übergeordneten Systems für den je eigenen Geltungsbereich. Damit steht das monastische Kompetenzprofil normativ auf dreifachem Grund und die einzelnen Kernkompetenzen ergeben sich gleichsam konsequent aus dieser ethischen Orientierung.

Weiterhin zeichnet sich der Tugendkatalog durch eine Dynamik aus, die dem Entwicklungsgedanken des Erschließungslernens Rechnung trägt. So werden die beschriebenen Eigenschaften als Entwicklungsziel verstanden und der Lernweg als dynamische Bewegung und als Fortschritt. Die Entwicklungsimplicationen weisen diesen Teil der RB als Lernprogramm aus, welches das Diktum vom Lebenslangen Lernen mit Optimismus füllt.

Zuletzt ist die Offenheit für vielfältige Anschlüsse und damit die Zukunftsoption hervorzuheben. Mit der Beschreibung basaler Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und vor allem Haltungen, mit denen sich zukünftige Herausforderungen gleichsam erschließen lassen, weist sich die RB durch eine Zukunftsoffenheit aus. Sie wird geradezu zur

RB durch eine Zukunftsoffenheit aus. Sie wird geradezu zur Verpflichtung, „sich auf die je neuen Zeiten einzulassen“<sup>24</sup>.

Zur begrifflichen Präzisierung stehen noch nähere Definitionen zu den Termini Schlüsselqualifikationen und Kompetenz aus, die in der vorausgegangenen hermeneutischen Analyse zunächst nur als Arbeitsbegriffe definiert wurden. Auf eine ausführliche Darstellung der um die Begriffe anzusiedelnden Diskurse muss jedoch an dieser Stelle aus Abgrenzungsgründen verzichtet werden.

Als Schlüsselqualifikationen werden diejenigen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die sich nicht auf ein definiertes Anwendungsgebiet beziehen, sondern vielfältige Anschlussmöglichkeiten aufweisen. Sie sind insofern extrafunktional, als sie nicht auf bestimmte Funktionen (oder Positionen) determiniert sind. Außerdem stellen sie Grundlage und Voraussetzung einer Lernfähigkeit an sich dar, die unbestimmte und unvorhergesehene Lernherausforderungen im Laufe des Lebens bewältigen kann.<sup>25</sup>

Der Begriff knüpft mit dieser Definition – möglicherweise zunächst unbeabsichtigt – an die alte pädagogische Diskussion um formale versus materiale Bildung angesichts der „eskalierende(n) Veralterungsrate von Wissen“<sup>26</sup> an. Er wird gleichsam zur Aussöhnungsmetapher der Dichotomie „Bildung versus Qualifikation“. Die Bildungsimplicationen des Begriffs werden dann eingelöst, wenn „im Mittelpunkt (...) die Förderung des lernend sich entwickelnden Menschen auf dem Wege zur Mündigkeit“<sup>27</sup> steht.

Kompetenz beschreibt das Handlungsvermögen einer Person, das inhaltliches Wissen und Können und überfachliche Fähigkeiten integriert. Kom-

---

<sup>24</sup> Pfeifer, 1997, S. 111

<sup>25</sup> Siehe Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Zusammengefasst von Horst Siebert. Braunschweig (Westermann) 1977, S. 99–121. S. 111  
Siehe auch die aktuelle Rezeption und Diskussion des Begriffs bei Siebert, Horst: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 27–34. S. 27f

<sup>26</sup> Arnold, Rolf: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 17–26. S. 17

<sup>27</sup> Reetz, Lothar: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 35–51. S. 46

petenz kann somit synonym zu Schlüsselqualifikationen verwendet werden. Aus der Charakterisierung des Begriffs als „Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln“, „Aneignung von Orientierungsmaßstäben“ und „Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ wird der Bildungsanspruch, der damit verbunden ist, deutlich.<sup>28</sup>

#### 4.5.1 Das individuelle Trainingsprogramm

Die drei – aus heutiger Sicht unpopulären – Tugenden Gehorsam, Schweigsamkeit und Demut weisen Implikationen auf, die weit über die Konnotationen zu diesen Begriffen hinaus gehen und die für den aktuellen – und hier relevanten – Zusammenhang zu organisationalem Lernen von Interesse sind.

Gehorsam wurde als Haltung existenzieller Aufmerksamkeit beschrieben. Diese rezeptive Einstellung ist die Voraussetzung für die Auf- und Annahme von Lernanforderungen. Im personalen Angesprochenensein durch eine Herausforderung aktualisiert sich ein Bildungspotenzial, das durch die personale Reaktion darauf zur Bildungschance wird. Die Bewältigung eines Lernproblems im Bildungsmodus bedeutet an dieser Stelle, dass diese in der für das Subjekt spezifischen und passenden Weise gefunden werden muss. Die jeweilige, individuelle Lösungsstrategie ist dabei die Anwendung allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten in personaler Ausprägung auf eine besondere Situation. Die bewusste Achtsamkeit als Rezeptionsmodus für Herausforderungen, die sich aus der sachlichen und/oder sozialen Umwelt ergeben, stellt eine Grundhaltung dar, die offen und anschlussfähig ist für viele Lernprobleme. Sie wird damit zu einer Basiskompetenz für die Anwendung aller anderen Qualifikationen.

Aus den hermeneutischen Überlegungen zur Schweigsamkeit lässt sich zunächst ableiten, dass die Bedeutung der Kommunikation gestärkt wird: Wo Worte und Sprache als Medium zwischenmenschlicher Beziehungen so klar und – was den Umfang von Sprechhandlungen angeht – zurückhaltend geregelt werden, wirkt die Weisheit über die Tiefe und Weite sozialer Kommunikation. Die Regelungen sprechen damit gleichsam von Chancen und Gefahren verbaler Interaktion. Die Achtsamkeit hat an dieser Stelle eine zweifache Bedeutung. Sie ist einerseits als Offenheit, andererseits als Dialogfähigkeit zu lesen.

---

<sup>28</sup> Siehe Arnold, Rolf: Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 2001, S. 176

Offenheit versteht sich hier erneut als die Rezeptivität des Subjekts. Sie ist an dieser Stelle als Fähigkeit und Bereitschaft zur reflexiven Selbstprüfung zu interpretieren. Es geht wiederum um ein Bei-sich-Sein als Ausgangs- und Bezugspunkt aller Interaktion und die Konzentration auf das Wesentliche. Gerade im aktuellen Kontext einer Kommunikations- und Informationsflut ist eine derartige „Verinnerlichung“ notwendige Voraussetzung für das Engagement in einer Sache und/oder für Menschen! Aus der Konzentration und Rezeptivität resultiert die Dialogfähigkeit als Voraussetzung für authentische Begegnung.

Demut wird für den hier vorliegenden Forschungskontext übersetzt als eine Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Grenzen, als Bereitschaft, sich anfragen und hinterfragen zu lassen. Überraschend ist der Freiheitsaspekt, der damit verbunden ist: Gemeint ist ein Freisein vom Zwang zur Selbstbehauptung. Hier sind die aktuellen Bezüge evident: Profilierungs- und Selbstdarstellungsbestrebungen können zwanghaften Charakter annehmen und in der damit verbundenen Ichbezogenheit zum Lernhemmnis werden. Stattdessen wird hier eine realistische und bescheidene Selbstreflexion konzeptualisiert, die – der eigenen Entwicklung eingedenk – die Person des/der anderen als entwicklungsfähiges Wesen wert schätzt. Der Wert einer Person wird an ihren inneren Werten und Bedürfnissen bemessen, nicht an den zur Schau gestellten Statussymbolen – Sein versus Schein.

Für alle Kompetenzen gilt gleichermaßen, dass das Ziel ist, sie aus Engagement und Überzeugung auszuprägen. Auch wenn die Entwicklung möglicherweise bei der äußeren Regeltreue ihren Ausgang nimmt, zielt sie auf eine Kongruenz von innerer Haltung mit der sichtbaren Handlung ab. Die extrinsische, auf der Aufsicht der Organisation, ihrer Statuten und der sozialen Kontrolle basierende Kompetenzausbildung wird durch Lernschritte der Einsicht zur auf intrinsischer Motivation aufbauenden Kompetenzerschließung.

#### **4.5.2 Das organisationale Trainingsprogramm**

Der Zusammenhang und Übergang von individuellem zu organisationalem Lernen lässt sich auf der Ebene des Erschließungslernens zweifach fassen. Es gibt einerseits einen formal-strukturellen Übergang, andererseits inhaltliche Bezugs- und Anknüpfungspunkte. Form und Inhalt sind eng miteinander verbunden.

Formal fällt an den Bestimmungen auf, dass die Ausführungen, die die individuellen Kompetenzen beschreiben, ihre organisationale Entsprechung haben. Alle Schlüsselqualifikationen werden sowohl horizontal als auch vertikal durchdekliniert. Das bedeutet, dass die beschriebenen Tugenden zum einen für die sozialen Beziehungen und die Interaktionen untereinander (vertikale Beziehungen) Gültigkeit haben. Zum anderen werden sie ebenso auch auf die Hierarchie-Ebenen, längs durch die Linien-Organisation (horizontale Beziehungen) angewandt. Auf diese Weise bildet die Organisation selbst Schlüsselqualifikationen aus, die sie in ihren internen Prozessen zur Entfaltung bringt und nach außen repräsentiert.

So werden auf der formalen Ebene Voraussetzungen geschaffen, die es nicht nur begünstigen, die geforderten personalen Kompetenzen in und für die Organisation einzusetzen, sondern dies für die interne Struktur und Abläufe nachgerade zur Bedingung machen. Die gesamte Organisation bildet damit ein Kompetenzprofil ab und aus, das die Entwicklung dieser Qualifikationen beim Subjekt nachhaltig und konsequent fordert und fördert. Auf diese Weise wird eine wechselseitige Verschränkung von individuellem und organisationalem Lernen, von Bildung und Entwicklung institutionalisiert.

Dieser Sachverhalt ist eng verbunden mit dem Themenkomplex „Organisationskultur“, der schon mehrfach zur Sprache kam. Die Institutionalisierung von organisationalen Kernkompetenzen hat nicht nur formale Aspekte, sondern wirkt sich auch auf die Kultur der Organisation aus. Hierzu zählen nicht nur die gelebten „arbeits- und kooperationsbezogenen Werte und Grundüberzeugungen“<sup>29</sup>, sondern auch deren Verortung und Verankerung im Rahmen einer übergeordneten Ethik. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Leitungsfunktionen, weil sich im Verhalten der Führungskräfte „die faktisch gelebten Werte derjenigen zeigen, die in der Organisation Macht haben“ und somit hohen Einfluss auf das Verhalten der anderen Organisationsmitglieder ausüben.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Geißler, 2001, S. 248

<sup>30</sup> Siehe Geißler, 2001, S. 248f

*Geißler* geht bei seinen Ausführungen zur Organisationskultur davon aus, „dass sie sich weitgehend unbewusst entwickelt“ (S. 249). Dafür fanden sich in den bisherigen Ausführungen viele Beispiele und Hinweise, die jedoch an dieser Stelle um Aspekte aus der Dimension des expliziten Lernens ergänzt werden können. Denn die Herausbildung von organisationalen Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Erschließungslernens erfolgt ja als bewusster, intendierter und steuerbarer Lernprozess. Genau das also, was *Geißler* weitergehend als „aufgeklärte Gestaltung“ (S. 249) fordert.

In inhaltlicher Hinsicht werden die grundlegenden extrafunktionalen Qualifikationen in eigens dafür vorgesehenen Bestimmungen auf die gesamte Organisation übertragen. Aus den für die individuelle Ebene beschriebenen Merkmalen werden qualitative Anforderungen für die vertikalen und horizontalen Beziehungen abgeleitet. Die hermeneutische Analyse dieser Passagen in der Zusammenschau mit dem Anforderungsprofil an den/die Einzelnen hat Anschlussmöglichkeiten für eine Adaption aufgezeigt.

Vorab wurde auf der subjektiven Ebene die rezeptive Grundhaltung (Gehorsam) beschrieben. In einer organisationalen Fortführung folgt daraus – wie die hermeneutische Analyse erwiesen hat – die Offenheit zum Dialog; eine generelle Gesprächsbereitschaft und –fähigkeit beruht auf dieser Grundeinstellung des Hörens. Dazu gehört auch der Mut zur Auseinandersetzung und die Bereitschaft, gemeinsam um Lösungen zu ringen. Erst auf der Basis einer auf- und annehmenden Haltung kann ein aufrichtiger und ergebnisoffener Aushandlungsprozess erfolgen. Diese Dialogfähigkeit integriert sowohl die Sachaspekte als auch die sozialen Tatsachen.

Die beiden anderen Tugenden führen auf der Ebene der Organisation zu einem für soziale Situationen konstitutiven Grundwert: Wertschätzung. Die reflexive Selbstprüfung und –kenntnis schärft das Bewusstsein für persönliche Entwicklungspotenziale, aber auch für die Grenzen der eigenen Person. Ein – hier sehr wohl intendierter – Nebeneffekt ist, dass auch der/die andere mit den jeweiligen Herausforderungen wahr- und ernst genommen wird. Die Wertschätzung, die sich am Wesentlichen orientiert, bildet eine solide Grundlage für ein faires und lernförderliches Miteinander. In solchem Klima kann sich das individuelle Lernen auch und gerade als ein Lernen von- und aneinander gestalten, hier werden abstrakte Werte konkretisiert und verwirklicht.

Es geht an dieser Stelle aber nicht darum, eine Art „Wärmestubenatmosphäre“ zu propagieren. Aus anderer Perspektive gesellen sich zu diesen sozialen Implikationen – gleichsam komplementär – Aufgaben und Herausforderungen, deren Anforderungscharakter nicht verharmlost werden darf. Gegenseitige Wertschätzung und ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei sich selbst, den anderen und dem gesamten sozialen System resultieren in einem hohen Leistungsanspruch. Im Rahmen des organisationalen Bedingungsgefüges beweist sich erst die individuelle Kompetenz, die konstitutiv ist für die Organisation und ihre weitere Entwicklung. Überleben und Fortschritt der

Organisation hängen nach dieser Lesart von allen ab, von jedem/r Einzelnen.

In der Analyse tauchten zwei Begriffe auf, die diese Doppelseitigkeit sprachlich charakterisieren: Wettbewerb und Geduld. Im Wettbewerb begegnet dem Subjekt die Leistungsanforderung und -herausforderung des Systems, in der Geduld humanitäre Weisheit, Verständnis und Rücksicht. Es gilt beide Elemente auf einem Kontinuum zwischen den Extrempolen in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, so dass kein Stillstand entsteht. Erst im Zusammenspiel beider Elemente entsteht eine Dynamik, die sozusagen das Geschäft belebt; professioneller Anspruch und menschliches Verständnis geraten in eine fruchtbare dialektische Wechselwirkung.

### **4.5.3 Die Vermittlungsdimension**

Die vorangegangenen Ausführungen enthalten viele Hinweise auf die Ermöglichung von Erschließungslernen. Nun geht es nicht nur um die Ermöglichung, sondern auch um die gezielte Animation dieses Lernens als einer pädagogischen Gestaltung organisationalen Lernens.

Generell wurde in der Analyse deutlich, dass hier nicht Wesensmerkmale verhandelt werden, die einfach Begabung sind. Vielmehr geht es um Fähigkeiten, die durchaus erlernt werden können. Sie werden als Kunst bezeichnet, hängen somit vom Können ab und sind der Befähigung und Vermittlung zugänglich. Sie sind Ziel und Ergebnis eines gestuften Lernprogramms, das die organisationsrelevanten Kompetenzen in aufeinander aufbauenden, progredienten Lernschritten erarbeitet.

Alle Ebenen dieses Stufenprogramms sind im Ziel der Organisation und ihren Werten verankert, was jeweils für Lernen und Vermittlung von großer Bedeutung ist. Die persönlichen Entwicklungspotenziale sind in der Art angesprochen, dass sie das Subjekt motivieren, sich im Sinne eines individuellen Bildungsprozesses auf das Lernprogramm einzulassen. Die allgemeinen Lehrsätze können und sollen auf individuelle Weise umgesetzt und verwirklicht werden.

Die Vermittlung des vorgestellten Kompetenz-Profiles ist eingebunden in das im vorausgehenden Kapitel (4.4) dargestellte mitgängige Üben. Durch seine Curricularisierung wird es jedoch gleichzeitig auch zum Bestandteil eines gezielten Trainings, das explizit und gesondert behandelt wird. Die Trainingsanleitung wird in einer ausgewiesenen Lehr-Lernsituation ver-

mittelt, bei der wiederum der Führungskraft eine entscheidende Rolle zukommt (*doctrina Abbatis*). Diese Fortbildung wird ergänzt durch persönliche Reflexion und Vertiefung, die sich einerseits auf das Thema, andererseits auf die eigene Person, die persönliche Ausprägung der Kompetenzen und eigene Lernfortschritte bezieht. Zusammen ergibt sich ein gezieltes Trainingsprogramm, das individuelle Bildung und organisationale Erfordernisse integriert. Es dient der geistigen und geistlichen Kompetenzerweiterung.

Eine zentrale Stellung im Vermittlungszusammenhang hat die Führungskraft inne. Sie vermittelt in Wort, d. h. durch Lehre, vor allem aber in der Tat das professionelle Anforderungs- und Qualifikationsprofil. Die Integration von Fachwissen, organisationsspezifischen Kompetenzen und Loyalität gegenüber den Betriebsprämissen lässt die Führungskraft als Vorbild erscheinen.

Die Kompetenzerweiterung insgesamt zeichnet sich als ein Weg von der Reglementierung zur Freiheit aus.<sup>31</sup> Intendiert ist die engagierte und lebendige, eben auch individuelle Interpretation des Anforderungsprofils, die zunehmend mehr auf innerer Überzeugung beruht.

Bedeutsam ist dabei auch, dass diese Form des Trainings, des Lernens und der Entwicklung Korrelationen zur *stabilitas in congregatione/loci* aufweist. Die Bindung an eine Gemeinschaft erleichtert die Teilnahme an einem so umfassenden Bildungsprogramm.<sup>32</sup> Auch wenn die Adaption an dieser Stelle nun nicht für eine dauerhafte Mitgliedschaft in Organisationen als Bedingung organisationalen Lernens ausgehen kann, soll auf die Bedeutung des Sich-Einlassens verwiesen werden. Auch wenn die Bindung an eine Organisation nur temporär erfolgt, muss doch ein Mindestmaß an innerer Identifikation auf Zeit gewährleistet sein.

---

<sup>31</sup> *Kant* beschreibt das grundlegende pädagogische Paradoxon mit dem Diktum: „Wie kultiviere ich die Freiheit beim Zwange?“ In dem hier vorgestellten Fall wird dieses Problem so gelöst, dass beim „Zwang“ Motivierung und Einsicht so stark gemacht werden, dass Zwang zugunsten von Freiheit obsolet wird. *Kant* weiter: „Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ *Kant*, Immanuel: Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1964b, S. 695–761. S. 711

<sup>32</sup> Siehe Frank, 1980, S. 83

#### 4.5.4 Individuelle und organisationale Schlüsselqualifikationen

Aus diesen Darlegungen lassen sich zusammenfassend verallgemeinerbare Anhaltspunkte für ein organisationales Erschließungslernen ableiten. Sie beziehen sich auf individuelle und organisationale Kompetenzen, ihre Ausbildung, Kultivierung und Entwicklung.

Zunächst ist die Idee aufzugreifen, aus den Normen und Werten einer Organisation ein Qualifikationsprofil abzuleiten, das spezifisch genug ist, das Proprium dieser Organisation abzubilden. Andererseits muss es aber auch allgemein genug sein, um die auf dieser Ebene organisationalen Lernens erforderlichen offenen Anschlüsse aufzuweisen, d. h. anwendbar und übertragbar auf verschiedene, auch und gerade unvorhergesehene Situationen zu sein. Es geht hier um extrafunktionale Kompetenzen, die als Schlüsselqualifikationen fachliche Kompetenz ergänzen und somit von der jeweiligen Funktion in der Organisation unabhängig sind. Die Festlegung von organisationsspezifischen Kompetenzen, die aus der Organisationsethik abgeleitet sind, dient der Konturierung des Profils einerseits, einer Transparenz von Erwartungen und Anforderungen gegenüber (potenziellen) Mitgliedern andererseits.

Die Institutionalisierung der Kompetenzen als wechselseitig verschränkt ist von Bedeutung für den Übergang von individuellem zu organisationalem Lernen. Dazu zählt die strukturelle Verankerung der Basiskompetenzen für das psychische und das soziale System, für die vertikale und die horizontale Ebene. Diese konsequente Institutionalisierung macht die subjektive Ausprägung der Kompetenzen zur Voraussetzung von Organisationskultur und -klima. Vice versa macht die Organisation die Anwendung der gewünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur möglich, sondern fordert sie geradezu ein. Das scheint zunächst naheliegend zu sein. Es ist jedoch keineswegs selbstverständlich, wenn man die Ergebnisse aus der Transfer-Forschung rezipiert, die aufzeigen, dass nicht selten die organisationalen Rahmenbedingungen die Anwendung und Umsetzung neu erworbener Qualifikationen erschweren. Die Voraussetzung für Transfer, dass „die Situationen, in denen die S. (Schlüsselqualifikationen, K. R.) zur Anwendung kommen sollen, (...) strukturell ähnliche (...) Elemente enthalten“<sup>33</sup> müssen, ist damit gewährleistet.

---

<sup>33</sup> Kaiser, Arnim: Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 2001, S. 277f. S. 277

Damit zeichnet sich die gesamte Organisation durch spezifische Schlüsselqualifikationen aus, die extrafunktional, d. h. sozusagen produktübergreifend bzw. -unabhängig sind. Diese organisationalen Schlüsselqualifikationen sind sowohl konstitutiv für die internen Prozesse als auch profilbildend nach außen.

Auch wenn sich der benediktinische Tugendkatalog nicht wörtlich übertragen lässt, lassen sich aus der Analyse in inhaltlicher Hinsicht Adaptionspotenziale ableiten. Ausgehend von dem beschriebenen monastischen Qualifikationsprofil lassen sich grundlegende Basiskompetenzen ableiten, die sich als adaptiv für das Lernen in und von Organisationen erweisen. Dazu zählt zunächst eine Bewusstheit und Rezeptivität als Grundlage für eine personale Reaktion auf Lernherausforderungen, als Voraussetzung von Interaktion und Kommunikation. Weiterhin ist die Authentizität und Integrität der Person als herausragendes Merkmal zu nennen – in besonderer Weise natürlich für die Führungskräfte, aber nicht nur auf sie beschränkt. Eine auf dieser Rezeptivität und Reflexivität basierende Gesprächsfähigkeit ist die Bedingung von Kommunikation, die sowohl der Situation und Sache als auch den Menschen gerecht wird. Das Bewusstsein der eigenen Entwicklungspotenziale ermöglicht eine Wertschätzung des/der anderen, seinen/ihren Grundsätzen, Überzeugungen und Fähigkeiten. Die Konzentration auf das Wesentliche in diesem Sinne kann einer Überbewertung von Äußerlichkeiten vorbeugen. Eng damit verbunden sind die Kenntnis eigener Grenzen und die Bereitschaft, sich Veränderungen zu stellen, wenn dies erforderlich ist. All die genannten Fähigkeiten korrespondieren eng mit den Werten der Organisation, die in ihrer Kultur sichtbar und erfahrbar werden müssen, um die Kompetenzen ihrer Mitglieder – und damit auch die gesamtorganisationalen Eigenschaften und Fähigkeiten – erschließen zu können.

Ausgangs- und Bezugspunkt der Festlegung und Entwicklung von organisationalen Schlüsselqualifikationen und ihre Repräsentation im Verhalten ihrer Mitglieder ist die ethisch-normative Orientierung der Organisation. Diese Werte-Dimension ist auch in diesem Kontext von herausragender Bedeutung.

## 4.6 Identitätsstiftende Bildungsarbeit

Die dritte Stufe organisationalen Lernens wurde im theoretischen Rahmenkonzept als bildungstheoretische Erweiterung vorgestellt. Das impliziert, dass es im Rahmen eines Identitätslernens um die Herausbildung und Profilierung einer Identität geht, die die Organisation in einen normativen und sinnstiftenden Orientierungsrahmen stellt. Die hierunter verstandenen Lernprozesse wurden als Selbstvergewisserung und Veränderung im Modus der Reflexivität eingeführt.

Die hermeneutische Analyse zum Thema „Identitätsstiftende Bildungsarbeit“ hat Anschlussstellen und Adaptionspotenziale in mehrfacher Hinsicht aufgezeigt. Da der Diskurs um Bildung immer auch eine Frage nach den Inhalten sein muss, wird es in der nachfolgenden Interpretation an erster Stelle um den Bildungsgegenstand gehen (4.6.1). Die Inhalte korrespondieren mit den Methoden und Organisationsformen ihrer Vermittlung, weshalb dann an zweiter Stelle nach dem Bildungsgang zu fragen sein wird (4.6.2). Ziel und Ergebnis dieser Bildungsbemühungen münden in der individuellen und organisationalen Identität, deren Gestalt, Übergänge von einem zum anderen und wechselseitige Bedingungen sodann behandelt werden (4.6.3). Unter dem Leitbegriff „Organisationsbildung“ wird der Ertrag dieses Untersuchungsteilschritts zusammengefasst, gebündelt und kritisch gewürdigt (4.6.4).

### 4.6.1 Bildungsgegenstand

Der Bildungsgegenstand als Kanon des Wissens, das funktionsübergreifend vermittelt wird, bildet die Normen und Werte ab und repräsentiert diese. Das Curriculum des Bildungsplans steht in engem Zusammenhang zur normativen Orientierung des externen Bezugssystems; über die Auswahl der Inhalte wird die Identifikation mit diesem relevanten übergeordneten System dokumentiert und gepflegt. Das traditionale Bildungsgut wird jedoch nicht einfach nur in die Organisation hereingeholt; es wird zusammengestellt und übertragen für die Organisation, ihre Ziele und Zwecke. Das organisationsspezifische Bildungsgut leistet damit eine externe Verortung und Anbindung, die über die Organisation hinausweist, und bietet durch die organisationale Bearbeitung und Spezifikation Potenziale zur Binnen-Identifikation.

Der Bildungsgegenstand ist in mehrfacher Hinsicht identitätsstiftendes Wissen. Es bietet der Organisation als Ganzes und ihren Mitgliedern die

Möglichkeit, sich in einem Gesamtzusammenhang zu verorten und sich so an einem der Organisation übergeordneten Bereich menschlicher Lebenspraxis zu orientieren. Orientierungshilfe leistet der Bildungskanon aber auch intern: Für praktisch-alltägliche Fragen liefert das Wissen einen Begründungsrahmen. Die ausgebildeten Normen und Werte stellen gleichsam die Folie dar, vor deren Hintergrund Situationen interpretiert und bewertet sowie Entscheidungen getroffen werden. Diese Normen und Werte werden somit zur Bemessungsgrundlage sowohl individuellen als auch organisationalen Handelns und Verhaltens, zum Korrektiv und Regulativ und damit zum Lernanlass für Identitätslernen. Eine identitätsstiftende Funktion erhält das Bildungsgut weiterhin in der Hinsicht, dass es sowohl der Organisation insgesamt als auch ihren Mitgliedern einen Sinn per se vermittelt, der apriorisch und damit unabhängig von Zielen und Zwecken der Organisation ist. Aufschlussreich sind die Ergebnisse der Analyse, die diese identitätsstiftende Funktion in Zusammenhang zu den Arbeitsaktivitäten der Organisation stellt. Idealerweise wirkt sich diese extrafunktionale und übergeordnete Sinnstiftung insofern entlastend auf die Arbeit aus, als diese grundlegende Selbstvergewisserung vor überzogenen Erwartungen an die Arbeit befreit. Es ist sicher wünschenswert und erforderlich, dass Arbeitsaktivitäten auch Aspekte der persönlichen Bereicherung, Erfüllung und Sinnstiftung enthalten. Betrachtet man jedoch die durchschnittliche Ausprägung der Aufgabendimension, muss realistisch eingestanden werden, dass diese Aspekte nicht durchgängig und jederzeit in optimalem Ausmaß gegeben sein können. Das Entlastungspotenzial einer grundlegenden Identitätsbildung liegt nun genau darin, dass sie von den Wechselfällen alltäglicher Arbeitsverrichtungen unabhängig ist.

Der Bildungsgegenstand hat neben diesen identitätsstiftenden Dimensionen auch spezifische organisationale Funktionen. Aus der Ein- und Anordnung entsprechender Kapitel und Abschnitte in der Regel wurde ein sehr fürsorglicher Aspekt deutlich. Die Organisation trägt an dieser Stelle Sorge dafür, dass ihre Mitglieder die Möglichkeit zu reflektierender Betrachtung ihrer Arbeitsaktivitäten und zur Auseinandersetzung mit der ethisch-normativen Grundlegung haben. Die Organisation stellt dafür wertvolle Zeit, Freiräume und Formen zur Verfügung. Den Formen kommt insofern eine besondere Funktion zu, als sie das Identitätslernen in institutionalisierte und ritualisierte Zusammenhänge stellen, die dieses Lernen in der Organisation verankern und für eine hohe Verhaltenssicherheit sorgen.

Gesamtorganisational hat der Bildungskanon weiterhin die Funktion, Sammlung und Konzentration zu ermöglichen. Die Organisation sammelt und konzentriert sich dabei auf ihre Wesensmitte. In der Besinnung auf die konstitutiven Werte erfolgt eine normative Standortbestimmung – das also, was im theoretischen Rahmenkonzept als ethische Selbstvergewisserung bezeichnet wurde. Gleichzeitig wirkt der Bildungsgegenstand an dieser Stelle gemeinschaftsbildend und –stärkend, da er Traditionen und Bezüge ebenso repräsentiert wie die Identität der Organisation und ihre Wurzeln.

Zuletzt zeichnet das Bildungsgut aus, dass es systematisch und vollständig bearbeitet wird. Interessant daran ist, dass also nicht ekklektizistisch vorgegangen wird und eine Auswahl eingängiger Passagen aus dem jeweiligen Material verwertet wird. Die Beschäftigung mit dem vollständigen Bildungsgegenstand (*ex integro*) soll vor Beliebigkeit schützen. Gerade auch unbequeme Ideen und Gedanken werden damit bewusst mit einbezogen, um Bekanntes und Gewohntes um Neues, Überraschendes – vielleicht auch Konfrontierendes – zu ergänzen. Bei aller Pflege traditionellen Bildungsgutes geht es also nicht allein um das Bewahren, sondern auch um Erneuern: Die Auseinandersetzung mit unvorhergesehenen Momenten bringt die erforderlichen „Perturbationen“<sup>34</sup> in den Bildungsprozess, die vor einem Festhalten lieb gewordener „Wahrheiten“ bewahren. Im Übrigen werden durch diese vollständige Verwertung eines Bildungsgegenstands Gesamtzusammenhänge deutlich, die bei partikularen Einzelbeschäftigungen in Vergessenheit geraten könnten.

#### 4.6.2 Bildungsgang

Die Frage nach den Prinzipien und Verfahren der Bildungsvermittlung und –ermöglichung ist die Frage nach dem Bildungsgang, die nun behandelt werden soll.

Aus der Darstellung des Bildungsgegenstands wurde bereits deutlich, dass es um einen Vorgang der Wertevermittlung geht. Diese Werte wer-

---

<sup>34</sup> Als Perturbationen bezeichnet *Horst Siebert* Störungen im Lernprozess mit anregendem Charakter. Er rekurriert dabei auf *Maturana* und *Varela*, die diesen Begriff im Kontext der Humanevolution verwenden. Siehe Siebert, Horst: Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation. Kernaussagen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 111–123. S. 122.

Auf weitere Ausführungen zum Konstruktivismus und grundlegende erkenntnistheoretische Diskurse wird aus Gründen der Abgrenzung des Forschungsgegenstandes bewusst verzichtet.

den – wie die Interpretationen der vorhergehenden Kapitel zeigten – einerseits eingeübt und gelebt im Rahmen einer Lebens- und Alltagskultur (Anpassungslernen), andererseits gezielt trainiert als daraus abgeleitete Schlüsselqualifikationen, die vielfältig einsetzbar sind (Erschließungslernen). Auf der Stufe des Identitätslernens erfolgt nun diese Wertevermittlung als reflektierende Vertiefung. Auf dieser Ebene findet eine Auseinandersetzung mit und Verarbeitung von tradierten Werten statt, auf die es nun eine personen- und situationsadäquate Antwort zu finden gilt. Erst in der bewussten und personalen Reaktion auf den Aufforderungscharakter des Bildungsgutes kommt ein Bildungsprozess in Gang, der die tradierten Werte in den jeweiligen Begründungs- und Verständnishorizont stellt und damit aktualisiert. Dass diese innere und personale Auseinandersetzung mit dem Bildungsgut nicht nur ein Spaziergang ist, wird an dem Begriff, der in diesem Zusammenhang gebraucht wird, deutlich – *labor mentis* steht für die geistige Anstrengung dieser Bildungsarbeit. Aus heutiger Sicht müsste organisationales Identitätslernen jedoch stärker kritisch-diskursiv veranstaltet werden. Während im hier beschriebenen Bildungsgang der Schwerpunkt auf der Rezeption liegt, ist in aktueller Anwendung die Seite der kritischen Auseinandersetzung des Subjekts zu stärken.

Die Trennung der Stufen organisationalen Lernens ist idealtypisch und hat im Rahmen dieser Studie heuristischen Charakter. Realiter gibt es vielfältige Übergänge und Verschränkungen. Was beispielsweise hier für die Wertevermittlung auf der Ebene des Identitätslernens beschrieben wird, bildet gleichsam die Basis für die anderen Lernstufen und wirkt direkt auf diese ein. So hat die hermeneutische Analyse an diesem Punkt aufgezeigt, dass sich die ethische Orientierung als Ziel des Bildungsganges nicht von der alltäglich-praktischen Seite trennen lässt. Die normative Selbstvergewisserung ist auch auf die unmittelbaren Lebens- und Arbeitszusammenhänge ausgelegt, dient als Orientierungshilfe und wirkt gestaltend und prägend auf sie ein.

Diese wechselseitige Verschränkung wurde im Rahmen der Analyse an der Interdependenz von Gebet und Arbeit verdeutlicht. Im übertragenen Sinn geht es hier um eine Selbstvergewisserung im Modus der Reflexivität, die die praktischen Lebens- und Arbeitsbezüge thematisiert und sie in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang stellt. Umgekehrt erhält die Bildungsarbeit Anschauungsmaterial, das vor überhöhten Ansprüchen und einer dysfunktionalen Selbstreferentialität schützt. Die bereits zitier-

te „Synthese von Engagement und Meditation, von Aktivität und Innerlichkeit“<sup>35</sup> stellt hier eine ausgeglichene und flexible Position auf einem Kontinuum zwischen den Extremen Pragmatismus und Idealismus dar.

Dass dieser Bildungsgang in ausgelagerten Lernzeiten stattfindet, ist Ausdruck eines Privilegs – konkret geht damit ein Verlust wertvoller Arbeitszeit einher, der bewusst in Kauf genommen wird. Die ausgewiesenen Lernzeiten sind gleichwohl in den Alltag integriert und durch die engen, wechselseitigen Bezüge ist gewährleistet, dass das Identitätslernen zwar die erforderliche Distanz von Alltagszwängen hat und damit in einem klassischen bildungstheoretischen Sinne zweckfrei ist. Gleichzeitig bleibt diese Form der Selbstvergewisserung auf die alltäglichen Lebenszusammenhänge bezogen und findet darin letztlich ihr Anwendungs- und Bewährungsfeld. Die Leitmaxime der Selbstvergewisserung ist die Authentizität, Aufrichtigkeit und Integrität des Verhaltens.

Dieses integrierte Identitätslernen ist Teil eines gestuften Bildungsplans, der auf einer nächsten Ebene Zeiten besonders intensiver Beschäftigung mit und Vertiefung in identitätsstiftende Sinnzusammenhänge vorsieht. Diese Intensiv-Phasen sind in der Struktur verankert und damit geschützt für diese Verwendung, aber auch gleichzeitig Verpflichtung.

Die ausgewiesenen Lernzeiten haben dabei immer diese beiden Seiten: Sie sind einerseits Privileg und für jede/n geschützt in Aufbau- und Ablauforganisation. Sie sind andererseits Herausforderung und Verpflichtung, um alle Mitglieder der Organisation in die Bildung der Identität einzubinden.

#### **4.6.3 Individuelle und organisationale Identität**

Ziel des Bildungsgangs ist Aufbau, Erhaltung und ggf. Veränderung einer individuellen und organisationalen Identität. Die hermeneutische Analyse ergab an dieser Stelle aufschlussreiche Befunde über den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Identitätslernen, was exemplarisch am Verhältnis von persönlicher und gemeinschaftlicher Spiritualität, von privatem und öffentlichem Gebet veranschaulicht wurde.

Form und Inhalt der Identitätsbildung haben zunächst unterschiedliche Funktionen für System und Individuum: Dem/der Einzelnen ermöglichen

---

<sup>35</sup> Wolitz, 1984, S. 451

sie eine reflektierende Selbstbesinnung und -erkenntnis, der Organisation dienen sie als Identitätsprofil. Während also für das Subjekt Möglichkeiten zur (Re-) Orientierung institutionalisiert sind, prägen die hierfür u. a. ausgebildeten Formen das Selbstbild der Organisation und dessen Repräsentation.

Interessant ist an dieser Stelle die Bedeutung der objektiven Form für den Übergang von individuellem zu organisationalem Identitätslernen. Im Rahmen institutionalisierter Abläufe und ritualisierter Formen bildet sich eine organisationale Identität und Kultur aus, d. h. sie entsteht im Vollzug dieser Abläufe und Rituale. Zugleich sind diese Formen das Abbild organisationaler Identität und dokumentieren diese nach innen wie nach außen. Belebt und erfüllt werden die Rituale jedoch durch das Individuum; durch ihre personale Ausgestaltung wächst und wandelt sich diese Identität. Die persönliche Eigenart der Gestaltung und Interpretation von Traditionen erhält diese in einem lebendigen Spannungsverhältnis zwischen Bewahren und Aktualisieren.

Nur das Individuum kann Träger der Werte sein, die die Organisation konstituieren. Die individuelle Ausprägung gemeinsamer verbindend- verbindlicher Normen realisiert sich jedoch erst im systemischen Kontext organisationaler Abläufe. Die Organisation macht die Werte zum Gesetz, das Individuum verleiht ihnen jedoch Leben. Für die individuelle Identität steht die Organisation durch Diskretion und Rücksichtnahme schützend ein. Die organisationale Identität wird fixiert in ihren Regelungen und deren Realisierung in ritualisierten Formen und Abläufen. Diese sehen nicht nur Anpassungsspielräume und Ausgestaltungsmöglichkeiten für das Subjekt vor; sie leben gleichsam aus und von der personalen Erfüllung organisationaler Vorgaben. Gleichzeitig geben die Formen dem/der Einzelnen Orientierung und einen Rahmen für den individuellen Bildungsgang, der einerseits leitend, unterstützend und strukturierend, andererseits aber auch begrenzend, ja sogar einschränkend wirkt.

Die so konstituierte organisationale Identität repräsentiert sich nach außen präzise, kontrolliert und genau definiert. Insbesondere an den Standard-Schnittstellen zur Umwelt wird diese Identität jeweils neu aktualisiert.

Besonders hervorzuheben ist eine weitere Dimension, die über das Individuum und die Organisation hinausweist. Beim hier untersuchten Forschungsgegenstand hat die organisationale Identität eine Art Stellvertre-

tungsfunktion für ihre Umwelt: In der Organisation wird realisiert, was allgemein wünschenswert ist, wenn man die Basis-Prämissen akzeptiert bzw. teilt. Ableiten lässt sich daraus, dass eine Organisation für relevante Bezugssysteme ihrer Umwelt Vorbildcharakter und Stellvertretungsfunktion haben kann. Dies geschieht dann, wenn innerhalb des Systems Werte verwirklicht werden, die – wiederum unter dem Vorzeichen geteilter Prämissen –, jederzeit als allgemeines Prinzip gelten können,<sup>36</sup> die gleichsam als ethisches *best practice* Modellfunktion haben kann.

#### 4.6.4 Organisationsbildung

Ohne die ubiquitäre Sprechweise von Wertewandel, Wertepartikularisierung bis hin zum Werteverfall bedienen zu wollen, ist noch eine einschränkende Vorbemerkung zu treffen, bevor die Ergebnisse nun zusammenfassend vorgetragen werden. Bei der Adaption benediktinischer Weisheit auf aktuelle Organisationserfordernisse ist natürlich nicht mehr von einem einheitlich-kohärenten Weltbild und Wertekanon auszugehen. Es geht im Folgenden also weniger darum, allgemein gültige und unhinterfragbare Werte für einen Bildungsprozess vorauszusetzen. Gleichwohl muss die Frage nach einer Selbstvergewisserung im Sinne eines Verständigungs- und Aushandlungsprozesses um ethische Normen erlaubt sein.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass die identitätsstiftende Bildungsarbeit auf Reflexion, Vertiefung und Verinnerlichung anstatt auf Diskurs setzt. Identitätslernen ohne kommunikative Verhandlung erscheint aus einem aktuellen bildungstheoretischen Verständnis heraus kaum vorstellbar. Sozial-, ideen- und mentalitätsgeschichtliche Veränderungen lassen das kommunikativ-diskursive Paradigma unhintergebar erscheinen. Bestehen kann hier jedoch erstens der Hinweis darauf, dass alle verbale Aushandlung auf dieser Ebene an Vertiefung und Verinnerlichung gebunden sein sollte. Dies ist schon aufgrund der Bedeutung des Gegenstands geboten. Der zweite Übertragungsansatz bezieht sich auf die bereits mehrfach dargestellte Form im Sinne einer gestalteten Idee. Eine Möglichkeit der Verständigung auf einen Grundkonsens von Werten stellt die aktive Teilhabe deren Repräsentation dar. Das gemeinsame (Er-)Leben

---

<sup>36</sup> Diese Wortwahl ist eine Anspielung auf die Formulierung in *Kants* Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft („kategorischer Imperativ“): "Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." Kant, 1964a, S. 140

und Gestalten einer Leitidee ergänzt sinnvollerweise deren diskursive Behandlung.

Organisationsbildung besteht – abgeleitet aus den Ausführungen dieses Kapitels – aus dem Bewahren und Erinnern kultureller Objektivationen<sup>37</sup>. Daraus ergibt sich ganz konsequent die Frage nach den Inhalten. Organisationslernen und -bildung kann nicht nur auf Methoden und Organisationsformen beschränkt bleiben, sondern muss auch die Frage nach den Inhalten bearbeiten. Angesichts der viel zitierten hohen Veralterungsrate von Wissen kann es konsequenterweise nicht um Fachwissen gehen, sondern um eine Suchbewegung nach den Beständen, die zwar nicht unveränderbar sind, aber doch überzeitlichen Gestaltungsanspruch haben. Das wäre gleichsam der Versuch,

„an Bildung als an etwas durch Inhalte Bestimmtes zu erinnern, als an eine im Lauf der Geschichte gewachsene, keinesfalls auf blutleere Begriffe beschränkte Überlieferung, die auch der Gegenwart noch begehrenswert erscheinen sollte“<sup>38</sup>.

Das Verhältnis von individuellem und organisationalem Identitätslernen kann auf der Basis einer solchen Erweiterung der Diskussion um die inhaltliche Dimension präziser bestimmt werden. Fasst man Kultur als die Formung der Organisation, die sich aus der Beschäftigung mit ihrem spezifischen extrafunktionalen Wissensbestand ergibt, kann der Begriff der Bildung die Teilhabe des/der Einzelnen an dieser Kultur beschreiben.<sup>39</sup>

Im Rahmen dieses Resümees ist noch ein grundsätzlicher Einwand zu formulieren. Ein so weitreichendes Konzept organisationaler Bildung birgt Grenzen und Risiken. An erster Stelle sind Missbrauchsgefahren zu nennen: Die Instrumentalisierung von Werten im Dienste von Zwecken, die einer verantwortlichen Ethik widersprechen, sind nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen. Außerdem kann eine so umfassende Organisationsbildung vom Subjekt auch als Zumutung erlebt werden – vor allem dann, wenn die Übereinstimmung der Prämissen nicht ausreicht, um einen Konsens herzustellen. Die Anwendung und Umsetzung dieses Konzepts

---

<sup>37</sup> Objektivation verstanden als Ergebnisse „menschlicher Kulturtätigkeit“ wie z. B. „sittliche Ordnungen, Normsysteme, (...) (und) soziale Lebensformen“. Klafki, 1986, S. 459ff

<sup>38</sup> Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart (Reclam) 2002. S. 6

<sup>39</sup> Diese Gegenüberstellung von Kultur und Bildung nimmt *Fuhrmann* im Hinblick auf den Europäischen Bildungskanon und die deutsche Bildungsidee vor. Bei der Erklärung dieses Verhältnisses rekurriert er auf die platonische Unterscheidung zwischen Ideen und den wahrnehmbaren Dingen. Siehe Fuhrmann, 2002, S. 34–39

einer lernenden Organisation, um die es im folgenden Abschluss-Teil der Studie gehen wird, bedarf der *discretio*, um nicht zu radikalisieren oder instrumentalisieren. Nur in der maßvollen Übertragung können sich die Potenziale der Regel für heutige Herausforderungen entfalten.

**TEIL D: ERTRAG UND ANSCHLÜSSE****5. Erbe und Auftrag****5.1 Der Blick zurück nach vorn**

Nachdem nun das aus der hermeneutischen Analyse gewonnene Datenmaterial auf die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragen bezogen und damit Organisationswissen und -weisheit der *Regula* im Kontext der Lernenden Organisation interpretiert wurde, wird nachfolgend das Wesentliche dieser Untersuchung pointiert vorgetragen. Dabei werden zwei Perspektiven eingenommen: Retrospektiv erfolgt eine Zusammenschau der Ergebnisse; prospektiv werden Anschlussstellen und Forschungsdesiderata vorgestellt.

Zunächst sei noch einmal das Augenmerk auf den Forschungsverlauf gerichtet, bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden. Im ersten Kapitel der Untersuchung wurden Fragestellung, Aufbau und Hergang der Studie dargelegt. Besondere Bedeutung hatte in diesem Zusammenhang der methodologische Teil: Die Hermeneutik wurde als geeignetes Verfahren für die Analyse und Interpretation eines historischen Textdokuments und seine nachfolgende Übertragung auf aktuelle Fragestellungen eingeführt. Der aktuelle Forschungsstand wurde dargestellt und vor dessen Hintergrund wissenschaftlicher Anspruch und Ertrag dieser Arbeit verdeutlicht. Außerdem waren einleitend Abgrenzungen vorzunehmen, um das Forschungsfeld klar abzustecken.

Einleitend wurde als Zielsetzung formuliert, im Rahmen der hier vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung die benediktinische Regel als Grundlegung klösterlicher Lebensweise und Kultur des Abendlandes auf ihr organisationales Gestaltungswissen und ihre Lernimplikationen zu analysieren. Mit Hilfe einer hermeneutischen Interpretation wurde der doppelten Fragestellung nachgegangen, wie die Regel Organisationsgestaltung und -lernen konzeptualisiert sowie ob und wie dieses Wissen auf aktuelle Zusammenhänge von Organisationen übertragen und übersetzt werden kann. Der wissenschaftliche Ertrag wurde als ein zweifacher avisiert: Zum einen sollte die Studie den erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand zur Lernenden Organisation erweitern und bereichern, zum anderen einen Beitrag zu einem interdisziplinären Forschungsdialog zur Organisationstheorie leisten.

In Teil A („Grundlagen“) wurde das theoretische Rahmenkonzept erarbeitet, das die Struktur für die weitere Untersuchung lieferte. In einem weiteren Zugriff auf Organisationstheorie und einem engeren auf den Diskurs um Lernende Organisation entstand eine doppelt triadische Grundstruktur, der die gesamte nachfolgende Untersuchung folgte. Als erstes Grundmerkmal von Organisation wurde ihre Zielbezogenheit und Zweckgerichtetheit deutlich. Zum zweiten weist sich Organisation immer auch als soziales System aus, das heißt über ihre sozialen Beziehungen und Kommunikationsprozesse. Das dritte Charakteristikum liegt in der Abgrenzung zur Umwelt: Eine Organisation weist eine klare Grenze nach außen einerseits, interdependente Anschluss-Stellen zu ihrer Umwelt andererseits auf.

Aus diesem multiperspektivischen Zugang zum Thema „Organisation“ ließen sich als die drei Haupt-Dimensionen aus einem instrumentalen Verständnis von Organisation die Aufgaben-Dimension (Zweckerfüllung), aus einem institutionalen Zugang die soziale Dimension (Sozialgestaltung) und aus einem funktionalen Organisationsbegriff die operative Dimension (System-Umwelt-Steuerung) ableiten. Dieser erste Untersuchungsschritt mündet in einer integrativen Struktur, die verschiedene Sichtweisen abbildet.

Der Diskurs um Organisationslernen wurde zunächst in einem breiteren Zuschnitt nachgezeichnet, um ihn dann jedoch in der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Erweiterung und Vertiefung zu fokussieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass organisationales Lernen enge Bezüge zur Wissensbasis aufweist, die als durch Kommunikation geteiltes gemeinsames Wissen definiert wurde (siehe 2.2.2). Unter Organisationslernen wurden die gesamtorganisationalen Prozesse gefasst, die der Informationsverarbeitung und -speicherung, Wissensentwicklung und Sinnfindung eines selbstreflexiven wissensbasierten sozialen Systems dienen (siehe 2.2.3). Sie gründen und beziehen sich darauf, dass die Organisation eine eigene Identität ausbilden kann, auf die sie sich rückbezieht. Die erwachsenenpädagogische Perspektive und bildungstheoretische Erweiterung ließ sich nachweisen als ein Eintreten gegen die Indienstnahme des Lernens für ausschließlich andere (z. B. wirtschaftliche) Interessen. Aus einer Vermittlungsposition zwischen Individuum und Organisation wird in dieser Forschungsrichtung die Lernende Organisation als Lerngemeinschaft konzeptualisiert, die aus einem bildungstheoretischen Verständnis heraus sowohl einen Optimierungs-

als auch einen Legitimierungsdiskurs pflegt (siehe 2.2.4.1). Die geläufige dreistufige Klassifikation organisationalen Lernens (single-loop-, double-loop-, deuterio learning) wurde als Ergebnis dieses Forschungsschrittes in der aktuellen erwachsenenpädagogischen Version übernommen (siehe 2.3.2). Die drei Stufen Anpassungslernen, Erschließungslernen und Identitätswissen stellen gleichsam die pädagogische Wendung und bildungstheoretische Erweiterung des Drei-Stufen-Schemas dar, das sich für diese erziehungswissenschaftliche Studie als besonders geeignet auszeichnete.

Der umfangreichste Untersuchungsschritt dieser Studie ist in Teil B („Rezeption/Hermeneutische Analyse“) abgebildet. Zunächst wurde als Verstehenshorizont die Entstehungs- und Durchsetzungsgeschichte der *Regula Benedicti* skizziert. Für das hermeneutische Verstehen war es wichtig, in die Entstehungsgeschichte der Regel, ihre Besonderheiten und Durchsetzungsfähigkeit und in den Stand der Regelforschung einzuführen. Im Rahmen der im 2. Kapitel entwickelten doppelt triadischen Struktur wurde die hermeneutische Analyse der *Regula Benedicti* durchgeführt, in deren Mittelpunkt die Frage nach organisationsspezifischem Wissen stand. In systematisierten Forschungsphasen wurden Befunde zu den drei Dimensionen der Organisationsgestaltung und zu den drei Stufen organisationalen Lernens erhoben und gedeutet. Einzelerträge wurden dabei in den Gesamtkontext gestellt und von diesem her verstanden. Dieser Teil der Studie ist gekennzeichnet durch einen wertfreien Zugang; die Interpretation, Übertragung und damit auch kritische Würdigung des Organisationswissens der RB sollte erst in einem darauffolgenden, aus forschungssystematischen Gründen gesonderten Untersuchungsschritt (Teil C) erfolgen.

In der hermeneutischen Analyse konnte gezeigt werden, dass im Hinblick auf die Organisationsgestaltung alle drei Dimensionen von Organisation in ausgewogener Weise in der *Regula Benedicti* berücksichtigt werden und durch sie geordnet sind. In sachlicher Hinsicht ist die Regel an ihrem übergeordneten Ziel ausgerichtet und Strukturen und Abläufe sind auf dieses hin angeordnet. In ihrer Sozialgestaltung weist sich die RB als ausgesprochen ausgewogen zwischen individuellen und organisationalen Anforderungen aus. Kennzeichnend für die Regel ist weiterhin die konsequente Anwendung aller Vorschriften auf alle Ebenen. Auch hier ist ihre Anpassungsfähigkeit von besonderer Bedeutung: Die allgemeinen Vorschriften lassen Handlungsspielräume zur Berücksichtigung situativer und

individueller Besonderheiten. Die System-Umwelt-Steuerung ist charakterisiert durch ein fruchtbares Spannungsverhältnis zwischen der auf der Leitmaxime basierenden klaren Abgrenzung von der Umwelt einerseits und einer Offenheit gegenüber relevanten Umweltaspekten und sorgsamem Gestaltung der System-Umwelt-Beziehungen andererseits. Hinsichtlich der Organisationsveränderung im Sinne Organisationalen Lernens konnten in der RB alle drei Stufen dieses Lernens nachgewiesen werden. Unter Anpassungslernen wurden die auf die RB gegründete klösterliche Sozialisation und Maßnahmen der Fehlerkorrektur, wie sie die *Regula* vorsieht, gefasst. Zum Erschließungslernen zählen die Regelungen im Hinblick auf bewusstes Lehren und Lernen konstitutiver Inhalte und gezieltes Training einschlägiger Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dem Identitätslernen wurden aus der *Regula* Bildungsimplicationen mit identitätsstiftendem Charakter zugeordnet.

Auf diese Rezeption und Analyse folgte in Teil C die Adaption und Interpretation des Datenmaterials. Unter Anwendung des gleichen Struktur-Schemas wurden die Anwendungs- und Übertragungspotenziale auf aktuelle Zusammenhänge und Herausforderungen untersucht. Dieser Forschungsschritt beinhaltet als Interpretation die kritische Würdigung des aus Teil B gewonnenen Materials, das dort systematisiert erhoben, strukturiert und dokumentiert wurde. Auf der ersten Untersuchungsebene ließ sich die Bedeutung klarer Strukturen aufzeigen, die einerseits die übergeordneten Werte der Organisation repräsentieren und damit andererseits deren Mitglieder aktiv am Wertschöpfungsprozess (in doppeltem Sinne) einbinden. Im zweiten Forschungsschritt wurde deutlich, dass die Gestaltung der sozialen Dimension einer Organisation von einem flexiblen und zugleich stabilen Gleichgewicht zwischen Allgemeingültigkeit und Gesetzmäßigkeit einerseits und Subjekt- und Situationsorientierung andererseits lebt. Unter dem programmatischen Titel „Werte-Management“ wurden im dritten Schritt der Adaption die normativen Implikationen herausgearbeitet: Normen und Werte dienen als Leitdifferenz zwischen System und Umwelt und sichern gleichsam als kardalische Aufhängung die Bewegungsfähigkeit der Organisation. Im Rahmen des Dreischritts der Adaption auf organisationales Lernen wurde zunächst und ganz schlicht die Bedeutung des Übens und der Enkulturation in einer von konstitutiven Werten geprägten Kultur deutlich (Anpassungslernen). Die Ausprägung organisationaler und individueller Schlüsselqualifikationen als Konkretisierung der Normen wurde als Lernen mit offenen Anschlüssen auf der Ebene des Erschließungslernens ausgeführt. Auf der Stufe der identitäts-

stiftenden Bildungsarbeit (Identitätslernen) wurde deutlich, dass das Lernen auf dieser Qualitätsstufe aus einer normativen Selbstvergewisserung besteht, die sich einerseits von den Handlungszwängen des Alltags abhebt, andererseits fest in die Arbeitsvollzüge integriert ist und somit auch auf diese bezogen werden kann. Insgesamt zeigte sich in diesem dritten Hauptteil der Studie (Teil C: Adaption und Interpretation), dass insbesondere die Bedeutung beständiger Werte und Normen und deren alltägliche Aktualisierung eine deutliche Erweiterung bisheriger Ansätze organisationalen Lernens ist. Dem Postulat der ständigen Veränderungsbereitschaft ließ sich an dieser Stelle ein Bedarf an Stabilität durch eine Wertorientierung entgegensetzen und damit das Verändern um ein Bewahren erweitern.

Im Sinne einer kritischen Forschungsreflexion werden nun rückblickend Chancen und Probleme im Forschungsprozess benannt. Zur Methodewahl lässt sich anmerken, dass sich die hermeneutische Analyse als Zugang zu diesem historischen Text unter aktueller Fragestellung generell bewährt hat. Im mehrdimensionalen Zugang und mit Hilfe der unterschiedlichen Interpretationstechniken der Hermeneutik konnte der Vielschichtigkeit des Textes in wissenschaftlicher<sup>1</sup> Hinsicht Rechnung getragen werden. Die methodische Arbeit am Text ermöglichte die Einbeziehung und Bezugnahme der Regelforschung als unverzichtbare Interpretationshilfe. Hieraus resultierten wichtige philologische und komparative Aspekte. Auch die strukturelle Interpretation war ein zentraler Teilaspekt der hermeneutischen Analyse – gerade aus der Textarchitektur, der Anordnung von Elementen im Gesamtzusammenhang, ergaben sich bedeutungsvolle Anregungen und Anhaltspunkte für die Interpretation.

Ein Großteil der Regelforschung, auf die im Rahmen dieser Studie rekurriert wurde, geht auf Wissenschaftler/innen zurück, die selbst dem Benediktiner-Orden angehören. Der Orden ist durch einen hohen Bildungsstand gekennzeichnet und viele wissenschaftlich qualifizierte Ordensangehörige engagieren sich in der Forschung, die um die *Regula Benedicti* entstanden ist. Für eine Forschung an und mit den Grundlagen, die das eigene Lebenskonzept und -ideal bilden, bedarf es sicher einer hohen wissenschaftlichen Disziplin. Einerseits ist Leben und Alltag dieser Forscher/innen geprägt durch eine selbstverständliche Loyalität gegenüber

---

<sup>1</sup> Diese Einschränkung bezieht sich auf das Eingeständnis, dass diese Forschungsarbeit bzw. die Interpretation dem Text in spiritueller Hinsicht sicher nicht gerecht wurde bzw. werden konnte.

ihrem Orden und seiner Regel,<sup>2</sup> andererseits benötigen sie in ihrer wissenschaftlichen Arbeit Distanz hierzu und Kritikfähigkeit. Die in dieser Studie verwendeten Materialien der Regelforschung zeichneten sich durch Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit aus. Für die hier durchgeführte Untersuchung kann also gesagt werden, dass an keiner Stelle des Forschungsverlaufs eine die wissenschaftliche Redlichkeit gefährdende Parteilichkeit aufgefallen ist.

Einschränkend ist anzumerken, dass es sich in psychologischer Hinsicht mitunter erschwerend auf den Untersuchungsprozess ausgewirkt hat, dass viele Vorschriften auf den ersten Blick mehr als unzeitgemäß anmuten. Hier galt es, immer wieder Widerstände wahrzunehmen und zu überwinden, um sich den tieferen Schichten des Textes nähern zu können. Die Aufforderung zu Gehorsam, Demut und Schweigsamkeit beispielsweise wirkt eben zunächst befremdlich und es bedurfte der wissenschaftlichen Offenheit und Unvoreingenommenheit, um den Bedeutungsgehalt des Textes interpretieren zu können.

Die Beschränkung auf den Text und seine Auslegung brachte es mit sich, dass Kenntnisse über seine Wirkungsgeschichte, Erfahrungen mit seiner praktischen Umsetzung, aber auch Vorurteile über die Ordensrealität bewusst ausgeblendet werden mussten. Die Einbeziehung der Wirkungsgeschichte der *Regula Benedicti* und der Realität von Klöstern und Ordensangehörigen heute hätte Forschungsvorhaben und -konzept gesprengt. Gleichzeitig muss an dieser Stelle eingestanden werden, dass die Interpretation des Textes und seine Umsetzung in der Wirklichkeit durch unterschiedliche Akteure/innen mit ebenso unterschiedlichen Interessen Gefahren und Missbrauchspotenziale in sich bergen. Überlegungen dazu sind aus den o. g. Abgrenzungsgründen nicht in die Studie einbezogen worden.

An dieser Stelle wird nun – unter Betonung der innovativen Aspekte – eine Bündelung der Ergebnisse vorgenommen. Die zunächst aus methodologischen Gründen gesondert bearbeiteten Bereiche „Organisation“ und „organisationales Lernen“ werden an dieser Stelle in einen Gesamtzusammenhang integriert. Die nun vorzutragenden Ergebnisse weisen Querbezüge und Anschluss-Stellen zu anderen interdisziplinären For-

---

<sup>2</sup> Die mehrstufige Statuspassage, die Grundlage der weitreichenden Lebensentscheidung zum Klostertritt und damit auch Grundlage dieser Loyalität ist, wurde in Kapitel 3.2.3 vorgestellt.

schungskonzepten auf. Diese werden aufgezeigt und weiterführende Forschungsfragen formuliert.

Die Struktur der Darstellung ergibt sich aus einem doppelten Dualproblem zeitgemäßen Managements: Organisationsgestaltung und -veränderung bewegt sich im Spannungsfeld von Zweckrationalität und Wertrationalität, von Bewahren und Verändern.

Im ersten Dilemma steht die Zweckrationalität als Logik jeder Organisation für eine funktionale Zweck-Mittel-Relation. Der Zweckrationalität steht die Wertrationalität gegenüber, welche die Ziele begründet durch die Selbstbesinnung auf Werte und deren Quellen. Diese Wertrationalität ist insofern Ausdruck von Freiheit, als sie auf mündigen Entscheidungen und nicht auf kausalen Gesetzmäßigkeiten beruht. Zweck- und Wertrationalität sind interdependent: Erst die Zweck-Mittel-Relation verschafft der Wertrationalität praktische Konsequenz. Die Zweckrationalität wiederum erhält ihre Vernünftigkeit aus der normativen Begründung der Wertrationalität.<sup>3</sup> Dezidiert ist die nachfolgende Zusammenschau in dieser Systematik als ein interdependentes Sowohl-als-auch gefasst.

Das zweite Dilemma besteht darin, dass organisationales Lernen sowohl im Modus der Stabilitätsorientierung, als bewusste Fortschreibung dessen, was sich bewährt hat, als auch mit der Betonung auf Veränderung stattfinden kann.<sup>4</sup> Anders als bei *Geißler* wird dieses Problem nicht als Dichotomie gefasst, das der Logik des Entweder-oder folgt.<sup>5</sup> Vielmehr beruht die Struktur, in der nun die Ergebnisse zu diesem Problemkreis vorgestellt werden, auf der Prämisse, dass jede Organisation vor die Aufgabe gestellt ist, sinnvolle Vermittlungsansätze und Lösungen zu finden. Es geht also – kurz gesprochen – um ein salomonisches Aushandeln zwischen Bewahren und Erneuern.

Die zeitliche Perspektive ist eng mit den beiden beschriebenen Dilemmata verbunden. Werte resultieren aus der Erfahrung und bilden damit einerseits den Vergangenheitshorizont ab; sie drücken sich andererseits als Hoffnungen und Visionen eines Zukunftshorizontes aus. Während es retrospektiv um Analyse und Verstehen geht, steht prospektiv die Gestaltung und Verbesserung im Vordergrund. Gerade im Hinblick auf die

---

<sup>3</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 52f

<sup>4</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 101

<sup>5</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 103

Zukunft bildet die Wertrationalität gleichsam den Erwartungshorizont.<sup>6</sup> Während die Vergangenheitsorientierung der Tradition verpflichtet ist, handeln Gegenwarts- und Zukunftsbezug zwischen Bewahren und Erneuern aus und stellen damit die erforderliche Innovationskraft und Dynamik sicher.

Die RB erweist sich insgesamt als geradezu paradigmatisch bei der Behandlung dieser Dilemmata. Beständigkeit und Bewegung bedingen einander (dem Grundsatz der *stabilitas* sind rein sprachlich viele Bewegungsverben zugeordnet!) und die Verwurzelung in der Tradition schafft die erforderlichen Bewegungsspielräume für Veränderungen: „Voranschreiten in die Zukunft kann nur, wer seine Wurzeln bejaht.“<sup>7</sup> Es geht hier um die Vermittlung zwischen Identität und Vergangenheit einerseits sowie Gegenwart/Zukunft und Relevanz andererseits.<sup>8</sup> Die Identität in ihrem kulturellen Geworden-Sein stellt sich der aktuellen Situation und macht die Tradition damit anschlussfähig an Zukunft. Die *discretio* innerhalb dieser Grundspannungen macht das Verhältnis der entgegengesetzten Pole fruchtbar.<sup>9</sup>

## 5.2 Wertrationalität und Zweckrationalität

Wird organisationales Lernen im Sinne von Bildung auch als Prozess einer wertrationalen Reflexion und eines Legitimierungsdiskurses verstanden, erweitert dies die unter dem Stichwort Aufgaben-Dimension der Organisationsgestaltung ausgeführte Zweckbezogenheit. Ziele und Zwecke der Organisation und die ihnen zugeordneten Mittel und Instrumente sind einerseits konstitutiv für die Organisation und dienen der Gestaltung der Sachdimension: Ihnen folgen Strukturen und Abläufe. Andererseits reichen sie zu einer Letztbegründung der Organisation und ihres Lernens nicht aus. Um Lernen auf eine Identität beziehen zu können – verändern lässt sich ja nur, was Gestalt und Profil hat! –, ist Organisationslernen im Sinne eines Legitimierungsdiskurses erforderlich, um den Begründungsregress der Zweck-Mittel-Relationen zu überwinden (siehe Kapitel 2.2.4.1).

---

<sup>6</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 26 u. 52

<sup>7</sup> Siehe Böckmann, 1986, S. 61

<sup>8</sup> Siehe Pfeifer, 1996, S. 100

<sup>9</sup> Siehe Wolf, 1982, S. 108f

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Lernende Organisation wird in Erweiterung und neuer Pointierung des bereits mehrfach vorgetragenen Drei-Stufen-Schemas die letzte Stufe des Identitätslernens als Legitimierungsdiskurs konzeptualisiert, der sich der Logik der Wertrationalität verpflichtet fühlt. Die Lernstufen werden damit in der erwachsenenpädagogischen Rezeption auch zu Qualitätsstufen mit einer deutlichen Betonung des Identitätslernens. Lernen verstanden als Veränderung impliziert eine hohe Selbstreflexivität hinsichtlich der Werte und Normen und deren Quellen und Hintergründe.

Aufschlussreich an den vorliegenden Ergebnissen ist nun, dass organisationales Lernen als Aushandlungsprozess zwischen Wertrationalität und Zweckrationalität konzipiert wird, der sich weniger auf die explizite Diskussion und Reflexion der normativen Basis bezieht. Vielmehr werden diese Werte so im Alltag repräsentiert, dass das Lernen als aktive Mitgestaltung dieser Kultur erfolgt. Damit wird eine potenzielle Kluft zwischen Arbeitswirklichkeit einerseits (der Logik der Zweckrationalität verpflichtet) und Selbstdarstellung (im Dienste der Wertrationalität) andererseits gleichsam natürlich überbrückt: Die gelebten Werte durchdringen sozusagen die Alltagsrealität.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen grundlegenden Zielkonflikts, bisheriger Erträge in der Forschung sowie Positionen im Diskurs um Lernende Organisation lassen sich aus den Einzelergebnissen dieser Studie folgende Gestaltungsperspektiven für Organisationslernen ableiten:

- Organisationales Lernen ist als Dilemma zwischen Werten einerseits und dem Zweck der Organisation andererseits – oder um es in alter pädagogischer Diktion zu sagen: zwischen Nützlichkeit und Sittlichkeit – angelegt. Soll dieses Spannungsverhältnis nicht zur Zerreißprobe werden und zu unlösbaren Konflikten führen, sondern in eine fruchtbare Wechselwirkung kommen, ist eine normative Verankerung der Zwecke sinnvoll. In der Ausrichtung auf ein dem Zweck der Organisation kompatibles Gesamtziel im Sinne einer *Leitorientierung* ist eine Balance von Zweck- und Wertrationalität möglich. Diese Balance ist weniger das feststehende Ergebnis einer einmal getroffenen Entscheidung als vielmehr alltägliche Aushandlung und Aktualisierung in den Handlungsvollzügen.
- In der Lernenden Organisation spiegelt sich diese Wechselseitigkeit von übergeordneten Werten und Zwecken in funktionalen Abläufen innerhalb klarer Strukturen wider. Aufbau- und

läufen innerhalb klarer Strukturen wider. Aufbau- und Ablauforganisation stützen sich in ihrer Begründung auf die grundlegenden Werte einer Organisation und bilden diese ab. Institutionalisierte und integrierte Freiräume der normativen Selbstvergewisserung sind wichtige Bestandteile organisationalen Lernens. Hier spielen die Funktion und die Reflexion zusammen (*Integration von Funktion und Reflexion*).

- Die *Wertebasis* einer Organisation ist zugleich integrativer und grundlegender Bestandteil ihrer *Wissensbasis*. Dieses Wissen ist extrafunktional, d. h. den spezifischen Aufgaben und Funktionen übergeordnet. Es ist Ausdruck und Ergebnis einer Tradition und Einbindung in einen kulturellen Kontext. Das Wissen der Lernenden Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass es für ihre Mitglieder relevant und von Bedeutung ist und in einen persönlichen Kontext eingebunden wird.<sup>10</sup> Durch eine personale Anwendung und Umsetzung der Tradition werden objektive Wissensbestände subjektiviert.
- Das Wertesystem der Organisation besitzt allgemeine Gültigkeit und hat damit eine Art Gesetzescharakter. Belebt, aktiviert und aktualisiert wird es jedoch durch die personale und subjektive Ausgestaltung. Hier bedingen und befördern sich *individuelles und organisationales Lernen* gegenseitig.
- Die Werte der Lernenden Organisation werden durch ihre *Alltagskultur* repräsentiert. In den Handlungsvollzügen beweist sich der normative Anspruch. Die Möglichkeit und Verpflichtung aller Mitglieder zur Teilhabe und Mitwirkung an dieser Kultur macht diese gleichsam zur *Lernkultur*, die Ausdruck der Wertschätzung und Kultivierung von Lernen und Entwicklung in der Organisation ist.<sup>11</sup> Diese Einbindung führt zu einer Mitverantwortung des/der Einzelnen sowohl für die Wert- als auch für die Zweckrationalität. Sie dient einerseits der Integration beider Handlungslogiken, andererseits der Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen.

---

<sup>10</sup> Siehe Kluge, Annette/Jan Schilling: Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44/2000, S. 179–191. S. 182

<sup>11</sup> Siehe Sonntag, Karlheinz: Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München (Beck) 1996 (Innovatives Personalmanagement; Band 7). S. 42f

- Während es aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Lernende Organisation bereits geläufig erscheint, dass Lernen als bewusste und einsichtsvolle Reflexion im Hinblick auf die Identität stattfindet, kommt in dieser Untersuchung eine andere Lernoperation grundlegend zum Tragen. Wichtig im Zusammenhang mit der Kultur ist die Einübung als wiederholendes Tun. Die Sozialisierungseffekte des Alltäglich-Wirksamen bilden gleichsam die ***Trainingsbedingungen der Lernkultur!***
- Insgesamt muss sich die Zweckrationalität als kongruent mit der Wertrationalität ausweisen. Dies gilt für die Binnenperspektive ebenso wie für die Außendarstellung. Die Übereinstimmung von Handlungs- und Gebrauchstheorie ist damit das Aushängeschild der Lernenden Organisation und der Beweis ihrer ***Integrität und Glaubwürdigkeit***. Institutionalisierte Freiräume der Selbstreflexion, die an die Arbeitsvollzüge rückgebunden sind, dienen der kontinuierlichen Überprüfung, ob sich die beiden Handlungslogiken entsprechen.
- Hinsichtlich der Interdependenz von Zweck- und Wertrationalität spielt ***Führung*** eine herausragende Rolle. Die Bedeutung der Führungskraft in ihrer Modellfunktion kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Exemplarisch realisieren die Führungsfunktionen die Kongruenz von Wort und Tat. Sie stehen stellvertretend für die Organisation und an ihrem Handlungskonzept wird bemessen, wie glaubwürdig die Organisation ist.
- Die Leitungspositionen werden dann zum ***Lernvorbild***, wenn sie im alltäglichen Aushandlungsprozess einen sinnvollen und situationsadäquaten Kompromiss zwischen Zweckrationalität und Wertrationalität erreichen. Widersprüche zwischen einem theoretisch geführten Legitimierungsdiskurs und einem praktisch vollzogenen Optimierungskurs werden an dieser exponierten Stelle evident und wirken als Lernbarriere!

Die Bedeutung der Führungsfunktionen in der Lernenden Organisation lässt sich im Anschluss an *Banduras* sozial-kognitive Lerntheorie (***Modell-Lernen***) verdeutlichen: Das positive Feedback, das das Modell auf sein Handeln erhält, wirkt ebenso lernverstärkend auf die Beobach-

ter/innen.<sup>12</sup> Dass diejenigen Personen im System aufsteigen, die im o. g. Sinne herausragende Leistungen nachweisen, wird dazu führen, dass andere dieses prominente Verhalten modellieren. Die Modellierung hängt vom Ansporncharakter der Umstände ab.<sup>13</sup> Das Verhalten muss also ins System passen. Das wertekonforme Verhalten der Führungskräfte, dessen Modellfunktion für alle anderen Mitglieder der Organisation und der Anregungscharakter der Umstände – also das, was an mehreren anderen Stellen als Kultur bezeichnet wurde – bilden in ihrer Kohärenz die Glaubwürdigkeit der Lernenden Organisation aus.

Mit ihrem Klima der *Rezeptivität und Reflexivität* hebt sich die Lernende Organisation von einem Trend zu Schnelllebigkeit und Oberflächlichkeit deutlich ab. Konstitutiv für dieses „Klima der leisen Töne“ sind grundlegende Tugenden wie Ausdauer und Beharrlichkeit, eine selbstkritische Haltung und bewusste Kommunikation. Als Schlüsselqualifikationen sind dies einerseits Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen der einzelnen Subjekte. Sie sind andererseits Kompetenzen, die das Gesamtsystem auszeichnen und die damit zum Profil der Organisation gehören.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die *Verwertung* ihres Wissens von hoher Bedeutung ist für die Lernende Organisation, d. h. die Anwendung und Entfaltung bereits vorhandenen Wissens. Das ist zunächst nicht weiter überraschend, erweitert jedoch den Tenor der Diskussion, der vor allem die *Exploration* neuen Wissens betont.<sup>14</sup> Ausgehend von einem festen Wissensbestand mit identitätsstiftendem Charakter kann dieses Wissen einerseits angewandt und variiert, andererseits können neue Wissens Elemente integriert werden. In diesem Verständnis bedingen sich die beiden grundlegenden Operationen insofern, als die Verwertung des Wissens die Grundlage für die Exploration neuen Wissens bildet.

Während die bisherigen erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Lernenden Organisation die dritte Lernstufe des *Deutero Learning* als Iden-

---

<sup>12</sup> Siehe Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Herausgeber der deutschen Ausgabe: Rolf Verres. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Hainer Kober. Stuttgart (Klett-Cotta) 1970 (Konzepte der Humanwissenschaften). S. 120ff

<sup>13</sup> Siehe Edelman, 1996, S. 287

<sup>14</sup> Die Unterscheidung zwischen Verwertung einerseits, Exploration andererseits geht zurück auf *March Kluge* und *Schilling* weisen den Diskurs um Lernende Organisation als explorationsorientiert aus. Er stehe damit in der Gefahr, die *March* für Systeme, die vorwiegend explorieren, konstatiert: Der hohe Ressourcenaufwand stehe nicht in angemessenem Verhältnis zu Ergebnissen im Sinne einer Verwertung des Wissens. Siehe Kluge/Schilling, 2000, S. 189

titätslernen fassen und dieses als höchste Qualitätsstufe des organisationalen Lernens bewerten, wird aus dieser Untersuchung deutlich, welche Funktion die scheinbar einfacheren Lernoperationen haben. Es wäre weiterführend zu untersuchen, wie die *berufliche Sozialisation* im Kontext organisationalen Lernens wirkt und wie sie gezielt dafür genutzt werden kann. Als ständig wirksame Rahmenbedingungen des Lernens kann der Arbeitsalltag entsprechend des Konzepts der *Ermöglichungsdidaktik*<sup>15</sup> gestärkt werden.

Die Bedeutung der *Organisationskultur als Alltags- und Lernkultur* wird aus den vorhergehenden Ausführungen deutlich. Diesem Aspekt kommt in der bisherigen Diskussion eine eher randständige Position zu. Eine sich hieraus ableitende weitere Forschungsrichtung könnte (Unternehmens-) Kultur-Konzepte auf ihre Anschlussfähigkeit an das Konzept der Lernen-Organisation befragen. Querverbindungen könnten wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung organisationalen Lernens liefern. Hier wäre insbesondere die Bedeutung der Alltagswirklichkeit zu fokussieren und Organisationskultur nicht ausschließlich dem normativen Identitätslernen zuzuordnen.<sup>16</sup>

Die erwachsenenpädagogische bildungstheoretische Wendung der Diskussion im Sinne des Identitätslernens stellt eine unverzichtbare Erweiterung dar. Die Betonung dieses Aspekts organisationalen Lernens als höchste Qualitätsstufe des Lernens birgt jedoch auch Gefahren. Wird dieses Identitätslernen nämlich als kontinuierliche und fundamentale Selbstthematisierung und -problematisierung konzeptualisiert, ist mit einer dysfunktionalen Selbstbezüglichkeit zu rechnen. Die Ergebnisse der Studie deuten dem entgegen darauf hin, dass neben der kommunikativen Thematisierung der *Identität* ihre alltägliche, selbstverständliche und sichtbare Umsetzung als Organisationskultur die wichtigste Bedingung organisationalen Lernens überhaupt ist. Identitätslernen ist demnach also

---

<sup>15</sup> Siehe Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 84f; Arnold, Rolf/Egon Bloh: Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2001 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 27), S. 5–40. S. 21–24; Arnold, Rolf: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln (Deutscher Wirtschaftsdienst) 2000. S. 95–104; Arnold, Rolf/Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1998. S. 132

<sup>16</sup> Diese Zuordnung wird zuletzt vorgetragen von Geißler – in der strengen Dichotomie von Wert- und Zweckrationalität. Siehe Geißler, 2000, S. 92–100, insbesondere S. 98

weniger als expliziter Diskurs um Normen und Werte zu verstehen, sondern vor allem auch als sich in actu vollziehender Legitimierungsdiskurs gelebter Werte.

Diese gleichsam moralische Aufladung der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Lernende Organisation steht in Zusammenhang damit, dass empirische Befunde und valide Ergebnisse über Ursache-Wirkung-Zusammenhänge organisationalen Lernens noch ausstehen. Wir begegnen hier dem von *Luhmann* und *Schorr* für die Pädagogik konstatierten „Technologiedefizit“: Fehler und Fehlerquellen sind einander nicht zuordenbar, weil ein Grundlagenwissen darüber fehlt, „ob falsch oder richtig gehandelt worden ist“.<sup>17</sup> Angesichts der Komplexität pädagogischer Situationen „greift (man) (...) auf ideologische Kontroversen als Orientierungshilfen zurück“ mit der Gefahr, auf die pädagogische Autonomie zu verzichten, weil es dann ja nicht mehr um genuin pädagogische Aufgaben gehe.<sup>18</sup> Das Technologieproblem werde nicht gelöst, „indem für eine genaue und kontrollierbare Angabe von erstrebten Effekten Globalformeln oder gute Absichten substituiert werden“.<sup>19</sup> Trotz der Unverzichtbarkeit der bildungstheoretischen Wendung im Diskurs um Lernende Organisation ist im Anschluss an diese Überlegungen sehr genau zu prüfen, ob, wie und in welchem Zusammenhang moralische Absichtserklärungen der Kompensation des Technologiedefizits dienen. Sodann ist das Forschungsfeld gerade in der Richtung weiter zu erhellen, wo es um nachweisbare Verfahren, Methoden und Organisationsformen organisationalen Lernens geht. Und dieses – das sei noch einmal betont – nicht im Sinne monokausaler

---

<sup>17</sup> Siehe Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1988. S. 120.  
Dezidiert grenzen sich die Autoren von einer „schlichten Zweckrationalität der Mittel“ ab, die inadäquat sei und „den engen Zusammenhang von Reflexion und Technologie“ zerschneide. A. a. O., S. 118

<sup>18</sup> Siehe Luhmann/Schorr, 1988, S. 226

<sup>19</sup> Siehe Luhmann/Schorr, 1988, S. 355ff; siehe auch: Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1982, S. 11–40. S. 12: „Statt dessen kam sie (die Pädagogik, K. R.) über Substitution schöner Worte wie Selbsttätigkeit, Freiheit, Praxis, Menschenbildung zur Entscheidung gegen Technologie, und so wird die Sache weiter behandelt.“ Vielmehr gehe es – so *Luhmann/Schorr* weiter – um eine Systemreflexion, die die Differenz der Systembildungsebenen integriere und so eine Art Einheit erzeuge, was sicherstelle, dass ein „System Erfahrungen mit sich selbst verarbeitet“. Siehe Luhmann/Schorr, 1988, a. a. O.  
In neuerer systemtheoretischer Betrachtung hat sich übrigens durchaus „eine positive Beurteilung dieser Schwäche hierarchischer Durchgriffsmöglichkeiten (i. e. Technologiedefizit, K. R.) durchgesetzt“. Siehe Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2002. S. 157

im Sinne monokausaler Zweck-Mittel-Relationen, sondern in einem systemischen Reflexionszugang.

Neben diesen Forschungsdesiderata hinsichtlich der Verfahren, Methoden und Organisationsformen fällt auf, dass sich der Diskurs um Lernen-Organisation als ein Diskurs unter Absehung von Inhalten vollzieht. Der Zusammenhang zwischen organisationalem Lernen und der Wissensbasis einer Organisation kann auch als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Forschung um einen Diskurs der Inhalte zu erweitern ist. Eine Diskussion der Inhalte impliziert einerseits die Frage nach organisations-spezifischen Merkmalen im Sinne von Qualifikationen und Kompetenzen, die das Profil einer Organisation aus- und abbilden. In einer weiteren bildungstheoretischen Pointierung des Konzepts ist andererseits danach zu fragen, welche allgemein gültigen *organisationalen Schlüsselqualifikationen* eine Organisation aufweisen muss, um im Sinne von *Nachhaltigkeit und sozialer Verantwortung* zu lernen. In pädagogischer Diktion ist hier also weiterführend die Frage nach den allgemeinen „*epochaltypischen Schlüsselproblemen*“<sup>20</sup> organisationalen Lernens zu stellen.

Vor dem Hintergrund der vorgelegten Forschungsergebnisse ist in der Kontroverse um Schlüsselqualifikationen eine pädagogische Parteilichkeit indiziert, die gegen die Instrumentalisierung und für einen lebensdienlichen Einsatz von Qualifikationen eintritt. In dieser Wendung kann man anstelle von Schlüsselqualifikationen von *Lebens- oder Daseins-Kompetenzen* sprechen, die in einem viel umfassenderen Zusammenhang als der (wirtschaftlichen) Verwertbarkeit stehen. Ein in Anlehnung an diese Studie weit gefasster Kompetenz-Begriff ist als Handlungspotenzial zu konzeptualisieren, „sich selbst in komplexe Felder sozialer Beziehungen einzuordnen und mit diesen gestaltend umzugehen“<sup>21</sup>, aus einer übergeordneten Bindung heraus, in sozialer Verantwortung und in Verantwortung für die Welt.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Klafki erarbeitet unter diesem Leitbegriff eine Reihe allgemeiner Themen, die Grundbestandteil allgemeiner Bildung sein müssen. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (Beltz) <sup>5</sup>1996. S. 43–77. Vorüberlegungen zu dieser Studie finden sich bei Klafki, 1986, S. 466

<sup>21</sup> So der V. Familienbericht über die Leistung der Familie, bei der nachwachsenden Generation den Erwerb dieser Fähigkeit zu fördern. Siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bonn 1995. S. 26

<sup>22</sup> Diese Trias gilt als „dreifaches Opus einer ausgeglichenen Existenz“ in einer heutigen Auslegung monastischer Lebensweise. Siehe Seewald, Peter: Die Schule der Mönche. Inspirationen für den Alltag. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 2001. S. 96

Der Zusammenhang zwischen dem Lernen einer Organisation und ihrer Führung ist naheliegend und einleuchtend. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass den Führungspersonen sowohl in ihrer Rolle als auch als Persönlichkeit eine zentrale Bedeutung in ihrer Modellfunktion für organisationales Lernen zukommt. Demnach wären hier Folgerungen für die *Führungskräfte-Entwicklung* zu ziehen. Weiterführend ist an dieser Stelle, Querverbindungen und Anschlussstellen zwischen Führungskräfte-Entwicklung und Lernender Organisation herauszuarbeiten, um beide Konzepte mit dem Ziel gegenseitigen Nutzens zueinander in Beziehung zu setzen. In einem „Rahmenkonzept der Führung in der Lernenden Organisation“ zeigt *Klimecki* die Führungs-Implicationen prominenter Konzepte auf, die der Führung eine zentrale Rolle beim Initiieren von Lernprozessen, Sinnvermittlung und Verantwortungsübernahme für das Lernen der Organisation zuschreiben.<sup>23</sup> Weiterführende und wegweisende Schritte in diese Forschungsrichtung liegen aus dezidiert pädagogischer Perspektive in der jüngst vorgelegten Habilitationsschrift von *Martin Lehner*<sup>24</sup> vor.

Die Interdependenz von Wert- und Zweckrationalität, wie sie in dieser Studie konzeptualisiert wird, ist anschlussfähig an Fragen zur *Organisations- bzw. Unternehmensethik*. Unternehmen als eine Form von Organisation sind vor die Aufgabe gestellt, ihre erwerbswirtschaftlichen Ziele und Zwecke auch ethisch zu legitimieren. Im Kontext von organisationalem Lernen und den hier vorliegenden Ergebnissen sei an dieser Stelle auf das Konzept der *St. Galler Schule* verwiesen, die einen *integrativen Ansatz* von Unternehmensethik verfolgt. Die Forschungsgruppe um *Peter Ulrich* hat sich die „systematische Vermittlung der (wirkungsmächtigen) ökonomischen Rationalität mit ethisch-praktischer Vernunft“<sup>25</sup> zum Ziel gesetzt. Dabei soll die Ethik nicht lediglich von außen als begrenzende Prämisse um die Ökonomie herum

<sup>23</sup> Siehe Klimecki, Rüdiger: Führung in der Lernenden Organisation. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1997 (Grundlagen der Weiterbildung), S. 82–105

*Klimecki* weist schon im Zusammenhang mit OE auf die prominente Funktion der Führungskräfte hin und stellt OE in einer integrativen Betrachtungsweise als Führungskonzept vor, dessen „Ziel (es ist) (...), den Führungs-‘Alltag‘ weitgehend nach OE-Prinzipien zu gestalten“. Siehe Klimecki, Rüdiger: Organisationsentwicklung und Führung. In: Kieser, 1995a, Spalte 1652–1664

<sup>24</sup> Lehner, Martin: Pädagogik der Mitarbeiterführung. Differenzorientierte Bildung und subjektive Bildungsstandards. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2001 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 26; herausgegeben von Rolf Arnold)

<sup>25</sup> Ulrich, Peter: Integrative Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Rahmenkonzept. In: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.): Markt und Moral. Die Diskussion um die Unternehmensethik. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 1994 (Sankt Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik; Band 13), S. 75–107. S. 75

Prämisse um die Ökonomie herum angesiedelt, sondern gleichsam als Binnenlogik des Systems verankert werden.<sup>26</sup> Dieses Verständnis von Ethik als interner und institutionalisierter Aushandlung zwischen ökonomischem Erfolg und ethischer Verantwortung erscheint im vorliegenden Kontext von organisationalem Lernen als besonders anschlussfähig. Bezeichnend an diesem Konzept ist im Übrigen, dass auch die Unternehmensethik nicht auf die Organisation beschränkt bleibt, sondern soziale Verantwortung für die Umwelt und Nachhaltigkeit als integrale Merkmale einer republikanischen Ethik<sup>27</sup> mit einbezieht. In Umkehrung eines Diktums von *Rauschenbach/Sachße/Olk*<sup>28</sup> könnte man dann von einem Paradigmenwechsel „Von der Profitgemeinschaft zum Werteunternehmen“ sprechen.

Das Wissensmanagement wird so zum *Wertmanagement* und was als Aufgabe einer Unternehmensethik beschrieben wurde, trifft für Non-Profit-Organisationen in noch höherem Maße zu:

„Wertfragen gewinnen praktische Relevanz im Blick auf jene Sektoren moderner Vergesellschaftung, in denen die Wertgrundlagen und die Sinnpotenziale sozialer Motivation und institutioneller Identifikation deshalb besonders wichtig (und strittig) werden, weil die klassischen Kontrollmedien Geld und Macht hier nur bedingt wirksam werden und deshalb die Motivation und Identifikation über die Kultur der Organisation zu steuern ist.“<sup>29</sup>

Diese ethischen Frage- und Problemstellungen weisen wiederum Querbezüge auf zu einem Bildungsbegriff, der als normative Lektorientierung für Lernen steht: „Bildung ist dabei diejenige Norm, die dem Lernen des Subjekts eine oberste ethisch begründete Orientierung geben will (...)“<sup>30</sup>. Während Geißler das Verhältnis von (Wirtschafts-)Ethik und Bildungs-

<sup>26</sup> Siehe Ulrich, Peter: *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 3., revidierte Auflage 2001

<sup>27</sup> Republikanisch verstanden als Verantwortung für die *res publica* in Anlehnung an die „Kant'sche Idee des Republikanismus als Inbegriff eines aufgeklärten staatsbürgerlichen Bewusstseins“. Ulrich, 1994, S. 103

<sup>28</sup> *Rauschenbach, Sachße und Olk* verhandeln die epochalen Veränderungen des Dritten Sektors unter dem programmatischen Titel: „Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen“. Rauschenbach, Thomas/Christoph Sachße/Thomas Olk (Hrsg.): *Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Wohlfahrts- und Jugendverbände im Umbruch*. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1996

<sup>29</sup> Pankoke, Eckart: Wert- und Wissensmanagement – Zur Evaluation der Qualität Sozialer Arbeit. In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 53/2002, S. 21–27. S. 23

<sup>30</sup> Geißler, Harald: Moralisches Organisationslernen als Antwort auf das lern- und bildungstheoretische Defizit der Wirtschafts- und Unternehmensethik. In: Geißler, Harald (Hrsg.): *Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung*. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1997 (Grundlagen der Weiterbildung), S. 165–222. S. 188

theorie als Rahmenkonzept organisationalen Lernens dialogisch im Sinne von Metakommunikation konzipiert,<sup>31</sup> wird hier noch einmal auf die Bedeutung der Alltagskultur als Lernkultur verwiesen im Sinne einer normativen Kraft des Faktischen.

Die Ausführungen zum Dilemma von Wert- und Zweckrationalität arrondierend sei noch das Augenmerk auf aktuelle Bezüge zu Bedeutung und Wert der Arbeit gerichtet. In dieser Studie wurde deutlich, dass die Aufgaben-Dimension der Organisation sinnstiftende (Gebet) und bestandssichernde (Arbeit) Elemente integriert. Die praktisch-alltägliche Arbeit ist rückgebunden an Reflexion und Selbstvergewisserung. Sie wird damit einerseits angereichert durch einen Legitimierungsdiskurs, andererseits befreit von Erwartungen und Ansprüchen nach Selbstverwirklichung, die in der Logik der Zweckrationalität nicht einlösbar sind.

Diese Verzahnung von Wert- und Zweckrationalität in der Aufgaben-Dimension über die Integration dieser beiden komplementären Elemente weist die Arbeit als „Humanum“ und „zentrale(n) Aspekt des Menschseins“ aus, der mit dem elementaren Bedürfnis des Menschen nach einem „aktiv gestaltenden Verhältnis zur natürlichen und sozialen Umwelt“ korrespondiert.<sup>32</sup> Erwerbsarbeit ist zu einer der bedeutendsten Ressourcen der Industriegesellschaften geworden und sichert einerseits die monetären Grundlagen des Lebens. Sie gewinnt andererseits zunehmend an Bedeutung als zentraler Bereich gesellschaftlicher Partizipation und Gestaltung.

Die Ent-Wertung von Arbeit in der Zweiten Moderne durch Rationalisierungs- und Flexibilisierungsprozesse löst eine Diskussion um den *Wert von Arbeit* aus. Der Soziologe *Oskar Negt* legt in seinem jüngsten, die bisherigen Arbeiten gleichsam integrierenden Opus dar, welche identitätsstiftenden Funktionen der Arbeit zukommen. Aus einem umfassenden Begriff von Arbeit leitet er den Beruf als Form der Lebensführung ab. Arbeit und menschliche Würde bedingen einander und Arbeitslosigkeit bedrohe folglich die Würde des Menschen. Auch *Negt* gelangt schließlich zu der Frage, wie Normen und Werte die Zweckrationalität als Hand-

---

<sup>31</sup> Siehe Geißler, 1997, S. 214–219

<sup>32</sup> Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlage einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2001 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 25). S. 317

lungslogik ergänzen und zur sozialen Verantwortung und Nachhaltigkeit beitragen.<sup>33</sup>

Als abschließender Querbezug sei auf das *Good Work Project* verwiesen, ein amerikanisches Forschungskonzept, das den Zusammenhang von qualitativ hochwertiger Arbeit und ihrer ethischen Verantwortlichkeit untersucht. Gute Leistung und hohe Zufriedenheit in der Arbeit – so die Ergebnisse der Studie – beruhen darauf, dass man ein Bewusstsein von der zentralen Mission dieser Arbeit hat, sich an Vorbildern orientiert, die diese Berufung sinnvoll umsetzen, und einen eigenen ethischen Standpunkt entwickelt. Wichtig sei dabei auch, dass der persönliche Wertekodex mit dem der Organisation übereinstimmt. Im Idealfall kämen auf diesem Wege Exzellenz und Ethik zusammen, was die Produktivität für die Organisation und die Zufriedenheit des Subjekts stimuliere.<sup>34</sup>

Zielkonflikte zwischen Zwecken und Werten in einer Organisation, ihre organisationale Aushandlung und ihre sinnvolle Integration im Rahmen der Arbeitszusammenhänge der Subjekte hat also eine ungebrochene Bedeutung. Sowohl die Ergebnisse dieser Studie als auch die skizzierten Anschluss-Stellen und Querbezüge in der Forschung weisen darauf hin, dass das im Diskurs um Lernende Organisation ubiquitäre Postulat der bedingungslosen Wandlungsfähigkeit einer Organisation der Ergänzung um stabilisierende Faktoren bedarf. Im Zeichen dieser Stabilität stehen normative Orientierungen, die das Ergebnis einer Ideengeschichte und Tradition sind und somit das organisationale Gedächtnis abbilden.

Das Spannungsverhältnis, das sich aus dem Dilemma von Flexibilität und Stabilität, von Innovation und Tradition, von Bewahren und Erneuern ergibt, wird im Folgenden dargestellt, um die Ergebnisse dieser Untersuchung hierzu gebündelt vorzutragen und damit den Forschungsstand zur Lernenden Organisation auf diesem Gebiet zu erweitern und weiterführende Forschungsperspektiven aufzuzeigen.

---

<sup>33</sup> Siehe Negt, Oskar: *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen (Steidl) 2001

<sup>34</sup> Siehe Gardner, Howard/Mihaly Csikszentmihalyi/William Damon: *Good Work – When Excellence and Ethics Meet*. New York (Basic Books) 2001

### 5.3 Stabilität und Flexibilität

Während das Konzept der Organisationsentwicklung organisationalen Wandel als temporäres Projekt versteht und gestaltet, wird im Diskurs zur Lernenden Organisation die Transformationsfähigkeit und –bereitschaft zur einzigen Konstante erhoben. Die Identität der Organisation zeichnet sich gleichsam dadurch aus, dass alles ständig zur Disposition gestellt werden kann, um damit nicht nur eine schnelle Anpassungsleistung an eine dynamische Umwelt zu gewährleisten, sondern um antizipativ externe Entwicklungen in die strategische Ausrichtung zu integrieren. (Siehe Kapitel 2.1.4)

Die Konzeptualisierung der Identität über Transformation wird in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption und Diskussion implizit in Richtung Beständigkeit korrigiert. Auf der Stufe des Identitätslernens sind Aus-handlungs- und Verständigungsprozesse angesiedelt, die die eigene Sinnhaftigkeit und die Vorannahmen von Zielen und Werten thematisieren. Diese Selbstvergewisserung orientiert sich an der Identität der Organisation und geht folglich von einem Wesenskern aus, der sich nicht oder zumindest nicht so schnell, schon gar nicht stets und ständig ändert.

*Geißler* führt hier eine Dichotomie zwischen Stabilitätsorientierung und Veränderungsorientierung ein, die mit jeweils unterschiedlichen Paradig-mata korrespondieren. Er weist dabei der Stabilitätsorientierung eine ausschließliche Ausrichtung an Vergangenheit und Gegenwart und der Logik der Zweckrationalität zu, wohingegen sich die Veränderungsorien-tierung an Zukunft ausrichte und sich dem wertrationalen Diskurs öffne.<sup>35</sup> Die Ergebnisse dieser Studie hingegen lassen sich – verallgemeinernd gesprochen – als Hinweis darauf lesen, dass Stabilität und Veränderung einander bedingen. So wie Zwecke der Werte bedürfen (und umgekehrt), so bedarf die Innovation einer Tradition, von der sie ausgehen und auf die sie sich rückbeziehen kann. Was an vielen Einzelbeispielen belegt und verdeutlicht wurde, lässt sich hier nun zusammenfassend als Interdepen-denz von Bewahren und Erneuern vortragen.

Aus dieser Wechselseitigkeit von Stabilität und Flexibilität ergeben sich Hinweise für organisationales Lernen im Spannungsfeld zwischen Zu-kunftsorientierung und Vergangenheits- und Gegenwartsbewusstsein. Im

---

<sup>35</sup> Siehe Geißler, 2000, S. 101

Einzelnen erweitern sie die bisherige Diskussion um neue Perspektiven und liefern Anhaltspunkte für die Gestaltung organisationalen Wandels:

- Organisationales Lernen als eine systemumfassende und auf Dauer gestellte Veränderungsbereitschaft stellt dann eine sinnvolle Anpassungsstrategie dar, wenn es ergänzend zu dieser Innovationsfähigkeit einen unveränderbaren Kern gibt, eine **organisationale Identität**. Diese invariante Basis dient der Verankerung der Organisation bei allen Adaptionsleistungen und damit ihrer Flexibilität.
- Durch eine Leitorientierung auf der **normativen Ebene** entsteht eine große Bewegungsfreiheit auf der **Ebene des strategischen und operativen Managements**.<sup>36</sup> Natürlich kann diese grundlegende Ethik in einer säkularisierten, pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft nicht mehr in Form von unhinterfragten Traditionen aufoktroiert werden. Vielmehr sind Aushandlungs- und Diskussionsprozesse erforderlich, die der Selbstvergewisserung einer Organisation im Hinblick auf die handlungsleitenden Normen und Werte dienen.
- Diese Aushandlung der verbindlich-verbindenden **ethischen Standards** einer Organisation sollte im Idealfall insoweit abgeschlossen werden, dass sie sich im Sinne einer gelebten Kultur manifestiert. Die alltägliche und selbstverständliche Umsetzung dieser Werte, und damit ein impliziter Common Sense, ersetzt ab einem bestimmten Zeitpunkt den expliziten Diskurs und verhindert so eine überhöhte Selbstbezüglichkeit und Selbstthematisierung einer Organisation.
- Die gelebte Kultur der Lernenden Organisation macht ihre normative Verankerung sichtbar und ermöglicht ein **Lernen als Einüben in diese Kultur**. In der Verortung einer ethischen Orientierung, die als selbstverständlich, handlungsleitend und identitätsstiftend ge- und erlebt wird, sind Veränderungen sowohl für die einzelnen Mitglieder der Organisation als auch für die gesamte Organisation leichter möglich.
- Die konsequente Umsetzung abstrakter Prinzipien, ihre Operationalisierung und alltägliche Anwendung im Rahmen einer strukturierten Lebenspraxis schafft die **idealen Trainingsbedingungen** für eine

---

<sup>36</sup> Die Unterscheidung dieser drei Ebenen stammt aus dem *St. Galler Management-Modell*; Bleicher, 1999, S. 74–79; siehe auch Kapitel 2.1.3.1

lernende Organisation. Jedes Organisationsmitglied ist daran beteiligt, weitreichende Ziele konkret werden zu lassen und in den je eigenen organisationalen Bezügen zu realisieren. Derartig geklärte Strukturen befreien den/die Einzelne zur Verantwortung für seinen/ihren partikularen Beitrag für das Ganze. Die Weiterentwicklung der Organisation profitiert von diesem nachhaltigen Lernen in, für und durch die Organisation.

- Die stabilen, transparenten und verlässlichen Strukturen der Lernenden Organisation weisen sich zugleich durch ihre *Anpassungsfähigkeit* aus. Diese Anpassungsfähigkeit ermöglicht es, personelle, situative oder örtliche Besonderheiten zu berücksichtigen. Die feststehenden und dauerhaften Grundlagen der Organisation beinhalten diese Flexibilität als eigenes Merkmal und erweitern damit ihre Regelmäßigkeit um den Aspekt der Menschlichkeit.
- Auf diese Weise leistet die Lernende Organisation Verhaltenssicherheit und Erwartungsstabilisierung durch ihre klaren Spielregeln, die eingebunden sind in ein übergeordnetes Wertesystem. Sie verbinden diese gleichzeitig mit funktionalen Abläufen. Die *Verlässlichkeit des sozialen Systems* der Organisation wird ergänzt und erweitert durch Anpassungsspielräume, die es ermöglichen, die klaren Regeln auf besondere Situationen zu übersetzen.
- Diese Klarheit in den Bestimmungen bei gleichzeitigen Anpassungsspielräumen ermöglicht der Lernenden Organisation eine Balance zwischen Stabilität einerseits und Lernen und Entwicklung andererseits. Organisationale Vorschriften stehen für die *Kontinuität und Verlässlichkeit*. Die individuelle und subjektive Ausgestaltung von Grundsätzen belebt Regeln und Vorschriften und ermöglicht *Variationen* in einem vorgegebenen Rahmen.
- Gleichzeitig sind die Basis-Statuten anschlussfähig an neue und aktuelle Situationen und Erfordernisse. Von dem feststehenden Regelwerk gehen Veränderungen aus, die wiederum an das Konstante rückgebunden sind. Die Tradition der Organisation ist im organisationalen Gedächtnis verankert; die Kultur wird in ihrem Wissenspeicher repräsentiert. In täglicher Aktualisierung und Anwendung wird beides auf *Gegenwart und Zukunft* mit ihren Herausforderungen bezogen.

- Die Entwicklungsdynamik der Lernenden Organisation resultiert auch aus einem sozialen System, das als Lerngemeinschaft angelegt ist. Eine Lerngemeinschaft ist dann gegeben, wenn die soziale Struktur die Funktion der wechselseitigen Unterstützung wahrnimmt und ein Anreizsystem darstellt bis hin zu Formen des sportiven Wettbewerbs. Veränderung und Entwicklung werden gestützt von einem Lernklima, das Fehler als produktiven Lern-Anlass nutzt und gezielt auswertet. Die Institutionalisierung des Neubeginns innerhalb der sozialen Beziehungen der Organisation liefert bedeutsame Impulse für den evolutionären Prozess der *Entwicklung und Erneuerung* der Organisation als *soziales System*.
- Alle Bestimmungen weisen sich durch ihre konsequente Anwendung auf horizontaler wie vertikaler Ebene aus. Damit sind alle Mitglieder der Organisation in die Umsetzung und Aktualisierung grundsätzlicher Bestimmungen mit einbezogen und in ihrem Wirkungskreis verantwortlich.
- Auch hier kommt den Führungskräften eine prominente Bedeutung zu, was die zukunftsfähige Realisierung der Basis-Postulate betrifft. Die *Führungspersonen* sind somit die *Change Agents* eines verantwortlichen, einer Geschichte und Werten verpflichteten Wandels.

Aus diesen Einzelbefunden wird deutlich, dass es – ähnlich den Qualitätsstufen des Lernens – unterschiedliche *Veränderungstiefen* gibt. Veränderungen in den Tiefenschichten einer Organisation sind als seltene und tief greifende Interventionen zu betrachten. Im Diskurs um Lernende Organisation wird die weitreichende Bedeutung, die solch fundamentalen Eingriffen zukommt, eher unterschätzt. Dagegen ist der Tenor der Diskussion auf eine Flexibilität und Veränderungsbereitschaft ausgerichtet, die deren Folgen und Implikationen weitgehend ausspart. An dieser Stelle ist eine Erweiterung der Diskussion im Sinne einer kritischen Folgenabschätzung wünschenswert, die sich im Sinne von Nachhaltigkeit und sozialer Verantwortung den aus dem Postulat bedingungsloser Veränderungsbereitschaft resultierenden Fragen stellt. Insbesondere in der pädagogischen Rezeption ist in der Tradition des Eintretens gegen eine Indienstnahme und Verzweckung von Lernen diese kritische Auseinandersetzung an den Bildungsbegriff anzuknüpfen.

Gerade aus der erwachsenenpädagogischen Bildungsperspektive ist zu erörtern, wie ein (organisationales) Lernen zu konzeptualisieren ist, das

dem menschlichen Bedürfnis nach Konstanz und Stabilisierung der Identität Rechnung trägt. Fasst man als Aufgabe des Lebens in einer modernen Gesellschaft das Dualproblem der Gleichzeitigkeit von Realitätsarbeit (im Sinne von Strukturierung des Alltags) und Identitätsarbeit (im Sinne von Ausbildung und Aufrechterhaltung eines Weltbildes und einer unverwechselbaren Individualität), sieht die Erwachsenenbildung ihren zentralen Stellenwert im Rahmen der Identitätsarbeit.<sup>37</sup> Identitätsarbeit als Lebensleistung stellt den Menschen im Laufe seiner Entwicklung immer wieder vor (Lern-)Herausforderungen, die es zu meistern gilt, um Weltbild und Individualität an Veränderungen anzupassen. Diese Veränderungen und Lernanforderungen resultieren aus den ganz gewöhnlichen Entwicklungsschritten des Lebens einerseits,<sup>38</sup> stellen sich aber besonders und vordringlich in Krisenzeiten, die die „fest etablierten Deutungsmuster“ in Frage stellen. Lernen bedeutet hier eine „Anpassungsleistung“, um „sich in wechselnden Situationen (...) mit sich selbst in Übereinstimmung zu erfahren“.<sup>39</sup> In allen Wechselfällen des Lebens sich selbst nicht zu verlieren, ein Mindestmaß an Kontinuität zu bewahren und darin (wieder-)erkennbar zu bleiben, ist ein zutiefst menschliches Bedürfnis und eine Lebensaufgabe, die es – lernend – zu bewältigen gilt.<sup>40</sup> Diese erwachsenenpädagogischen Prämissen und anthropologischen Grund-Daten stärken ein Verständnis von organisationalem Lernen, das sich nicht ausschließlich über Veränderung definiert, sondern ebenso bewahrende Elemente im Dienste dieser Lebensaufgabe des Subjekts und seinem Grund-Bedürfnis nach Gleichgewicht mit berücksichtigt. Ergänzend zu den Stufen organisationalen Lernens, ihren Chancen und Reichweiten, wie sie in der bisherigen Forschung beschrieben werden, ist nach den *Grenzen organisationalen Lernens* zu fragen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen als Ausgangspunkt dieser Fragestellung darauf hin, dass Veränderungen, die wesentlich die Identität betreffen, gleichsam in homöopathischer Dosierung initiiert werden sollten. Gerade aus dem Bewahren eines Wesenskerns resultiert die allseits geforderte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Neben ethischen Einwänden und päd-

---

<sup>37</sup> Siehe Meueler, Erhard: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Stuttgart (Klett-Cotta) 1982 (Konzepte der Humanwissenschaften). S. 22

<sup>38</sup> Siehe Meueler, 1982, S. 22–26

<sup>39</sup> Siehe Meueler, Erhard: Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Reinbek (Rowohlt) 1987. S. 55–61

<sup>40</sup> Siehe Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1993. S. 71

gogischer Skepsis gegenüber bedingungsloser Wandlungsfähigkeit und Anpassungsbereitschaft ist schließlich auch ein handfestes betriebswirtschaftliches Argument ins Feld zu führen: Eine derart auf Exploration ausgerichtete Organisation wird – wie bereits dargelegt (5.1.1) – voraussichtlich hohe Kosten produzieren. Im Übrigen ist in zeitlicher Hinsicht darauf hinzuweisen, dass „das Technologieproblem (vielleicht) zu allererst ein Zeitproblem“ ist. Denn: „Systeme, wenn man mit ihnen arbeiten und sie ändern will, (brauchen) Zeit (...), um Selbstkontakte herstellen zu können“.<sup>41</sup>

Im Hinblick auf die Zeitdimension lässt sich die hier vorgetragene Parteinahme für eine hohe Bewegungsfreiheit an der Peripherie bei gleichzeitiger relativer Stabilität der tragenden Mitte als ein Vergangenheitsbewusstsein lesen, das eingedenk eines geschichtlichen Gewordenseins offen in die Zukunft blickt. Der etwas unpopuläre Begriff der *Tradition* wurde in dieser Studie an mehreren Stellen für diesen Sachverhalt angewandt. Für das Dilemma von Stabilitäts- versus Veränderungsorientierung bedeutet dieses Bewusstsein für Tradition ein Verständnis der kulturellen Zusammenhänge, Ideen- und Sozialgeschichte, die eine Organisation geprägt hat und sie befähigt, sich aktuellen Herausforderungen zu stellen und sich auf Zukunft auszurichten. Dieses Bewusstsein dient der Verortung in und Verbundenheit mit außersystemischen Sinn- und Begründungszusammenhängen und ist damit ein wichtiges Element der System-Umwelt-Steuerung. Hier sind genuine Bildungsaufgaben angesprochen, denn

„Bildung (kann) als die Bedingung der Möglichkeit gelten (...), dass sich der einzelne in Beziehung zu setzen lernt zu dem gedanklichen Ganzen“<sup>42</sup>!

Diese Tradition dient dann der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, wenn sie glaubwürdig gelebt und umgesetzt wird. Stellt sie ein überaltertes und unzeitgemäßes Relikt dar, an dem ängstlich festgehalten wird, ist sie Hemmnis von Lernen und Entwicklung. Wird sie jedoch verstanden und gelebt als Ausdruck einer geschichtlichen Gegebenheit, die zur alltäglichen Aufgegebenheit wird, stellt sie das *lebendige und vielschichtige Profil* der Lernenden Organisation dar. Sie bildet gleichsam den Ausgangs- und Bezugspunkt lernender Veränderung und Entwicklung. Der in

---

<sup>41</sup> Luhmann/Schorr, 1982, S. 32

<sup>42</sup> Liegle, Ludwig: Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozeß. In: Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 38/1998, S. 343–360. S. 351

dieser Untersuchung herausgearbeitete Zusammenhang vom Sinnbezug des Handelns, der die Identität einer Organisation bildet, sich in ihrer Kultur manifestiert und sich als entwicklungsförderlich erweist, bestätigt im Übrigen die von *Klimecki, Probst* und *Eberl* vorgetragene Gestaltungsperspektiven eines entwicklungsorientierten Managements *St. Galler Provenienz*.<sup>43</sup>

Tradition und Identität sind nicht nur Ausgangs- und Bezugspunkt von lernender Veränderung und Entwicklung, sie sind zugleich Voraussetzung für eine adaptive System-Umwelt-Steuerung. Das Bewusstsein einer eigenen sinnhaften Identität und ihre Pflege im Rahmen der Organisationskultur bildet die Basis für die Begegnung mit „dem Fremden“, für die Interaktion mit anderen Subsystemen der Gesellschaft. Bildung als Erfahrung der „Achtung (...) (der) Person, Zugehörigkeit, Gegenseitigkeit und Verbindlichkeit in (...) Gemeinwesen“ befähigt „zum Verstehen und zur Achtung des Fremden“.<sup>44</sup> Betrachtet man die System-Umwelt als fremd im Sinne von abweichenden Sinnbezügen, Zielausrichtungen und Handlungsstandards, werden hier Ansatzpunkte für die Gestaltung der System-Umwelt-Beziehungen deutlich. Erst vor dem Hintergrund eines geklärten Selbstverständnisses werden Interaktion und Austausch im Sinne gegenseitiger Begegnung möglich.

Die „Achtung des Fremden als des anderen (...) wird möglich durch die Entwicklung humaner Verbindlichkeit gegenüber dem Ganzen“<sup>45</sup>. Das Ganze besteht für die Lernende Organisation zunächst in ihren komplexen Binnen-Zusammenhängen mit ihrer Gesamtausrichtung und Zielsetzung. In einem erweiterten Verständnis ist das Ganze der umfassende Kontext, die über die Organisation hinausgehenden Zusammenhänge und Abhängigkeiten. Aus dem Bewusstsein ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Mission wird sich die Organisation mit und in ihrem Lernen an einer Verantwortung ausrichten, die über sich selbst hinausweist. An dieser Stelle erhält der Begriff der *Globalisierung* neue, ethische Implikationen. Studien und Expertisen zeigen unmissverständlich, dass unser Überleben

---

<sup>43</sup> Siehe Klimecki, Rüdiger/Gilbert Probst/Peter Eberl: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 1994. S. 79ff

<sup>44</sup> Liegle, 1998, S. 359

<sup>45</sup> Liegle, 1998, S. 359

und unsere Zukunft wesentlich von einer derartigen Einstellungsänderung hin zu Nachhaltigkeit und sozialer Verantwortung geprägt sein werden.<sup>46</sup>

## 5.4 Ein integratives Konzept organisationalen Lernens

Aus den Ausführungen und Überlegungen zur Organisationsgestaltung und -veränderung im Spiegel der *Regula Benedicti* ergibt sich ein zweiseitiges Schema. Während die Regel selbst überzeitlich und feststehend ist, wird sie in ihren Anpassungsspielräumen durch entsprechende Ergänzungsregelungen (*consuetudines*) flexibilisiert. Zu dem Gesetzescharakter der Regel tritt die Menschlichkeit ihrer *discretio*.

Die Regel bildet damit gleichsam den invarianten Kern der Organisation und ihre Tradition ab. In ihrem kulturell-geschichtlichen Gewordensein repräsentiert sie Kultur, während ihre Anpassungsfähigkeit auf die Situation antwortet. Die Tradition wird erweitert um eine Innovationsfähigkeit, die die geschichtlich-kulturell bedingte Identität anpassungsfähig und zeitgemäß macht.

Aus pädagogischer Perspektive korrespondiert die Seite der Kultur und Tradition mit dem Bildungsbegriff, während Lernen auf Innovation und Veränderung ausgerichtet ist. In idealtypischer Unterscheidung ist dabei Lernen zu beschreiben als Wissenserwerb und Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten; Bildung hingegen als bedeutungsvolles und wertorientiertes Lernen.<sup>47</sup> Während Lernen stärker an Aktualität und Situation orientiert ist, weiß sich Bildung auch den überzeitlichen Bildungsgütern verpflichtet.

Ein integratives Konzept organisationalen Lernens verbindet Vergangenheit und Gegenwart mit der Zukunft durch Lernleistungen, die von Bildungsprozessen gerahmt werden. Der Bildungsbegriff kann hier in zwei-

---

<sup>46</sup> Stellvertretend sei hierfür der viel zitierte Bericht des *Club of Rome* genannt, der schon 1972 auf die weltweiten Risiken unserer Wirtschafts- und Lebensweise aufmerksam machte. Meadows, Dennis L. et al./Club of Rome: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1972.

Der Original-Titel bringt das Ergebnis der Expertise vielleicht noch deutlicher zum Ausdruck: *Beyond the Limits*.

Neue (Unternehmens-)Konzepte wie das Corporate Citizenship zeugen – zumindest auf der Ebene der *espoused theory* – von einem neuen umfassenden sozialen Verantwortungsbewusstsein. Theoretische Grundlagen und eindrucksvolle Fallstudien aus elf internationalen Unternehmen finden sich in: Westebbe, Achim/David Logan: Corporate Citizenship. Unternehmen im gesellschaftlichen Dialog. Wiesbaden (Gabler) 1995

<sup>47</sup> Zur Unterscheidung von Bildungs- und Lernprozessen siehe auch Vogel, 2000, S. 40

facher Weise als Regulativ dienen: Er ist einerseits als „regulative Idee“<sup>48</sup> die Prämisse für Anwendung und Umsetzung organisationalen Lernens. Er hat andererseits „die Funktion eines Regulativs zwischen Individualität und Universalität“<sup>49</sup> und weiß sich damit sowohl der Persönlichkeits-, als auch der Organisationsentwicklung verpflichtet.

Organisationales Lernen konstituiert durch Aneignungs- und Verständigungsprozesse eine Systemidentität auf Basis von Tradition und Geschichte, die für das Subjekt als Sinnbezug erfahrbar wird. Die Bildungsperspektive betont die Beständigkeit eines normativen Fundaments gemeinsam geteilter Wertorientierungen. Sie wird ergänzt durch eine prozessuale Perspektive, in der Lernen und Entwicklung mit der Betonung auf Veränderung konzipiert wird. Dieses Lernen im Modus der Anpassung und Erschließung bezieht sich auf die variablen Anteile der Organisation, die ihre Identität ergänzen. Während das Lernen sich verändernd an der Zukunft ausrichtet, verbindet Bildung die Zeithorizonte. Dieses integrative Konzept organisationalen Lernens steht im Zeichen der Bildung und damit der „Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität“<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Schlutz, Erhard: Bildung. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 48–51. S. 50

<sup>49</sup> Vogel, 2000, S. 41

<sup>50</sup> Klafki, 1986, S. 461

## Literaturverzeichnis

- Abtei St. Erentraud, Kellenried (Hrsg.): Frauen, die das Leben lieben. Benediktinerinnen der Abtei St. Erentraud, Kellenried. Ravensburg (Oberschwäbische Verlagsanstalt) 2001
- Albert, Andreas: Vom Kloster als „*dominici scola seruitii*“ (RB, Prol.45) zur benediktinischen Klosterschule. In: Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige, 107/1996, S. 319–338
- Altenähr, Albert: Gehorsam. Benediktinische Facetten zu einem schwierigen Gelübde. In: Erbe und Auftrag, 71/1995, S. 269–275
- Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Baden-Württemberg (Hrsg.): Liturgie im Alltag. Formen gottesdienstlichen Lebens. Stuttgart 2001
- Argyris, Chris/Donald A. Schön: Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco/Washington/London (Jossey-Bass Publishers) 1974 (The Jossey-Bass Series in Higher Education)
- Argyris, Chris/Donald A. Schön: Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading/Menlo Park/London/Amsterdam/Don Mills/Sydney (Addison-Wesley Publishing Company) 1978
- Argyris, Chris/Donald A. Schön: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta) 1999
- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1991 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Arnold, Rolf/Hajo Weber (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin (Erich Schmidt) 1995

- Arnold, Rolf: Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, Rolf/Hajo Weber (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin (Erich Schmidt) 1995, S. 13–29
- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) <sup>2</sup>1995b (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 3), S. 17–32
- Arnold, Rolf: Theorie und Praxis des Systemischen Lernens. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995b (Grundlagen der Weiterbildung), S. 352–361
- Arnold, Rolf/Ingeborg Schübler: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1998
- Arnold, Rolf/Thilo Harth: „Ermöglichung“ als Leitparadigma einer Didaktik der Selbstorganisation – zur impliziten Paradoxie und zum Bildungs- und Aufklärungspotential modernisierter beruflicher Bildung. In: Geißler, Harald/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998a (System und Organisation; Band 5; herausgegeben von Eckard König), S. 305–321
- Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999
- Arnold, Rolf: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Balt-

- mannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 17-26
- Arnold, Rolf: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln (Deutscher Wirtschaftsdienst) 2000
- Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001
- Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 84f
- Arnold, Rolf: Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 176
- Arnold, Rolf/Egon Bloh (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2001a (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 27)
- Arnold, Rolf/Egon Bloh: Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2001a (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 27), S. 5-40
- Aulinger, Gislar: Das Humanum in der Regel Benedikts von Nursia. Eine moralgeschichtliche Studie. St. Ottilien (EOS) 1950
- Austeda, Franz: Lexikon der Philosophie. Wien (Hollinek) 1989
- Bader, Dietmar (Hrsg.): Benedikt von Nursia. Neue Lebensordnung, Reform der Kirche, humane Bildung. Beiträge von Frère Armin. Freiburg i. Br. (Katholische Akademie) 1981 (Tagung vom 14.-17. Mai 1980)

- Bamberg, Corona: Entscheidungsfindung in der monastischen Gemeinschaft. Anmerkungen zum dritten Kapitel der Benediktsregel. In: *Erbe und Auftrag*, 65/1989, S. 20–34
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Herausgeber der deutschen Ausgabe: Rolf Verres. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Hainer Kober. Stuttgart (Klett-Cotta) 1979 (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Übersetzt von Hans-Günter Holl. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1981 (Erstauflage des Originals: 1972)
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Studienbücher Erziehungswissenschaft; Band 2)
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main (Suhrkamp) <sup>15</sup>2000 (edition suhrkamp; Band 1365)
- Becker, Horst/Langosch, Ingo: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart (Enke) 1984
- Becker, Manfred: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999
- Brenner, Eduard: Betrachtungen zur schottischen Erziehungsgeschichte. Erlangen (Universitätsbund) 1962
- Blasche, Siegfried/Jürgen Mittelstraß (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4: Sp–Z. Stuttgart/Weimar (Metzler) 1996
- Blazovich, Augustin: Soziologie des Mönchtums und der Benediktinerregel. Wien (Herder) 1954

- Bleicher, Knut: Organisation. Strategien – Strukturen – Kulturen. Wiesbaden (Gabler) 2., vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage 1991
- Bleicher, Knut: Theorie der organisatorischen Gestaltung. In: Frese, E-  
rich (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschafts-  
lehre. Band 2: Handwörterbuch der Organisation.  
Stuttgart (Poeschel) 3., völlig neu gestaltete Auflage  
1992, S. 1883–1899
- Bleicher, Knut: Das Konzept integriertes Management. Visionen – Missi-  
onen – Programme. Frankfurt/Main (Campus) 5., rev.  
und erweiterte Auflage 1999 (St. Galler Manage-  
ment-Konzept; Band 1)
- Böckmann, Aquinata: Discretio im Sinn der Regel Benedikts und ihrer  
Tradition. In: Erbe und Auftrag, 52/1976, S. 362–373
- Böckmann, Aquinata: Perspektiven der Regula Benedicti. Ein Kommentar  
zum Prolog und den Kapiteln 53, 58, 72, 73.  
Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1986  
(Münsterschwarzacher Studien; Band 37)
- Böckmann, Aquinata: Weltoffenheit und Weltdistanz nach der Regel Be-  
nedikts. In: Erbe und Auftrag, 63/1987, S. 107–120
- Böckmann, Aquinata: Gebet nach der Benediktusregel. In: Erbe und Auf-  
trag, 64/1988, S. 107–116
- Böckmann, Aquinata: „Von den Wochendienern der Küche“ (Regula Be-  
nedicti, cap. 35). In: Erbe und Auftrag, 67/1991,  
S. 266–292
- Böckmann, Aquinata: „Wenn einem Bruder Unmögliches aufgetragen  
wird“ (Regula Benedicti, cap. 68). In: Erbe und Auf-  
trag, 68/1992, S. 5–21
- Böckmann, Aquinata: Von der täglichen Handarbeit (Regula Benedicti,  
cap. 48). In: Erbe und Auftrag, 74/1998, S. 183–203

- Bolder, Axel/Wolfgang Hendrich: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen (Leske und Budrich) 2000 (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; Band 18)
- Borias, André: Die Regel Benedikts – Spiegel eines monastischen Reinigungsprozesses. In: Erbe und Auftrag, 65/1989, S. 270–291
- Bosl, Karl: Des Mönches Leben am Rande der Gesellschaft und sein Wirken in ihr. Der konstitutive Beitrag des Benediktinerordens zu Europas Christlichkeit und Geistigkeit, Gesellschaft und Kultur. In: Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale 10/11, 1984, S. 91–107
- Braulik, Georg (Hrsg.): Herausforderung der Mönche. Benediktinische Spiritualität heute. Wien/Freiburg/Basel (Herder) 1979
- Broecken, Renate: Hermeneutische Pädagogik. In: Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Vierter Band. Pädagogik als Wissenschaft. Theorien und Methoden. Berlin (Rembrandt) 1975, S. 219–274
- Buddenborg, Pius: Der Bauplan der Benediktinerregel. In: Molitor, Raphael (Hrsg.): Vir Dei Benedictus. Eine Festgabe zum 1400. Todestag des Heiligen Benedikt. Münster (Aschendorff) 1947, S. 173–188
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Bonn 1995
- Butler, Cuthbert: Benediktinisches Mönchtum. Studien über benediktinisches Leben und die Regel St. Benedikts. St. Ottilien (Missions-Verlag) 1929
- Comelli, Gerhard: Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. München/Wien (Hanser) 1985 (Handbuch der Wei-

- terbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung; Band 4)
- de Cuvry, Andrea et al. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand) 2000 (Grundlagen der Weiterbildung)
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München/Basel (Ernst Reinhardt) 4., überarbeitete Auflage 1998 (UTB für Wissenschaft; 947)
- Dierkes, Chrysostomus: Die pädagogischen Grundsätze der Benediktinerregel. In: Erbe und Auftrag, 42/1966, S. 385–392
- Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Band V: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Stuttgart/Göttingen (Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht) <sup>2</sup>1957
- Dirks, Walter: Die Antwort der Mönche. Geschichtsauftrag der Ordensstifter. Olten/Freiburg i. Br. (Walter) 3., ergänzte Auflage 1968
- Domek, Johanna: Gehorsam. In: Erbe und Auftrag, 70/1994, S. 187–197
- Doppelfeld, Basilius: Höre – nimm an – erfülle. St. Benedikts Grundakkord geistlichen Lebens. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1981 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 14)
- Doppelfeld, Basilius: Eine Regel für Anfänger. In: Erbe und Auftrag, 65/1989, S. 345–358
- Drewermann, Eugen: Kleriker. Psychogramm eines Ideals. Düsseldorf/Zürich (Walter/Patmos) 2001 (Paperback-Ausgabe der 8. Auflage von 1990)

- Duncan, Robert/Andrew Weiss: Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, Barry M. (Ed.): Research in organizational Behavior. An Annual Series of Analytic Essays and Critical Reviews. Volume 1. Greenwich/Connecticut (Jai Press) 1979, S. 75–123
- Easterbury-Smith, Mark/Luis Araujo: Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: Dies./John Burgoyne (Ed.): Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in theory and practice. London/Thousand Oaks/New Delhi (Sage Publications) 1999, S. 1–21
- Eckert, Johannes Claudius: Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen – Herausforderungen – Anregungen. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2000
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim (Beltz) 5., vollständig überarbeitete Auflage 1996
- Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Erster Band. Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Deskription und Analyse eines geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhanges. Berlin (Rembrandt) 1969
- Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Vierter Band. Pädagogik als Wissenschaft. Theorien und Methoden. Berlin (Rembrandt) 1975
- Faust, Ulrich: Benediktiner, Benediktinerinnen. In: Schwaiger, Georg (Hrsg.): Mönchtum, Orden, Klöster von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Lexikon. München (Beck) 1993, S. 84–111
- Felten, Franz J.: Herrschaft des Abtes. In: Prinz, Friedrich (Hrsg.): Herrschaft und Kirche. Beiträge zur Entstehung und Wirkungsweise episkopaler und monastischer Organisationsformen. Stuttgart (Hiersemann) 1988 (Monogra-

- phien zur Geschichte des Mittelalters; Band 33), S. 147–296
- Fischer, Michael: Identität im Wandel. Mit Leitbildern Werte in Werke einstiften. In: Heller, Andreas/Thomas Kroboth (Hrsg.): OrganisationsEthik. Organisationsentwicklung in Kirchen, Caritas und Diakonie. Freiburg i. Br. (Lambertus) 2003 (Palliative Care und OrganisationsEthik; Band 7), S. 278–293
- Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.): Markt und Moral. Die Diskussion um die Unternehmensethik. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 1994 (Sankt Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik; Band 13)
- Frank, Karl Suso: Frühes Mönchtum im Abendland. Erster Band: Lebensformen. Eingeleitet, übersetzt und erklärt von Karl Suso Frank. München/Zürich (Artemis) 1975 (Die Bibliothek der alten Welt: Reihe Antike und Christentum)
- Frank, Karl Suso: Vom Kloster als scola dominici servitii zum Kloster ad servitium imperii. In: Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige, 91/1980, S. 80–97
- Frank, Karl Suso: „Siehe, das Gesetz, unter dem du dienen willst.“ Der geschichtliche Ort der Benediktusregel. In: Bader, Dietmar (Hrsg.): Benedikt von Nursia. Neue Lebensordnung, Reform der Kirche, humane Bildung. Beiträge von Frère Armin. Freiburg i. Br. (Katholische Akademie) 1981 (Tagung vom 14.–17. Mai 1980), S. 47–60
- Frank, Karl Suso: Benedikt von Nursia. In: Greschat, Martin (Hrsg.): Gestalten der Kirchengeschichte. Mittelalter 1, Band 3. Stuttgart/Berlin u. a. (Kohlhammer) 1983, S. 35–46
- Frank, Karl Suso: Die Magisterregel. Einführung und Übersetzung von Karl Suso Frank. St. Ottilien (EOS) 1989

- Frank, Karl Suso: Geschichte des christlichen Mönchtums. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 5., verbesserte und ergänzte Auflage 1993
- French, Wendell L./Bell, Cecil H. jr.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 1994 (UTB für Wissenschaft; Band 486)
- Frese, Erich (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre. Band 2: Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart (Poeschel) 3., völlig neu gestaltete Auflage 1992
- Friedmann, Edgar: Hermeneutische Überlegungen zum Verständnis der Regula Benedicti heute. Folgerungen für den Bereich Autorität und Gehorsam. In: *Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale* 5, 1976, S. 335–351
- Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart (Reclam) 2002
- Gabler Wirtschafts Lexikon. Band 2: E–J. Wiesbaden (Gabler) 15., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2000
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Band 1: Hermeneutik. Tübingen (Siebeck) 6., durchgesehene Auflage 1990
- Gadamer, Hans-Georg: Der Anfang der Philosophie. Dietzingen (Reclam) 1996
- Ganslandt, Herbert R./Weyma Lübke: Verantwortungsethik. In: Blasche, Siegfried/Jürgen Mittelstraß (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4: Sp–Z. Stuttgart/Weimar (Metzler) 1996, S. 501f
- Gardner, Howard/Mihaly Csikszentmihalyi/William Damon: Good Work – When Excellence and Ethics Meet. New York (Basic Books) 2001

- Geiselhart, Helmut: Das Managementmodell der Jesuiten. Ein Erfolgskonzept für das 21. Jahrhundert. Wiesbaden (Gabler) 1997
- Geißler, Harald: Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) 1994, S. 79–124
- Geißler, Harald: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 2., durchgesehene Auflage 1995 (System und Organisation; Band 2; herausgegeben von Eckard König)
- Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung)
- Geißler, Harald: Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung), S. 362–384
- Geißler, Harald: Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold, Rolf/Hajo Weber (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin (Erich Schmidt) 1995b, S. 45–73
- Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen, und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1996
- Geißler, Harald: Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation. In: Geißler, Harald: Arbeit, Lernen, und Organisation.

- Ein Handbuch. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1996, S. 253–281
- Geißler, Harald (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1997 (Grundlagen der Weiterbildung)
- Geißler, Harald: Moralisches Organisationslernen als Antwort auf das lern- und bildungstheoretische Defizit der Wirtschafts- und Unternehmensethik. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1997 (Grundlagen der Weiterbildung), S. 165–222
- Geißler, Harald/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998 (System und Organisation; Band 5; herausgegeben von Eckard König)
- Geißler, Harald: Umriss einer Grundlagentheorie des Organisationslernens. In: Geißler, Harald/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998 (System und Organisation; Band 5; herausgegeben von Eckard König), S. 163–223
- Geißler, Harald/Detlef Behrmann/Beate Krahnmann-Baumann (Hrsg.): Organisationslernen konkret. Berlin u. a. (Peter Lang) 1998a (Betriebliche Bildung; Band 8)
- Geißler, Harald: Organisationslernen – Eine Theorie für die Praxis. In: Ders./Detlef Behrmann/Beate Krahnmann-Baumann (Hrsg.): Organisationslernen konkret. Berlin u. a. (Peter Lang) 1998a (Betriebliche Bildung; Band 8), S. 35–86
- Geißler, Harald: Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München (Vahlen) 2000
- Geißler, Harald: Organisationskultur. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen-

- pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 248f
- Gerhard, Thorsten: Moderne Management-Konzepte. Die Paradigmenwechsel in der Unternehmensführung. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Dr. Jürgen Bloech. Wiesbaden (Deutscher Universitäts-Verlag/Gabler) 1997 (Gabler Edition Wissenschaft)
- Goffman, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main (Suhrkamp) <sup>12</sup>1999 (edition suhrkamp; Band 678)
- Gollnick, Rüdiger: Die Bedeutung des Stabilitas-Begriffes für die pädagogische Konzeption der Regula Benedicti. In: Erbe und Auftrag, 96/1993, S. 196–313
- Gregor der Große: Der heilige Benedikt. Buch II der Dialoge. Lateinisch/deutsch. Hrsg. im Auftrag der Salzburger Äbtekonferenz. St. Ottilien (EOS) 1995
- Greschat, Martin (Hrsg.): Gestalten der Kirchengeschichte. Band 3: Mittelalter 1. Stuttgart/Berlin u. a. (Kohlhammer) 1983
- Grün, Anselm: Benediktinische Erziehung. In: Erbe und Auftrag, 53/1977, S. 323–331
- Grün, Anselm: Benedikt von Nursia. Seine Botschaft heute. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1979 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 7)
- Grün, Anselm: Bete und arbeite – Kurzformel benediktinischen Lebensstiles. In: Braulik, Georg (Hrsg.): Herausforderung der Mönche. Benediktinische Spiritualität heute. Wien/Freiburg/Basel (Herder) 1979a, S. 155–173
- Grün, Anselm: Gebet und Selbsterkenntnis. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 2., überarbeitete Auflage 1984 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 1)

- Grün, Anselm: Führungsgrundsätze in der Regel Benedikts. In: Langer, Michael/Anselm Bilgri (Hrsg.): Weite des Herzens, Weite des Lebens. Beiträge zum Christsein in moderner Gesellschaft. Festschrift zum 25jährigen Abtsjubiläum des Abts von St. Bonifaz München-Andechs, Dr. Odilo Lechner OSB. Regensburg (Pustet) 1989, S. 129–137
- Grün, Anselm: Menschen führen – Leben wecken: Anregungen aus der Regel des heiligen Benedikt. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 2001
- Gutenberg, Erich: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Erster Band: die Produktion. Berlin/Heidelberg/New York (Springer) 241983 (Enzyklopädie der Rechts- und Staatswissenschaft, Abteilung Staatswissenschaft)
- Hedberg, Bo: How Organizations learn and unlearn. In: Nystrom, Paul C./William H. Starbuck (Ed.): Handbook of Organizational Design. Volume 1: Adapting organizations to their environments. Oxford (University Press) 1981, S. 3–27
- Heller, Andreas/Thomas Kroboth (Hrsg.): OrganisationsEthik. Organisationsentwicklung in Kirchen, Caritas und Diakonie. Freiburg i. Br. (Lambertus) 2003 (Palliative Care und OrganisationsEthik; Band 7)
- Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart (Reclam) 1985 (Universal-Bibliothek; 8072)
- Herbart, Johann Friedrich: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 3. Langensalza (Scientia) 1989, S. 317–352
- Herwegen, Ildefons: Sinn und Geist der Benediktinerregel. Einsiedeln/Köln (Benziger) 1944
- Heussi, Karl: Der Ursprung des Mönchtums. Tübingen (Mohr) 1936

- Heussi, Karl: Kompendium der Kirchengeschichte. Tübingen (Mohr)  
171988
- Hilpisch, Stephanus: Geschichte des benediktinischen Mönchtums: in ihren Grundzügen dargestellt. Freiburg i. Br. (Herder)  
1929
- Holzherr, Georg: Die Benediktsregel. Eine Anleitung zu christlichem Leben. Zürich/Einsiedeln/Köln (Benziger) 52000
- Huerre, Denis: Von Tag zu Tag. Kapitelansprachen über die Benediktusregel. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Mathilde Wiemann. Kellenried/St. Ottilien (EOS) 1983
- Jacobs, Uwe Kai: Die Regula Benedicti als Rechtsbuch. Eine rechtshistorische und rechtstheologische Untersuchung. Köln/Wien (Böhlau) 1987 (Forschungen zur kirchlichen Rechtsgeschichte und zum Kirchenrecht; Band 16)
- Jaspert, Bernd: Die Regula Benedicti–Regula Magistri–Kontroverse. Hildesheim (Gerstenberg) 1975 (Regulae Benedicti Studia: Supplementa; Band 3)
- Jaspert, Bernd: Benedikts Botschaft am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale 16, 1989, S. 205–232
- Kaiser, Arnim: Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 277f
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band IV: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1964a, S. 125–302
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band VI:

- Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1964b, S. 695–761
- Keller, Hagen/Joachim Wollasch (Hrsg.): Frühmittelalterliche Studien. Jahrbuch des Instituts für Frühmittelalterforschung der Universität Münster. 23. Band. Berlin/New York (De Gruyter) 1989
- Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln (Kohlhammer) 2., überarbeitete Auflage 1995
- Kieser, Alfred: Anleitung zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Ders. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln (Kohlhammer) 2., überarbeitete Auflage 1995, S. 1–30
- Kieser, Alfred: Human-Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: Ders. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln (Kohlhammer) 2., überarbeitete Auflage 1995, S. 91–121
- Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Band 10 der Enzyklopädie Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart (Schäffer-Pöschel) 2., neugestaltete Auflage 1995a
- Kirchner, Baldur: Benedikt für Manager. Die geistigen Grundlagen des Führens. Wiesbaden (Gabler) 1999
- Kirsch, Werner/Werner-Michael Esser/Eduard Gabele: Das Management des geplanten Wandels von Organisationen. Stuttgart (Poeschel) 1979
- Klafki, Wolfgang et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Funkkolleg. Frankfurt/Main (Fischer) 1971 (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden)
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Ders. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Funkkolleg. Frankfurt/Main (Fischer) 1971 (Funk-Kolleg Erziehungs-

- wissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden),  
S. 126–153
- Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32/1986, Nr. 4, S. 455–476
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (Beltz) <sup>5</sup>1996
- Kleiner, Sighard: Das Ideengut des heiligen Benedikt heute. Ein religiöser und kulturgeschichtlicher Vergleich. Würzburg (Naumann) 1979
- Klimecki, Rüdiger/Gilbert Probst/Peter Eberl: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 1994
- Klimecki, Rüdiger: Organisationsentwicklung und Führung. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Band 10 der Enzyklopädie Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2., neugestaltete Auflage 1995a, Spalte 1652–1664
- Klimecki, Rüdiger G.: Führung in der Lernenden Organisation. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1997 (Grundlagen der Weiterbildung), S. 82–105
- Kluge, Annette/Jan Schilling: Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44/2000, S. 179–191
- Kneer, Georg/Armin Nassehi: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München (Fink) 1993 (UTB für Wissenschaft; Band 1751)

- Knowles, David: Geschichte des christlichen Mönchtums. Benediktiner, Zisterzienser, Kartäuser. München (Kindler) 1969 (Kindlers Universitäts-Bibliothek)
- Kühl, Stefan: Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt/New York (Campus) 2000
- Lanczkowski, Johanna: Kleines Lexikon des Mönchtums. Stuttgart (Reclam) 1993
- Lang, Hugo: Die benediktinische discretio. In: Ratzinger, Joseph (Hrsg.): Einsicht und Glaube. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1962, S. 193–199
- Langer, Michael/Anselm Bilgri (Hrsg.): Weite des Herzens, Weite des Lebens. Beiträge zum Christsein in moderner Gesellschaft. Festschrift zum 25jährigen Abtsjubiläum des Abts von St. Bonifaz München-Andechs, Dr. Odilo Lechner OSB. Regensburg (Pustet) 1989
- Lashofer, Clemens: Klöster – sakrale Inseln in unserer Welt. In: Ordensnachrichten, 26/1987, S. 399–425
- Lawton, Denis/Peter Gordon: Dictionary of Education. London (Hodder & Stoughton) 1993
- Leclercq, Jean: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (I). Ein Bericht über die Werke von A. de Vogüé. In: Erbe und Auftrag, 5/1976, S. 414–431
- Leclercq, Jean: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (II). Die Vorstellung von der Gemeinschaft in der Benediktus-Regel. In: Erbe und Auftrag, 53/1977, S. 19–31
- Leclercq, Jean: Beobachtungen zur Regel des heiligen Benediktus (III): Die Stabilität nach der Regel St. Benedikts. In: Erbe und Auftrag, 53/1977, S. 115–122
- Lehner, Martin: Pädagogik der Mitarbeiterführung. Differenzorientierte Bildung und subjektive Bildungsstandards. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2001

- (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 26; herausgegeben von Rolf Arnold)
- Liegle, Ludwig: Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozeß. In: Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 38/1998, S. 343-360
- Löpfe, Dominikus: Die Menschlichkeit in der Regel Benedikts. In: Erbe und Auftrag, 56/1980, S. 194-202
- Luckas, Helga: Die Methodenreflektion in Schule und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1994
- Luhmann, Niklas: Gesellschaftliche Organisation. In: Ellwein, Thomas/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Erster Band. Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Deskription und Analyse eines geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhanges. Berlin (Rembrandt) 1969, S. 387-407
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1982
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1988
- Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Mit einem Epilog 1994. Berlin (Duncker und Humblot) 51999 (Schriftenreihe der Hochschule Speyer; Band 20)
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 71999a
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2002

- Luislampe, Pia: Die „ars spiritualis“ in der Regula Benedicti auf dem Hintergrund des alten Mönchtums. In: Rotzetter, Anton (Hrsg.): Geist und Geistesleben. Die Erscheinungsformen des geistlichen Lebens in ihrer Einheit und Vielfalt. Zürich/Einsiedeln/Köln (Benziger) 1980 (Seminar Spiritualität, Band 2), S. 95–104
- Luislampe, Pia: Leben in der Gegenwart Gottes (II.) Zu einer Disziplin benediktinischer Lebensgestaltung. In: Erbe und Auftrag, 63/1987, S. 127–138
- March, James G./Johan P. Olsen (Ed.): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen u. a. (Universitetsforlaget) 1976
- March, James G./Johan P. Olsen: Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. In: Dies. (Ed.): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen u. a. (Universitetsforlaget) 1976, S. 54–67
- Meadows, Dennis L. et al./Club of Rome: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1972
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Zusammengestellt von Horst Siebert. Braunschweig (Westermann) 1977, S. 99–121
- Meueler, Erhard: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Stuttgart (Klett-Cotta) 1982 (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Meueler, Erhard: Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Reinbek (Rowohlt) 1987
- Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1993
- Molitor, Raphael (Hrsg.): Vir Dei Benedictus. Eine Festgabe zum 1400. Todestag des Heiligen Benedikt. Dargeboten von Mönchen der Beuroner Kongregation. Münster (Aschendorff) 1947

- Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen (Steidl) 2001
- Neuberger, Oswald: Individualisierung und Organisierung. Die wechselseitige Erzeugung von Individuum und Organisation durch Verfahren. In: Ortmann, Günther/Jörg Sydow/Klaus Türk (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997, S. 487–522
- Nystrom, Paul C./William H. Starbuck (Ed.): Handbook of Organizational Design. Volume 1: Adapting organizations to their environments. Oxford (University Press) 1981
- Ortmann, Günther/Jörg Sydow/Klaus Türk (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997
- Pankoke, Eckart: Wert- und Wissensmanagement – Zur Evaluation der Qualität Sozialer Arbeit. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 53/2002, S. 21–27
- Paus, Ansgar: Unterwegs zum Sinn der Zeit. Europa und Benedikt von Nursia. In: Langer, Michael/Anselm Bilgri (Hrsg.): Weite des Herzens, Weite des Lebens. Beiträge zum Christsein in moderner Gesellschaft. Festschrift zum 25jährigen Abtsjubiläum des Abts von St. Bonifaz München-Andechs, Dr. Odilo Lechner OSB. Regensburg (Pustet) 1989, S. 171–182
- Pautzke, Gunnar: Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München (Barbara Kirsch) 1989 (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre. Herausgeber: Prof. Dr. W. Kirsch, Universität München; Band 58)
- Petersen, Jendrik: Bildungstheoretische Aspekte des Organisationslernens auf dem Weg zur „gebildeten“ Unternehmung. Hamburg (Universität der Bundeswehr) 1993

- Pfab, Josef: Einheit in der Pluralität unserer Glaubensgemeinschaft. In: Ordenskorrespondenz, 20/1979, S. 138–162
- Pfeifer, Michaela: Tradition – Hilfe oder Hindernis für das dritte Jahrtausend? Hermeneutische Überlegungen in und zu der Benediktusregel. In: Regulae Benedicti Studia. Annuarum Internationale 19, 1996/97, S. 99–113
- Piaget, Jean: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart (Klett) 1976
- Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Frankfurt/Main (Fischer) 1983. Deutsche Erstausgabe: München (Kindler) 1981 (Geist und Psyche)
- Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1983
- Prinz, Friedrich: Askese und Kultur. Vor- und frühbenediktinisches Mönchtum an der Wiege Europas. München (Beck) 1980
- Prinz, Friedrich (Hrsg.): Herrschaft und Kirche. Beiträge zur Entstehung und Wirkungsweise episkopaler und monastischer Organisationsformen. Stuttgart (Hiersemann) 1988 (Monographien zur Geschichte des Mittelalters; Band 33)
- Prinz, Friedrich: Von Konstantin zu Karl dem Großen. Entfaltung und Wandel Europa. Düsseldorf/Zürich (Artemis & Winkler) 2000
- Probst, Gilbert: Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Unter Mitarbeit von Mercier, Bruggimann, Rakotobarison. Landsberg/Lech (Verlag Moderne Industrie) 1993. (Übersetzt von Barbara Vacaro und Gaby Krause)
- Probst, Gilbert J. B./Bettina Büchel: Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden (Gabler) 1994

- Rahner, Karl: Das Verhältnis von personaler und gemeinschaftlicher Spiritualität und Arbeit in den Orden. In: Ordenskorrespondenz, 12/1971, S. 393–408
- Ratzinger, Joseph (Hrsg.): Einsicht und Glaube. Gottlieb Söhngen zum 70. Geburtstag am 21. Mai 1962. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1962
- Rauschenbach, Thomas/Christoph Sachße/Thomas Olk (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Wohlfahrts- und Jugendverbände im Umbruch. Frankfurt/Main (Suhrkamp) <sup>2</sup>1996
- Regenbogen, Armin (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Begründet von Friedrich Kirchner, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister, vollst. neu hrsg. von Armin Regenbogen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1998 (Lizenzausgabe)
- Reiner, H.: Gesinnungsethik. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Unter Mitwirkung von mehr als 800 Fachgelehrten. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler. Band 3 (G–H). Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1974, S. 539f
- Reetz, Lothar: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 35–51
- Remer, Andreas: Führung als Managementinstrument. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Band 10 der Enzyklopädie Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart (Schäffer-Pöschel) 2., neugestaltete Auflage 1995a, Spalte 357–366

- Rieckmann, Hejo: Organisationsentwicklung – von der Euphorie zu den Grenzen. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) 1994, S. 125–139
- Ringlstetter, Max: Auf dem Weg zu einem evolutionären Management. Konvergierende Tendenzen in der deutschsprachigen Führungs- bzw. Managementlehre. München (Barbara Kirsch) 1987 (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre; Herausgeber: Prof. Dr. Kirsch, Universität München)
- Risak, Veith: Benedikt. Menschenführer und Gottsucher. Gedanken zur Benediktregel. Wien/Köln/Weimar (Böhlau) 1991
- Rittelmeyer, Christian/Michael Parmentier: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2001
- Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3 (G–H). Basel/Stuttgart (Schwabe & Co) 1974
- Rotzetter, Anton (Hrsg.): Geist und Geistesleben. Die Erscheinungsformen des geistlichen Lebens in ihrer Einheit und Vielfalt. Zürich/Einsiedeln/Köln (Benziger) 1980 (Seminar Spiritualität, 2)
- Ruppert, Fidelis/Anselm Grün: Bete und arbeite. Eine christliche Lebensregel. Münsterschwarzach (Vier-Türme-Verlag) 1982 (Münsterschwarzacher Kleinschriften; Band 17)
- Salzburger Äbtekonzferenz (Hrsg.): Die Benediktusregel. Lateinisch/deutsch. Beuron (Beuroner Kunstverlag) 1992
- Sartory, Gertrude/Thomas Sartory: Benedikt von Nursia – Weisheit des Maßes. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1981
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) 1994

- Sattelberger, Thomas: Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Entwicklung der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler) 1994, S. 11–56
- Schanz, Günther: Organisationsgestaltung. Management von Arbeitsteilung und Koordination. München (Vahlen) 2., neu bearbeitete Auflage 1994
- Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlage einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2001 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 25)
- Schein, Edgar H.: Organisationspsychologie. Wiesbaden (Gabler) 1980 (Deutsche Übersetzung von Thomas Münster; Schriftenreihe des interdisziplinären Instituts für Unternehmensführung an der Wirtschaftsuniversität Wien; Serie 3, Band 4)
- Schein, Edgar H.: On Dialogue, Culture and Organizational Learning. In: Organizational Dynamics, Autumn 1993, S. 40–51
- Schischkoff, Georgi: Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt; neu bearbeitet von Georgi Schischkoff. Stuttgart (Kröner) 1991
- Schlutz, Erhard: Bildung. In: Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nüssli (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001, S. 48–51
- Schmidt, Amos: Selbsterziehung durch Erziehung. Benedikts Trostwort für den Abt. In: Erbe und Auftrag, 71/1995, S. 355–360
- Schmitz, Philibert: Geschichte des Benediktinerordens. Erster Band: Ausbreitung und Verfassungsgeschichte des Ordens von seiner Gründung bis zum 12. Jahrhundert. Ins

- Deutsche übertragen und herausgegeben von Ludwig Räber. Zürich/Einsiedeln (Benziger) 1947
- Schneider, Ambrosius (Hrsg.): Und sie folgten der Regel St. Benedikts. Die Cistercienser und das benediktinische Mönchtum. Eine Würdigung des abendländischen Mönchsvaters als Nachlese zum Benediktusjubiläum 1980. Köln (Wienand) 1981
- Schreyögg, Georg: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Wiesbaden (Gabler) 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999
- Schreyögg, Georg/Peter Conrad (Hrsg.): Organisatorischer Wandel und Transformation. Wiesbaden (Gabler) 2000
- Schreyögg, Georg/Christian Noss: Von der Episode zum fortwährenden Prozeß – Wege jenseits der Gleichgewichtslogik im Organisatorischen Wandel. In: Schreyögg, Georg/Peter Conrad (Hrsg.): Organisatorischer Wandel und Transformation. Wiesbaden (Gabler) 2000, S. 33–62
- Schüppel, Jürgen: Organisationslernen und Wissensmanagement. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995a (Grundlagen der Weiterbildung), S. 185–219
- Schütz, Christian/Philippa Rath (Hrsg.): Der Benediktinerorden. Gott suchen in Gebet und Arbeit. Mainz (Matthias-Grünwald) 1994
- Schütz, Christian: Prophetische Zeichen. Die Ordensgelübde als Ausdrucksform christlichen Lebens. In: Schütz, Christian/Philippa Rath (Hrsg.): Der Benediktinerorden. Gott suchen in Gebet und Arbeit. Mainz (Matthias-Grünwald) 1994, S. 91–126
- Schulte-Zurhausen, Manfred: Organisation. München (Vahlen) 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 1999

- Schwaiger, Georg (Hrsg.): Mönchtum, Orden, Klöster von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Lexikon. München (Beck) 1993
- Seel, Norbert M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München/Basel (Reinhardt) 2000 (UTB für Wissenschaft; Band 8198)
- Seewald, Peter: Die Schule der Mönche. Inspirationen für den Alltag. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 2001
- Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann. Stuttgart (Klett-Cotta) 1996
- Senger, Basilius: Zur Spiritualität der Benediktsregel. In: Rotzetter, Anton (Hrsg.): Geist und Geistesleben. Die Erscheinungsformen des geistlichen Lebens in ihrer Einheit und Vielfalt. Zürich/Einsiedeln/Köln 1980, S. 105–117 (Seminar Spiritualität; Band 2)
- Severus, Emmanuel von (Hrsg.): Gemeinde für die Kirche. Gesammelte Aufsätze zur Gestalt und zum Werk Benedikts von Nursia. Münster (Aschendorff) 1981
- Severus, Emmanuel von: Bemerkungen zur Anthropologie der Regula Benedicti. In: Ders. (Hrsg.): Gemeinde für die Kirche. Gesammelte Aufsätze zur Gestalt und zum Werk Benedikts von Nursia. Münster (Aschendorff) 1981, S. 78–89
- Shrivastava, Paul: A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies, 20/1983, S. 7–28
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation. Kernaussagen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 111–123

- Siebert, Horst: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 1999, S. 27-34
- Sonntag, Karlheinz: Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München (Beck) 1996 (Innovatives Personalmanagement; Band 7)
- Spahr, Kolumban: Die Lectio Divina. Benediktinisches Geistesleben der frühen Cistercienser. In: Schneider, Ambrosius (Hrsg.): Und sie folgten der Regel St. Benedikts. Die Cistercienser und das benediktinische Mönchtum. Köln (Wienand) 1981, S. 334-347
- Staehele, Wolfgang H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München (Vahlen) 8. Auflage, überarbeitet von Peter Conrad und Jörg Sydow 1999 (Vahle's Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)
- Staw, Barry M. (Ed.): Research in organizational Behavior. An Annual Series of Analytic Essays and Critical Reviews. Volume 1. Greenwich/Connecticut (Jai Press) 1979
- Steidle, Basilius: Die Regel St. Benedikts. Eingeleitet, übersetzt und aus dem alten Mönchtum erklärt. Beuron (Beuroner Kunstverlag) 1952
- Steinbuch, Pitter A.: Organisation. Ludwigshafen/Rhein (Kiehl) 9., überarbeitete und erweiterte Auflage 1995 (Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft)
- Tietgens, Hans: Reflexionen zur Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1992 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Tschudy, Franz Julius/Frumentius Renner: Der heilige Benedikt und das benediktinische Mönchtum. St. Ottilien (EOS) 1979

- Türk, Klaus: Soziologie der Organisation. Eine Einführung. Stuttgart (Enke) 1978
- Türk, Klaus (Hrsg.): Handlungssysteme. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1978 (Studienbücher zur Sozialwissenschaft; Band 35)
- Ulrich, Hans/Gilbert J. B. Probst: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern/Stuttgart (Haupt) 31991
- Ulrich, Peter: Integrative Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Rahmenkonzept. In: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.): Markt und Moral. Die Diskussion um die Unternehmensethik. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 1994 (Sankt Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik; Band 13), S. 75–107
- Ulrich, Peter: Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 3., revidierte Auflage 2001
- Vahs, Dietmar: Organisation. Eine Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 1999
- Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Vogel, Norbert: Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip der Weiterbildung. In: Ders. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1998 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 15–34
- Vogel, Norbert: Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: de Cuvry, Andrea et al. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität

- handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand) 2000, S. 33–43
- Vogüé, Adalbert de: Die Regula Benedicti. Theologisch–spiritueller Kommentar. Hildesheim (Gerstenberg) 1983 (Ins Deutsche übersetzt von Emmanuela Meilwes; Regulae Benedicti Studia: Supplementa; Band 16)
- Vogüé, Albert de: Die tägliche Lesung in den Klöstern (300–700). In: Erbe und Auftrag, 66/1990, S. 96–105
- Vollmer, Hendrik: Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt, 47/1996, S. 315–343
- Watzlawick, P./J.H. Beavin/D.D. Jackson: Interaktion als System. In: Türk, Klaus (Hrsg.): Handlungssysteme. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1978 (Studienbücher zur Sozialwissenschaft; Band 35), S. 202–216
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Tübingen (Mohr/Siebeck) 1988 (UTB für Wissenschaft; 1495)
- Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. 1904. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Tübingen (Mohr/Siebeck) 1988 (UTB für Wissenschaft; Band 1495), S. 146–214
- Welte, Marcella: Jesusgebet – Herzensgebet – Stoßgebet. In: Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Baden–Württemberg (Hrsg.): Liturgie im Alltag. Formen gottesdienstlichen Lebens. Stuttgart 2001, S. 35–38
- Welte, Marcella: Siebenmal am Tag singe ich dein Lob (Ps 119,164). In: Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Baden–Württemberg (Hrsg.): Liturgie im Alltag. Formen gottesdienstlichen Lebens. Stuttgart 2001, S. 7–10

- Wendt, Wolf Rainer: Soziales Wissensmanagement. Baden-Baden (Nomos) 1998 (Edition Social Management; Band 12)
- Westebbe, Achim/David Logan: Corporate Citizenship. Unternehmen im gesellschaftlichen Dialog. Wiesbaden (Gabler) 1995
- Willke, Helmut: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart/Jena (Fischer) 4., überarbeitete Auflage 1993 (UTB für Wissenschaft; Band 1161)
- Wolf, Theodor: Tradition und Innovation (I). In: Erbe und Auftrag, 58/1982, S. 5–21
- Wolitz, Ulrike: Bete und arbeite – Grundgedanken benediktinischer Spiritualität. In: Erbe und Auftrag, 60/1984, S. 442–455
- Zegveld, André: Ein Wegweiser: die Regel des hl. Benedikt. In: Erbe und Auftrag, 58/1982, S. 339–358
- Zelzer, Klaus: Von Benedikt zu Hildemar. Zur Textgestalt und Textgeschichte der Regula Benedicti auf ihrem Weg zur Alleingeltung. In: Keller, Hagen/Joachim Wollasch (Hrsg.): Frühmittelalterliche Studien. Jahrbuch des Instituts für Frühmittelalterforschung der Universität Münster. 23. Band. Berlin/New York (De Gruyter) 1989, S. 112–130