

Interdisziplinarität als Chance: Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang

Ludwig, Joachim (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ludwig, J. (Hrsg.). (2008). *Interdisziplinarität als Chance: Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang* (Wissenschaft/Praxis-Dialog Weiterbildung, 13). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001707w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



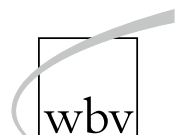
Interdisziplinarität als Chance

Wissenschaftstransfer und Beratung im
lernenden Forschungszusammenhang

Herausgeber:
Joachim Ludwig

Wissenschaft / Praxis

D/ALOG
Weiterbildung



Wissenschaft Praxis

D/ALOG
Weiterbildung

Band 13

Interdisziplinarität als Chance

Wissenschaftstransfer und Beratung im
lernenden Forschungszusammenhang

Herausgeber:
Joachim Ludwig



Mit dem Wissenschaft/Praxis-Dialog Weiterbildung hat es sich die Arbeitsgruppe „Berufsbildung und Bildungsplanung“ an der Universität Bielefeld zur Aufgabe gemacht, unterschiedliche Positionen zur Weiterbildung dialogisch aufeinander zu beziehen. Die gleichnamige Buchreihe machte den Dialoggedanken zum Programm, um wechselseitig die Perspektiven von Theoretikern und Praktikern zu schärfen. Realistische Einsichten in die Aufgaben- und Problemstellungen der Gegenwart sollen mit möglichen Entwürfen für die Zukunft der Weiterbildung verbunden werden.

Hinter jedem Buchstaben von DIALOG steht ein Ziel:

- **D**iskussionen führen
- **I**nitiativen starten
- **A**nregungen liefern
- **L**ösungsmöglichkeiten aufzeigen
- **O**rientierungshilfen bereitstellen
- **G**estaltungsvorschläge entwickeln

Die Dialog-Reihe wendet sich an Praktiker, Studierende, Lehrende, Trainer, Bildungspolitiker und andere interessierte Personen. Angesprochen sind also Leserinnen und Leser, die sich täglich den Herausforderungen der Weiterbildung stellen müssen und dabei auf die Erkenntnisse und Erfahrungen sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis zurückgreifen möchten. Die Reihe soll als Forum des DIALOGs zwischen beiden dienen.

Herausgeber der Reihe:
Wolfgang Wittwer
Dieter Timmermann
Udo Witthaus

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2008
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: www.lokbase.de, Bielefeld


Redaktion: Thomas Frodeno

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-3415-7

Bestell-Nr. 6001707



Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	7
	1. Diskurskontexte, Ziele, Begründungen und Ergebnisse des LeFo-Projekts	11
<i>J. Ludwig</i>	Interdisziplinarität als Chance – Einführung in Projektkontext, Ziele, Fragestellungen	13
<i>J. Ludwig</i>	Konzeptbegründungen und Ergebnisse des LeFo-Projekts	29
	2. Realisation I: Ein Fall aus der betrieblichen Praxis der AUTO AG	65
<i>S. Busse</i>	Teamarbeit als Handlungsproblem	75
<i>K. Linde</i>	Neugestaltung der Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit	95
<i>T. Merkel</i>	Entwicklung einer Perspektive auf die Fallstudie „Teamarbeit in der Auto AG“	109
<i>L. Niewenhuis</i>	Et blieb nix wie et wor: the introduction of teamwork as change of social routines	121
<i>C. Reihert</i>	Die Einführung von Teamarbeit – Probleme und Hindernisse eines Veränderungsprozesses	133
<i>W. Wittwer</i>	Veränderungskompetenz in Veränderungssituationen	147
<i>J. Ludwig/ A. Polster</i>	Beratungswerkstatt und Wissenschaftstransfer in der „Auto AG“	163
	3. Realisation II: Ein Fall aus der betrieblichen Praxis des Chemiewerkes	185
<i>W. Fricke</i>	Die Gefährdung innovatorischer Qualifikationen in profitgesteuerten Organisationen	193
<i>G. Wagner</i>	„Zumindest läuft der Laden“ – Ergebnisorientierung, Pflichtethos und die Unsichtbarkeit des Alltagsgeschäfts	223
<i>A. Wernet</i>	Strukturprobleme beruflicher Identität: Eine Fallrekonstruktion	239

<i>A. Polster</i>	Beratungswerkstatt und Wissenschaftstransfer im „Chemiewerk“	253
	4. Perspektiven der Begleitforschung: Reflexionen zur interdisziplinären Zusammen- arbeit in den Interpretationswerkstätten	265
<i>J. Rehfeldt</i>	Wie ist interdisziplinäre Verständigung möglich?	267
<i>C. Dreke</i>	Irritationen diesseits und jenseits disziplinärer Grenzen	289
<i>M. Weis</i>	Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens in interdisziplinären Forschungszusammenhängen	319

Vorwort

Interdisziplinarität gilt als Chance für die Entwicklung von Wissenschaft und für Innovationen der gesellschaftlichen Praxis in Politik und Wirtschaft. Mit Blick auf notwendige Prozesse des Wissenschaftstransfers – des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die gesellschaftliche Praxis – ist oft von Transdisziplinarität die Rede. Sie bezeichnet nicht nur die Verschränkung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, sondern auch die Überschreitung der Wissenschaftsgrenzen hin zur gesellschaftlichen Praxis. In der Wissensgesellschaft soll wissenschaftliches Wissen zugänglich und verfügbar gemacht werden. Gleichzeitig wird die fehlende Praxisrelevanz von Wissenschaft beklagt. Interdisziplinarität und transferstarkes Wissenschaftswissen gelten als Chance und zugleich als Herausforderung. Interdisziplinäre Forschung nimmt zweifellos zu. Es bleibt aber offen, welche Qualität die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Einzelfall aufweist: Ist sie nur summarisch angelegt, im Sinne der Aneinanderreihung einzelner Forschungsergebnisse, oder integriert sie verschiedene Theorieperspektiven, um neue theoretische Zugänge zum Forschungsgegenstand zu entwickeln und damit neue Phänomene erforschen zu können? Und: Ist interdisziplinäres Wissen für Beratungsprozesse besser geeignet? Die Liste der Wissenschaftsforschung, die sich mit diesen offenen Fragen zur Interdisziplinarität und Transdisziplinarität befasst, ist relativ kurz. Hierzu leistet der vorliegende Band einen Beitrag. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang gestaltet werden kann, der sowohl theoretisch als auch praktisch ertragreich ist. Oder anders ausgedrückt: Ein Forschungszusammenhang, in dem sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker etwas lernen können.

Der Band stellt ausgewählte Prozesse und Ergebnisse des Projekts „Lernen der Forschungszusammenhang“ dar. In diesem Projekt wurde ein Forschungsverfahren konzipiert und durchgeführt, das durch Fallorientierung, Interdisziplinarität und ein integriertes Beratungskonzept für die Praxis gekennzeichnet ist. Beratungsorientierte Forschung und forschungsorientierte Beratung gehen hier Hand in Hand. Das Projekt (Förderkennzeichen 01HN0144) war Teil der Förderinitiative „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unter der Projekträgerschaft der DLR von 2002 bis 2005 durchgeführt wurde. Der Bereich Arbeitsforschung stellt besondere Anforderungen an innovative Forschungsverfahren: Die Veränderung von Arbeit geschieht einerseits sehr grundlegend und andererseits weist die betriebliche Praxis ein hohes Maß an Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen auf. Die Probleme der Interdisziplinarität und des Wissenschaftstransfers werden im vorliegenden Band zwar am Beispiel der Arbeitsforschung reflektiert, können aber allgemein auf den Bereich der Sozialwissenschaften übertragen werden.

In diesem Band werden zwei von insgesamt fünf Forschungsprozessen vorgestellt, die als lernender Forschungszusammenhang durchgeführt wurden. Es ist dies erstens ein Automobilwerk, in dem Teamarbeit in der Kfz-Fertigung eingeführt wurde, und zweitens ein Chemiewerk, in dem die betriebliche Forschungs- und Entwicklungsabteilung umstrukturiert wurde. Für jeden dieser beiden Forschungsprozesse wird im Einzelnen dargestellt, zu welchen theoretischen Ergebnissen die Forscher aus ihrer jeweiligen theoretischen Perspektive infolge der interdisziplinären Zusammenarbeit kamen und in welcher Weise sie sich dabei auf die nachfolgende Beratungsphase in der betrieblichen Praxis bezogen haben. Im Anschluss an diese beratungsorientierte Forschung folgt die Dokumentation der forschungsorientierten Beratungsphase im Betrieb. Es wird dargelegt, welche Themen in welcher Weise beraten wurden und wie die betrieblichen Akteure mit den Beratungsergebnissen umgegangen sind. Der Band dokumentiert damit sehr detailreich zwei Forschungsprozesse sowohl hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung als auch mit Blick auf den Wissenschaftstransfer. Beleuchtet wird der Zusammenhang individuellen Handelns und betrieblicher Strukturen, wie er nicht nur für betriebliche Modernisierungsprojekte typisch ist. Der Band bietet damit interessantes Material für alle Diskurse, die sich unter dem Aspekt Wissenschaftstransfer mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis beschäftigen.

Im Projekt „Lernender Forschungszusammenhang“ wurde nicht nur die Arbeitspraxis beforscht und beraten, sondern zugleich wurden die Forschungsprozesse in den fünf interdisziplinären Forscherrunden untersucht. Uns interessierte, in welcher Weise sich Forscher in einer lernenden Haltung aufeinander beziehen und ihre individuellen Forschungsperspektiven miteinander verschränken können. Mit anderen Worten: Ob Wissenschaftler kooperativ lernen können und inwieweit sie ihren Forschungsprozess als Lernprozess anlegen. Dieser Begleitforschung widmet sich ein eigenes Kapitel in diesem Band. Interdisziplinarität wird hier erstmals unter einer lerntheoretischen Perspektive untersucht.

Dieser Band bietet zusammengefasst:

- die Beschreibung und Begründung eines interdisziplinären Forschungsverfahrens und eines Beratungsverfahrens
- eine detailreiche Dokumentation zweier Forschungs- und Beratungsprozesse
- eine wissenschaftliche Reflexion interdisziplinären Forschungshandelns unter lerntheoretischen Gesichtspunkten.

Der Reader wendet sich damit an Lehrende und Studierende, die sich mit Fragen der Methodologie sozialwissenschaftlicher Forschung beschäftigen, an Wissenschaftler/innen im Bereich der Interdisziplinaritätsforschung, Ar-

beitsforschung, Lernforschung, Weiterbildung und Beratung sowie schließlich an Berater/innen und Weiterbildner/innen, die forschungsnahe Bildungs- und Beratungsprozesse – zum Beispiel im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung – planen und durchführen.

Joachim Ludwig

1.

**Diskurskontexte, Ziele, Begründungen
und Ergebnisse des LeFo-Projekts**

Interdisziplinarität als Chance – Einführung in Projektkontext, Ziele, Fragestellungen

1 Projektkontext

Mit Interdisziplinarität werden die Überwindung disziplinärer Grenzen der Wissenschaften und gleichzeitig ein verbesserter Praxisbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse verbunden. Deshalb gilt Interdisziplinarität als Chance für die Weiterentwicklung der Wissenschaften und für die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft. Praxisbezug und Transferstärke von Wissenschaft gelten als eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Innovationsfähigkeit in der Wissensgesellschaft.

Die Wissenschaftsorganisationen haben diese Position zusammen mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie in einer gemeinsamen Erklärung festgehalten: „Innovationen sind die Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung und der Volkswirtschaft. Wirkungsvolle Innovationen entstehen insbesondere aus Erkenntnissen der Forschung einschließlich der Grundlagenforschung und deren erfolgreicher Umsetzung in Verbesserungen der Lebensbedingungen und marktfähige Produkte.“ (HRK 2003).

Die Überschreitung disziplinärer Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bei gleichzeitiger Orientierung an den Problemstellungen der gesellschaftlichen Praxis wird vor allem in gesellschaftlichen Feldern relevant, die politisch im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen: Bildung, Wirtschaft und Technologie, Arbeit, zwischenstaatliche Politik, Ökologie. Die verantwortlichen Akteure in diesen Feldern erwarten sich von der Wissenschaft Beratungsleistungen, welche die Chancen für ihre Handlungsstrategien verbessern und deren Risiken minimieren.

Das im vorliegenden Band dokumentierte Projekt „Lernender Forschungszusammenhang“ (LeFo) ist dieser Ausgangslage verpflichtet. Es bezieht sich auf den Bereich betrieblicher Arbeitsbeziehungen, ist also zunächst typischerweise der Arbeitsforschung zuzurechnen. Der Bereich Arbeitsforschung steht hier exemplarisch für sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche und für beraterrelevante Politikfelder, weil die Frage- und Problemstellungen im Kontext des Verhältnisses von Wissenschaft – Beratung – Praxis/Politik in den verschiedenen Politikbereichen und Wissenschaftsdisziplinen weitgehend identisch sind.

Mit Bezug zu diesen übergreifenden Rahmungen werden in diesem Beitrag der gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontext sowie einzelne markante

Diskurse kurz skizziert, für die Interdisziplinarität eine besondere Rolle spielt. Die Ziele und Fragestellungen des Projekts „Lernender Forschungszusammenhang“ (LeFo) werden vorgestellt und in Relation zu diesen Diskursen gesetzt.

Für die Arbeitsforschung ist kennzeichnend, dass sich ihr Gegenstand – die gesellschaftlich verfasste Arbeit – grundlegend ändert. Globalisierung, Individualisierung und Flexibilisierung verändern die Arbeitswelt und damit auch den Gegenstand der Arbeitsforschung. Dieser Trend – bei gleichzeitig fortbestehenden traditionellen Arbeitsstrukturen – zeigt sich in der Neudefinition betrieblicher Strukturen und Grenzen, welche die Arbeitszeit, den Arbeitsort, die betriebliche Gestaltung der Arbeitsorganisation und die Art und Weise der Verwertung von Arbeitskraft betreffen. Die Subjektivität der Arbeitenden gewinnt für innovative Arbeitsprozesse an Bedeutung und damit Aspekte der Kompetenzen der Arbeitenden, ihrer Handlungsbegründungen im Arbeitsprozess, der kommunikativen Beziehungen unter den Arbeitenden sowie von Aspekten, die mit dem Begriff der Betriebskultur gefasst werden. „Innovationsfähigkeit braucht kompetente Menschen und wandlungsfähige Unternehmen. Denn Wachstum und Arbeitsplätze entstehen nur, wenn die Entwicklung der Humanressourcen und der Unternehmen abgestimmt erfolgt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006, S. 3). Als zentrale Voraussetzung für betriebliche Innovationsfähigkeit wird die Entwicklung von Kompetenzen der Arbeitenden mittels Wissen gesehen. Organisation und Technik bilden dabei das strukturelle Umfeld, in dem Wissen transformiert und Kompetenzen entwickelt werden. Das aktuelle BMBF-Förderprogramm betont die menschliche Seite betrieblicher Innovationsprozesse (vgl. ebd.) und rückt mit den Fragen nach der Kompetenzentwicklung das Problem des Wissenschaftstransfers, des Wissenstransfers und der damit korrespondierenden Lernkulturen auf individueller und institutioneller Ebene in den Mittelpunkt. Sich interdisziplinär definierenden Wissenschaften wird für die Unterstützung dieser Innovationsprozesse eine wichtige Rolle zugemessen.

Ausgangspunkt der BMBF-Förderinitiative „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“ war die Beobachtung, dass Arbeitsforschung mit den vorliegenden theoretischen Modellen und Kategorien von Arbeit sowie mit ihren eingeschliffenen Forschungsverfahren die betrieblich-gesellschaftlichen Veränderungsprozesse nicht mehr frühzeitig, ausreichend differenziert und transferstark genug erfassen kann. Man kann auch sagen, dass die gesellschaftliche Dynamisierung der Arbeitswelt, die Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit der traditionellen Arbeitsforschung einen Teil ihrer bis dato entwickelten, disziplinär verankerten Forschungsthemen und Forschungsverfahren entwunden hat.

Allgemeiner ausgedrückt: Das Feld der Arbeitsforschung ist – wie viele andere sozialwissenschaftliche Forschungsfelder auch – durch zwei Veränderungsbewegungen gekennzeichnet: Es verändert sich ihr Gegenstand

„Arbeit“ im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung und es verändern sich zugleich die Rahmenbedingungen für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Wissensgesellschaft, also für Arbeitsforschung. Für diese gilt es, die spezifischen Voraussetzungen, Strukturen und Folgen gesellschaftlicher Arbeit in der Moderne zu erfassen und zugleich die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Forschungsverfahren der Arbeitsforschung kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Es stellt sich damit die Frage, ob neue Forschungsverfahren möglich sind, welche diese Rahmenbedingungen besser aufgreifen können.

Arbeitsforschung hat damit dieselben Probleme zu bewältigen, vor der die sozialwissenschaftliche Forschung insgesamt steht: erstens die Neubestimmung des Forschungsgegenstandes mit seiner spezifischen Eigenlogik, die er im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung erhält, und zweitens die Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft (Letzteres vgl. Maasen 2007, S. 223). Wenn nun deutlich auf die „Eigenlogik“ des Forschungsgegenstandes rekurriert wird, so wird damit die Einschätzung verbunden, dass diese vor allem durch eine forschungsthematisch möglichst komplex angelegte interdisziplinäre Forschung erfasst werden kann – mit der gewünschten Folge, damit den Transferinteressen praxisnaher Beratungsleistungen am ehesten entsprechen zu können. (vgl. Röbbcke u. a. 2004, S. 16). Interdisziplinäre Forschung soll darüber hinaus auch die Selbstreflexivität und Selbstkritik disziplinären Denkens verbessern. Interdisziplinarität erhält somit für die Weiterentwicklung von Forschung und wissenschaftlicher Praxisberatung eine Schlüsselstellung. Die Rahmenbedingungen für diese Weiterentwicklung werden im Folgenden kurz skizziert.

1.1 Veränderungen in der Wissenschaft

Wissenschaft steht in der Wissensgesellschaft vor zentralen Herausforderungen, die im Kern durch eine neue Weise der Vergesellschaftung gekennzeichnet sind. Als besondere Herausforderungen für wissenschaftliche Forschung gelten

- die beschleunigte Wissensproduktion
- die steigende Bedeutung außerwissenschaftlicher Verwendungszusammenhänge und Nützlichkeitsersparungen
- die starke internationale Wissenschaftskonkurrenz
- der wachsende Druck auf wirtschaftliche Verwertbarkeit und
- marktorientierte Steuerungsmodelle für Wissenschaft (vgl. Hirsch-Kreinsen 2003, S. 261; Röbbcke u. a. 2004, S. 11).

Wissenschaft wird im Zuge dieser Prozesse offensichtlich stärker an gesellschaftliche Nützlichkeitsersparungen und ökonomische Rationalitätskalküle

gebunden (vgl. Howaldt 2004, S. 230 ff.). Es lässt sich die Annahme empirisch stützen, dass die Verbreitung und Verschärfung von Evaluationen in allen möglichen gesellschaftlichen Feldern Wissenschaftler veranlasst, sich langfristig stärker an den modischen Trends dieses Zeitgeists zu orientieren (vgl. Kieser 2007). Dies führt zu völlig neuen Spannungsverhältnissen im Wissenschaftsbetrieb selbst. So geht z. B. mit der Beschleunigung und Marktorientierung der Wissensproduktion zugleich eine Entwertung wissenschaftlichen Wissens einher (vgl. Stehr 2001). Wissenschaft ist also gefordert, sich neu zu legitimieren.

Ein weiteres Spannungsverhältnis betrifft die Frage nach der Geltung wissenschaftlichen Wissens. So wächst zwar einerseits der Bedarf an wissenschaftlicher Expertise in der Wissensgesellschaft, andererseits wächst aber auch die Skepsis gegenüber dem, was Wissenschaftler an Erkenntnissen anbieten. Seit 1975 hat sich die Beschäftigung von Akademikern in den betrieblichen Praxen verdreifacht. Wissenschaftliche Kompetenz wandert auf diese Weise von den traditionellen Orten der Wissensproduktion (Universitäten) in unterschiedliche Praxisfelder aus. Dort werden nun wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch rezipiert sowie selbst geforscht. Die traditionellen Orte wissenschaftlicher Wissensproduktion verlieren auf diese Weise ihr Monopol bei der Produktion wissenschaftlichen Wissens (vgl. Buchholz 2007, S. 58). Wissenschaft produziert keine selbstverständlich akzeptierten, weil mit dem Gültigkeitsmerkmal verbundenen Erkenntnisse mehr. Folgen bei den ‚Abnehmern von Wissenschaftswissen‘ sind Unsicherheit und neuer Beratungsbedarf (vgl. Howaldt 2003, S. 240). „Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen ihre Bedeutung in einem komplizierten Prozess ihrer praktischen Aneignung durch gesellschaftliche Akteure in den einzelnen Praxisfeldern“ (Howaldt 2004, S. 253). Die Fragen nach der Aneignung und Verwendung wissenschaftlichen Wissens – Fragen nach dem Wissenschafts- und Wissenstransfer – lassen sich von der Produktion wissenschaftlichen Wissens nicht mehr trennen – wenn das überhaupt jemals möglich war.

Zugleich mit der veränderten Rezeption wissenschaftlichen Wissens wird eine veränderte Ordnung des wissenschaftlichen Wissens reflektiert. Die Historizität und gesellschaftliche Gewordenheit, die soziale Kontextuierung des Wissens treten in den Vordergrund. Im Zuge der Entzauberung von Wissenschaft wird die Subjekt- und Situationsbezogenheit wissenschaftlichen Wissens relevant, dessen Dynamiken und Strukturen rekonstruierbar und reflexiv mitzudenken sind (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993, S. 174–181). Wissen ist aufgrund seiner sozialen Kontextuierung immer zugleich mit Nicht-Wissen, mit Unklarheiten und Ambivalenzen verbunden. Zu jeder Expertise gibt es eine Gegen-Expertise. Auf die gleiche Frage gibt es unterschiedliche Antworten, die allerdings jede für sich nicht beliebig ist und jede für sich Relevanz und Geltung in spezifischen Kontexten beanspruchen kann. Wissen lässt sich nach diesem Verständnis nicht mehr universalistisch fassen, son-

dern mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Wissensformen kann nur mehr reflektiert umgegangen werden (vgl. Nassehi 2000, S.101). Ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang erleichtert dabei die Reflexion der disziplinären Voraussetzungen, Wissensformen und Grenzen.

Indem wissenschaftliches Wissen als eine von vielen möglichen Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden kann, wird es selbst plural und mit dieser Pluralität verändern sich nicht nur die Verwendungsweisen von Wissen in den gesellschaftlichen Praxen, sondern auch die Wissensproduktion selbst: „Die Anerkennung der Pluralität des Wissens verlangt die Beteiligung der wissenschaftsexternen Akteure an der Erzeugung von Wissen“ (Wagner/Kropp 2007, S. 30), wenn wissenschaftliches Wissen für die Praxisakteure Relevanz erhalten soll. So eine verbreitete Lösungsperspektive. Alltagswissen und Wissenschaftswissen bilden in dieser Perspektive kein hierarchisches Verhältnis, sondern ein Kontinuum mit unterschiedlichen Sinn-, Methoden- und Funktionszusammenhängen. Fragen der Wissensverwendung und des Wissenschaftstransfers werden mit den Fragen der Wissensproduktion und der Forschung verbunden. Praxisberatung folgt in diesem Sinne nicht der Forschung als Anwendungsfall, sondern Forschung und Beratung bilden ein Wechselverhältnis, in dem sich Forschung von den Anwendungsproblemen inspirieren lässt und die Forschungsverfahren partizipativ erweitert.

Sozialwissenschaftliche Beratungsinstitute stellen zunehmend fest, dass der Prozess, den sie bislang als Wissenstransfer bezeichnet hatten, sich wesentlich komplexer darstellt als die üblichen Transfermodelle nahelegen. Sie sehen sich mit einem Prozess der gemeinsamen Problemdefinition, des gemeinsamen Problemlösens und der gemeinsamen Wissensproduktion sowie Anwendung konfrontiert. Wissenschaftliche Wissensproduktion wird als interdisziplinärer Forschungszusammenhang und als Wechselverhältnis von Forschung und Beratung definiert. Diese Kooperation wird als gemeinsamer Lernprozess von Forschern und Praxisakteuren entworfen (vgl. Heinz/Kotthoff/Peter 2001; Howaldt 2003, S. 243; Buchholz 2007, S. 72). Auf diese Problembeschreibungen und Modelle bezieht sich das Forschungsverfahren „Lernender Forschungszusammenhang“. Es knüpft an diesen Diskursen an und entwirft aus bildungswissenschaftlicher Sicht neue Wege.

1.2 Erwartungen der Praxis an wissenschaftliche Beratung

Lernen wird auch dann zum zentralen Ankerpunkt, wenn man nicht von der Wissenschaftsseite aus, sondern von der Seite der Praxisberatung her das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft betrachtet. Den hier kurz skizzierten Veränderungen im Wissenschaftssystem stehen gesellschaftliche Akteure mit ihren spezifischen Erwartungen an Wissenschaft gegenüber. Im Feld der Arbeitsbeziehungen und der Arbeitsforschung sind die wichtigsten Akteure die Sozialpartner, politische Akteure in verschiedenen Regulationskreisen

(Arbeitsmarkt, Sozialversicherung, Gesundheit etc.) und die Unternehmen. Im Projekt LeFo haben wir uns ausschließlich auf die Unternehmen und jene Beratungserwartungen konzentriert, die immer stärker von den Unternehmen nachgefragt werden (vgl. Sommerlatte 2000, S. 1), aber in keiner Weise homogen sind.

Wenn Unternehmen und Politik die fehlende Praxisrelevanz wissenschaftlicher Forschungsergebnisse beklagen, dann ist zwar der Wortlaut der Kritik identisch, die dahinter liegenden Intentionen und Erwartungen der Unternehmen unterscheiden sich jedoch grundlegend. Die Kritik selbst umfasst zwei Aspekte: Sie kritisieren erstens, dass Wissenschaft die falschen Fragen und Problemstellungen aufwirft, die mit ihren eigenen Problemstellungen nur wenig zu tun haben. Und sie beklagen zweitens, dass die Ergebnisse der Wissenschaft zu arbeitsteilig und zu spezifisch seien, d. h. die Komplexität praktischer Problemstellungen zu wenig berücksichtigen. Es wird die wissenschaftsskeptische Frage gestellt, ob jegliche Art von Forschung noch ausreichend differenziert den Eigensinn und die Komplexität der relevanten gesellschaftlichen Strukturen erfasst oder ob sie so spezialisiert ist, dass ihr das eigentlich „Neue“ und/oder „Relevante“ der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse entgleitet?

Im Ergebnis führt dies zum Problem, dass viele arbeitswissenschaftliche Ergebnisse von den Unternehmen nicht aufgegriffen werden, der Wissenstransfer unzureichend bleibt. Die zynische Redewendung „Gesellschaft hat ihre Probleme, Wissenschaft hat ihre Disziplinen“ verweist auf eine Lösungsperspektive: Interdisziplinarität als Überschreitung disziplinärer Grenzen soll betriebliche Komplexität abbilden, erklären und für Beratungsprozesse in Unternehmen verfügbar machen. Dabei stellt sich die Frage, welche Problemstellungen aufgeworfen, welche Problemlösungen intendiert sind und welche Beratungsprozesse Unternehmen erwarten.

Es findet sich ein ganzes Spektrum unterschiedlichster Erwartungen. Sie reichen von produktorientierten passgenauen Problemanalysen und damit verbundenen fertigen Lösungskonzepten bis hin zu prozessorientierten Erwartungen an eine Begleitung und Unterstützung bei den betrieblichen Veränderungsprozessen, die als Lernprozesse in Organisationen verstanden werden. Die unterschiedlichen Beratungserwartungen korrespondieren mit den verschiedenen Veränderungskulturen – top-down oder bottom-up – in den Unternehmen.

In großem Umfang werden Veränderungsprojekte als top-down-Strategie geplant. Aus der Managementperspektive wird der Veränderungsprozess konzipiert und organisiert. Wenn das Projekt „steht“, erhalten die Betroffenen darüber offiziell Kenntnis und werden in unterschiedlicher Weise in die konkrete Umsetzung einbezogen: Sie sind Objekt und Datenlieferant. Für

das Gelingen des Projekts wird hauptsächlich das schlüssige Konzept und dessen professionelles „Umsetzungs“-Projektmanagement als entscheidend und deshalb auch als ausreichend gesehen. Denn in den Unternehmensführungen geht man bei den Überlegungen für die konkrete Umsetzung der Modernisierung mehr oder weniger davon aus, dass alle Beschäftigten die gleichen Wirklichkeiten über das Unternehmen konstituieren und ihnen deshalb die Argumente des Managements für das Modernisierungsprojekt verständlich und unterstützungswürdig erscheinen müssen. Damit einher geht die Annahme einer grundsätzlichen Gleichgerichtetheit der Interessen der von den Modernisierungsprojekten betroffenen Beschäftigten – insbesondere auch bezogen auf den Sinn und die Notwendigkeit der Modernisierungsziele. Dort, wo diese Interessenkongruenz ggf. nicht hinreichend vorliegen sollte, wenn Beschäftigte sich offen oder verdeckt gegen die Modernisierungsabsichten des Managements wenden, wird von Seiten des Managements mit der basalen Annahme der „Erzeugbarkeit“ dieser Gleichgerichtetheit der Interessen durch Erläuterungen und Erklärungen, nicht selten gebündelt in spezifischen Trainings, gearbeitet. Projektverantwortliche in diesen Veränderungskulturen, die mit solchen Widerständen zu tun haben, erwarten sich als Beratungsleistung passende Empfehlungskonzepte, die in den wissenschaftlichen Unternehmensberatungsdiskursen als „Bombenwurfansatz“ (Grimm 2000) kritisiert werden, der häufig zum Scheitern des Gesamtprojekts führt. Ob wissenschaftlich-interdisziplinäre Forschung diese Erwartungen des Managements und entsprechender Berater an passende Konzepte erfüllen soll, darf mit gutem Grund – auch unter veränderten Vergesellschaftungsbedingungen – bezweifelt werden.

Auf der anderen Seite finden sich prozessorientierte Veränderungskulturen und damit korrespondierende systemische Beratungskonzepte. In vielen Unternehmen ist die Erkenntnis gewachsen, dass es nicht ausreicht, Modelle und Konzepte für optimale Zustände oder Problemlösungen zu haben. Diese Unternehmen suchen nicht nach Expertenempfehlungen, sondern sie suchen nach Unterstützern für einen erfolgreichen Problemlöse-„Prozess“. Sie suchen externe Begleitung für eine als komplex erkannte Problemlage im Unternehmen. Hier finden systemisch orientierte Beratungskonzepte ihr Einsatzfeld, die organisationale Lernprozesse zum Ziel haben und den Beratungsprozess selbst als „partizipativen Lernprozess zwischen Berater und Klient“ (Sommerlatte 2000, S. 4) verstehen. Der Berater definiert sich als „Beobachter zweiter Ordnung“ (Sommerlatte 2000, S. 98 im Anschluss an Rudolf Wimmer), der die Wirklichkeitskonstruktionen der betrieblichen Akteure mit einem „fremden Blick“ perturbiert. Dabei sollen die irritierenden Perspektiven und Wissensangebote an die Perspektive der betrieblichen Akteure anschlussfähig sein. Prozessorientierte Beratungsansätze nutzen wissenschaftliches Wissen nicht als Lösungs-, sondern als Reflexionsperspektive. Das Wissen wird als „fremder Blick“ in den Beratungsprozess eingeführt, der einerseits anschlussfähig sein und andererseits die Problem-

sicht der Praxisakteure irritieren soll. Beides zusammen soll Lernprozesse bei den Betroffenen anstoßen und bestehende Organisationsstrukturen so verändern, dass Innovationsfähigkeit entsteht und die Arbeitsbedingungen von den Betroffenen menschlicher gestaltet werden können.

1.3 Neue Konzepte werden erforderlich

Die aktuellen Diskurse zur sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion einerseits und die Diskurse zur Organisations-, Unternehmens- und Politikberatung andererseits weisen neben ihrem Interesse an interdisziplinären Vorgehensweisen weitere Gemeinsamkeiten auf. Dies ist zum Ersten die Schnittmenge, in der Forschung auf die Partizipation der Praxisakteure verwiesen wird, und umgekehrt Beratung von Praxisakteuren auf den fremden Blick wissenschaftlicher Erklärungen angewiesen ist, um sowohl anschlussfähig als auch irritierend wirken zu können. Zum Zweiten besteht diese Gemeinsamkeit im spezifischen Charakter dieser Schnittmenge als gemeinsamer Lernprozess, der im ersten Fall von Wissenschaftlern und Praxisakteuren, im zweiten Fall von Beratern und Praxisakteuren konstituiert.

Gesucht werden in diesem Kontext neue Konzepte für den Zusammenhang von Wissensproduktion und Politik-/Praxisberatung, die eine neue Beteiligungskultur aufweisen (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 23). Auf dieser Basis sollen Beratungssituationen zu Orten der Wissensproduktion werden (vgl. Buchholz 2007, S. 72), in denen nicht nur Veränderungen in der Praxis angestoßen, sondern auch wissenschaftlich relevante Ergebnisse erzielt werden (vgl. Latniak 2003, S. 105). Thematisiert werden neue Formen der Wissenskooperation zwischen Wissenschaft und Praxis (Franz u. a. 2003; Howaldt 2004) bzw. der Schnittstellenkommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis/Politik (Hellmann 2007; Kropp u. a. 2007).

Interdisziplinarität bzw. Transdisziplinarität (die Erweiterung interdisziplinärer Forschungszusammenhänge durch Praxisakteure, vgl. Maasen 2007, S. 222) wird in diesen Konzeptdiskursen als Chance für die Überschreitung disziplinärer Binnenlogiken und als Chance für eine bessere Berücksichtigung von Komplexität und Problemlösungskapazität diskutiert (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 36). Deutlich wird in diesen Diskursen zugleich, „dass die Strukturen von Wissenschaft und Praxis integrierender Forschung noch keinesfalls hinreichend methodisch und theoretisch reflektiert sind“ (Franz u. a. 2003, S. 12). Die Entwicklung angemessener Verfahren steht noch am Anfang. Dabei lassen sich zentrale Probleme identifizieren.

Die Vernetzung unterschiedlicher Wissensformen ist höchst voraussetzungsvoll. Die wissenschaftlichen Disziplinen haben jeweils für sich unterschiedliche methodologische Grundlagen, Erkenntnisinteressen, institutionelle Einbettungen, Selbst- und Fremdbilder, die nicht einfach verbunden werden kön-

nen. Die Probleme expandieren, wenn Praxisakteure im Forschungsprozess beteiligt werden sollen. Wenn die Kontrolle wissenschaftlicher Forschungsverfahren nicht mehr durch Peer Review-kontrollierte Instanzen erfolgt, sondern von vielfältigen Interessen, unterschiedlichen Geltungsansprüchen und Wissensformen beeinflusst wird, ergeben sich Qualitätsregulationsprobleme. (vgl. Hirsch-Kreinsen 2003, S. 263; Maasen 2007, S. 229). Maasen kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass transdisziplinäre Forschungssettings zwar mutual learning ermöglichen, nicht aber joint research (a.a.O., S. 233). Es steht die Frage im Raum: „Wie ist eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis möglich, die beiden Logiken entspricht?“.

Zum Qualitätsproblem bei der transdisziplinären Wissensproduktion gesellt sich das konzeptionelle Problem fehlender Beratungsmodelle für eine wissenschaftliche Beratung, die gemeinsame Lernprozesse mit den Praxisakteuren ermöglichen soll. Die Diskussion der Beratungskonzepte bewegt sich noch auf der Ebene von Postulaten. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse nicht direkt Irritationen bei Praxisakteuren auslösen, sondern im Beratungsprozess erst transformiert werden müssen (vgl. Buchholz 2007, S. 71). So soll als eine wichtige Voraussetzung für diesen Transformationsprozess die Eigenlogik des Praxisfeldes im Beratungsprozess bestmöglich akzeptiert werden. Im Kern wird vom Wissenschaftler die Rücknahme der Rolle des überlegenen Lieferanten eines gesicherten wissenschaftlichen Wissens erwartet (vgl. Howaldt 2004, S. 233). Thematisiert wird hier eine klassische didaktische Vermittlungsaufgabe zwischen Berater und Ratsuchendem, wie sie in den Bildungswissenschaften breit diskutiert und auch erforscht wird. Der Rekurs auf bildungswissenschaftliche Diskurse findet allerdings in den Debatten zur Politikberatung und kooperativen Wissensproduktion nicht statt. Es wird überwiegend aus einer Perspektive des Projektmanagements die Rolle des Beraters diskutiert oder es werden Formen der Kommunikation im gemeinsamen Lernprozess bedacht. Die spezifische Beratungslogik, die Grundlage für ein verändertes Beratungshandeln wäre, wird bislang nicht untersucht. Ein lerntheoretisch und didaktisch begründetes Beratungsmodell, das auf einer spezifischen Form wissenschaftlichen Wissens aufsetzt und spezifische Anforderungen an die Qualität wissenschaftlichen Wissens stellt, liegt bisher nicht vor. Beratung wird immer nur als gleichberechtigter Dialog postuliert, in den Wissen „eingespeist“ (Howaldt 2004, S. 242) werden soll. Der Beratungsprozess wird aber nicht als spezifische didaktische Vermittlungsleistung und als Aneignungsleistung analysiert, durch die verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen bzw. Interpretationsperspektiven vermittelt werden können. Warum und wann jemand im Rahmen von Beratungsprozessen zu lernen beginnt und warum einzelne Erklärungsangebote von Lernenden als anschlussfähig oder irritierend betrachtet werden und andere nicht, wird in den vorliegenden Beratungsdiskursen nicht beantwortet, noch nicht einmal als Problem erkannt. Entsprechende Erklärungsangebote der Bildungswis-

senschaft werden nicht rezipiert. Die wissenschaftlichen Diskurse zur Interdisziplinarität und Transdisziplinarität beziehen die Bildungswissenschaften, insbesondere die Erwachsenenbildung, nicht ein und sind insofern selbst disziplinär beschränkt.

Das Projekt LeFo wollte diesen Zustand überwinden. Fragen des Wissenschafts- und Wissenstransfers sind immer auch Lern- und Bildungsfragen. Auch interdisziplinäre Forschungsprozesse von Wissenschaftlern sind Teil ihres lebensbegleitenden Lernens, bei dem sie ihr individuelles theoretisches Vermögen erweitern und ausdifferenzieren. Forschung und Beratung lassen sich deshalb im Modus des Lernens verstehen.

2 Projektziele und Fragestellung

Vor dem Hintergrund dieser Diskurse und dieses Forschungsstandes hat sich das Projekt LeFo die Aufgabe gestellt, ein interdisziplinäres Forschungsverfahren zu entwickeln, das anwendungsorientiert ist, den Wissenschaftstransfer in die betriebliche Praxis verbessert und möglichst geringe Qualitätsregulationsprobleme bei der Wissensproduktion schafft. Ziel der Verfahrensentwicklung war ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis als Spannungsbogen zwischen praxisnaher Forschungsrelevanz einerseits und kritischer Distanz der Wissenschaft zur gesellschaftlichen Praxis andererseits.

Als bildungswissenschaftliches Projekt aus dem Bereich der Erwachsenenbildung haben wir uns dieser Aufgabe vor allem unter einer lerntheoretischen und didaktiktheoretischen Fragestellung genähert. Wir wollten den Reden über partizipative und kooperative Lernprozesse in den dargestellten Diskursen zur Wissensproduktion und Beratung aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive nachgehen. Hinsichtlich des Aspekts Wissensproduktion interessierte uns die Frage „Wie findet interdisziplinäre Forschung als Lernprozess von Forschern statt? Welche Chancen und Grenzen für interdisziplinäres Forschen als Perspektivenverschränkung lassen sich empirisch finden?“. Anders formuliert: Wir haben interdisziplinäre Arbeitszusammenhänge als Lernzusammenhänge von Wissenschaftlern untersucht und gefragt, ob Wissenschaftler in solchen interdisziplinären Kontexten voneinander lernen und ihre Perspektiven verschränken.

Hinsichtlich des Aspekts kooperativer Lernprozesse zwischen Beratern und Praxisakteuren als spezifische Form des Wissenschaftstransfers entwickelten wir ein didaktik- und lerntheoretisch begründetes Beratungsmodell, das eng mit der anwendungsorientierten Wissensproduktion verknüpft ist und darüber Anschlussmöglichkeiten als auch Irritationseffekte für Lernprozesse schafft. Wir fragten im Projekt nach Lernmöglichkeiten und Lernwiderständen, die Praxisakteure in diesem Setting entwickeln.

Im Zentrum des Projekts standen also Aneignungsfragen: Ob und ggf. wie eignen sich Wissenschaftler die fremden Perspektiven ihrer Kolleginnen und Kollegen an? Ob und ggf. wie eignen sich Praxisakteure wissenschaftliches Wissen an, das als fremder Blick auf ihre praktischen Handlungsproblematiken angeboten wird?

Das Projekt LeFo verfolgte im Kern eine praxisorientierte Fragestellung: Wie kann wissenschaftliches Wissen für betriebliche Innovationsprozesse nutzbar gemacht werden? Wie ist ein Forschungsverfahren zu gestalten, das sowohl interdisziplinär und theoriestark also auch anwendungsorientiert und transferstark ist? Es war das Ziel, erstens ein Arbeitsmodell für ein beratungsorientiertes Forschungsverfahren und für eine forschungsorientierte Beratung zu entwickeln und zweitens einen Beitrag zur Theoriebildung interdisziplinären Forschens zu leisten. Die Verbindung von Anwendungsbezug und Theorieentwicklung sollte nicht nur Projektgegenstand sein, sondern auch die Projektstruktur selbst bestimmen.

3 Erträge für Arbeitsforschung und weitere Forschungsdiskurse

Das Projekt LeFo war Teil der Förderinitiative „Innovative Arbeitsforschung“ (Ludwig u. a. 2007; Verbund ZFA 2005), in der neun Projekte zusammenarbeiteten. Diese Förderinitiative wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie vom Projektträger DLR mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds getragen und hatte eine Laufzeit von April 2002 bis Juni 2005.

Es war das Ziel dieser Initiative, die Arbeitsforschung an den Anforderungen sich modernisierender Arbeit auszurichten und einen Selbstinnovationsprozess in der deutschen Arbeitsforschung anzuregen. Gesucht wurden neue Forschungsverfahren, mit deren Hilfe die Innovationsprozesse in der Arbeit einerseits Erfolg versprechend untersucht und andererseits diese Untersuchungsergebnisse in die betriebliche Praxis transferiert werden können. Mit einer zukunftsfähigen Arbeitsforschung wird die Erwartung verbunden, dass sie der Arbeitspolitik und den Unternehmen Wege aufzeigen kann, wie neue Chancen genutzt werden und mit welchen Nebenfolgen neue Praktiken und Vorschläge verbunden sein können (Verbund ZFA 2005, S. 4).

Auf Ergebnisse der Arbeitsforschung wird in Politikberatung und Organisationsberatung zurückgegriffen. Sie steht deshalb in diesem Reader exemplarisch für die Diskurse in den Bereichen Politikberatung und Organisations- und Unternehmensberatung, die nach neuen Wegen für beratungsorientierte Forschungsverfahren und forschungsorientierte Beratungsverfahren suchen. Die Entwicklung eines beratungsorientierten Forschungsverfahrens und eines

forschungsorientierten Beratungsverfahrens wurde im Projekt LeFo am Forschungsgegenstand „entgrenzter Arbeit“ vorgenommen. Der Begriff „Entgrenzte Arbeit“ ist eine Chiffre, mit der gegenwärtige Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt erfasst werden sollen. Der Begriff verweist u. a. auf Grenzverschiebungen in der Art, wie bisher das Verhältnis von Mensch und Arbeit organisiert und damit definiert wurde. Dies gilt insbesondere für die Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (also Nicht-Arbeit) und zwischen den sozialen Strukturen innerhalb der Arbeit, die aufgelöst werden und wo sich neue Strukturen – insbesondere hinsichtlich der Ergebnisverantwortung – durch die stattfindenden Entgrenzungsprozesse herausbilden (vgl. Ludwig 2004).

Im Rahmen dieser Entgrenzungsdiskussion wird der zunehmende Rückgriff auf subjektive Faktoren im Arbeitsprozess beobachtet und als „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl/Voss 2002) beschrieben. Dieser Prozess der Subjektivierung kann von zwei Seiten beleuchtet werden. Einerseits bringen die Individuen mehr subjektive Anteile in die Arbeit ein, andererseits fordert der Betrieb mehr Subjektivität von den Individuen (doppelter Subjektivierungsprozess). Dies kommt insbesondere dann zum Ausdruck, wenn Aufgaben der Arbeitsorganisation, die bislang beim Management lagen, auf die Beschäftigten übertragen oder die Ergebnisse komplexer Arbeitsprozesse einzelnen Subjekten zugerechnet werden und sie Ergebnisverantwortung tragen sollen. Betriebliche Modernisierungsprojekte mit dem Ziel einer Entgrenzung von Arbeit umfassen beispielsweise Steuerungskonzepte, die Ergebnisverantwortung nach unten delegieren wie z. B. Gruppenarbeit und selbstregulierte Arbeitszeitformen oder Steuerungskonzepte, die betriebliche Binnenstrukturen vermarktlichen.

Forschungsfragen zur Entgrenzung von Arbeit wurden im Projekt LeFo mit einem interdisziplinären Forschungsverfahren untersucht und die Ergebnisse in betrieblichen Beratungsprozessen umgesetzt. Dazu wurden in Zusammenarbeit mit dem Kooperationsprojekt an der TU Chemnitz (Prof. Dr. Günter G. Voss) in fünf Unternehmen Handlungsproblematiken der Praxisakteure in Modernisierungsprojekten zur Entgrenzung von Arbeit aufgegriffen, in interdisziplinäre Forschungsprozesse überführt und schließlich wieder in Form forschungsorientierter Beratungsprozesse zurückgeführt. Im Projekt LeFo wurden somit fünf betriebliche Arbeitsforschungsprojekte mit dem Ziel durchgeführt, das entwickelte interdisziplinäre Forschungsverfahren fünfmal durchführen, evaluieren und weiterentwickeln zu können. Für die interdisziplinäre Forschung in diesen fünf Projekten wurden Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Disziplinen angefragt. Das Netzwerk umfasste 80 Forscherinnen und Forscher aus den Bereichen Arbeitsmedizin, Arbeitsrecht, Betriebswirtschaft, Bildungswissenschaft, Frauenforschung, Psychologie und Soziologie. Details zum Forschungsverfahren werden im folgenden Beitrag beschrieben.

Wir danken an dieser Stelle allen beteiligten Forscherinnen und Forschern für ihre Mitarbeit, insbesondere denjenigen, die sich aktiv in den Interpretationswerkstätten beteiligt haben und ihre Arbeiten in diesem Reader veröffentlichten. Es ist in unserer Wissenskulturland in keiner Weise selbstverständlich, den eigenen Forschungs- und Lernprozess öffentlich zu machen. In der Regel werden nur die verwendeten Verfahren und die Forschungsergebnisse veröffentlicht. Dies verwundert insofern, als Forschung dem Paradigma intersubjektiver Nachprüfbarkeit zu folgen hat. Dies impliziert, dass auch der Prozess überprüfbar nachvollzogen werden kann. Dass dies nicht so ist, mag der zunehmenden Betriebsförmigkeit von Wissenschaft geschuldet sein, die am Output und Outcome interessiert ist. Insofern gilt den beteiligten Forschern besonderer Dank. Sie haben sich an einem Versuchs- und Entwicklungsprojekt mit allen Unwägbarkeiten beteiligt und dabei ihre Arbeiten öffentlich gemacht. Die Forscher standen in einer Doppelrolle: Sie waren zum einen Forscher mit Blick auf das betriebliche Modernisierungsprojekt. Zum anderen waren sie mit ihren Forschungsbeiträgen zum interdisziplinären Forschungsprozess selbst Gegenstand der Begleitforschung im Projekt LeFo.

Fünf betriebliche Arbeitsforschungsprojekte und die damit verbundene Kooperation mit dem Forschernetzwerk hatten einen hohen Organisations- und Arbeitsaufwand im Projekt LeFo zur Folge. Dieser starke Anwendungsbezug mit dem Ziel, ein Untersuchungsverfahren zu entwickeln, hat im Ergebnis dazu geführt, dass die Begleitforschung nicht den Umfang erreichte, den wir uns ursprünglich vorgestellt hatten. Trotzdem konnten wir einige Einsichten in den Prozess interdisziplinären Forschens sowie des damit verbundenen Wissenschaftstransfers gewinnen. Vor allem wurden weiterführende Forschungsfragen erarbeitet, die zukünftige Untersuchungsprojekte anleiten können. Schließlich steht die Forschung zu interdisziplinären Untersuchungsprozessen erst am Anfang (vgl. Röbbcke 2004, S. 22).

Der vorliegende Band dokumentiert im folgenden Beitrag das Untersuchungsverfahren, seine tragenden Begründungen sowie die zentralen Ergebnisse des Projektes LeFo. Anschließend werden zwei Arbeitsforschungsprojekte von den insgesamt fünf durchgeführten Projekten als Beispiele für das Untersuchungsverfahren vorgestellt. Diese beiden Realisationen des Untersuchungsverfahrens umfassen die Beiträge der einzelnen Wissenschaftler für den interdisziplinären Untersuchungsprozess und es wird nachgezeichnet, wie der Verlauf der Beratungswerkstätten im Betrieb war und welche Erträge entstanden sind. Abschließend werden Auszüge der Begleitforschung dargestellt. Auf dieser Ebene wird die Arbeitsforschungspraxis zur Entgrenzung von Arbeit selbst zum Untersuchungsgegenstand. Reflektiert werden die Grenzen und Möglichkeiten interdisziplinärer Untersuchungsarbeit, wie sie über das Setting des Untersuchungsverfahrens und die Strukturen des Wissenschaftssystems gegeben sind.

Mit diesen Beiträgen zum interdisziplinären Forschungsprozess und zum Wissenschaftstransfer schließt der Reader an verschiedene Diskurse an. Er kann deshalb unter verschiedenen Blickwinkeln interessant sein. Dies sind zum Ersten die Diskurse im Bereich der Arbeitsforschung zur Innovationsfähigkeit von Betrieben und ihren Akteuren einschließlich der Innovationsfähigkeit von Arbeitsforschung. Zum Zweiten sind das die Diskurse zur Politikberatung, wie sie in verschiedenen Politikfeldern (Bildung, Arbeit, Gesundheit, Agrar, internationale Beziehungen) geführt werden. Zum Dritten wird an Fragen des Wissenschaftstransfers und partizipativer Wissensproduktion angeschlossen. Viertens können die Beiträge unter dem Aspekt Beratungsdidaktik Anregungen für forschungsorientierte Beratungsprozesse geben. Fünftens werden Erkenntnisse zu interdisziplinären Forschungsprozessen beigesteuert. Sechstens kann der Reader unter methodologischer Perspektive interessant sein. Es finden sich in den beiden Realisationskapiteln unterschiedliche Interpretationsstile von Wissenschaftlern, die sich mit ihren Interpretationen auf einen gemeinsamen Forschungsgegenstand und sich über diesen Gegenstand wechselseitig aufeinander beziehen. Nicht zuletzt wird unter dem Aspekt Theorie-Praxis-Verhältnis deutlich, wie Praxisakteure mit dem wissenschaftlichen Angebot umgehen.

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2006): Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt.

http://www.bmbf.de/pub/innovationsfaehigkeit_in_einer_modernen_arbeitswelt.pdf

Buchholz, Kai (2007): Wissenschaftliche Politikberatung in der Wissensgesellschaft. In: Hellmann, Gunther (Hg.): Forschung und Beratung in der Wissensgesellschaft. Das Feld der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik. Baden-Baden, S. 45–80.

Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (2003): Einleitung. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin.

Grimm, Ulrich (2000): Geleitwort zu Sommerlatte, Sven (2000): Lernorientierte Unternehmensberatung. Modellbildung und kritische Untersuchung der Beratungspraxis aus Berater- und Klientenperspektive. Wiesbaden, S. V.

Heinz, Walter R.; Kotthoff, Hermann Peter Gerd (Hg.) (2001): Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung? Münster.

Hellmann, Gunther (Hg.) (2007): Forschung und Beratung in der Wissensgesellschaft. Das Feld der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik. Baden-Baden.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2003): Ein neuer Modus sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion? In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 257–268.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): „Priorität für Forschung: Impuls für Wertschöpfung“. Gemeinsame Erklärung der Wissenschaftsorganisationen und des BDI, zuletzt geprüft am 03.11.2006.

Howaldt, Jürgen (2003): Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 239–256.

Howaldt, Jürgen (2004): Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen. Münster.

Kieser, Alfred (2007): Entwicklung von Organisationstheorien als Zeitgeistphänomen. In: zfbf (Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung), H. 9, S. 678–705.

Kropp, Cordula; Schiller, Frank; Wagner, Jost (Hg.) (2007): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin.

Ludwig, Joachim; Moldaschl, Manfred; Schmauder, Manfred, et al. (Hg.) (2007): Arbeitsforschung und Innovationsfähigkeit in Deutschland. München u. a.

Ludwig, Joachim (2004): Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 103–109.

Maasen, Sabine (2007): Transdisziplinarität in vivo – Zur Praxis einer wissenschaftspolitischen Vision. In: Kropp, Cordula; Schiller, Frank; Wagner, Jost (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation.

Moldaschl, Manfred; Voß, G. Günter (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München.

Nassehi, Armin (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. In: Mandl, Heinz; Reinmann-Rothmeier, Gabi (Hg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund?; Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements; München: Oldenbourg (Forum Wirtschaft und Soziales), S. 99–113.

Röbbbecke, Martina; Simon, Dagmar; Lengwiler, Martin; Kraetsch, Clemens (2004): Inter-Disziplinieren. Erfolgsbedingungen von Forschungsk Kooperationen. Berlin.

Sommerlatte, Sven (2000): Lernorientierte Unternehmensberatung. Modellbildung und kritische Untersuchung der Beratungspraxis aus Berater- und Klientenperspektive. Wiesbaden.

Stehr, Nico (2001): Wissen und wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt am Main.

Verbund „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“ (2005): Zukunftsfähige Arbeitsforschung. Arbeit neu denken, erforschen, gestalten. Dresden: Eigenverlag. ISBN: 3-00-015908-8.

Wagner, Jost; Kropp, Cordula (2007): Dimensionen einer dialogisch-reflexiven Wissenssenserzeugung und -kommunikation. In: Kropp, Cordula; Schiller, Frank; Wagner, Jost (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin, S. 19–50.

Konzeptbegründungen und Ergebnisse des LeFo-Projekts

1. Kooperationsmodelle Wissenschaft und Praxis

Sozialwissenschaftliche Diskurse, die eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis vorschlagen, nehmen ihren Ausgangspunkt in einer Kritik objektivierender Wissensmodelle und in einer Kritik korporatistisch-technokratischer Beratungsmodelle. Hinter diesen Modellen steht die Auffassung, dass Wissen und Interessen organisatorisch und analytisch voneinander getrennt werden können (Renn 2007, S. 168). In diesen Beratungsmodellen geben WissenschaftlerInnen den Ton an und PolitikerInnen oder EntscheidungsträgerInnen (im Bereich Politik oder Unternehmen) erhoffen sich von der wissenschaftlichen Beweisführung die Auflösung konkurrierender Wahrheitsansprüche. BeraterInnen, die ihre Feldanalysen wissenschaftlich begründen, liefern fertige Konzepte, z. B. für ein modernes Management (z. B. Lean-Management, TQM, Business Re-Engineering usw.), welche die professionelle Bewältigung sowohl der aktuellen als auch der zukünftigen Anforderungen versprechen. Oft wechseln sich diese Konzepte wie „Moden“ ab, immer gelten sie aber als in besonderer Weise wissenschaftlich begründet. Dieses Beraterverhältnis erinnert an ein „Arzt-Patienten-Modell“. In den kranken Unternehmen wird angenommen, dass lediglich die Berater mit ihrem ärztlichen Spezialwissen sowohl für den Gegenstand als auch für das methodische Vorgehen, bezogen auf die beschriebenen Symptome, zur richtigen Diagnose gelangen können. ManagerInnen und BeraterInnen sind sich dann einig über die Wirksamkeit der Expertise und teilen damit die Annahme, dass sich ein richtiges, wahres, rationales Wissen von selbst vermittelt, selbst einsichtig wird.

Eine direkte Anwendungsmöglichkeit wissenschaftlichen Wissens bildet aber die Ausnahme (Beck/Bonß 1989). Es gibt gute Gründe, eine handlungslogische Differenz zwischen Forschung und Alltagspraxis anzunehmen (vgl. Bonß 2003, S. 40). Forschung prüft die Geltung von Aussagen und ist vom Entscheidungsdruck der Alltagspraxis entlastet. Alltagspraxis und beratungsorientierte Praxisinterventionen stehen unter Entscheidungsdruck und sind daran interessiert, Krisen zu überwinden (vgl. Bauer 2001, S. 59). Beratung ist ein Handlungstyp, der zwischen Theorie und Praxis vermittelt: „Zwischen der Sprache der Forschung und Theoriebildung einerseits und der Sprache des situativ eingespannten Problemlösens andererseits muss übersetzt werden. Was mehr ist als eine lineare Substitution von Ausdrücken einer Sprache durch Ausdrücke aus einer anderen Sprache“ (Bosch/Renn 2003, S. 65).

Gefordert ist eine Logik des doppelten Formwechsels des Wissens; der Übergang von der Ebene des praktischen Wissens in den wissenschaftlichen Diskurs und zweitens zurück in die direkte Praxis.

Vor diesem Hintergrund wird in sozialwissenschaftlichen Diskursen nach dialogischen und partizipativen Formen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation gesucht (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 34). Von dialogischen und partizipativen Kooperationsformen versprechen sich viele BefürworterInnen verbesserte Transfereffekte für die Praxis und neue praxisrelevante Fragestellungen sowie ein umfassenderes und reicheres Verständnis von betrieblichen Problemlagen für die Wissenschaft (vgl. Latniak 2003, S. 118). Dabei sind sich auch die BefürworterInnen in der Einschätzung einig, dass Dialogisierung Probleme aufwirft:

- Die Schlichterfähigkeit und empirische Relevanz einer dialogisierten Wissenschaftsberatung wird überschätzt;
- die Problemlösekapazität bleibt unterkomplex;
- der politische Konflikt der Praxisakteure wird in die Wissenschaft hineingetragen (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 36).

Im Beratungsprozess ersetzen oft einfache (Konsens-) Annahmen komplexe Theorien. Wenn sich BeraterInnen auf wissenschaftliche Theorien beziehen, ist dies in der Regel keine angewandte Wissenschaft, sondern eine „Rhetoric of Application“ zur Sicherung und Abgrenzung der eigenen Beratungspraxis im Unternehmen (vgl. Göbel 2001, S. 52). Wissenschaftsberatung als Kooperationsform von Wissenschaft und Praxis läuft Gefahr, wissenschaftliche Qualitätskriterien zu verlieren und auf die Seite der (Beratungs-) Praxis zu rutschen. Wenn in diesem Kontext gemeinsame Orte der Wissenschaft-Praxis-Kooperation gesucht werden, in denen WissenschaftlerInnen sowohl verallgemeinerbare Aussagen als auch situationsangemessene Lösungen produzieren sollen, dann lässt sich dieser Beteiligungsdiskurs auch als ein wissenschaftszentrierter Diskurs verstehen (vgl. dazu Bonß 2003, S. 42), der immer noch den Glauben an die Überlegenheit von Wissenschaft teilt.

Ein alternatives Modell zur dialogischen und kooperativen Wissensproduktion an einem Ort ist ein Forschungsverfahren, das wissenschaftliche Theorieproduktion und Praxisberatung aufeinander bezieht, aber an getrennten Orten stattfinden lässt. Forschungsergebnisse können mit Blick auf praktische Problemlagen produziert und in forschungsbasierte Beratungsprozesse überführt werden, die zwischen theoretischen und praktischen Bedeutungshorizonten vermitteln. Theorien werden in solchen Beratungsprozessen als Deutungsangebote bzw. Gegenhorizonte für die betrieblichen Praxisakteure verwendet (Latniak 2003, S. 116). Durch die Kontrastierung mit Gegenhorizonten können neue Perspektiven auf altbekannte Situationen entwickelt werden. Die bildungswissenschaftliche Transferforschung zeigt, dass

Wissenschaftswissen für PraktikerInnen beim Entwurf von Begründungsalternativen interessant wird (Schierz/Thiele 2002, S. 31), nicht aber als unmittelbare Handlungsanleitung für eine bessere Praxis. Mit anderen Worten: Wissenschaftliche Gegenhorizonte werden verwendet, um vorhandene subjektive Theorien und Begründungshorizonte zu hinterfragen und neue Bedeutungs-Begründungshorizonte zu stiften; erst darüber entstehen neue Handlungsoptionen für die eigene Praxis, und nicht im kurzschlüssigen Sinne einer Handlungsanleitung.

Aufeinander bezogene und zugleich getrennte Forschung und Beratung beschreibt ein anderes Kooperationsmodell als die gemeinsame Erarbeitung von Wissen und Lösungsmöglichkeiten. Behält man unter dem Gesichtspunkt Wissenstransfer den Sachverhalt im Auge, dass Wissen im Rahmen des Lernprozesses transformiert wird, müssen WissenschaftlerInnen auf der einen und BeraterInnen sowie Praxisakteure auf der anderen Seite nicht zwangsläufig mit dem gleichen Wissen operieren. Es kann durchaus verschieden sein und den jeweiligen Handlungslogiken gehorchen, wenn der vermittelnde Beratungsprozess diese Differenz lernförderlich bearbeitet. Die Aufrechterhaltung dieser Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis bei gleichzeitiger Verwiesenheit aufeinander ist der zentrale Ausgangspunkt für die Entwicklung des Forschungsverfahrens „Lernender Forschungszusammenhang“.

2. Lernender Forschungszusammenhang – Lernen als Modus für Forschung und Beratung

In diesem Abschnitt werden die zentralen Annahmen und Begründungen für das interdisziplinäre Forschungsverfahren LeFo sowie die konkrete Umsetzung des Forschungsverfahrens beschrieben. Dazu gehört die Explikation der lerntheoretischen Annahmen (2.1). Sie waren im Projekt LeFo in dreifacher Hinsicht wirksam: Erstens haben sie die Konzeptentwicklung des Forschungsverfahrens geleitet. Zweitens waren sie handlungsleitend für die Modulation der interdisziplinären Zusammenarbeit der Forscher. Drittens waren sie forschungsleitend für die lerntheoretische Begleitforschung im LeFo-Projekt. Dargestellt werden im Abschnitt 2.2 die beiden Prinzipien des Forschungsverfahrens, die dessen Umsetzung sowohl hinsichtlich Forschung als auch Beratung angeleitet haben. Es ist dies erstens der Subjektstandpunkt des gesellschaftlichen Subjekts und zweitens Fallorientierung. Im Abschnitt 2.3 wird die Struktur des Forschungsverfahrens mit seinen drei Werkstätten dargestellt.

2.1 Lerntheoretische Annahmen

Die im Folgenden dargelegten lerntheoretischen Annahmen beziehen sich erstens auf den Bereich der Forschung, zweitens auf den Bereich der Be-

ratung. Drittens werden die Konsequenzen für die Struktur des Forschungs-
verfahrens erläutert, die aus den lerntheoretischen Annahmen gezogen wur-
den.

2.1.1 Lerntheoretischer Zugang zur Forschung

Interdisziplinäre Forschung wurde bisher überwiegend kultur- und kom-
munikationstheoretisch problematisiert. Als besonderes Problem interdis-
ziplinärer Diskurse gilt die disziplinäre Verschiedenheit der wissenschaft-
lichen Kulturen auf der Ebene der Organisation, der institutionellen Einbet-
tung, der Arbeitspraktiken, des Selbst- und Fremdbildes sowie der Textpro-
duktion (vgl. Felt u. a. 1995, S. 175). Die kommunikationstheoretische Unter-
suchungsperspektive konzentrierte sich vor allem auf das Problem des unter-
schiedlichen Sprachgebrauchs in den verschiedenen Disziplinen. Der kom-
munikationstheoretische Blick auf interdisziplinäres Forschen hat eine relativ
geringe analytische Tiefe. Er kann darstellen, dass eine interdisziplinäre Ver-
ständigung aufgrund unterschiedlicher Begriffe und deren Bedeutungshöfe
nicht gelingt. Der kommunikationstheoretische Zugang kann aber nicht
mehr weitergehend analysieren, wie sich diese Bedeutungsunterschiede indi-
viduell bei den ForscherInnen darstellen und vor allem wie diese Differenzen
individuell bearbeitet werden können, das heißt, wie es weitergehen kann
im interdisziplinären Prozess. Am Ende dieser Analysen bleibt deshalb oft nur
der Appell an die ForscherInnen, den Verständigungsversuch zu wagen.

Die Lernkategorie kann einen größeren analytischen Ertrag erzielen als der
Kommunikationsbegriff. Mittels der Lernkategorie werden die Selbst- und
Fremdverständigungsversuche von ForscherInnen im interdisziplinären For-
schungsprozess verstehbar. Es kann rekonstruiert werden, warum für den
einzelnen Forscher/die einzelne Forscherin manche Perspektiven in einem
Fall anschlussfähig sind und andere nicht. Mit anderen Worten: warum in
einem Fall interdisziplinäre Perspektivenverschränkung gelingt und im ande-
ren nicht.

Interdisziplinäre Forschung lässt sich als Lernprozess darstellen. Im Projekt
LeFo wurde Forschung als ein spezifisches Wechselverhältnis von Arbeit und
Lernen verstanden. Forschung stellt sich auf der einen Seite als Arbeit dar,
wie sie sich arbeitsteilig im gesellschaftlichen Produktions- und Reproduk-
tionszusammenhang entwickelt hat. Forschung hat das gesellschaftliche
Mandat, Erkenntnisse über die Gesellschaft, Natur und Technik zu gewin-
nen. Wie die meisten anderen gesellschaftlich verfassten Arbeitsbereiche –
z. B. Handwerksarbeit, Arbeit am Menschen/Gesundheitsberufe oder kauf-
männische Arbeit –, hat Forschungsarbeit professionelle Standards und
Routinen des Arbeitshandelns, hier des Forschungshandelns, ausgebildet.
Disziplinäre Orientierungen und methodische Verfahren können als Arbeits-
routinen der Forschung verstanden werden. ForscherInnen präferieren im

Verlauf ihrer wissenschaftlichen Berufsbiografie ein bestimmtes Methodenarsenal und bestimmte theoretische Orientierungen. Diese wissenschaftlichen Arbeitsroutinen stoßen von Zeit zu Zeit an Grenzen. Grenzen können beispielsweise theoretische Inkonsistenzen oder Irritationen sein, die das empirische Material gegenüber dem forschenden Zugriff des Forschers/der Forscherin provoziert. Das sind jene Stellen im Forschungsprozess, an denen eine alte Interpretationsperspektive problematisch wird und neue Perspektiven irritierend wirken, Modelle plötzlich in einem neuen Licht erscheinen, die eigenen wissenschaftlichen Werkzeuge und theoretischen Modelle infolge kritischer Reflexion sich verändern usw. Das sind jene Stellen, an denen die Arbeitsroutinen im Forschungshandeln durch Lernprozesse abgelöst werden, das heißt Forschung selbst reflexiv wird.

Vor dem Hintergrund unseres lerntheoretischen Zugangs haben wir im Projekt die Frage gestellt, in welchen interdisziplinären Situationen Arbeitsroutinen in der Forschung zum Lernhandeln werden. Wo verfügbare Arbeitsroutinen an Grenzen stoßen, können sich Menschen durch Lernhandlungen von ihren alltäglichen Arbeitsprozessen distanzieren und die aufgetretenen Handlungsproblematiken als Lernherausforderung reflektieren, um sie zu überwinden und für die Ebene ihrer alltäglichen Arbeits-/Forschungsprozesse neue Handlungsoptionen und Interpretationsperspektiven zu gewinnen. Lernprozesse nehmen in diesem Verständnis ihren Ausgangspunkt in Problemen der Forschungspraxis, also in Handlungsproblematiken und das heißt im konkreten Fall „Erklärungsproblematiken“ der ForscherInnen. Die zentrale Annahme des Projekts LeFo mit Blick auf die Forschungspraxis besteht darin, dass sich ForscherInnen in interdisziplinären Forschungszusammenhängen von ihren fremden Interpretationsperspektiven wechselseitig irritieren lassen und so ihre Forschungsroutinen lernend überwinden. Eine Annahme, die sich in unserem Projekt empirisch nicht ohne Weiteres stützen lässt (vgl. Kapitel 4).

Voraussetzung für die Initiierung einer Lernschleife, die sich distanzierend auf den Arbeitsprozess/Handlungsproblematik bezieht, ist ein Lerninteresse und eine spezifische Befindlichkeit des/der ForscherIn. Es muss eine Irritation vorliegen und als bedeutsam empfunden werden, um einen Lernprozess zu initiieren. Erst wenn sich der/die ForscherIn fragt, wie diese theoretische oder methodische Handlungsproblematik zu verstehen ist, wird die Lernbewegung nach passenden Theorien und neuem Wissen in Gang gesetzt. Der/die ForscherIn tritt in diesem Kontext in einen Selbst- und Fremdverständigungsprozess ein, indem er oder sie das verfügbare Wissen mit der unklaren Situation und damit zusammenhängenden neuen irritierenden Perspektiven vergleicht und auf Anschlussfähigkeit hin überprüft. Auch Lernen im Kontext von Forschungshandeln stellt sich als Differenzbildungsprozess dar, als die Bildung von Differenzen zwischen dem mir verfügbaren Wissen und den (noch) unbekanntem und irritierenden Perspektiven. Lernhandeln wird im

Projekt LeFo als eine Differenzierungsleistung des/der ForscherIn verstanden, die zwischen den verfügbaren subjektiven Bedeutungshorizonten/wissenschaftlichen Erklärungsmodellen des/der ForscherIn und dem Fremden, dem noch zu Erforschenden, differenziert. Lernen führt so gesehen zu einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen dem/der ForscherIn und seiner oder ihrer Theoriebildung sowie Verstehensleistung als ForscherIn und dem von ihm oder ihr wahrgenommenen empirischen Material bzw. anderen irritierenden Interpretationsperspektiven, wie sie ihm oder ihr in interdisziplinären Kontexten gegenüberreten.

Bildungstheoretisch stellt sich hier die interessante Frage, ob ForscherInnen ihre Erklärungs- und Verstehensangebote in der Wissenschaftsgemeinschaft durchsetzen bzw. gut platzieren (das heißt trotz erkannter Mängel nicht weiterentwickeln oder aufgeben wollen) oder ob sie ihre Erklärungsangebote und die mit ihnen verbundenen Handlungs-/Erklärungsproblematiken lernend weiterentwickeln wollen. Interdisziplinäres Forschen ist in dieser Hinsicht als kooperativer Lernzusammenhang von ForscherInnen verstehbar.

2.1.2 Lerntheoretischer Zugang zur Beratung

2.1.3 Konsequenzen aus den lerntheoretischen Annahmen für die Struktur des Forschungsverfahrens

Wenn Lernen, wie in der hier dargestellten Weise, als ein gegenstandsbezogener Prozess verstanden wird, der unmittelbar mit den Gegenständen und Handlungsproblematiken des Alltags verknüpft ist und auf der Grundlage individueller Lerninteressen nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe stattfindet, dann wird gemeinsames, kooperatives Lernen von WissenschaftlerInnen und Akteuren aus gesellschaftlichen Praxen eher zum Ausnahmefall. Kooperative Lernprozesse erfordern übereinstimmende Lerninteressen. Diese Übereinstimmung kann aber bei ForscherInnen einerseits und Akteuren aus Praxisfeldern andererseits nicht ohne Weiteres angenommen werden. ForscherInnen sind an Theoriebildung, Akteure aus Praxen sind an gelingender Praxis und damit verbundenen Entscheidungen interessiert. Die jeweiligen Herausforderungen im Lernprozess der ForscherInnen und in Lernprozessen, wie sie in Beratungspraxen stattfinden, unterscheiden sich. Gemeinsame Lernprozesse würden immer Gefahr laufen, die eine Seite (Praxisakteure) auf die Lerninteressen der anderen Seite (ForscherInnen) zu verpflichten.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Forschungsverfahren entwickelt, das die Verschiedenheit der Lerninteressen von ForscherInnen einerseits und Akteuren gesellschaftlicher Praxen andererseits berücksichtigt, die jeweiligen Interessenlagen aber aufeinander bezieht. Im Kern besteht das Forschungsverfahren „Lernender Forschungszusammenhang“ aus zwei Prozessen: dem

Prozess einer beratungsorientierten Forschung und dem Prozess einer forschungsorientierten Beratung. Diesen beiden Prozessen wurde eine Phase der Problemdefinition und Datenerhebung vorangestellt, sodass das Forschungsverfahren insgesamt aus drei Werkstätten besteht.

Problemdefinitionswerkstatt (PWS)

Den Ausgangspunkt nimmt das Forschungsverfahren in konkreten Handlungsproblemen der Arbeitspraxis in Betrieben und Unternehmen. Diese werden im Rahmen einer Problemdefinitionswerkstatt erhoben und so aufbereitet, dass sie anschließend von einer interdisziplinär zusammengesetzten ForscherInnengruppe interpretiert und analysiert werden können.

Interdisziplinäre Interpretationswerkstatt (IWS)

In der Interpretationswerkstatt werden mit einer interdisziplinären Fallanalyse und mithilfe methodisch kontrollierten Fremdverstehens Forschungsergebnisse produziert, wie sie für die beteiligten ForscherInnen aus ihren spezifischen disziplinären Perspektiven alleine nicht möglich sind. Diese neu gewonnenen Erklärungszusammenhänge werden anschließend in der Transfer- und Beratungswerkstatt in die Praxis zurück transferiert.

Transfer- und Beratungswerkstatt (BWS)

In der Beratungswerkstatt werden die Akteure des betrieblichen Modernisierungsprojekts auf Basis eines speziellen Beratungskonzepts und mit den Einsichten aus der Interpretationswerkstatt beraten. Den Akteuren wird damit Unterstützung zur Bewältigung ihrer individuellen und organisationalen Handlungsproblematiken angeboten. Betriebliche PraktikerInnen erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, sich mit den Forschungsergebnissen der Interpretationswerkstatt reflexiv auseinanderzusetzen und ihre Handlungsoptionen zu erweitern.

Die Akteure der Praxis bestimmen in der Problemdefinitionswerkstatt die Konturierung der Problemstellungen und Fragestellungen mit, um deren Lern- und Erkenntnisinteressen mit den Erkenntnis- und Lerninteressen der ForscherInnen in der Interpretationswerkstatt zu koppeln. Wissenschaft arbeitet auf diese Weise in der Interpretationswerkstatt separiert von der Praxis, produziert ihr Wissen aber im Kontext konkreter betrieblicher Modernisierungsproblematiken. Beide Prozesse, die beratungsorientierte Forschung und die forschungsorientierte Beratung, sind aufeinander verwiesen, gehen aber nicht ineinander auf. Die Lerninteressen der ForscherInnen einerseits und der Praxisakteure andererseits sollen in ihrer Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit respektiert werden, um Lernprozesse zu befördern und Lernwiderstände – verursacht durch fremde Lernanforderungen und fremde Lerninteressen – zu vermeiden. Dies ist die lerntheoretische Begründung für die Trennung. In methodologischer Hinsicht gewinnt man durch diese Form der gekoppelten Trennung den Vorteil, die klassischen Qualitätskriterien des

Systems Wissenschaft für die IWS weiter verwenden und gleichzeitig transferorientiert forschen zu können.

Die Trennung von beratungsorientierter Forschung und forschungsorientierter Beratung ist auch der Grund, weshalb wir im Projekt LeFo weiterhin den Begriff Interdisziplinarität verwenden und nicht von Transdisziplinarität sprechen. Wir verstehen den Forschungsprozess in der Interpretationswerkstatt als möglichen interdisziplinären Lernprozess, der disziplinäre Perspektiven miteinander verknüpft und auf Praxisberatung orientiert ist, die Grenzen wissenschaftlicher Forschung zur Praxis hin jedoch nicht überschreitet.

2.2 Prinzipien des Forschungsverfahrens

In diesem Abschnitt werden die Prinzipien des Forschungsverfahrens beschrieben. Sie haben das Konzept und die Durchführung des Forschungsverfahrens angeleitet. Die beiden Prinzipien, erstens der „Standpunkt des gesellschaftlichen Subjekts“ und zweitens die „Fallorientierung“, ergeben sich aus den lerntheoretischen Annahmen. Lernhandlungen und Lernbegründungen werden ausschließlich vom Standpunkt des gesellschaftlichen Subjekts als methodologischem Standpunkt der Lernforschung und der Lernberatung verstehbar. Fallorientierung ist diejenige methodologische Herangehensweise an den Forschungs- bzw. Beratungsgegenstand, die in hohem Maße mit den Handlungsproblematiken der betrieblichen Akteure korrespondiert. Im Einzelnen begründen sich die beiden Prinzipien folgendermaßen.

2.2.1 Standpunkt des gesellschaftlichen Subjekts

Das handelnde Subjekt als Akteur in betrieblichen Modernisierungsprojekten interessiert uns nicht nur als „Forschungsgegenstand“. Im LeFo Projekt wurde der Standpunkt des Subjekts auch als methodologischer Standpunkt im Sinne einer subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive verstanden: das methodologische Selbstverständnis im LeFo-Projekt ist eine Forschung vom Standpunkt des interessengeleiteten und sich begründenden Subjekts. Forschung vom Subjektstandpunkt unterscheidet sich von einer Forschung, die vom Außenstandpunkt bzw. der Außenperspektive des Forschers aus die handelnden Subjekte in den Blick nimmt. Mit dem Begriff „gesellschaftliches Subjekt“ wird der Mensch in seiner relativen Freiheit und Unverfügbarkeit einerseits und seiner Gebundenheit an gesellschaftliche Strukturen andererseits bezeichnet. Ein solcher „Subjektstandpunkt“ ist nicht zu verwechseln mit „Subjektivität“ als nicht kommunizierbarer Innerlichkeit. Vielmehr zielt der methodologische Subjektstandpunkt auf die Untersuchung der Gesellschaftlichkeit subjektiven Handelns. Menschen sind nicht nur Resultat gesellschaftlicher Prozesse. Ohne die Spannung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und persönlicher Entfaltung wären zugleich Widerständigkeit und Leiden angesichts schwieriger Lebensbedingungen nicht mehr greif-

bar. Der Subjektstandpunkt verweist so verstanden auf die gesellschaftliche Natur des Menschen.

Das Subjekt gilt als „Intentionalitätszentrum“, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht (Holzkamp 1993, S. 21). Die Welt und die anderen sind dem Subjekt gegeben im „Eigenpsychischen“ bezogen auf seinen Standpunkt und seine Lebensinteressen. Das Subjekt steht nicht neutral in der Welt, sondern greift handelnd ein als körperliches, sinnliches, bedürftiges Individuum. Die Welt, auf die es sich in seinen Handlungen bezieht, bedingt es nicht (Holzkamp 1987, S. 15), sondern ist für die Erfüllung seiner Interessen voller Bedeutungen und stellt einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum als Prämissenhorizont seiner Handlungen dar. Die Prämissen werden für das Subjekt zu Begründungen seiner Handlungen. „ ‚Gründe‘ sind als solche stets ‚je meine Gründe‘, also (anders als ‚Ursachen‘, ‚Bedingungen‘, ‚Ereignisse‘) quasi ‚erster Person‘“ (Holzkamp 1993, S. 23). Die Ich-Welt-Beziehung kann sich nur im Ich herstellen, das sich zu anderen und zu sich selbst in Beziehung setzt (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 14). Der methodologische Subjektstandpunkt rahmt das Forschungsverfahren methodologisch und bildet auf diese Weise die Grundlage für Forschungsprozesse aus der Sinn- und Bedeutungsperspektive der von Modernisierung Betroffenen in ihrer gesellschaftlich-betrieblichen Gerahmtheit.

Weil sich das Subjekt als „Intentionalitätszentrum“ mit seinen Bedeutungshorizonten auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht, werden Erzählungen des lernenden Subjekts zum zentralen Forschungs- und Beratungsgegenstand. In den Erzählungen begründen die Lernenden über ihre Sinn- und Bedeutungshorizonte ihre Ich-Welt-Beziehung. Sie bringen darin zum Ausdruck, in welcher Weise sie die sie umgebenden gesellschaftlichen Bedeutungshorizonte und Strukturen als Handlungsprämissen für ihre individuellen Alltags- und Lernhandlungen aufgreifen.

Der Subjektstandpunkt begründet sich zwar primär methodologisch, der Forschungsgegenstand „gesellschaftliche Modernisierung in Form entgrenzter Arbeit“ erfordert aber ebenfalls den Subjektstandpunkt, denn in den Entgrenzungsprozessen wird der zunehmende Rückgriff auf subjektive Faktoren im Arbeitsprozess beobachtet und als „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl/Voss 2002) beschrieben. Über Bildungs- und Lernprozesse sollen die Beschäftigten in die Lage versetzt werden, die durch Auflösung sozialer Traditionen notwendigen Reflexions- und Kompensationsleistungen zu erbringen. Lernprozesse sollen überkommene Traditionen durch neue Sinnproduktion kompensieren. Die Modernisierung von Arbeit als Forschungsgegenstand, der gekennzeichnet ist durch Auflösung von Traditionen, Grenzverschiebungen und Lernprozesse, die neuen Sinn herstellen sollen, erfordert den Subjektstandpunkt um das Neue und Eigensinnige in den Handlungen der Subjekte zu erfassen.

2.2.2 Fallorientierung in Forschung und Beratung

Das methodologische Prinzip der Fallorientierung resultiert aus der lerntheoretischen Kategorie „Handlungsproblematik“. In Fallstudien werden Handlungsproblematiken zum Gegenstand der Forschung gemacht. In fallorientierten Beratungs-Settings werden Handlungsproblematiken der Ratsuchenden als Ausgangspunkt des Beratungsprozesses genommen.

In den Interpretationswerkstätten des LeFo-Projekts wurden Fallstudien durchgeführt. Fallstudien (vgl. Ludwig 2005) stellen ein spezifisches „Forschungsdesign“ (Flick 2000, S. 252) dar und beziehen sich auf Fälle. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas „problematisch“ (Fatke 1997, S. 61) erlebt wird. Fallstudien können sich sowohl auf die Untersuchung individuellen Handelns als auch auf die Untersuchung kollektiver Handlungsstrukturen beziehen. Das Forschungsinteresse ist maßgeblich für den Zuschnitt des untersuchten Falles. Stehen das Verstehen und Erklären individuellen Handelns (z.B. Lernhandeln) im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, dann werden in der Fallkomplexität die individuellen Handlungsgründe und Situationsinterpretationen fokussiert. Richtet sich das Interesse auf die Erklärung kollektiver Handlungsprozesse, die dem individuellen Handeln seine Handlungsspielräume zuteilen (z. B. betriebliche Projektorganisationen, Beratungsstrukturen etc.), dann werden die Handlungen und insbesondere die Handlungsfolgen zahlreicher Akteure (Kollektive bzw. Organisationen) untersucht.

Forschungsarbeiten entlang von Fallstudien rechnen sich dem qualitativen Paradigma der Sozialforschung zu und sind dort umfangreich begründet. Ihre wesentliche Leistung besteht in der Theoriegenerierung im Rahmen einer abduktiven Forschungslogik. Abduktion bezeichnet ein Wechselverhältnis von induktivem Vorgehen, das ideosynkratisch am Material ansetzt, in Verbindung mit einem deduktiven Vorgehen, das die theoretische Folie des/der InterpretIn zum Ausgangspunkt der Interpretation nimmt. Auf diese Weise soll sowohl die ordnende theoretische Interpretationsperspektive wirksam werden als auch der Eigensinn des empirischen Materials. Der besondere Ertrag dieser Forschungsweise liegt in der Nutzbarmachung des Eigensinns im empirischen Material für die Theorieentwicklung. Die weitgehend unklaren und komplexen Modernisierungssituationen, wie sie durch die Transformationsprozesse von Arbeit gegeben sind, erfordern genau diese theoriegenerierende Leistung. Die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fallstudien als individuelles Handeln im gesellschaftlichen Kontext zum Ausdruck kommt, gilt dem/der ForscherIn als weitgehend fremd. Es ist das Ziel von Fallstudien, solche Zusammenhänge/Theorien überhaupt erst zu finden und zu generieren. Ziel der Fallstudie ist die Rekonstruktion von (Lern-) Handlungs- und Sinnzusammenhängen der Akteure im Forschungsfeld mit dem Ziel einer Typenbildung.

Fallstudien beschränken ihre Erkenntnisse nicht auf den untersuchten spezifischen Einzelfall. Ihre spezifische Leistung – im Sinne der abduktiven Forschungslogik – ist die Verallgemeinerung des Einzelfalles auf seine Typik hin. Untersucht wird, wie in der Fallergählung die „spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert“ (Hildenbrand 1991, S. 257) wird. Die Verallgemeinerungsleistung entsteht dabei durch das Einführen möglichst vieler Gegenhorizonte in die Interpretation der Fallergählung, um eine möglichst große Interpretationsdichte zu erreichen. Multiperspektivität, d. h. der Umfang und die Komplexität der Gegenhorizonte, wie sie die ForscherInnen in der interdisziplinären IWS einführen, wird damit zu einem Gütekriterium für die Verallgemeinerbarkeit der Theorieproduktion. Interdisziplinäres Forschen als Perspektivenverschränkung und eine qualitative Forschungsmethodologie finden eine wechselseitige Entsprechung. Darüber hinaus sind sie als methodologisches Prinzip in hohem Maße gegenstandsadäquat: Die Subjektivierung von Arbeit bedeutet aus methodologischer Sicht, dass die Sinnhorizonte der gesellschaftlichen Akteure in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken sind, in denen die gesellschaftlichen Rahmungen als individuelle Handlungsprämisse umgesetzt werden. Interdisziplinäre Forschungsarbeit auf der Grundlage von Fallstudien entspricht dieser Anforderung.

Für die Fallstudie in der jeweiligen Interpretationswerkstatt wurde die betriebliche Problemlage als Forschungsgegenstand, in Form einer Fallergählung von betrieblichen Akteuren, aufbereitet. Fallergählungen sind in Interviews erhobene Handlungsproblematiken der Akteure, die von den Akteuren in ihrer spezifisch strukturierten Arbeitspraxis subjektiv erfahren werden. In den Fallergählungen der Akteure spiegeln sich die organisationalen und gesellschaftlichen Strukturen genauso wider, wie ihre subjektiven Handlungsgründe und Selbstkonzepte. Hier liegt die handlungstheoretische Prämisse zugrunde, dass die Transformationsprozesse von Arbeit und die sie rahmenden Strukturen von Akteuren erfahren und durch sie thematisiert, das heißt auch konstituiert und weiterentwickelt werden. Fallstudien und die darin einbezogenen Fallergählungen sind – so die zentrale Annahme – der Brennspiegel, indem sich subjektive Selbstkonzepte und gesellschaftliche Strukturen in ihrer Verknüpfung untersuchen lassen. Ziel der Fallstudie ist es, individuelles Handeln in seinen strukturellen Rahmungen zu erklären und vom Subjektstandpunkt aus begründen zu können. Ziel der Fallstudie ist es also, betriebliche Handlungsweisen und Strukturen zu erklären, nicht sie zu bewerten. Die interdisziplinäre Multiperspektivität, die in den Fallstudien zur Anwendung kommt, soll den Raum möglicher Interpretationsperspektiven auf den Fall möglichst weit aufspannen und damit das Spektrum gesellschaftlich produzierter Handlungsmöglichkeiten im Fall weitgehend abbilden. Entstehen solche multiperspektivischen Erklärungsangebote, können sie von Praxisakteuren genutzt werden, um die eigenen Handlungsprämisse zu reflektieren und Handlungsoptionalität zu erweitern.

Die im Forschungsprozess als Fallstudie entwickelten Erklärungsmodelle wurden im LeFo-Projekt den Beratungsprozessen zugrunde gelegt. Darauf

verweist der Begriff „forschungsorientierte Beratung“. Ziel der Beratungsprozesse in der Beratungswerkstatt war es, Handlungsproblematiken von Praxisakteuren, schwierige (Fall-)Situationen, die sie im Rahmen eines betrieblichen Modernisierungsprojekts erlebt hatten, zu beraten. Die spezifische Problemsituation des Betriebs wurde erst vermittelt über die individuelle Handlungsproblematik der Praxisakteure zum Beratungsgegenstand in der Beratungswerkstatt.

Die Unterstützung von Lernprozessen im Rahmen des Beratungshandelns zielt im Kern auf die Unterstützung von Wissenstransferprozessen zwischen einem vorhandenen Wissens- und Sinnhorizont des/der Lernenden und neuen Wissens-, Sinnhorizonten, die der lernenden Person, bezogen auf ihre Handlungsproblematik, angeboten werden. Wissenserwerb und Lernen ist keine einfache kognitive Operation aus Vorwissen, Vergleich und Anpassung. Die Aneignung von neuem Wissen erfordert die Beantwortung von Fragen nach der Geltung von Erklärungszusammenhängen durch die lernende Person, ein Prozess, der durch Wertvorstellungen und Interessen gerahmt ist. Wissen ist in gesellschaftliche und subjektive Interessen- und Bedeutungshorizonte eingebettet, deshalb geht es nicht nur um einfache kognitive Vergleichs- und Anpassungsoperationen, sondern um Fragen der Bewertung, der Passung mit vorhandenen Wertsystemen und zum Teil auch der Veränderung der eigenen Identität. Diese individuellen Handlungsproblematiken der Beschäftigten, die sie in dem betrieblichen Modernisierungsprozess erfahren, und nicht die Interpretationsperspektive des/der BeraterIn, bilden den Ausgangspunkt des Beratungsprozesses in der Fallberatung der Beratungswerkstatt. Die „Fallberatung“ (Müller u. a. 1997) wird also nicht mit der Darstellung der Erklärungszusammenhänge aus der Interpretationswerkstatt eröffnet, sondern mit den individuellen Handlungsproblematiken der TeilnehmerInnen.

Wissenstransfer ist nicht einfach der Transfer von neuem Wissen vom Kopf A nach Kopf B. Wissenstransfer umfasst die Umwandlung von neuem Wissen – die Transformation von Wissen im Aneignungsprozess. Dies macht erst seine Aneignung möglich, d. h. die Anpassung an die bestehenden kognitiven Strukturen und Wert- und Relevanzsysteme der lernenden Person. Dieser Transformationsprozess kann unterstützt werden, wenn das angebotene neue Wissen möglichst nahe an die Handlungssituation und die konkrete Handlungsproblematik der lernenden Personen angebunden ist. Hierin liegt eine besondere Anforderung an den Lernberatungsprozess: der/die LernberaterIn ist gefordert, Wissensangebote zu unterbreiten, die an den vorhandenen Wissens- und Sinnstrukturen der lernenden Person sowie an deren Irritationen anknüpfen und die subjektive Handlungsproblematik in ihren gesellschaftlichen Strukturen aufgreifen. Beratung zielt auf die Unterstützung der individuellen Wissenstransferprozesse, damit die Kompetenz und Handlungsfähigkeit der betrieblichen Akteure im Modernisierungsprozess erweitert wird.

Erklärungswissen, das sich konkret auf die betriebliche Handlungs- und Projektsituation der Ratsuchenden bezieht, ist den BeraterInnen jedoch selten verfügbar. Abgesehen vom Problem individueller Beratungskompetenz, befindet sich das für BeraterInnen verfügbare wissenschaftliche Theoriewissen in der Regel auf einem hohen Allgemeinheitsniveau und lässt sich von BeraterInnen und Akteuren nur schwer auf die Fragestellungen der konkreten Handlungssituation herunterbrechen. Der auf Wissenschaftstransfer zielende Beratungsprozess wird dadurch vor eine große Hürde gestellt. Hier setzt die spezifische Leistung der Interpretationswerkstatt an. Sie liefert ein gegenstands- und situationsnahes Erklärungswissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven, das heißt es ist zugleich konkret und komplex. Es eignet sich deshalb für Fallberatungen in besonderer Weise.

2.3 Beschreibung des Forschungsverfahrens

Das Forschungsverfahren gliedert sich in drei Werkstätten: die Problemdefinitionswerkstatt (PWS), die Interpretationswerkstatt (IWS) und die Beratungswerkstatt (BWS). Diese drei Werkstätten begründen sich lerntheoretisch (vgl. Abschnitt 2.2) und greifen zugleich drei zentrale Kritikpunkte und Fragestellungen auf, die von Seiten der Politik und Praxis an wissenschaftliche Forschung – im Falle des Projekts LeFo an die Arbeitsforschung – herangetragen werden:

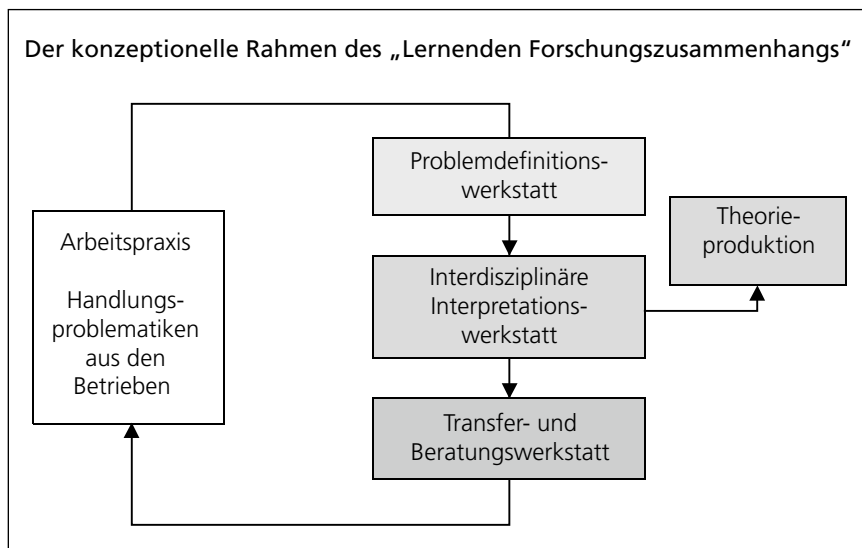
Ist Arbeitsforschung noch am Puls der Zeit und ausreichend prognosefähig? Mit anderen Worten: Werden die relevanten Problemstellungen untersucht?

Ist Arbeitsforschung noch ausreichend erklärungskräftig? Mit anderen Worten: Wie wird geforscht und werden die Problemstellungen mit ausreichend erklärungskräftigen Modellen untersucht?

Ist Arbeitsforschung noch ausreichend gestaltungsrelevant? Mit anderen Worten: Gelingt der Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse – wird die Arbeitspraxis erreicht?

Was wird geforscht?	Wie wird geforscht?	Ergebnisse erreichen die Praxis nicht
Was sind die relevanten Themen?	Wie komplex und zugleich differenziert werden theoretische Erklärungsmodelle eingeführt?	Wie gelingt der Wissenschaftstransfer?
Betriebliche Problemstellungen als konkrete Handlungsprobleme der Betroffenen in Veränderungsprozessen	Interdisziplinäre Forschung als kooperativer Lernprozess	Wissenschaftstransfer als Transformationsprozess zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen
Problemdefinitionswerkstatt	Interpretationswerkstatt	Beratungswerkstatt

In der PWS wird ein betrieblicher Problemzusammenhang zum Ausgangspunkt des Forschungsprozesses genommen und anschließend in eine wissenschaftliche Fallstudie transformiert. Diese Fallstudie wird in der IWS zur Grundlage für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Mit dem Interesse an wissenschaftlicher Theoriebildung wird an der fallbezogenen Erklärung und an der Verbesserung vorhandener theoretischer Erklärungszusammenhänge gearbeitet. In der BWS wird ein Bildungs- und Beratungs-Setting konstituiert, in dem einerseits die Handlungsproblematiken der betrieblichen Akteure den Ausgangspunkt für den Beratungsprozess bilden und andererseits die Erklärungsangebote der Interpretationswerkstatt Eingang in den Beratungsprozess finden. Die Erklärungsangebote der IWS werden von den Beratern insoweit eingeführt, als sie für die Beratung der personalen und organisationalen Handlungsproblematiken relevant werden.



Wissenschaftliches Wissen wird mit diesen drei Werkstätten sowohl spezifisch betriebsbezogen als auch im Rahmen einer Fallstudie mit Allgemeingültigkeitsanspruch generiert und fließt wieder zu seinem Ausgangspunkt im Betrieb zurück. Das Forschungsverfahren will auf diese Weise sowohl theoriegenerierend wirken als auch praxisrelevant sein. Der Rückfluss der erarbeiteten Erklärungszusammenhänge in die Beratungswerkstatt erfolgt nicht in einer praxisanleitenden Weise, sondern als wissenschaftliches Erklärungsangebot, das seine Erklärungsmächtigkeit erst in einem individuellen Wissenstransformationsprozess im Rahmen der Beratungswerkstatt beweisen muss. Zwei betriebliche Modernisierungsprojekte sind in den Kapiteln 2 und 3 als Realisation des Forschungsverfahrens „Lernender Forschungszusammenhang“ dargestellt.

2.3.1 Die Problemdefinitionswerkstatt

Die Problemdefinitionswerkstatt (PWS) bildet den ersten Teil des Forschungsverfahrens. Sie kommt auf Initiative eines Betriebs zustande, der im Rahmen eines betrieblichen Modernisierungsprojekts einen externen „fremden“ Blick erwartet, um verschiedene Problemlagen eines Modernisierungsprojekts besser bewältigen zu können. Problemlagen, wie sie im Kontext der Entgrenzung von Arbeit, beispielsweise im Rahmen der Einführung neuer Arbeitszeitmodelle, der Einführung von Teamarbeit oder der Einführung neuer betrieblicher Steuerungsmodelle entstehen. Die Problemdefinitionswerkstatt nimmt die Problembeschreibung des Betriebs zum Ausgangspunkt, erhebt betriebliche Daten und wandelt die betriebliche Problembeschreibung in eine wissenschaftliche Fallstudie mit einer spezifischen Fragestellung um. Es entsteht eine anonymisierte Dokumentation des Falles (Fallerzählung in Form des Interviews und Datenlandkarte), die das Interpretationsmaterial für die Forscher in der IWS darstellt.

Der Datenerhebungsprozess zielt zunächst auf die Erstellung einer Datenlandkarte, um einen Überblick über das betriebliche Projekt zu erhalten. Mögliche Datenquellen für die Datenlandkarte sind betriebliche Dokumente, Statistiken, Projektbeschreibungen, Protokolle usw. Im Zuge der Erstellung einer Datenlandkarte kristallisieren sich zentrale Konfliktfelder im betrieblichen Modernisierungsprojekt heraus. Diese Konfliktfelder wurden von den Projektgruppenmitgliedern des LeFo-Projekts näher analysiert, wurden vorläufig interpretiert. Von besonderem Interesse waren die betrieblichen Akteure in diesen Konfliktfeldern. Mit ihnen wurden die narrativen Interviews geführt, weil die Vermutung bestand, dass sich in ihren individuellen Handlungsbegründungen die betrieblichen Strukturen als Handlungsprämissen wiederfinden.

Die Problemsichten der Beteiligten – des Managements, der Fachabteilungen und der betroffenen Beschäftigten – unterscheiden sich aufgrund ihrer Interessenlage oft erheblich. Oberes und mittleres Management sowie die Beschäftigten sehen sich mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert, die von den Betroffenen selbst nur unzureichend analysiert werden können. Dieses Zusammenspiel der verschiedenen Akteure, auf Basis der betrieblichen Modernisierungsanforderungen, steht im Mittelpunkt der Problemdefinitionswerkstatt (PWS). Dadurch soll die konkrete betriebliche Situation möglichst differenziert und in ihrer Komplexität abgebildet werden.

Im Rahmen der Datenerhebung wird das betriebliche Problem vor dem Hintergrund der verschiedenen Interessen eingekreist. In der Auto-AG (vgl. Kapitel Realisation I) wurden z. B. im Rahmen von vier Tagen verschiedenste Daten und Dokumente über die Einführung von Teamarbeit gesammelt sowie mit zentralen Akteuren der Teamarbeit Gespräche und Interviews geführt. Die verschiedenen Daten wurden zu einer Datenlandkarte model-

liert, die sowohl Projektstrukturen als auch zentrale Akteure mit ihren besonderen Problemlagen umfasste. Diese Datenlandkarte war die Grundlage, um zentrale Konfliktknoten und dort handelnde Akteure zu identifizieren.

Mit ihnen wurden offene narrative Interviews durchgeführt, in denen die Akteure ihre Problemsicht erzählen konnten. Voraussetzung für die weitere Arbeit in der Interpretationswerkstatt (IWS) sind Fallerzählungen, in denen möglichst konkrete Handlungssequenzen mit anderen Akteuren geschildert werden. Im Projekt Auto-AG wurden zwei Fallerzählungen, die besonders repräsentativ erschienen, ausgewählt und Interviewprotokolle zusammen mit der Datenlandkarte der interdisziplinären WissenschaftlerInnengruppe in der IWS vorgelegt.

Mit der PWS gekoppelt ist der Beginn der Beratungswerkstatt (BWS). Grundsätzlich gilt, dass die drei Werkstätten nicht linear gegliedert sind, sondern sich wechselseitig verschränken und zum Teil parallel verlaufen. Das Forschungsverfahren folgt mit dem frühen Beginn der Beratungswerkstatt den allgemeinen Erfahrungen der betrieblichen Beratungspraxis. Es geht darum, frühzeitig ein Arbeitsbündnis mit den AuftraggeberInnen herzustellen und in Vorgesprächen die Klärung der Beratungsinteressen sowie der Erwartungen an die Beratung zu organisieren und eine Vertrauensbasis herzustellen. Es geht in der Anfangsphase darum, das Beratungsziel mit dem Management und den betroffenen Beschäftigten abzuklären. Dazu ist es erforderlich, die möglichen Erträge des Beratungsprozesses im Rahmen des LeFo-Forschungsverfahrens darzustellen und in ihrem spezifischen Ertrag zu erläutern: Dieser Ertrag besteht in einem fremden Blick auf den Betrieb mit neuen Handlungsoptionen, nicht aber in der Formulierung von Lösungsvorschlägen.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, eine Projekt-Lenkungsgruppe im Betrieb zu initiieren, soweit sie nicht ohnehin schon vorhanden ist. Mit dieser Lenkungsgruppe kann im Rahmen des Projektverlaufs der Informationsaustausch zwischen Praxisakteuren und BeraterInnen realisiert werden. Im weiteren Projektverlauf entwickeln sich oft weitergehende Beratungs-„Erwartungen“, die zu Beginn der Zusammenarbeit nicht erkennbar, aber für den Betrieb bedeutsam sind.

Im Rahmen der PWS galt es, die unterschiedlichen betrieblichen Interessen an Beratung und damit auch die unterschiedlichen Fragestellungen für den Forschungsprozess zu vermitteln. Für diese Vermittlung gibt es kein Regelsystem; der Vermittlungsprozess selbst ist abhängig von den gesellschaftspolitischen Positionen der ForscherInnen und den mikropolitischen Verhältnissen im Betrieb. Es gilt aber nicht nur, die unterschiedlichen Interessen der betrieblichen Akteure zu vermitteln. Oft ergibt sich eine erhebliche Differenz zwischen den Fragestellungen der Praxisakteure und den Fragestellungen der WissenschaftlerInnen in der IWS, die an Theorieproduktionen interessiert

sind. Es stellt sich letztlich die Frage: Was soll Gegenstand der Forschung in der IWS werden? Oder anders ausgedrückt: Was ist der Fall? Die Konturierung des Falles ist letztlich das Ergebnis interessengeleiteter Perspektiven auf die betriebliche Wirklichkeit. Wenn die Forschungsergebnisse später in der BWS anschlussfähig für die Praxisakteure sein sollen, müssen sie in der PWS bei der Konturierung des Falles ihre Fragestellungen und Beratungsinteressen einbringen können. Auf der anderen Seite wird eine befriedigende Fallinterpretation nur dann gelingen, wenn die Fragestellungen und Interessen der ForscherInnen ebenfalls in die Fallkonturierung einfließen. Im LeFo-Projekt wurde dieses Spannungsverhältnis so zu lösen versucht, dass die Fragestellungen der Praxisakteure möglichst weit und offen formuliert wurden, um den Forschern damit Möglichkeit zu geben, bestimmte Aspekte aufzugreifen und so ihre Interessen realisieren zu können.

Die Erhebung des Datenmaterials wurde in den ersten betrieblichen Projekten des LeFo-Projekts nicht mit den ForscherInnen der IWS rückgekoppelt. In den letzten drei betrieblichen Projekten gelang es, die ForscherInnengruppe für die IWS so frühzeitig personell zu bestimmen, dass eine Rückkopplung zwischen Datenerhebung einerseits und Forschungsinteressen der Forscher andererseits erfolgen konnte. Auf diese Weise wurde das Spannungsverhältnis etwas gemildert; schwierig blieb nach wie vor die methodische Seite der Datenerhebung. Manche ForscherInnen hätten anderes Material benötigt, z. B. biografische Interviews, um ihren Fragestellungen methodisch adäquat nachgehen zu können (vgl. den Beitrag von Scholz im Kapitel 3). Deutlich wird damit nicht nur ein Spannungsverhältnis zwischen Praxisakteuren und WissenschaftlerInnen der Interpretationswerkstatt, sondern auch ein Spannungsverhältnis zwischen den WissenschaftlerInnen der IWS einerseits und den WissenschaftlerInnen des Forschungsprojektes LeFo andererseits. Letztere sind es, die während der Datenerhebung in der PWS immer schon vorläufig interpretieren und vor dieser Interpretationsperspektive Daten erheben. Sie begrenzen damit die Datenerhebung und schließen Aspekte aus, die später die ForscherInnen der IWS besonders interessant finden. Umgekehrt erheben sie Datenmaterial, das nicht primär im Interessenhorizont der IWS-ForscherInnen liegt und dadurch zunächst irritierend wirkt. Eine Irritation für die IWS-ForscherInnen, die neue Interpretationsperspektiven evozieren kann.

2.3.2 Interpretationswerkstatt

Das Forschungsverfahren LeFo stellt gezielt eine Distanz zu den betrieblichen Interessenlagen und Problemstellungen her, indem es dem Forschungsprozess einen eigenen Ort in Form der Interpretationswerkstatt zuweist. Das Datenmaterial aus der Problemdefinitionswerkstatt, die in hohem Maße an die betrieblichen Interessen und Fragestellungen gebunden war, wird nun in eine Interpretationswerkstatt übergeführt. Die interdisziplinäre Arbeit am empirischen Datenmaterial verfolgt zwei Ziele. Zum Ersten soll Theoriearbeit

geleistet, d. h. Theorien sollen entwickelt und ausdifferenziert werden; zum Zweiten soll beratungsförderliches Wissen produziert werden, das Relevanz für die Beratungsprozesse in der Beratungswerkstatt besitzt. Die Theorieproduktion erfolgt dabei im Rahmen von Fallstudien (vgl. 2.2.2). Im Rahmen der Fallstudien werden die Kernthemen der Handlungsproblematik, wie sie im Datenmaterial zum Ausdruck kommt, sowohl hinsichtlich der betrieblichen Strukturen als auch hinsichtlich der spezifischen Handlungsgründe der Fallakteure analysiert. Individuelles Handeln wird auf diese Weise als kontextuierter Fall, das Verhältnis von individuellem Handeln und betrieblich-gesellschaftlichem Kontext untersucht und nicht als singulärer Fall einer allgemeinen Struktur betrachtet. Der Fall wäre dann nur ein besonderer Ausdruck des Allgemeinen. Das Handeln des Subjekts im Einzelfall wird als spezifisch subjektive Antwort und Realisierung einer historisch-konkreten Strukturformation verstanden (vgl. Soeffner 2003, S. 173).

Gemäß dem LeFo-Konzept gilt der Fall in der Interpretationswerkstatt zunächst als nicht verstanden. Die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fällen als Verhältnis von individuellem und betrieblich-gesellschaftlichem Handeln zum Ausdruck kommt, sollte den ForscherInnen – so das Konzept – als weitgehend fremd gelten. Er gilt als ein Fall, für den es erst ein theoretisches Erklärungsmodell in der IWS gemeinsam zu entwickeln gilt. Die beteiligten ForscherInnen sollten eine verstehende und suchende Haltung zum betrieblichen Fall einnehmen und diesen Verstehensprozess als wissenschaftliche Herausforderung im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung annehmen können. Der Fallarbeit liegt ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde, dem gemäß die Theorie einen spezifischen Ausschnitt (die Kernthemen) der phänomenalen Wirklichkeit erklären kann.

Ziel der Fallstudie ist die Rekonstruktion betrieblicher Handlungs- und Sinnzusammenhänge mithilfe von Heuristiken, die den einzelnen Wissenschaftlern verfügbar sind. Mithilfe dieser unterschiedlichen Heuristiken wird der Fall in der Interpretationswerkstatt entlang seiner verschiedenen Kernthemen rekonstruiert, d. h. sowohl in seiner Besonderheit als auch in seiner Typik erschlossen. Im Ergebnis findet eine gegenstandsnahe Theoriebildung statt. Mit anderen Worten: Es wird ein Erklärungsmodell für die spezifische betriebliche Modernisierungsproblematik erarbeitet. Die durch interdisziplinäre Zusammensetzung der ForscherInnen erzielte Multiperspektivität auf das Datenmaterial soll ein Maximum an Offenheit und Flexibilität der Interpretationsperspektiven zum Ergebnis haben, damit der Eigensinn der betrieblichen Modernisierungsakteure, in dem sich das Neue der Modernisierungsprozesse von Arbeit widerspiegelt, erstens erkannt wird und zweitens die vorhandenen Theorie- und Interpretationsperspektiven der WissenschaftlerInnen irritieren, falsifizieren bzw. ausdifferenzieren kann. Wissenschaftliche Theoriebildung wird durch Offenheit gegenüber dem empirischen Material und durch interdisziplinäre Perspektivenverschränkung gefördert. Die je eigene Theorie- und

Interpretationsperspektive als ForscherIn kann sich sowohl vom Eigensinn des empirischen Materials als auch von fremden Interpretationsperspektiven anderer ForscherInnen irritieren und weiterentwickeln lassen. Im „Lernenden Forschungszusammenhang“ wird interdisziplinäres Arbeiten als „disziplinübergreifendes methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ entlang von Fall-erzählungen verstanden. Mittels interdisziplinärer Multiperspektivität sollen individuell und disziplinär verfügbare Erklärungsmodelle durch fremde Theorieperspektiven und durch das empirische Material im Rahmen der Fallstudie irritiert und über die Irritation weiter entwickelt werden.

Multiperspektivität wirkt unterstützend für methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, indem sie die Einnahme des für Verstehensprozesse erforderlichen tertia Comparationis, des Drittstandpunktes, unterstützt. Wer zu verstehen sucht, d. h. wer interpretiert, der vergleicht (vgl. Straub 1999, S. 23 f.). Verglichen wird ein Tatbestand mit einem Begriff bzw. einer Interpretationsperspektive, die dem/der Interpreten/in verfügbar ist. Vergleichendes Interpretieren heißt nach Straub immer bestimmen und reflektieren. Wer in diesem Prozess nur bestimmt, läuft Gefahr, das Fremde nur unter einen bestehenden Begriff zu subsumieren. Erkennen von anderen ist unweigerlich daran gebunden, dass Eigenes und Fremdes in ein Verhältnis zueinander treten. Fremdverstehen ist ein relationaler Akt, eine „Relationierung“, die den anderen stets von einem bestimmten Standort und aus einer besonderen Perspektive als anderen identifiziert und qualifiziert. Dieser relationale Akt erfordert den Drittstandpunkt, von dem aus der/die InterpretIn den eigenen Interpretationsstandpunkt mit dem Interpretationsgegenstand vergleichen kann. Ziel des Drittstandpunktes ist es, eine Eigenlogik des anderen zu entdecken. „Interpretationen bewegen sich, wenn sie tatsächlich etwas vermitteln, in jenem Zwischenraum, der Eigenes und Fremdes nicht nur voneinander trennt, sondern auch die Chancen zur relationalen Bestimmung des Differenten bereit hält“ (a.a.O., S. 52). Diese selbstreflexive Haltung wird durch ein Angebot weiterer Interpretationsperspektiven unterstützt, wie das in der interdisziplinären Interpretationswerkstatt geschieht.

Der Verlauf der Interpretationswerkstatt orientiert sich an den methodologischen Prinzipien (vgl. 2.2) und den damit korrespondierenden Annahmen zum Forschungsprozess als Lernprozess (vgl. 2.1.2). In der IWS forscht ein fünf- bis achtköpfiges, interdisziplinär zusammengesetztes ForscherInnen-team, das die Fallstudie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven bearbeitet. Es wurden solche Forscherinnen und Forscher angesprochen, die Mitglied im Forschernetzwerk LeFo waren und aufgrund ihrer bisherigen Arbeiten ein inhaltliches Interesse am Forschungsgegenstand vermuten ließen. Es wurde bei der Zusammensetzung darauf geachtet, möglichst heterogene Interpretationsperspektiven in der IWS zu versammeln. Der Verlauf der Interpretationswerkstatt war in fünf Phasen gegliedert und umfasste zwei mehrtägige Workshops (zwei bis drei Tage).

In der ersten Phase wurden die ForscherInnen der IWS gebeten, auf Basis des erhobenen Fallmaterials aus ihrer je eigenen theoretischen Perspektive eine Fallrekonstruktion anzufertigen. Das Ergebnis ihrer Rekonstruktionsarbeit sollten sie in einem vorläufigen Interpretationspapier festhalten und den anderen ForscherInnen vor Beginn des ersten Workshops zusenden. Als Kommunikationsplattform für den Austausch von Dokumenten und Diskussionsbeiträgen diente ein virtueller Raum im Internet. Besonders betont wurde, dass die vorläufigen Interpretationspapiere Arbeitspapiere sein sollten und keine fertigen Expertisen, die es in der Interpretationswerkstatt zu verteidigen gelte. Die vorläufigen Interpretationspapiere sollten einen Zwischenstand der Interpretation markieren, der nach vorne offen ist. Die Papiere sollten im ersten Workshop (Phase II) den anderen ForscherInnen die eigene Interpretationsperspektive darstellen und den Interpretationszugang für Erweiterungen und Ausdifferenzierungen infolge von Interpretationsangeboten anderer ForscherInnen offenhalten.

Die zweite Phase umfasste den ersten Workshop, in dem sich die ForscherInnen persönlich kennenlernten, die Interpretationsperspektive der jeweils anderen ForscherInnen zur Kenntnis nahmen. Dieser Austausch von verschiedenen theoretisch fundierten Sichtweisen sollte es dem einzelnen Forscher/der einzelnen Forscherin ermöglichen, die eigene Perspektive im Vergleich mit den anderen Perspektiven zu schärfen, anzureichern, in sich auszdifferenzieren, und sie so erklärungskräftiger zu machen. Dieser Vergleichsprozess konnte beim ersten Workshop nur angestoßen werden; die Darstellung und Diskussion der einzelnen Interpretationspapiere sowie die damit verbundene Phase des wechselseitigen Kennenlernens erforderte Zeit.

In der dritten Phase setzten die WissenschaftlerInnen die im Workshop begonnenen Vergleichsprozesse im virtuellen Raum weiter fort. In dieser Phase wurden einzelne Kategorien näher nachgefragt und auf Passung für die eigenen Interpretationsperspektiven geprüft. Auf diese Weise entwickelten sich die bisher nur vorläufigen Interpretationspapiere weiter.

Diese fortgeschriebenen Interpretationspapiere wurden in der vierten Phase beim zweiten Workshop vorgestellt. Dabei wurden die WissenschaftlerInnen gebeten, besonders diejenigen Stellen zu markieren, an denen sie Interpretationsangebote anderer ForscherInnen aufgegriffen haben und zu neuen theoretischen Einsichten in dem Fall kommen konnten. Ein weiteres Ziel dieses Workshops war es, neben diesen individuellen Einsichten der ForscherInnen nach Aspekten des Forschungsgegenstandes zu suchen, die durch eine möglichst hohe Überschneidung von Interpretationsperspektiven gekennzeichnet waren. Es war das Ziel, diese verschiedenen Interpretationsperspektiven zu verbinden und auszdifferenzieren, um auf diese Weise neue Erklärungsangebote zu generieren (ein Ziel, das nur vereinzelt und ansatzweise in den fünf Durchläufen gelang).

In der fünften Phase vergewisserten sich die ForscherInnen ihrer Interpretationsarbeit und schlossen ihre Interpretationspapiere ab. Die Arbeiten wurden entweder im internen Projektzusammenhang dokumentiert oder publiziert.

Das Ergebnis der Interpretationswerkstatt sind verschiedene Erklärungsangebote für die betriebliche Situation, die regelmäßig nur gering konkurrieren, sich aber überwiegend ergänzen. Die Distanz zur betrieblichen Situation und ihren eigenen Handlungszwängen eröffnet in der IWS den Raum, um unterschiedliche Sichtweisen entwickeln und deren Vergleich vornehmen zu können. Die multiperspektivischen Sichten ermöglichen, die Komplexität der betrieblichen Situation differenziert in den Blick zu nehmen. Sie fördern in ihrer Verknüpfung mehr Erkenntnisse „zutage“ als es einzelne WissenschaftlerInnen vermögen. Für den einzelnen Betrieb wird so ein betriebspezifisches besonderes „Wissen“ produziert, das Typisches der betrieblichen Handlungsproblematik aus unterschiedlicher Sicht und auf unterschiedlichen Dimensionen aufzeigt.

Wissenschaftlich interessant wird das betrieblich-organisationale Handeln aber erst dann, wenn sich darin verallgemeinerbare Vorgänge, Wirkungen und Folgen des Handelns ausmachen lassen (vgl. dazu auch Howaldt 2004, S. 222). Praxisakteure erwarten singuläre, aber komplexe Erklärungsangebote, die ihnen Sicherheit für ihre Entscheidungen in der besonderen Situation versprechen. Wissenschaft zielt demgegenüber auf verallgemeinerbare Erkenntnis entlang spezifischer, eng gefasster Fragestellungen.

Dabei konnten die Erkenntnisse in der IWS auf zwei Ebenen liegen – was im Ergebnis nicht immer gelang. Erstens konnte der/die einzelne ForscherIn lernen, das heißt seinen Interpretationshorizont erweitern. Zweitens war es möglich, als ForscherInnengruppe ein gemeinsames Erklärungsangebot für solche Aspekte des Forschungsgegenstandes zu entwickeln, in denen sich eine gewisse Anzahl von Interpretationsperspektiven überschneidet. In der Forschungsarbeit der IWS ging es nicht um die Vollständigkeit von Perspektiven auf den Fall, sondern erstens um die Erweiterung der Interpretationsperspektiven der ForscherInnen durch Differenzbildung und zweitens um die Identifikation und Reflexion gemeinsamer Aspekte des Forschungsgegenstandes.

Die Moderation in der IWS durch die Mitglieder des LeFo-Projekts zielte darauf ab, diese Reflexivität durch ein offenes und wechselseitige Anerkennung stiftendes Arrangement zu unterstützen, das über permanente Vergleichsprozesse die Perspektivenverschränkung der ForscherInnen befördert. Deshalb war es nicht das Ziel der IWS-Moderation, bestimmte Arbeitsziele zu setzen und auf ein bestimmtes Arbeitsergebnis hinzuarbeiten. Befördert werden sollte ein kooperativer offener Suchprozess, um den individuellen Lernprozessen der ForscherInnen möglichst großen Raum zu geben.

Um so einen offenen und damit auch Unsicherheit stiftenden Prozess mittragen zu können, sind auf Seiten der ForscherInnen entsprechende Lerninteressen eine zentrale Voraussetzung. Dieser Austausch von Perspektiven ist an die Voraussetzung gebunden, dass der einzelne WissenschaftlerInnen ein Lerninteresse vor dem Hintergrund einer Erklärungsproblematik für sich formulieren und zugleich erkennen kann, dass dieses Lerninteresse bei der kooperativen Zusammenarbeit in der IWS auch prinzipiell realisiert werden. Bei der Moderation galt es zu berücksichtigen, dass der fremde Interpretationshorizont nicht nur als Bereicherung und produktive Herausforderung, sondern immer auch als konkurrierende Deutung aufgefasst wird, der gegenüber die eigene Interpretation durchzusetzen ist. Das Spannungsverhältnis zwischen der Durchsetzung einzelner Interpretationsperspektiven und Interessen einerseits und Offenheit für neue Interpretationsperspektiven andererseits ist die zentrale Moderationsherausforderung in der IWS, um Perspektivenvielfalt und Perspektivenwechsel zu unterstützen.

2.3.3 Beratungswerkstatt

Die Beratungswerkstatt stellt sich als ein Prozess dar, der in der PWS beginnt, sich während der IWS fortsetzt und mit eigenen Veranstaltungen (Workshops, Seminare, Coaching-Gespräche) das Forschungsverfahren beendet. Bereits nach dem ersten Workshop der IWS wurden deren Zwischenergebnisse und Kernthemen an die betrieblichen Akteure zurückgemeldet, um möglichst frühzeitig einen Abgleich zwischen den betrieblichen Beratungsinteressen und den Forschungsinteressen in der IWS herstellen zu können.

Nach dem Abschluss der IWS werden im Rahmen der BWS die Kernthemen der IWS verschiedenen Akteursgruppen im Betrieb vorgestellt. In der Regel ist das die betriebliche Lenkungsgruppe oder eine Betriebsversammlung, in der die verschiedenen Akteursgruppen vertreten sind. Die Diskussion und Erörterung der Ergebnisse bildet die Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung eines betriebsspezifischen Beratungsdesigns, das verschiedene Beratungsformen umfassen kann. Die Präsentation und Erörterung der Kernthemen ist der Ort, an dem die betrieblichen Beratungsinteressen mit den wissenschaftlichen Erklärungsangeboten der IWS abgeglichen werden. Wenn die Beratungsinteressen der einzelnen Gruppen geklärt sind, werden verschiedene Angebotsformen – differenziert nach Umfang und Zielstellung – für die unterschiedlich betroffenen Akteursgruppen vorgeschlagen. Die Formen der BWS sind vielfältig: Sie können für den Kreis der zentralen Akteure individuelle Beratungsgespräche genauso umfassen wie mehrtägige Weiterbildungsveranstaltungen mit 12–15 Personen.

Die Auswahl der TeilnehmerInnen erfolgt vor dem Hintergrund der Interpretationsergebnisse, die auf bestimmte Akteursgruppen im Betrieb verweisen, in Absprache mit dem Management sowie der Interessensvertretung.

Die Auswahl wird sowohl durch inhaltliche als auch durch mikropolitische und ökonomische Aspekte bestimmt.

Ziel der Beratungsprozesse ist eine erweiterte Handlungsfähigkeit der TeilnehmerInnen im betrieblichen Projektalltag. Sie sollen in die Lage versetzt werden, die Projektstrukturen und Interessen der Projektbeteiligten besser zu verstehen, um die Fortentwicklung des Projekts bewusst gestalten zu können. Erweiterte Handlungsfähigkeit wird entsprechend der lerntheoretischen Annahmen (vgl. 2.1) über Selbstverständigungsprozesse der beteiligten und betroffenen Akteure hergestellt. Ziel der Beratungsprozesse ist deshalb eine Erweiterung und Transformation der bisherigen Sichtweisen auf schwierige Handlungssituationen mit dem Ziel, neue Handlungsoptionen zu entwickeln. Nach dem Selbstverständnis der BWS sind die TeilnehmerInnen erst dann erfolgreich beraten, wenn sich ihre individuelle Sicht auf die betriebliche Problemsituation erweitert hat und daraus neue Handlungsoptionen für die individuell und zugleich betrieblich relevanten Situationen entstanden sind. Die Analyse und Gestaltungscompetenz der betrieblichen Akteure für ihr Modernisierungsprojekt soll auf diese Weise erweitert werden.

Ausgangspunkt des Beratungsprozesses in den Workshopseminaren oder Coaching-Gesprächen sind die individuellen Handlungsproblematiken der Praxisakteure, deren Erwartungen und Problemstellungen im Modernisierungsprojekt, und nicht die erarbeiteten Erklärungsangebote der IWS. Dies setzt voraus, dass die teilnehmenden Praxisakteure auch Handlungsproblematiken und damit zusammenhängende Lerninteressen besitzen. Sie müssen einzelne Situationen des Modernisierungsprojekts als Lernherausforderung für sich begreifen können, denn niemand kann gegen seinen Willen beraten werden.

Die Fallberatung in der BWS hat in zentraler Weise das Bildungskonzept „Fallarbeit“ zur Grundlage, wie es von Kurt R. Müller u. a. (1997) entwickelt wurde. „Fallarbeit“ ist ein beratungsorientiertes Bildungskonzept (vgl. dazu auch Ludwig/Müller 2004), das Verstehens- und Lernberatungsprozesse in Gruppen anleitet. Fallarbeit unterstützt den gewünschten Transfer von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Wissen (vgl. Bosch/Renn 2003, S. 65), indem es wissenschaftliche Erklärungsangebote nach einem systematischen Verstehensprozess als Gegenhorizont in den Beratungsprozess einführt.

Fallarbeit nimmt den Ausgangspunkt in problematisch erlebten Handlungssituationen von TeilnehmerInnen, die zunächst als „Fallerzählung“ im Seminar konturiert werden. Jeder/jede TeilnehmerIn der Beratungsworkshops skizziert zu Beginn des Workshops eine Fallsituation aus dem betrieblichen Modernisierungsprojekt, die für sie/ihn (etwas) schwierig und relevant war bzw. immer noch ist. Erwartet wird, dass die TeilnehmerInnen mit ihrer Fall-

skizze ein bestimmtes Lerninteresse verbinden, also etwas wissen wollen, was ihnen bislang in der Fallsituation unklar blieb. Im Verlauf des Workshops werden diese Fallskizzen sukzessive beraten.

Im Folgenden wird das Arbeitsmodell mit seinen drei zentralen Arbeitskomplexen dargestellt, entlang dessen die Fälle beraten werden. Das Arbeitsmodell besitzt innerhalb der drei Komplexe eine differenziertere Gliederung, auf deren Darstellung an dieser Stelle verzichtet wird. Die Teilnehmergruppe wird von einer/einem FallberaterIn geleitet, die/der erstens das reflexive Setting des Arbeitsmodells aufrechterhält und zweitens zusammen mit den TeilnehmerInnen auch Interpretationsangebote und Gegenhorizonte zu den Interpretationen des/der Fallerzählers/in liefert.

Der erste Arbeitskomplex umfasst die Erzählung des/der FallerzählerIn und die Nachfragen der anderen TeilnehmerInnen, die ihr Bild von der erzählten Handlungsproblematik mit ihren Nachfragen vervollständigen.

Im zweiten Arbeitskomplex werden durch die TeilnehmerInnen unterschiedlichste Interpretationen mit Blick auf die Fallerzählung angeboten, um das Feld möglicher Interpretationsperspektiven auf die Fallsituation zu erweitern. Dazu versetzten sich die TeilnehmerInnen des Workshops zunächst in die handelnden Personen der Fallgeschichte und suchten daraufhin in einem nächsten Schritt entlang von fünf Dimensionen im Fall Kernthemen, die für die Fallentwicklung und den Fallverlauf eine zentrale Rolle spielen können. Die fünf Dimensionen sind:

1. Handlungsgründe der Fallakteure
2. Beziehungen zwischen den Fallakteuren
3. Mikropolitische Strategien im Betrieb
4. Ökonomische, kulturelle und soziale Strukturen im Betrieb
5. Gesellschaftliche Strukturen.

Dem oder der FallerzählerIn wird damit in diesem zweiten Arbeitskomplex von der Gruppe und dem/der FallberaterIn Folgendes angeboten: Er/sie erhält neue Perspektiven auf die eigene Fallsituation, die ihr/ihm bislang unbekannt waren, ihre oder seine Sicht auf den Fall wird angereichert und komplexer. Zugleich werden wichtige Kernthemen, mögliche „rote Fäden“ im Fall identifiziert, deren weitere Bearbeitung ihrem/seinem Lerninteresse weiterhelfen können. Dieser Arbeitskomplex endet mit der Auswahl zentraler Kernthemen durch den oder die FallerzählerIn.

Die weitere Arbeit im dritten Arbeitskomplex stützt sich im Sinne des Beratungsprozesses zunächst auf die von dem/der FallerzählerIn ausgewählten Kernthemen. Hier gilt es für den oder die LernberaterIn, entlang einer abduktiven Logik, Handlungssituationen des Falles mit Sonderwissen/Theo-

riewissen so zu verknüpfen, dass neue Perspektiven auf die Fallerzählung möglich werden. Dieses Sonderwissen sollte möglichst nahe an die Handlungssituation gebunden sein, um für den Lernprozess des oder der Fall-erzählerIn möglichst anschlussfähig sein zu können. An dieser Stelle kann der oder die FallberaterIn mit den Erklärungsangeboten der IWS arbeiten und diese fallbezogen anbieten, soweit sie zu den Kernthemen der Fallerzählung passen. Die Kernthemenarbeit hat sich aber nicht auf dieses Sonderwissen zu beschränken. Auch Erfahrungswissen der anderen TeilnehmerInnen oder des/der FallberaterIn kann an dieser Stelle weiterhelfen. Die Interpretationsangebote während der Kernthemenarbeit werden von dem oder der Fall-erzählerIn und den anderen TeilnehmerInnen geprüft, inwieweit sie die subjektive Einsicht in die Fallerzählung erweitern und das individuelle Lerninteresse – das im Fallverlauf oft eine Wendung erfährt – erfüllen. Die neuen Einsichten in den Fall haben schließlich neue Handlungsmöglichkeiten und -wege zum Ergebnis, die von den TeilnehmerInnen erarbeitet und dem/der Fall-erzählerIn angeboten werden. Die Bearbeitung der Fallerzählung endet schließlich mit einer Selbstvergewisserung aller TeilnehmerInnen: Sie prüfen, welche Einsichten und Handlungspläne für sie selbst aus der Bearbeitung der Handlungsproblematik entstanden sind. Mit anderen Worten: Geprüft wird, welche Aspekte der Handlungsproblematik des bearbeiteten Falles auch in den eigenen Handlungsproblematiken enthalten sind und in welcher Weise mit ihnen zukünftig umzugehen ist.

In der BWS werden Selbstverständigungsprozesse auf eine neue Grundlage gestellt und neue Handlungsoptionen erarbeitet. Dies geschieht individuell, weil Handlungsproblematiken und Lernprozesse subjektbezogene Aktivitäten sind. Die gemeinsame Planung und Umsetzung von Lösungsvorschlägen findet in der BWS nicht statt. Dies ist ein deutlicher Unterschied gegenüber Beratungskonzepten, wie sie bspw. Howaldt (2003, S. 243) vorschlägt. Die BWS zielt auf Lernprozesse, nicht auf mikropolitische Entscheidungen. Die Lernergebnisse können von den Praxisakteuren auf der Basis differenzierterer Selbstverständigungsprozesse im betrieblichen Alltag mikropolitisch realisiert werden. Die BWS liefert dafür mögliche Handlungsoptionen.

Praxisakteure im Betrieb erhalten, bezogen auf ihre individuellen Lerninteressen, ein wissenschaftliches Angebot und eine Verständigungshilfe (keine Verstehenshilfe!) in Form der Fallberatung. Die besondere Leistung der Fallberatung besteht darin, die wissenschaftlich-theoretischen Begründungen und Erklärungszusammenhänge zum betrieblichen Modernisierungsprojekt ins Verhältnis zum Eigensinn der Praxisakteure zu setzen.

Die Qualität der Fallberatung bemisst sich am Grad gelungener Selbst- und Fremdverständigung zum jeweiligen Fall. An die Professionalität der FallberaterInnen werden besondere Anforderungen gestellt (vgl. Ludwig 2002). Es lassen sich drei zentrale Anforderungen benennen. Die erste Anforderung

besteht darin, Hilfestellungen zur Aufrechterhaltung des Beratungs-Settings zu geben und Durchsetzungsstrategien für einzelne Interpretationsangebote zurückzuweisen. Die zweite Anforderung besteht in einer handlungshermeneutischen Kompetenz, also einer Verbindung von Feldwissen, Theoriewissen und methodischer Verknüpfungskompetenz. Die FallberaterInnen müssen in der Lage sein, die spezifische Feldbezogenheit der Fallbeobachtungen zu verstehen und mit den wissenschaftlichen Theorieangeboten der IWS zu verknüpfen. Die dritte Anforderung besteht darin, das Spannungsverhältnis von Kritik und Anerkennung auszubalancieren. Dabei gilt es, symmetrische Anerkennungsverhältnisse herzustellen und gleichzeitig kritische Gegenhorizonte gegenüber einzelnen Interpretationsperspektiven einzuführen. Lernprozesse erfordern das Spannungsverhältnis von Anerkennung und Kritik.

3. Projektdurchführung und Projektergebnisse

Es war das Ziel des LeFo-Projekts, erstens ein Arbeitsmodell für ein beratungsorientiertes Forschungsverfahren und für eine forschungsorientierte Beratung zu entwickeln. Zweitens sollte ein Beitrag zur Theoriebildung interdisziplinären Forschens geleistet werden (vgl. Ludwig: Interdisziplinarität als Chance, Abschnitt 2). Um diese Ziele zu realisieren, wurde folgendes Projektdesign gewählt: In einem ersten Schritt wurde das Forschungsverfahren auf Grundlage der hier beschriebenen lerntheoretischen Annahmen entwickelt und mit drei Werkstätten konzipiert. Dieses Verfahrenskonzept sollte sich in fünf betrieblichen Projekten zum Forschungsgegenstand „Entgrenzte Arbeit“ bewähren. Dabei wurde ein spiralförmiger Entwicklungsprozess beabsichtigt, der die Erfahrungen aus dem ersten betrieblichen Projekt aufgreift, im zweiten Projekt in veränderter Form umsetzt usw. Nach fünf Durchläufen hatte das LeFo-Projekt eine Form, die unter Ziffer 2 beschrieben ist. Parallel zu dieser Entwicklung des Forschungsverfahrens wurde eine Begleitforschung durchgeführt, die Lernprozesse der ForscherInnen in der IWS zum Gegenstand hatte. Einen Einblick in die Ergebnisse dieser Begleitforschung bietet Kapitel 4; in diesem Abschnitt werden Ergebnisse und Reflexionen zum Forschungsverfahren vorgestellt.

3.1 Projektakteure und Projektabläufe

Durchgeführt wurde das Projekt von einer interdisziplinären Projektgruppe, die aus drei Mitarbeitern bestand: ein Erziehungswissenschaftler, ein Soziologe, ein erfahrener Berater und Bildungspraktiker. Die Leitung des Projekts lag bei der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Potsdam (Prof. Dr. Joachim Ludwig). Während der gesamten Laufzeit wurde mit dem Kooperationsprojekt an der TU Chemnitz (Prof. Dr. G. Günther Voß) zusammengearbeitet. Neben dieser Projektgruppe wurde ein Netz-

werk mit 80 Forscherinnen und Forschern aus den Bereichen Arbeitsmedizin, Arbeitsrecht, Betriebswirtschaft, Bildungswissenschaft, Frauenforschung, Psychologie und Soziologie gebildet. Dieses Netzwerk wurde angefragt, wenn es galt, ForscherInnen für die Mitarbeit in den fünf Interpretationswerkstätten zu gewinnen. Die Forscherinnen und Forscher des Netzwerks wurden mit folgender Information zur IWS zum Netzwerk eingeladen: „In einem kleinen interdisziplinär zusammengesetzten Kreis ausgewählter Experten (ca. 10) sollen Fallerzählungen aus der Arbeitspraxis, mit dem Ziel der Theoriegenerierung, rekonstruiert werden. Ein wesentliches Element der Interpretationswerkstatt ist die gemeinsame interdisziplinäre Erarbeitung eines vertieften Fallverstehens, das über das Fallverstehen aus der je eigenen Theorieperspektive hinausgeht“. Das ForscherInnen-Netzwerk wurde während des Projektverlaufes regelmäßig über den Fortgang der betrieblichen Projekte informiert.

Die Arbeitsteilung zwischen Projektgruppe und ForscherInnen-Netzwerk zur Realisierung des Forschungsverfahrens stellte sich wie folgt dar: Die MitarbeiterInnen des LeFo-Projekts wählten infrage kommende Betriebe aus, nahmen Kontakt zu den verantwortlichen Akteuren auf und schlossen einen Kooperationsvertrag mit dem jeweiligen Betrieb ab. Für die Betriebe fielen durch die Arbeit der Projektgruppe und der ForscherInnen in der IWS keine Kosten an. Sobald die betriebliche Problem- und Fragestellung geklärt war, wurde das ForscherInnen-Netzwerk entsprechend informiert und Forscherinnen und Forscher für die Mitarbeit in der IWS zu der betrieblichen Problemstellung angefragt. Parallel dazu wurde von den MitarbeiterInnen der Projektgruppe die PWS im Betrieb durchgeführt, das heißt die Datenlandkarte und Interviews erhoben. Der Prozess der Datenerhebung in der PWS wurde mit den ForscherInnen, die sich zur Mitarbeit in der IWS gemeldet hatten, rückgekoppelt. Die ForscherInnen wurden nach zusätzlichen Fragestellungen und Datenerhebungswünschen gefragt. In dieser Zeitspanne wurde zugleich die Beratungswerkstatt im Betrieb durch den Berater der LeFo-Projektgruppe initiiert.

Die Interpretationsarbeit in der IWS wurde von den teilnehmenden ForscherInnen aus dem Netzwerk geleistet. Moderiert wurden die Workshops und virtuellen Arbeitsphasen von den MitarbeiterInnen des LeFo-Projekts. Die Auswahl der NetzwerkforscherInnen für die jeweilige IWS erfolgte themen- und interessenbezogen. Die NetzwerkforscherInnen wurden gefragt, ob sie Interesse an einer interdisziplinären Forschung zu selbst organisierten Arbeitszeitformen, Gruppenarbeit etc. hätten und Gelegenheit zur Mitarbeit im Zeitraum XY besitzen. Dieser thematische und zeitliche Rahmen für die jeweilige IWS erforderte keine weiteren Auswahlentscheidungen durch die Projektgruppe. Im Gegenteil: Es mussten ForscherInnen, insbesondere unter interdisziplinären Aspekten, für eine Mitarbeit angesprochen und geworben werden. Die ForscherInnen in der IWS erhielten für ihre Interpretationsarbeit ein Entgelt.

Die Durchführung der BWS lag wiederum in den Händen der MitarbeiterInnen des LeFo-Projekts.

Für die fünf betrieblichen Projekte wurden von den LeFo-ProjektmitarbeiterInnen Unternehmen kontaktiert und ausgewählt. Es wurden solche Unternehmen in das LeFo-Projekt aufgenommen, die in ihrem Modernisierungsprojekt Entgrenzungsprozesse von Arbeit, das heißt insbesondere dezentrale betriebliche Ergebnissteuerung zu ihrem Projektgegenstand machten und zugleich in diesen Projekten vor Problemen standen, für die sie einen „fremden Blick“ wünschten. Wir suchten also gezielt nach Unternehmen, die keinen technologischen Beratungsansatz wünschten, sondern den „fremden Blick“, mit dessen Hilfe sie neue Handlungsoptionen gewinnen wollten. Im Einzelnen bearbeiteten wir folgende Unternehmen und Forschungsgegenstände:

- ein Software-Unternehmen zur Vermarktung der innerbetrieblichen Organisations- und Vertriebsstruktur
- ein Möbelhaus zum selbst organisierten Arbeitszeitmanagement durch die Beschäftigten
- einen sozialen Dienstleister zur Budgetierung sozialer Dienstleistungen in den dezentralen Organisationseinheiten
- einen Autohersteller zur Gruppenarbeit in der Fertigung
- ein Chemiewerk zur Einführung marktorientierter Steuerungsprinzipien in der wissenschaftlichen Laborarbeit

Ein betrieblicher Projektdurchlauf währte im Durchschnitt ca. ein Jahr. Während der LeFo-Projektlaufzeit von drei Jahren liefen deshalb meistens drei betriebliche Durchläufe parallel.

3.2 Projektergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Einsichten dargestellt, die während der Entwicklung des Forschungsverfahrens entstanden sind. Dabei werden Erträge und Probleme des Forschungsverfahrens aufgezeigt und bezogen auf WissenschaftlerInnen, Praxisakteure und BeraterInnen.

Es stellt sich die Frage, ob ein forschungsnahes Konzept für Praxisberatung den verschiedenen Spezialisierungsniveaus von Wissenschaft und Praxis gerecht wird. Praxisakteure erwarten sich konkrete Handlungsempfehlungen von der Wissenschaft, und dies möglichst zeitnah und passgenau. Viele WissenschaftlerInnen betrachten demgegenüber Praxisorientierung skeptisch: Der Bedarf der Praxis an schnellen Ergebnissen steht der für Reflexion und Theoriearbeit benötigten Zeit entgegen und schließlich sei die gesellschaftliche Aufgabe von Wissenschaft Aufklärung und nicht die Erfüllung

funktionaler Praxisinteressen. Der gleichzeitige Anspruch Wissenschaft zu betreiben und für Ökonomie sowie Politik funktionsfähig zu sein, kann zu Interessenskonflikten führen und lässt sich mit dem Aufklärungsanspruch nicht immer reibungslos vereinbaren. Zudem stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit die Wissenschaftler vor besondere Herausforderungen. Wenn vor diesem Hintergrund eine beratungsorientierte Forschung und eine forschungsnahe Praxisberatung auf Dauer gestellt werden soll, müssen sowohl Praktiker als auch Wissenschaftler ausreichend Erträge für sich erkennen können. Nur wenn Wissenschaftler und Praktiker ihre jeweils eigenen Interessen realisieren können, kann ein Forschungsverfahren nachhaltig werden, das Forschung und Beratung koppelt.

3.2.1 Erträge und Probleme für die WissenschaftlerInnen

Die folgenden Einsichten beziehen sich auf alle fünf betrieblichen Durchläufe. Einige wichtige Reflexionen der WissenschaftlerInnen selbst befinden sich in den Beiträgen zur Realisation I und II in diesem Band. Viele WissenschaftlerInnen, die in den fünf interdisziplinären Interpretationswerkstätten mitarbeiteten, erlebten ihre Mitarbeit als Gewinn. Sie nahmen an einem offenen Austausch von Interpretationsperspektiven, entlang eines gemeinsamen Forschungsgegenstands teil, der in dieser Offenheit neu war. Die ForscherInnen erfuhren für sich einen persönlichen Lernerfolg durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Diese Zusammenarbeit erweiterte die eigene theoretische Perspektive auf Problemstellungen. Gleichzeitig konnten sie Gestaltungsinteressen mit Blick auf die betriebliche Praxis verfolgen. Auf der anderen Seite blieb das Forschungsverfahren nicht ohne Kritik. Die Offenheit des Verfahrens wurde als zu wenig ergebnisorientiert kritisiert, die Praxisorientierung als zu gering eingestuft. Es gab eine nicht unerhebliche Anzahl von ForscherInnen, denen die kleinteilige Rekonstruktionsarbeit am Text zu langwierig erschien. Sie hatten sich bereits sehr früh im Forschungsprozess ein Bild vom Fall gemacht und Lösungsperspektiven für die betrieblichen Praxisakteure entwickelt, die sie dem Betrieb auch gern angeboten hätten. Zwischen diesen beiden Polen gab es bei den WissenschaftlerInnen die unterschiedlichsten Positionen; einige davon sind in diesem Band dokumentiert. Es lassen sich eine Reihe von Dimensionen identifizieren, die zu dieser Heterogenität in der IWS führen.

Wissenschaft ist betrieblich-beruflich organisiert. Dies wirkt sich auf Forschungsweisen als Teil wissenschaftlicher Arbeit aus: „Als WissenschaftlerIn habe ich mich in meiner Disziplin zu profilieren!“. So lautete eine zentrale Aussage, die uns WissenschaftlerInnen so oder ähnlich mitgaben. Sie sehen durch interdisziplinäre Zusammenarbeit und die damit verbundene Annäherung an andere Interpretationsperspektiven die Gefahr, in einer grauen Masse unterzugehen und mit dem eigenen Profil nicht mehr sichtbar zu sein. Berufliche Verwertungsinteressen in der Wissenschaft erfordern anschei-

nend Sichtbarkeit und Profilierung, weniger das Einlassen auf andere Perspektiven und die damit verbundene Integration und feinteilige Differenzierung. Interdisziplinarität behindert in den Augen einiger WissenschaftlerInnen die berufliche Verwertung.

Statusprobleme können Anerkennung schmälern und damit Interdisziplinarität behindern. Interdisziplinarität basiert auf dem zunächst gleichberechtigten Austausch und Vergleich unterschiedlicher Interpretationsperspektiven. Die Bereitschaft der einzelnen WissenschaftlerInnen, die Interpretin oder den Interpreten und ihre/seine Interpretationsperspektive als prinzipiell gleichwertig anzuerkennen, ist eine zentrale Voraussetzung für Vergleichsprozesse. Die Anerkennung des Gegenübers als eigensinnigen anderen ist das zentrale Beziehungsfundament für kooperative Lernprozesse. Unabhängig davon gab es in der IWS Durchsetzungskämpfe, welche die Durchsetzung einzelner Interpretationsperspektiven zum Ziel hatten. Dies hing in einem erheblichen Maße von der jeweiligen Selbstdarstellung, der eigenen Perspektive und dem damit vermittelten Expertenstatus ab. Anerkennung kommt zum Ausdruck im Verhältnis von Selbstbild und Fremdbild: Je einseitiger dabei das eigene Selbstbild konstruiert wird, je stärker eine bestimmte soziale Identität in den Rang einer zentralen Identität erhoben wird, desto stärker angreifbar ist dieses Selbstbild durch diskrepante Fremdzuschreibungen – so z.B., wenn ein/eine ForscherIn sich selbst als wissenschaftlich kompetenten und erfahrenen Forscher und Aufklärer sieht, von anderen jedoch als apodiktisch-undifferenzierter Rhetoriker wahrgenommen wird (vgl. Drieke in diesem Band).

Der Kampf der wissenschaftlichen Disziplinen um gesellschaftliche Geltung markiert Grenzen für Perspektivenverschränkung: „Ich sitze heute hier, letztes Mal ging’s mir auch so, und fühle mich richtig ... isoliert. ... Naja, das sind alles Geisteswissenschaftler, und das ist der BWLER, ist ja ganz schön unfair. Und irgendwie versuch´ ich immer Anknüpfungspunkte zu finden und finde sie nicht“. Dieser Wissenschaftler macht deutlich, wie disziplinäre Ausgrenzung auf ihn wirkt. Differenz wird also nicht immer als Entwicklungs- und Lernchance eingeführt und so verstanden, sondern oft auch als Orientierungshorizont, mit dessen Hilfe man sich abgrenzen und im vertrauten Interpretationshorizont bleiben kann. Die Grenzen von Disziplinen sind historische Grenzen; insofern sind disziplinäre Auseinandersetzungen eine Reproduktion aktueller Konflikte im Wissenschaftsfeld, die nicht vor der Tür der IWS Halt machen.

Trotz deutlicher Formulierung seitens der LeFo-Projektgruppe, dass in den IWS qualitativ geforscht wird, und vom Standpunkt der betrieblichen Akteure aus, deren individueller Sinn im Kontext betrieblich-gesellschaftlicher Strukturen rekonstruiert wird, versammelten sich in den IWS immer unterschiedlichste methodologische Standpunkte. Im Prinzip ließen sich zwei Gruppen unterscheiden. Die einen WissenschaftlerInnen, die an Verstehens- und Erklärungszusammenhängen interessiert sind, und die andere Gruppe,

die nach dem Lesen des Datenmaterials bereits verstanden hatte und an der Konstruktion von Lösungen interessiert war. In den IWS schlich sich regelmäßig eine Ungeduld seitens der ForscherInnen ein, die an einer frühen Suche nach Beratungs-Kernthemen und entsprechenden Handlungsoptionen bis hin zu Lösungsvorschlägen interessiert waren. Zugespitzt formuliert wollten die einen erkennen und empfehlen und die anderen verstehen und beraten. Dies spitzte sich bis zur Frustration zu (vgl. Merkel in diesem Band). Innerhalb der WissenschaftlerInnen-Gruppe lassen sich zwei Interessenhorizonte unterscheiden. Der eine ist an Anwendungen und betrieblichen Problemlösungen interessiert, der andere an Theoriebildung. Wer den betrieblichen Fall bereits verstanden hat, für den gibt es in der IWS nichts mehr zu verstehen. Vor diesem Hintergrund wird Ungeduld nachvollziehbar.

Damit stellen sich neue Fragen: Wie ist es möglich, methodologisch homogenere, aber theoretisch differente WissenschaftlerInnen-Gruppen zu konstituieren, oder anders gefragt: Ist es möglich, mit dieser methodologischen Differenz produktiv umzugehen? Die Moderatoren haben in den IWS versucht, die Lösungsvorschläge auf ihre immanenten theoretischen Zusammenhänge hin zu hinterfragen, um auf diese Weise theoretische Perspektiven einander zuführen zu können. Dies gelang jedoch nicht immer. Zusammenfassend ist es für die Auswahl der ForscherInnen hilfreich, wenn an möglichst vielen Stellen der Information und Einführung für die ForscherInnen die Offenheit des Forschungsprozesses und die Prozesshaftigkeit des Lern-Forschungsprozesses betont wird, weil dies eine konzeptionelle Anforderung ist, die im wissenschaftlichen Betriebsalltag nicht die Regel darstellt. Hilfreich ist es jedenfalls, bei der Auftragsvergabe an die WissenschaftlerInnen zu Beginn der IWS deutlich darauf hinzuweisen, dass keine fertige Expertise verlangt wird, sondern eine vorläufige Interpretation, bei der vor allem auch offene Aspekte der eigenen Theoriefolie zur Sprache kommen sollten.

Neben der Offenheit des Interpretationsprozesses war das spezifische Verhältnis von Theorieproduktion und Anwendungsorientierung für viele WissenschaftlerInnen irritierend. Für die WissenschaftlerInnen galt es, ihre eigene Position zum Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. z. B. Fricke in diesem Band) zu dem LeFo-Konzept ins Verhältnis zu setzen. Manche WissenschaftlerInnen wären gerne zur Umsetzung der gefundenen Erklärungszusammenhänge mit ins betriebliche Feld gegangen. Dem steht jedoch das LeFo-Beratungskonzept entgegen. Dort geht es nicht um Umsetzung von Erklärungszusammenhängen, sondern um die beratende Nutzung von Erklärungszusammenhängen, soweit sie für die Beratung individueller Handlungsproblematiken der Praxisakteure hilfreich sind.

Für zukünftige Projekte ist zu überlegen, ob zwei Workshops für die IWS ausreichen. Die Zeit war immer zu knapp. Wer an Theorieentwicklung interessiert ist, sollte ein größeres Zeitbudget einplanen, um entlang einzel-

ner Aspekte des Forschungsgegenstandes nach Möglichkeiten gemeinsamer Theorieproduktion suchen zu können.

Häufiger Kritik unterlag auch die Trennung von Datenerhebung und Interpretation. Die ForscherInnen wünschten mehr Mitbestimmung bei der Datenerhebung. Bilanzierend muss allerdings festgehalten werden, dass nach Einführung von Beteiligungsmöglichkeiten während der Datenerhebung diese Möglichkeiten nicht genutzt wurden. Umgekehrt gilt es festzuhalten, dass einige ForscherInnen das fremd erhobene Datenmaterial als inspirierend empfanden. Fremd erhobenes Datenmaterial stellt sich immer anders dar als Material, das man selbst erhoben hat. Mit dieser Differenz lässt sich unterschiedlich umgehen: ablehnend oder produktiv aufgreifend. Für beide Möglichkeiten gibt es persönliche und sachliche Grenzen. Möglicherweise gilt es, in zukünftigen Projekten die ForscherInnen systematischer in die Datenerhebungsphase zu integrieren, um die vorläufige Situationsinterpretation, die während der Datenerhebung immer erforderlich ist, auf eine möglichst breite Basis zu stellen und so späteren Interpretationshorizonten in der IWS möglichst wenig Schranken aufzuerlegen.

3.2.2 Erträge und Probleme für die Praxisakteure

Die IWS haben regelmäßig die Erwartung eines „fremden Blicks“ erfüllt. Bei der Präsentation der IWS-Ergebnisse fielen regelmäßig Sätze wie: „Ihr bringt zur Sprache, was wir empfinden“. Solche und ähnliche Sätze beschreiben Übereinstimmung und Differenz. Beschrieben wird damit eine Übereinstimmung in der Problemsicht und zugleich eine Differenz in der Art und Weise, wie dieses Problem aufgegriffen oder bearbeitet wird. Als Befindlichkeit hier und als Begrifflichkeit dort. So wurde bei den beiden betrieblichen Projekten, die im vorliegenden Band dokumentiert sind, auf die widersprüchlichen Verantwortungsstrukturen bei der Auto-AG und auf die Verschiebungen im beruflichen Selbstverständnis beim Chemiewerk hingewiesen. In beiden Fällen wurde eine vorhandene Problembefindlichkeit begrifflich erfasst und ausdifferenziert, was für Beratungsprozesse hilfreich war. Unabhängig davon unterliegen solche Einsichten und Erkenntnisse, sobald sie in den Betrieb zurückgeführt werden, einem gesellschaftlichen Kosten-Nutzen-Kalkül. Beratungsprozesse kosten Arbeitszeit und damit Geld und stören manchmal mächtige betriebliche Interessenkonstellationen. Auch anwendungsorientierte wissenschaftliche Erklärungsangebote müssen nicht zwangsläufig zur Anwendung kommen, wenn Interessen dagegenstehen (vgl. Chemiewerk).

Die betrieblichen Akteure waren mit den Ergebnissen der Fallberatungen in hohem Maße zufrieden. In der Auto-AG sahen sie ihr Unternehmen mit seinen Modernisierungsprozessen und -strukturen in einem neuen Licht. Die TeilnehmerInnen fühlten sich für Situationen, wie sie in den Beratungsworkshops reflektiert wurden, zukünftig handlungsfähiger; alte Konfliktlinien

zwischen den Akteuren wurden gemeinsam reflektiert und teilweise produktiv gewendet. Typische Konflikte im Modernisierungsprojekt „Teamarbeit“ reduzierten sich. Eine offene Frage blieb die Veränderung betrieblicher Strukturen. Die Fallberatungen reflektierten betriebliche Strukturen entlang der individuellen Handlungsproblematiken der betroffenen TeilnehmerInnen. Insofern kann angenommen werden, dass zukünftig über die Handlungen der Betroffenen Strukturen aufgegriffen und thematisiert werden. Neben diesem Bottom-up-Prozess gelang es aber in keinem der fünf Durchläufe, zeitgleich und abgestimmt einen Top-down-Prozess zu initiieren, bei dem Vertreter des Managements die Veränderung bestehender Strukturen (z. B. Verantwortungsstrukturen bei der Auto-AG) aufgegriffen hätten. Je höher die Management-Ebene, desto geringer ist die Beratungsbereitschaft, so die generalisierte Erkenntnis.

3.2.3 Erträge und Probleme für die BeraterInnen

Mit den Erklärungsangeboten der IWS ließ sich in den Beratungswerkstätten gut beraten. Die zentrale Projektannahme, dass die Fallstudien der IWS eine Art Brennpiegelfunktion für die Beratung der im Einzelnen durchaus unterschiedlichen, individuellen Handlungsproblematiken der Praxisakteure besitzen, wurde bestätigt.

Als ein besonderes und im Projektverlauf ungelöstes Problem stellte sich im Kontext die BeraterInnen-Kompetenz dar. Selbst für erfahrene BeraterInnen war es nicht einfach, sich die komplexen Erklärungsangebote der IWS so tiefgehend und flexibel anzueignen, dass sie in Beratungsprozessen als Interpretations-Heuristik genutzt werden konnten. Die BeraterInnen sind gefordert, sich die Erklärungsangebote der IWS in einer sehr differenzierten Weise anzueignen. An den/die BeraterIn werden also im Zuge des Forschungsverfahrens Lernanforderungen gestellt, denen er/sie im Einzelfall auch „defensiv“ gegenübersteht (vgl. Holzkamp 1993; Faulstich/Ludwig 2004). In solchen Situationen tendieren BeraterInnen dazu, altbewährte Erklärungsfolien (Machtfolie, Kommunikationsfolie) für den Beratungsprozess zu verwenden. Für zukünftige Projekte gilt es deshalb, den Aneignungsprozess der BeraterInnen als gesondertes Problem in den Blick zu nehmen.

Die BWS beginnt bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Forschungsverfahrens. Mit Beginn der IWS entstehen lange Rückkoppelungsphasen von Zwischenergebnissen der IWS zurück in den Betrieb. Diese Rückkoppelungen verlaufen im Modus dialogischer Gespräche und haben beratenden Charakter. Im Unterschied zum klassischen Beratungsprozess wird jedoch in den dialogischen Gesprächen der verstehende Zugang zum Interpretationsangebot nicht „veröffentlicht“, sodass er für den Ratsuchenden oder die Ratsuchende sehr schwer nachvollziehbar ist und z. T. als unverhältnismäßige Kritik aufgefasst werden kann. Für die Zukunft bietet es sich deshalb an, die im

LeFo-Projekt praktizierten dialogischen Formen durch Beratungsprozesse zu ersetzen, in denen die verschiedenen Sinnhorizonte der Situationsinterpretation explizit werden können. Ergebnispräsentationen besitzen immer den Makel der Verkürzung. Verbunden ist damit die Gefahr, die Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen und Praxisakteuren bereits vor dem eigentlichen Beratungs-Setting abzubrechen (vgl. Präsentation Chemiewerk).

Literatur:

Bauer, Frank (2001): Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Forschung und Beratung. In: Heinz, Walter R.; Kotthoff, Hermann Peter Gerd (Hg.): Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung? Münster, S. 57–70.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.

Bonß, Wolfgang (2003): Jenseits von Verwendung und Transformation. Strukturprobleme der Verwissenschaftlichung in der Zweiten Moderne. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 37–52.

Bosch, Aida; Renn, Joachim (2003): Wissenskontexte und Wissenstransfer: Übersetzen zwischen Praxisfeldern in der „Wissensgesellschaft“. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 53–70.

Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 56–70.

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren.

Felt, Ulrike; Nowotny, Helga; Taschwer, Klaus (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt/M./New York.

Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg.

Göbel, Markus (2001): Beratung der Beratung für ökologische Modernisierung. In: Heinz, Walter R.; Kotthoff, Hermann Peter Gerd (Hg.): Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung? Münster, S. 34–56.

Hildenbrand, Bruno (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U. u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München, S. 256–260.

Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, H. 20, S. 5–36.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.

Howaldt, Jürgen (2003): Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 239–256.

Howaldt, Jürgen (2004): Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen. Münster.

Latniak, Erich (2003): Wie gut ist der Platz zwischen den Stühlen? Anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung. In: Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 105–120.

Ludwig, Joachim: Anforderungen an Lernberatung in online-Foren. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld 2002, S.255-266.

Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Hohengehren, S. 112–126.

Ludwig, Joachim/Müller, Kurt R.: Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 281–306.

Müller, Kurt R./Mechler, Moritz/Lipowski, Birgit (1997): Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.). München.

Moldaschl, Manfred; Voß, G. Günter (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München.

Renn, Ortwin (2007): Dialogische Formen der wissenschaftlichen Politikberatung. In: Kropp, Cordula; Schiller, Frank; Wagner, Jost (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin, S. 161–178.

Schierz, Matthias; Thiele, Jörg (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 1, S. 30–47.

Soeffner, Hans-Georg (2003): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. – Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, S. 164-175.

Straub, Jürgen (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen.

Wagner, Jost; Kropp, Cordula (2007): Dimensionen einer dialogisch-reflexiven Wissenserzeugung und -kommunikation. In: Kropp, Cordula; Schiller, Frank; Wagner, Jost (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin, S. 19–50.

2.

Realisation I

Ein Fall aus der betrieblichen Praxis der AUTO AG

1. Zum beforschten Unternehmen

Ausgangspunkt der Kooperation mit der AUTO AG waren Schwierigkeiten des Betriebs bei der Konzeption sowie der praktischen Umsetzung von Teamarbeit in der Fließbandfertigung. So lautete die Problembeschreibung der Managementvertreter. Das Forschungsinteresse des LeFo-Projektteams bezog sich auf die Frage, wie sich im Zuge von Teamarbeit die Verantwortlichkeiten für den Produktionsprozess entgrenzen, auf die Beschäftigten neu verteilen und wie die Betroffenen mit den neuen Verantwortlichkeiten umgehen.

Das Werk AUTO AG gehört zu einem weltweit agierenden Automobilkonzern. Typisch für Automobilhersteller wie die AUTO AG ist die Einteilung der Fertigung in die Bereiche Karosseriebau, Lackiererei und Montagen. Der Bereich Montagen ist in der AUTO AG mit etwa 4.000 Beschäftigten der größte Bereich. Aufgrund des hohen Anteils an manueller Tätigkeit in diesem Fertigungsbereich kommt es dort häufiger zu Qualitäts- und Produktivitätsproblemen als in den anderen, stärker automatisierten Bereichen Karosseriebau und Lackiererei. Deshalb wurden im Bereich Montagen an die Effekte der teamorientierten Arbeitsorganisation vom Management große Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung von Qualitäts- und Produktivitätskennziffern geknüpft.

In der AUTO AG war eine Arbeitsorganisation mit sechs hierarchischen Führungsebenen erkennbar, die sich in der Zeit der klassisch tayloristischen Fließfertigung herausgebildet hatte und auch nach der Einführung von Teamarbeit zur Sicherung der Produktionsprozesse weiterhin besteht. In dieser Ordnung haben die Meister aufgrund ihrer Position unmittelbar über den Beschäftigten am Band und unmittelbar unter den Bereichsleitern sowie den ihnen zugewiesenen Funktionen bei der Realisierung von Teamarbeit großen Einfluss auf die alltägliche Gestaltung der teamorientierten Arbeitsorganisation. Die hierarchisch über ihnen stehenden Schichtleiter und Unterabteilungsleiter sind im Vergleich zu den Meistern eher Fachvorgesetzte, die keine direkte Personalverantwortung tragen und im Auftrag des jeweiligen Bereichsleiters handeln.

Im Juni 2003 wurde in der AUTO AG nach einem längeren Vorbereitungsprozess flächendeckend mit Teamarbeit in allen Bereichen begonnen. In der Betriebsvereinbarung sind Begriff und allgemeine Zielsetzungen zur Teamarbeit folgendermaßen beschrieben:

„Begriffsbestimmung

Teamarbeit im Sinne dieser Betriebsvereinbarung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Zusammenarbeit einer bestimmten Anzahl von MitarbeiterInnen in einem räumlich überschaubaren Arbeitsbereich,
- das Ausüben von inhaltlich abgegrenzten, ganzheitlichen und selbst überprüfbaren Tätigkeiten im Team,
- Schaffen von Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen sowie Möglichkeiten der Kommunikation zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit und -produktivität,
- Förderung der Sozialintegration und der Arbeits- und Kooperationsprozesse des Teams,
- ziel- und ergebnisorientiertes sowie prozessoptimierendes Arbeiten.

Ziele der Teamarbeit

Mit der Teamarbeit werden gleichrangig mitarbeiter- und unternehmensbezogene Ziele verfolgt:

- Weitere Humanisierung der Arbeitsprozesse,
- Erhöhung der Motivation und Arbeitszufriedenheit,
- Steigerung der Eigenverantwortung, Qualifikation, Kommunikation und Identifikation mit dem Unternehmen,
- Verbesserung von Qualität, Kosten, Produktivität und Liefertreue,
- Flexibler Personaleinsatz innerhalb des jeweiligen Teams.

Auch teamübergreifend kann gearbeitet werden. Dabei werden die o.g. Ziele ebenfalls konsequent verfolgt.“

(Auszug aus der Betriebsvereinbarung Teamarbeit)

Die Einführung von Teamarbeit in der Fließfertigung führte zu folgenden strukturellen Veränderungen:

- 1) Bildung von kleineren Teams mit einer Größe von 10 bis 15 im Vergleich zur vorherigen Gruppengröße von 15 bis 25 Mitarbeitern;
- 2) Wahl von Teamsprechern, welche die Interessen der Teams gegenüber den Meistern vertreten und die für die Umsetzung der Teamaufgaben verantwortlich sind;
- 3) Einführung von Teamgesprächen zur Organisation von Teamarbeit. Diese 45 Minuten dauernden Teamgespräche finden an einem für jedes Team festgelegten Ort alle 14 Tage mitten in der Frühschicht statt. In den Teamgesprächen sollen Probleme aus dem Arbeitsalltag besprochen und bearbeitet werden. Zur besseren Information und Problemlösung können Vorgesetzte und Mitarbeiter aus den sogenannten Dienstleistungsbereichen (Mitarbeiter der Planung, der Arbeitsstudien, der Qualitätssicherung) zu den Teamgesprächen eingeladen werden. Gemäß der Betriebsvereinbarung haben die Teams nun eigenständig ihren Arbeitsalltag zu organisieren.

„Aufgaben des Teams

Teamaufgaben werden – im Rahmen von Vorgaben und unter Einhaltung gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Regelungen – von den Teams selbständig und eigenverantwortlich gesteuert. Zu den Teamaufgaben gehören je nach Bereich u. a.:

- Arbeitsverteilung und -abwicklung
- An- und Abwesenheitsplanung
- Interne Pausenorganisation (AK)
- Durchführung von Teamgesprächen
- Integration von Leistungsgewandelten
- Abstimmung mit Nachbarteams und anderen Schichten
- Mitgestalten von Arbeitsinhalt, Arbeitsorganisation, Arbeitsumgebung
- Verbessern, Vereinfachen und Erleichtern der Arbeit
- Arbeitsergebnisse nach Qualität, Quantität und Termin erreichen
- Verfügbarkeit von Maschinen und Anlagen (Wartung, teilweise Instandhaltung) sicherstellen
- Qualifizierungsplanung und Qualifizierungsbilanz
- Belastungsausgleich durch Job-Rotation usw.
- Umlaufbestände
- Schichtübergabe
- Ordnung und Sauberkeit im Arbeitsbereich
- Selbstregulierung zur Sicherstellung der Funktionalität des Teams
- Integration neuer Teammitglieder
- Beschaffung von Schutzkleidung, Ausrüstung, Hilfsmaterial, Werkzeugen usw., im Rahmen von Mengen-Budgets nach Abstimmung mit dem betrieblichen Vorgesetzten
- Sicherstellung der Materialverfügbarkeit
- Verbesserung der Arbeitssicherheit und des Umweltschutzes
- Visualisierung der Teamkennzahlen (s. 4.7)“

(Auszug aus der Betriebsvereinbarung Teamarbeit)

2. Zu den Interessen in der AUTO AG an der Entwicklung von Teamarbeit

Im Frühjahr 2004 begann die Kooperation des Forschungsprojektes LeFo mit der AUTO AG. Seit der flächendeckenden Einführung von Teamarbeit im Juni 2003 lagen Erfahrungen zur teamorientierten Arbeitsorganisation über die Dauer von neun Monaten vor. Erste Erkundungen des LeFo Teams ergaben, dass sich in diesem Zeitraum die im Vorfeld zur Einführung von Teamarbeit formulierten unterschiedlichen Erwartungen noch nicht erfüllt hatten.

- a) Im Werksmanagement entwickelte sich eine öffentlich formulierte Unzufriedenheit, weil sich die erhofften Effekte der Teamarbeit – messbar an den Kennzahlen für Qualität und Produktivität – nicht wie erwünscht einstellten.
- b) Die Mitarbeiter in der Fließfertigung waren unzufrieden, weil sie feststellen mussten, dass ihr Engagement in der teamorientierten Arbeitsorganisation von den Vorgesetzten nicht anerkannt wurde. Ihre Ideen, Anfragen und Vorschläge wurden ihrer Meinung nach nicht ausreichend, mitunter auch gar nicht beachtet.
- c) Von den Teams wurde mehr und mehr die mangelnde Partnerschaft mit den nächsten Vorgesetzten, vor allem den Meistern und den Dienstleistern beklagt.

Im Werk AUTO AG manifestierte sich so eine einerseits offen ausgesprochene, vielfach aber auch nur latent vorgebrachte Kritik an der neuen Arbeitsorganisation der Teamarbeit. Dies führte schließlich dazu, dass das Management sich zunehmend fragte, ob das Konzept der Teamarbeit nicht gescheitert und deshalb abzuschaffen wäre.

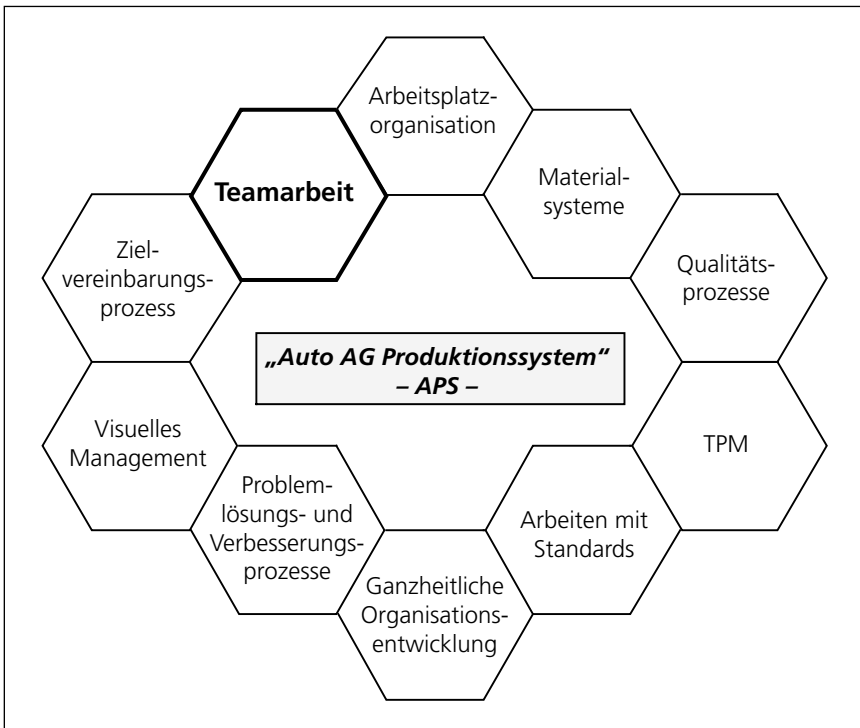


Abb.: Übersicht zum „Auto-AG-Produktionssystem“ APS

Im Gegensatz dazu veranlasste dieser kritische Zustand allerdings einige Schlüsselpersonen der Werkleitung, nach neuen Wegen für die Überwindung der Probleme, das heißt für eine rasche Weiterentwicklung der Teamarbeit zu suchen. Für diesen Personenkreis war die teamorientierte Arbeitsorganisation ein zentraler Bestandteil des neuen Produktionssystems APS, hatte also eine organisationsstrategische Funktion.

Mit diesem neuen Produktionssystem-Management waren im Fertigungsbereich Montagen bereits nach kurzer Zeit die Kennzahlen für Qualität und Produktivität deutlich verbessert worden. Das neue Produktionssystem erforderte ein engagierteres und kreativeres Handeln der Mitarbeiter am Band. Seitens der Werkleitung ging man davon aus, dass eine entwickelte Teamarbeit verbesserte Rahmenbedingungen für die Gestaltung des neuen Produktionssystems APS bieten würde. Die vom Forschungsprojekt LeFo angebotene Kooperation passte aufgrund ihrer Aufgabenstellung, die Probleme einer ergebnisorientierten Steuerung von Arbeit zu analysieren, zum Konzept dieser Schlüsselpersonen der Werkleitung. Die Arbeit des Forschungsprojektes wurde von diesem Personenkreis initiiert und besonders unterstützt.

3. Zur Ermittlung von Handlungsproblemen bei den Mitarbeitern

Die Datenerhebung ging von der Beschreibung der Schlüsselpersonen aus, dass die neuen Anforderungen der Teamarbeit (siehe Betriebsvereinbarung: „Aufgaben des Teams“) bei den Werkern, insbesondere bei den gewählten Teamsprechern, zu vielfältigen Handlungsproblemen geführt haben. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung sind durch das Projektteam LeFo zunächst die Dokumente zur Teamarbeit analysiert und anschließend eine Projektgruppe zur Unterstützung der Teamarbeit (U-Team), die das Werk eingerichtet hatte, interviewt worden. Weiterhin wurden Expertengespräche mit Teamsprechern, Meistern, Schichtleitern, Betriebsrat und dem Bereichsleiter Montagen geführt.

Nach der ersten Durchsicht der erhobenen Daten zu Teamarbeit wurde erkennbar, dass „typische“ Handlungsprobleme bei der Umsetzung von Teamarbeit weniger bei den Werkern als vielmehr bei den Meistern und den Teamsprechern gefunden werden konnten. Die sogenannten „typischen“ Handlungsprobleme im Rahmen der Gestaltung von Teamarbeit entwickelten sich vor allem bei den Meistern in Auseinandersetzung mit ihren Teams beziehungsweise Teamsprechern.

Aufgrund dieser Erkenntnis richtete sich der Fokus der Datenerhebung verstärkt auf die Ermittlung von Handlungsproblemen bei den Meistern und den Mitarbeitern der Projektgruppe zur Unterstützung von Teamarbeit (das

sogenannte Unterstützungsteam, U-Team), die als Beförderer der Teamarbeit den Meistern beratend zur Seite stehen und den Prozess der Einführung/Umsetzung von Teamarbeit unterstützen sollten. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Fokussierung im Spannungsfeld der verschiedenen Interessen für Teamarbeit in der „Auto AG“.

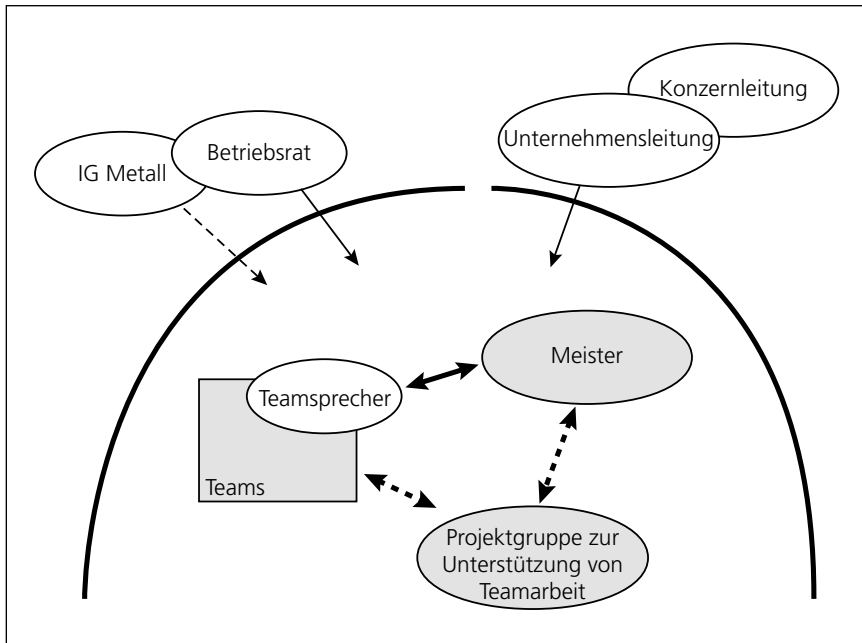


Abb.: Spannungsfeld der Interessen und Ansprüche bei der Realisierung von Teamarbeit

Für die Arbeit in der Interpretationswerkstatt wurden aus dem erhobenen Datenmaterial das Interview eines Meisters und eines Mitarbeiters des Unterstützungsteams von der Projektgruppe LeFo ausgewählt. Auswahlkriterium war dabei der Eindruck der Projektgruppenmitglieder, dass die Interviewten in typischen Handlungsproblematiken des Projekts involviert seien. In diesen beiden subjektiven Handlungsproblematiken spiegelte sich aus Sicht der Projektgruppe in spezifischer Weise das oben skizzierte Spannungsfeld der Interessen und Ansprüche an Teamarbeit in der Auto AG. Damit wurden zugleich zwei Fall Erzählungen gewählt, die organisationspsychologische, arbeitsorganisatorische, soziologische und sozialpsychologische Themen der teamorientierten Arbeitsorganisation umfassten.

Die Transkriptionen der beiden Fall Erzählungen und weitere Daten zur Organisation der Auto AG wurden durch das LeFo-Projektteam als Materialband den Mitgliedern der Interpretationswerkstatt zur Verfügung gestellt.

Der Meister Herr Minne

Herr Minne ist 40 Jahre alt und hat eine Ausbildung zum Kfz-Mechaniker absolviert. Nach seiner Lehre war er zunächst in der Werkstatt eines Autohauses beschäftigt, bevor er 1988 von der AUTO AG eingestellt wurde. Dort arbeitete er acht Jahre am Band (Zitat Herr Minne: „...bin dann so alle Stationen durchgegangen...“). Dabei qualifizierte er sich zu einem Vorarbeiter, der für die Qualitätskontrolle in einer Meisterschaft zuständig war. Diese Tätigkeit eröffnete ihm die Möglichkeit, sich für eine Ausbildung zum Meister zu bewerben. 1996 legte Herr Minne die Meisterprüfung ab und wechselte auf eine Stelle als Meistervertreter. Nach einem bestandenen Assessment im Jahr 2000 ist er offiziell als Meister bestätigt worden.

Seine Meisterschaft – jene Organisationseinheit, in welcher er schon als einfacher Mitarbeiter tätig war und die er nun führte – wurde im Rahmen der Vorbereitungsphase von Teamarbeit als Erprobungsbereich ausgewählt. Herr Minne setzte daher seit dem Jahr 2001 in seinem Verantwortungsbereich Teamarbeit um.

Im Interview schilderte Herr Minne, dass sich zwei seiner insgesamt drei Teams sehr gut entwickelt haben, während er mit dem dritten Team von Beginn an Schwierigkeiten hatte. Dort hätten sich drei „Grüppchen“ mit jeweils eigenen „Anführern“ gebildet. Dies hatte zur Folge, dass in diesem Team kein fester Teamsprecher gewählt worden war und täglich ein anderer Mitarbeiter im Team die Funktion des Sprechers innehatte. Das für den Meister problematische Team hatte sich in dieser eigenwilligen Weise eingerichtet und wollte offiziell an der Art und Weise der Zusammenarbeit nichts ändern.

Da es in diesem Team wesentlich häufiger zu Qualitätsproblemen und Arbeitsstörungen als in den beiden anderen Teams (mit der gleichen Arbeitstätigkeit) kam, wollte Herr Minne diesen, aus seiner Sicht „eigenwilligen Zustand“, nicht länger hinnehmen. Er betonte, dass er bereits viele Diskussionen mit dem Team und mit einzelnen Mitarbeitern aus diesem Team geführt hätte, ohne dass seine Bemühungen Veränderungen bewirkt hätten. Herr Minne hatte keine Idee, wie er den Zustand im Team verändern könnte. Er erlebt sich in seiner Funktion als Meister nur eingeschränkt handlungsfäh im Sinne einer Einflussnahme auf das Team.

Herr Wiking, Mitarbeiter U-Team

Herr Wiking ist 48 Jahre alt. Er lernte und arbeitete zunächst in einem anderen Unternehmen, bevor er 1983 zur AUTO AG wechselte. Wie Herr Minne entwickelte sich auch Herr Wiking über die Position eines Vorarbeiters einer Meisterschaft zum Meister. 1989 hatte er die Meisterprüfung bestanden und erhielt erste Führungsaufgaben. 1993 wurde er offiziell als Meister einge-

setzt. Sein Ziel war es, sich im Werk zum Schichtleiter weiterzuentwickeln. Im Jahr 1999 wurde Herr Wiking gebeten, in einem Projektteam zur Unterstützung der Einführung von Teamarbeit (U-Team) mitzuarbeiten. Die Mitarbeit in diesem Unterstützungsteam betrachtete er zunächst als eine Sonderaufgabe, die ähnlich anderen Sonderaufgaben nach einem bestimmten Zeitraum bearbeitet gewesen wäre. In der AUTO AG war es üblich, erfahrene Meister für einen bestimmten Zeitraum mit zusätzlichen Aufgaben zu betrauen. Herr Wikings Aufgaben in diesem Unterstützungsteam waren jedoch so umfangreich, dass er die Verantwortung für seine Meisterschaft abgab und sich seitdem vollkommen den Projektaufgaben des sogenannten U-Teams widmete. Er entwickelte sich zum Sprecher des U-Teams und füllte diese Funktion seit 2004 aus.

Für viele Meister und Teamsprecher in der AUTO AG war Herr Wiking ein akzeptierter Ansprechpartner im Zusammenhang mit der Umsetzung von Teamarbeit. Er erhielt vor allem von Meistern viele Anfragen bei schwierigen Führungssituationen. Seine Aufgabe sah er vorrangig darin, Spannungen und Konflikte zwischen Meistern und Teams abzubauen und die Umsetzung der Teamarbeit durch Ratschläge und Hilfestellungen voranzutreiben. Herr Wiking hatte in den letzten Jahren vielfältige Erfahrungen im Kontext der Einführung von Teamarbeit gesammelt. Er verglich sein Handeln mit der Tätigkeit eines Feuerwehrmanns, der immer gerade dort tätig würde, wo es brenne. Sich selbst erlebte er oft als erfolgreich intervenierend.

Eine konkrete Unterstützungsarbeit für einen Meisterkollegen entwickelte sich für ihn allerdings zu einer schwierigen Handlungssituation. In dieser Situation verweigerte ein Teamsprecher, der zugleich Vertrauensmann war und außerdem eine gute Verbindung zum Betriebsrat hatte, im Namen seines Teams eine durch die Fertigungsleitung vorgegebene Aufgabenstellung für das Teamgespräch. Es entwickelte sich ein Machtkampf zwischen dem Teamsprecher und dem verantwortlichen Meister. In diesen Machtkampf erlebte sich Herr Wiking aufgrund seiner Unterstützung für den Meisterkollegen zunehmend selbst einbezogen. Sein Ziel, den Teamsprecher von der Sinnhaftigkeit der von der Fertigungsleitung gestellten Aufgabe zu überzeugen, konnte er nicht erreichen. Eine massivere Auseinandersetzung mit dem Teamsprecher vermied Herr Wiking, weil er befürchtete, dass bei einer weiteren Konflikteskalation der Betriebsrat in diesen Machtkampf einbezogen werden könnte. Da es ihm über seine Gespräche nicht gelang, den Konflikt zwischen dem Meister und dem Teamsprecher zu entschärfen, fühlte sich Herr Wiking in seiner Rolle als Moderator nur eingeschränkt handlungsfähig.

Teamarbeit als Handlungsproblem

1. Heuristische Rahmentheorie – fehlende Passung im System

Ich wähle im Folgenden ein hypothesengenerierendes Analyseverfahren, wengleich sich einige Einschränkungen aufgrund des Datenmaterials ergeben dürften. Diese resultieren daraus, dass im Materialband bereits eine Reihe von weitgehenden und plausiblen Hypothesen formuliert werden, woran es liegen könnte, dass die Einführung der Teamarbeit bislang suboptimal bis problematisch geblieben ist. Diese Hypothesen wurden teilweise aus Vorabgesprächen gebildet, die nicht dokumentiert sind. Aufgrund dieser Vorannahmen fokussieren die vorliegenden Interviews sog. Handlungsproblematiken der betrieblichen Akteure; die Fragerichtung des Projekts ist demnach vor allem die des Widerstandes und des Misslingens.

Ich werde mich von den Hypothesen und Diagnosen lösen und bei weitgehender theoretischer Offenheit versuchen, wie das im eher qualitativ orientierten Forschungsverfahren üblich ist (vgl. Flick u. a. 2000, Breuer 1996), gegenstandsnah theoretische Aussagen am Fall zu entwickeln und nur gegebenenfalls an übergreifende objekttheoretische Perspektiven anschließen (vgl. Breuer 1996, Flick u. a. 2000). Gleichwohl ist eine solche Perspektive nicht theorie- bzw. voraussetzungslos. Es bedarf einer heuristischen Metaperspektive, um das Problem – die Einführung von Teamarbeit – zunächst allgemein theoretisch zu umreißen. Als eine solche ist eine allgemeine handlungstheoretische Perspektive hinreichend.

Die Einführung von Teamarbeit ist die Einführung eines neuen Handlungsverfahrens, wobei zunächst *objektseitig* (auf Seiten der Organisation) und *subjektseitig* (auf Seiten der Akteure) Bedingungen zu unterscheiden wären, die die Realisierung des Verfahrens „Teamarbeit“ ermöglichen, gewähren oder auch verhindern. Damit Teamarbeit als Verfahren realisierbar ist bzw. gelingen kann, bedarf es bestimmter System- und Subjektvoraussetzungen. Dabei haben wir es mit einem mehrstufigen Handlungssystem, resp. mit unterschiedlichen Akteursebenen zu tun, obgleich es um die Implementierung von Teamarbeit auf der Ausführungsebene (untere Ebene) des Handlungssystems geht. Zunächst scheint es mir sinnvoll, sich die unterschiedlichen Parameter und die unterschiedlichen Handlungsebenen zu vergegenwärtigen, um potenzielle Störungen für die Realisierung des Verfahrens Teamarbeit zu lokalisieren und nicht zu schnell allein von „Widerständen“ in

oder bei den Werkern oder Meistern auszugehen. Wie sich in der folgenden Analyse zeigen wird, handelt es sich um ein *Passungsproblem bzw. ein Problem fehlender Passung*.

Die Frage, die sich an die organisationsseitigen Bedingungen stellt, ist die, inwieweit diese die Realisierung von Teamarbeit auf der Ausführungsebene ermöglichen und/oder erschweren. Wichtig ist, dass mit Teamarbeit ein Verfahren eingeführt wird, das (im Unterschied zu Gruppenarbeit als vorgängiges Verfahren) mehr auf Eigenverantwortung, Aushandlung und Handlungsreflexion und weniger auf Befolgung, Delegation und Routinisierung setzt. Die wichtigsten Parameter, die hier zu unterscheiden wären, sind die *Rollenstruktur, die verfügbaren Handlungsressourcen* und *Rahmenbedingungen*, wobei man unterstellen kann, dass diese für das Funktionieren eines Verfahrens (Teamarbeit) mit diesem in *Passung* sein müssen.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass Teamarbeit als Handlungsverfahren nur funktioniert, wenn auch subjektseitig entsprechende Voraussetzungen vorhanden sind, die mit der Verfahrenslogik von Teamarbeit bzw. mit den Handlungsbedingungen organisationsseitig in *Passung* sind. „In *Passung*“ hieße hier nicht nur An-Passung der einen an die andere Seite, sondern inwieweit sie aneinander anschlussfähig sind. Die wichtigsten Parameter sind hier *Kompetenzen, Motivationen und Handlungsdynamiken*.

Halten wir fest: Bei der Einführung von Teamarbeit gibt es offenbar Probleme, die sich den Akteuren in den Weg stellen beziehungsweise die von ihnen auch erzeugt werden. Es sind, wie die Autoren von Lefo analytisch vorgeben, *Handlungsprobleme*. Diese entstehen, wenn objektseitige und/oder subjektseitige Strukturen beziehungsweise diese zueinander nicht in *Passung* sind. Dann haben wir es entweder mit einem *Konstruktionsproblem* zu tun (z. B. eine Rolle mit widersprüchlichen Mandaten und Befugnissen auszustatten); dieses könnte nur durch *Umstrukturierung* (z. B. durch Veränderung von Mandats- und Befugniszuschreibungen) gelöst werden. Oder wir haben es mit einem *individuellen Handlungsproblem* zu tun, wenn zum Beispiel ein Subjekt eine Rolle nicht kompetent ausfüllen kann; dies könnte durch *individuelles Lernen* gelöst werden. Und schließlich haben wir es mit *organisationellen Handlungsproblemen* zu tun, wenn es überindividuell zu fehlender *Passung* zwischen Anforderungs- und Subjektstrukturen kommt, sodass eine Organisation ihre Ziele nicht erreichen kann – in unserem Fall: die Einführung von Teamarbeit. Dieses Problem könnte auch durch *organisationelles Lernen, durch die Implementierung eines organisationellen Feedback-Verfahrens*, gelöst werden. Dieses Lernen kann und muss aber wiederum an individuelles Lernen ankoppeln (z. B. über Personalentwicklungsmaßnahmen) oder auch eine Strukturveränderung nach sich ziehen, damit es überhaupt funktionieren kann (vgl. Senge 1990).

Um im Weiteren genauer sehen zu können, ob ein organisationelles Handlungsproblem mit Lernen beantwortet wird, muss in Bezug auf Teamarbeit noch eine wichtige Unterscheidung getroffen werden. Teamarbeit als Verfahren ist selbst ein Problemlöse-, mithin Lernverfahren, sodass Berichte über Handlungsprobleme der an sich unproblematische Normalfall sein können.

Mit diesen Kategorien beziehungsweise mit diesem heuristischen Konzept der Passung sei ein Grobraster möglicher inhaltlicher resp. theoretischer Fragerichtung an das Material aufgespannt. Es ist theoretisch aus übergreifenden Theorien deduzierbar, aber auch, wie mir scheint plausibel, aus dem Material zu gewinnen. Nun ist die Frage, wie sich dem Material selbst methodisch zu nähern ist.

Ich werde mich im Folgenden ausschließlich beziehungsweise exemplarisch auf das Interview mit Herrn Wiking beziehen. Als Leiter des U-Teams hat er eine zentrale Schlüsselposition im System inne. Diese qualifiziert ihn einerseits zum Experten, mithin zum auskunftsfähigen Prozessbeobachter, und andererseits auch zum probleminvolvierten Handlungsakteur des Veränderungsprozesses. Daraus ergibt sich unmittelbar, dass das Interview als Experteninterview gelesen werden kann, indem aber nicht nur quasi „Objektwissen“ über den Veränderungsprozess präsentiert wird, sondern welches auch Einsicht in subjektive Konstruktionen und problematische Handlungsarrangements ermöglicht, da sich Herr Wiking hier auch als agierendes Subjekt präsentiert (vgl. Bogner, Littig, Menz 2002). Die Interpretation kann dabei die Gliederung des Interviewtextes in eher beschreibende Textpassagen aufnehmen, in denen der Interviewte auf die Leitfragen des Interviewers thematisch reagiert, und in Erzählpassagen, in denen „Geschichten“ narrativ erzeugt werden. Der Interpretation lag dabei ein sequenzielles Vorgehen zugrunde, welches sich kategorial an den Foki des Interviewleitfadens orientierte (Aussagen zum Teamsprecher, zur Rolle des U-Teams etc.). Die beiden Narrationen im Text können als „Schlüsselgeschichten“ verstanden werden, da sich an ihnen eine Verlaufs- beziehungsweise Geschehenskurve einer problematischen beziehungsweise zum Problem gewordenen Handlungspraxis rekonstruieren lässt. So orientiert sich die Auswertung zum einen inhaltsanalytisch an vorab konstruierten Kategorien (vgl. Mayring 2002) als auch an dem Auswertungsprozedere narrativer Interviews (vgl. Glinka 1998).

2. Teamarbeit zwischen Theorie und Praxis

2.1 Gruppenarbeit und Teamarbeit – kein Unterschied und zwei Probleme mehr

Die übergreifende Ausgangs- und Leitfrage ist, inwieweit in die Auto-AG „wirklich“ Teamarbeit eingeführt wurde beziehungsweise einzuführen ge-

wollt war und was dem gegebenenfalls entgegensteht/stand. Dabei macht es Sinn, die „Theorie“ (z. B. textlich in der Betriebsverfassung fixiert) mit der „Praxis“ zu vergleichen und zu untersuchen, ob und wie im System mit den möglichen Differenzen zwischen Theorie und Praxis (Soll-Ist-Wertdifferenz) *lernend* umgegangen wird. Dabei ist zunächst der Unterschied zwischen Gruppen- und Teamarbeit insofern von Belang, als davon ausgehend abgeschätzt werden kann, welche und inwieweit Veränderungen im System überhaupt zu erwarten und ob darauf wirklich mit einer „Veränderungskompetenz“ (vgl. Wittwer im vorliegenden Band) reagiert werden muss.

Bereits Ende der 80er Jahre ist die Gruppenarbeit mit dem Gruppenkredit eingeführt worden und hat in der Auto-AG Tradition. Im Verständnis von Herrn Wiking, als einem wichtigen Protagonisten der Umstellung, ist der theoretisch zu erwartende Unterschied offenbar nicht allzu groß: *„Wenn man die Theorie dazu liest, dann sind da nicht viele Unterschiede“*. Bei der Gruppenarbeit hätten bereits Freiheitsgrade bezüglich der Arbeitsfolge und der Arbeitsaufteilung bestanden, hätten sich aber auch darin erschöpft. In Differenz dazu benennt Herr Wiking aber keine weiteren oder darüber hinausgehende Merkmale bezüglich der Teamarbeit, sondern verweist darauf, dass die entscheidenden Unterschiede die *Einführung eines Teamsprechers* und der *Teamgespräche* seien. Aber was deren Einführung eigentlich rechtfertigt oder notwendig machte, bleibt offen. Wir finden hier, wie auch an anderen Stellen, eigentlich eine zirkuläre Argumentation, die bereits eine Konzeptlücke (wozu eigentlich Teamarbeit notwendig ist) zudeckt. Die Notwendigkeit des Teamsprechers und der Teamgespräche wird allein aus dem Benchmarking (weil es andere auch so machen) oder aus allgemeinen Ableitungen (Bezug zu Spielführer/Bürgermeister) abgeleitet. Dies ist zudem irreführend, da sowohl Bürgermeister und Spielführer wichtige definierte Koordinierungs-/Kontroll- und Sanktionsaufgaben beziehungsweise -mittel haben: *„... das haben wir miteinander verknüpft und haben gesagt, wenn wir Teamarbeit haben wollen, dann brauchen wir einen Teamsprecher“*. Sie haben es eben nur miteinander „verknüpft“ und nicht aus einer Tätigkeitsanalyse abgeleitet, was die Einführung der Teamarbeit über die bereits bestehende Gruppenarbeit hinaus überhaupt rechtfertigt (vgl. die Argumente von Merkel in diesem Band).

In der Tat sind die Unterschiede zwischen Gruppenarbeit und Teamarbeit graduell und deren Bestimmung für den Bereich der Produktion auch nicht unproblematisch (vgl. Kriz & Nöbauer 2003, S. 23 ff.). Dennoch kann ein Fertigungsteam bezüglich der tragenden Merkmale von Teamarbeit, nämlich *Autonomie* (Job Enrichment), *Kooperation* und *Variabilität* (Job Enlargement) in einem mittleren Bereich zwischen traditionellem Fließband und teilautonomer Arbeitsgruppe angesiedelt werden (vgl. Kriz & Nöbauer ebd.). Liest man die Betriebsvereinbarung von 1999, so decken sich die allgemei-

nen Definitionsmerkmale und Ziele von Teamarbeit mit den in der Literatur auffindbaren Kennzeichen von Teamarbeit auf einem allgemeinen Niveau. Operationale Bezüge auf den konkreten Produktionsprozess finden sich nicht. So ist die Betriebsvereinbarung schon allein diesbezüglich unterbestimmt (vgl. die Argumente von Linde in diesem Band).

Der einzige signifikante Unterschied zwischen Gruppe und Team scheint die Gruppengröße zu sein (5 bis 12 statt 15 bis 35), die Arbeitslogik indessen unterscheidet sich nicht: *„Also die Arbeitsweise hat sich jetzt beim, beim Team nicht verändert, ... Die fahren nach wir vor so, ähm die Gruppen wurden bei Teamarbeit aufgeteilt ...“*. Zur Zeit der Einführung von Teamarbeit bringt dies zudem Schwierigkeiten, weil die Umstellung (das heißt Gruppenverkleinerung) eigentlich zur Unzeit kommt/kam, da die Produktionslinie noch nicht umgestellt ist/war, sich so also zusätzliche Koordinierungsaufgaben zwischen den Teams ergeben/ergaben. Entsprechend resümiert Herr Wiking: *„Also der ... große Unterschied war, wir haben jetzt einen Teamsprecher, den hatten wir vorher nicht, und wir haben die Teamgespräche ... Das war die große Veränderung“*. Das heißt m. a. W.: Die Unterschiede zwischen beiden Verfahren reduzieren sich auf die Einführung des Teamsprechers und der Teamgespräche, die faktisch in der Luft hängen. Und: Man hat zwei Probleme mehr (s.u.), die man vorher nicht hatte.

Vergleicht man die Aussagen von Herrn Wiking nochmals mit der Betriebsvereinbarung (S. 3), werden die Differenzen offenbar: Die dort allgemein beschriebenen Merkmale und Ziele von Teamarbeit werden auch im gesamten weiteren Interview nicht zum Gegenstand von Problematisierungen und reflektierender Anfrage. Wir haben es also vermutlich mit einer Theorie-Praxis-Differenz zu tun, die auf einen Konstruktionsfehler bei der Einführung von Teamarbeit verweist.

1. Es besteht eine Differenz zwischen Praxis und Theorie insofern, als die Betriebsvereinbarung etwas fixiert, wofür es in der Praxis (in den Anforderungen des Produktionsprozesses) offenbar gar keinen Anhalt gibt. Was hat Teamarbeit für den Produktionsprozess dringend notwendig gemacht? Außer dass man es eben macht, weil es andere auch haben. Entsprechend sagt Herr Wiking, dass der neue Werkleiter die Teamarbeit sozusagen „mitgebracht“ hat.
2. Es besteht auch umgekehrt eine Differenz zwischen Theorie (Betriebsvereinbarung) und dann folgender Praxis, die die konzeptuell/theoretisch formulierten Tätigkeitsmerkmale von Teamarbeit vermutlich überhaupt nicht auftauchen lässt.
3. Zum Problem werden folglich, wie wir weiter sehen werden, der Teamsprecher und die Teamgespräche, die irgendwie einen Fremdkörper in der bisherigen Produktionslogik darstellen.

2.2 Die Rolle des Teamsprechers

Vor dem Hintergrund des Gesagten wird nun zu prüfen sein, was der Rollenauftrag des Teamsprechers ist. Herr Wiking versucht im Interview die vier in der Betriebsvereinbarung genannten Aufgaben des Teamsprechers zu nennen, wovon die Koordinierungsaufgabe die wichtigste sei. Man habe aber versucht, die Aufgaben des Teamsprechers eher „*flach zu halten*“, da man keine neue Hierarchieebene bzw. einen „*Minimeister*“ kreieren wollte. Interessant ist, dass man *deswegen* in der Betriebsvereinbarung die Aufgaben des Teams so ausführlich beschrieben habe („... und dafür aber die Aufgaben des Teams ... vielfach beschrieben“).

In der Betriebsvereinbarung stehen in der Tat vier Aufgaben für den Teamsprecher: Koordinierung, Vertretung nach innen und außen, Organisation und Leitung der Teamgespräche und Koordinierung der An- und Abwesenheit. Zudem ist festgehalten, dass er keine Disziplinar- und Weisungsbefugnisse hat. Es steht aber jedem Team frei, einen Teamsprecher zu wählen! Und das Werk verpflichtet sich, die „organisatorischen und zeitlichen Voraussetzungen zur Erfüllung der Aufgaben ... sicher (zu stellen)“ (Betriebsvereinbarung, S. 2).

Allerdings scheint dies in der Praxis „schwierig“ beziehungsweise unmöglich zu sein. So wird der Teamsprecher vom Meister zum Beispiel in einer Pause „herangezogen, um die Teamgespräche vorzubereiten“ – „... das stößt natürlich nicht auf Gegenliebe, beziehungsweise er (der Meister, S. B.) muß sich den Freiraum schaffen, also zusätzlich Werker einsetzen, um diesen bestimmten Mitarbeiter auszulösen ..., Deshalb wird das so ein büsch'n stiefmütterlich gehalten“.

Das heißt, die Praxis widerspricht bzw. unterläuft hier die konzeptuellen und vertraglichen Vorgaben und Herr Wiking bagatellisiert dies. Die Rolle der Teamsprecher wird zudem auf die Vermittlung von außen nach innen, auf die Umsetzung von Vorgaben von oben nach unten reduziert. Der Teamsprecher ist der „verlängerte Arm“ des Meisters, was Herr Wiking auch nicht (nach kritischer Nachfrage des Interviewers) dementiert, sondern mit Verweis auf die Betriebsvereinbarung noch unterstreicht – „... also darum beschrieben wir ihn ja nicht in der Betriebsvereinbarung auch, ja, ja Vertretung nach innen und außen. ... Das heißt, dass er die Vorgaben, die der, der Meister beziehungsweise des Unternehmens an das Team macht, da das umsetzt“. Der Teamsprecher ist ein Glied im Top-down-Prozess. Welche Aufgaben er sonst noch hat und was daran problematisch sein könnte, bleibt im Text eine Leerstelle. Später wird noch deutlicher werden, dass der Teamsprecher eigentlich eine überflüssige Störgröße ist und dass Herr Wiking dies auch so, als Vertreter des Umsetzungsteams, zu sehen scheint.

2.3 Funktion der Teamgespräche und die Vermittlungsrolle des Umsetzungsteams

Da das Teamgespräch das zweite wesentliche Merkmal darstellt, nach dem sich die Teamarbeit von der Gruppenarbeit unterscheidet, ist auch sie in ihrer Funktionsbestimmung in der Praxis genauer unter die Lupe zu nehmen. Was ist der Inhalt der Teamgespräche?

Herr Wiking schildert ein anfängliches Problem mit der Themenfindung in den Teamgesprächen. Dabei habe man aber feststellen müssen, dass sich *„viele Teams auch verbuddeln, das heißt nicht von der Stelle kommen und keine Ergebnisse einfahren“*. Auf solche Anfangsschwierigkeiten bei der Handhabung der Teamgespräche durch die Teams wird aber von Seiten des Managements beziehungsweise des Umsetzungsteams nicht mit qualifizierender Unterstützung etwa bei der Moderation von Teamgesprächen reagiert, sondern durch eine krude dirigistische Maßnahme: Man gibt seitdem Themen (z. B. zur Standardisierung) vor, um dem Team auch ein Stück weit *„interessantere Aufgaben zukommen (zu) lassen“*, da es nicht sinnvoll sei, dass *„man sich immer nur belabert“*. Herr Wiking rechtfertigt dies einseitig mit dem Interesse der Werksleitung: – *„Dann will natürlich das Unternehmen auch irgendwo Erfolge sehen“* (es sei eine Finanzfrage) – und diskreditiert damit die Anfangsschwierigkeiten der Teams als *„Leute (die) da sitzen und sich unterhalten“*.

Die weitere gängige Praxis wird von Herrn Wiking i. W. in Top-down-Richtung geschildert; es werden durch das UT vorbereitete Themen in die Teams hinein- bzw. vorgegeben, die dann von diesen bearbeitet werden sollen. Das wird dann von Herrn Wiking auch folgerichtig als *„Frage-Antwort-Spiele“* und nicht als symmetrische Diskurse geschildert, in denen so lange diskutiert wird, bis die Teams es verstanden haben. Dabei wird die Funktion und Rolle des UT im Verständnis von Herrn Wiking durchaus als *„helfend“* und *„unterstützend“* geschildert – *„Was fehlt? Was ist unklar? Und solche Sachen. Das heißt ein Konzept erarbeiten, vorstellen und dann zur Verfügung stellen und dann gucken, wie ist es gelaufen. Dann noch mal die Leute wieder einholen und sagen, äh, ihr habt jetzt dreivier Wochen das Thema bearbeitet, gibt es da jetzt noch Unterstützungsbedarf?“*. Die Rolle des Unterstützungsteams wird somit vor allem als *„Umsetzungsteam“* und weniger als Unterstützungsteam (trotz späterer semantischer Korrektur?) gesehen.

Zusammengefasst: Herr Wiking skizziert damit ein Selbstverständnis des Unterstützungsteams als eine pädagogische beziehungsweise pädagogisierende Instanz, welche als Kontrollorgan die Belange des Managements in den Teams durchsetzt resp. umsetzt. Befreit von den Zwängen des Produktionsprozesses hat sie als vordenkende Institution (immerhin schon fünf

Jahre!) weniger die Funktion, die Belange der Teams zu formulieren oder zu reformulieren und an das Management weiterzugeben, als den Teams auf die Sprünge zu helfen. Entsprechend weist Herr Wiking dem Unterstützungsteam die Rolle der „Theoretiker“ und den Teams die Rolle der „Praktiker“ zu, wobei den einen die Rolle der Vermittler und den anderen die Rolle der Lernenden zukommt. Diese problematische Rückseite der als durchaus helfend und unterstützend gedachten Rolle des Unterstützungsteams reflektiert Herr Wiking nicht, sodass auch nur die Teams in ihrer Widerständigkeit als problematisch erscheinen.

In der nunmehr zu untersuchenden ersten Fallgeschichte, die im Interview narrativ erzeugt wurde, wird neben der pädagogisch-vermittelnden eine zweite moderierend konfliktvermittelnde Rolle des Unterstützungsteams zum Tragen kommen. Da Herr Wiking hier in das Konfliktgeschehen involviert ist und in dieses selbst eingreift, erfahren wir mehr noch als in den allgemeinen Praxisbeschreibungen im Interview etwas über die Verfahrenspraxis zur Bearbeitung von Handlungsproblemen bei der Einführung des Verfahrens Teamarbeit.

3. Die Beratungsrolle des Unterstützungsteams: Personifizierung und Dekontextuierung von Problemen

Die Geschichte wird von Herrn Wiking narrativ als „Drama“ reinszeniert. Nach einer Ouvertüre, die den thematischen Auftakt gibt, werden wechselnde Akteure in wechselnden Szenen eingeführt, die die Geschichte in ihrer Zuspitzung und relativen Lösung als Geschehen ablaufen lassen. Thematisch gruppiert sich die Geschichte um die Weigerung eines Teamsprechers seine Rolle anzunehmen und um das Zutagetreten „*alter Geschichten*“ zwischen Team und Meister. Analysefokus der Interpretation sind die reflektierten Problemdefinitionen des Interviewten, die ausgeklammerten Problemdimensionen und die Bearbeitungslogik der Handlungsproblematik durch den/die Protagonisten. Ich paraphasiere die Geschichte in ihren Grundzügen.

3.1 Die erste Konfliktgeschichte: Unterstützung als der Widerspenstigen Zähmung

Herr Wiking leitet die Geschichte mit der Bemerkung ein, dass das „*größte Problem das Zusammenspiel der Mitarbeiter und dem (mit dem; S.B.) Meister*“ sei. Dabei sei es das Problem, dass nunmehr im Unterschied zu früher, also zu Zeiten der Gruppenarbeit, alte Feindschaften nach oben kämen, „*wo die Leute sich auch mal die Zeit nehmen können*“.

Auf Bitte des Meisters soll Herr Wiking zu dritt ein Gespräch mit einem Teamsprecher führen, der „*sein Amt nicht mehr ausführen wollte*“, weil die-

ser mit den zur Verfügung gestellten organisatorischen und zeitlichen Ressourcen seine Rolle/Aufgabe nicht realisieren konnte beziehungsweise nicht wollte. Herr Wiking geht zu diesem Ansinnen jedoch innerlich auf Distanz. Er forciert hingegen eine andere Richtung der Problembearbeitung und schlägt seine Teilnahme an einem Teamgespräch vor. Herr Wiking trifft mit dem Team zusammen und berichtet, dass dort immer mehr Sachen hochgekommen seien und dass er von der Heftigkeit überrascht gewesen sei. Neben den vorgebrachten Problemen, die für sich genommen „Kinderkram“ wären, sei vor allem die „Stimmung“ gegen den beziehungsweise ein Konflikt mit dem Meister das Problem gewesen. Herr Wiking bietet sich deshalb für weitere Gespräche als Vermittler an, da das Team bislang keinen Versuch unternommen habe, den Konflikt „in der Summe“ mit dem Meister auszutragen. Um was es genau geht, bleibt allerdings für Wiking offen, da es eher um die *Stimmung* hinter den einzelnen angesprochenen Problemen gegangen sei.

In einem darauf folgenden Gespräch mit dem Meister macht er diesem klar, dass es weniger um sachliche Probleme geht als um ihn als Leitungsperson, dem er sich verpflichtet fühlt. Im dem nun folgenden Gespräch wird das Team durch zwei Teammitglieder vertreten. Sie sind so ausgewählt, dass einer dem Meister wohlgesonnen und der andere ihm gegenüber eher kritisch eingestellt ist. Dies soll wohl einerseits die Teampositionen repräsentieren und andererseits die Gesprächsdynamik kontrollierbar halten. So coacht Herr Wiking den Meister vor Beginn des Gesprächs im Sinne einer strategischen Gesprächsführung: *„Lass die Leute reden, versuche kein Streitgespräch“*. Der Effekt des Gesprächs ist aber auch für Herrn Wiking überraschend, da die Leute zwar anfangen zu erzählen, aber allein über fachliche Probleme und von der „Stimmung“ im Team offenbar nichts mitteilen wollten. Herr Wikings Versuch, es immer wieder weg von den Sachproblemen auf die, wie er beschreibt, *„Beziehungsebene“* zu bekommen, ist nur *„ein Stück weit“* gelungen. Insgesamt habe man aber nur eine *„Ehrenrunde“* gedreht, der Versuch sei gescheitert.

Im Ergebnis eskalierte die Situation im Team sogar, weil die Gesprächsführung offensichtlich als „strategisch“ erkannt wurde, weil die Einzelgespräche im Vorfeld der Brisanz nicht angemessen waren und Misstrauen entstand: *„Das Team hat gesagt, es will das nicht mehr“*. Das Team opfere sogar die Pause, was unterstreiche, wie ernst es den Kollegen gewesen sei mit ihm, Herrn Wiking, zu sprechen. Er schildert, wie er eine offene Gesprächsatmosphäre zu erzeugen versuchte, das sei auch super angekommen, so hätten einige Mutige ihre Kritik auf den Punkt gebracht: *„... Das gehört sich einfach nicht für einen Meister. Der Meister muss für seine Mitarbeiter einstehen“*.

Offensichtlich kam in dieser Situation ein lange schwelender Konflikt zwischen Meister und Team zutage, der hier zu einer Art kathartischer Entladung kam. Die Versuche des Meisters hier *„Gegenzunäseln“* unterbindet

Herr Wiking geschickt – „*lass die Leute doch mal reden*“, und somit sei die Sache gut zu Ende gegangen. Dann „*springen die Leute wieder auseinander. Habe ich die Kiste zu gemacht*“. Der Konflikt wird weder benannt noch expliziert oder geprüft, ob die Beteiligten dieselbe Situationsdeutung haben. Stattdessen spricht Herr Wiking für den beziehungsweise in der Rolle des Meister(s), den er dem Team gegenüber als verantwortungsbewusst und einsichtig inszeniert: „*Hier sitzt ein Meister, der stellt sich dieser Verantwortung, der sagt, ... ich stell mich dieser Aufgabe. Ich bin darauf bedacht, mich zu verbessern, auch in der Beziehung zu Euch*“. „*Der Meister hat, äh, äh, zugestimmt*“. Für Herrn Wiking war „*es eine ganz klasse Veranstaltung gewesen*“.

Auf die Frage des Interviewers, was mit dem Teamsprecher sei, um den es eingangs ging, verweist Herr Wiking nochmals darauf, dass dies ein „*ganz anderes Problem*“ wäre, welches nur auf ihn „*gemünzt*“ sei. Der Teamsprecher habe zwar versucht, „*seine eigene Problematik mit hineinzuwerfen*“, aber das Team habe ganz andere Probleme gehabt. Nun ist das Problem des Teamsprechers in der Tat ein anderes als der lang schwelende Konflikt zwischen Team und Meister; Herr Wiking personalisiert und bagatellisiert aber das Problem des Teamsprechers wie bereits eingangs der geschilderten Fallgeschichte.

3.2 Zwischenresümee: Was heißt das?

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten allgemeinen Funktion des Teamsprechers und der Teamgespräche kam vor allem die „*pädagogische Seite*“ der Rolle des Umsetzungsteams zur Geltung, die, wie wir sehen konnten, eine deutlich dirigistische Auslegung erfahren hat. In der erzählten Geschichte wird nunmehr die zweite „*beratende oder moderierende Seite*“ des Umsetzungsteams entfaltet. Wenn die Teamarbeit als ein Verfahren zur Kommunikation und Interaktion auf Teamebene zu betrachten ist, dann ist die Arbeit und Rolle des Umsetzungsteams ein „*Verfahren über das Verfahren*“ zur Einführung, Umsetzung und Unterstützung dieses Teamprozesses. Es muss, wenn es an das Verfahren Teamarbeit anschlussfähig sein will, deren Züge exemplarisch tragen, z. B. *partizipativ, selbstreflexiv und feedbackgesteuert* sein und vor allem die auftretenden Handlungsproblematiken als Probleme bei der Einführung von Teamarbeit thematisieren. Welche Interpretation beziehungsweise Umsetzung erfährt diese beratend moderierende Seite exemplarisch durch Herrn Wiking beziehungsweise welches Verfahren wird zur Umsetzung von Teamarbeit angewandt?

1. *Entkopplung von Struktur- und Beziehungsproblemen*: In der Geschichte kommen zwei Problemebenen zum Tragen: Die eine Ebene ist die der problematischen Einführung von Teamarbeit in Gestalt der Reklamationen des Teamsprechers, der die fehlenden Ressourcen und Gratifikationsmöglichkeiten einklagt. Die zweite Ebene ist die des latenten alten Teamkonflikts zwischen Team und Meister. Herr Wiking als Akteur gelingt es durch

die Problembearbeitung faktisch, die erste Ebene durch Personalisierung auf den konkreten Teamsprecher aus dem Verfahren herauszuhalten und auszublenden. Das Struktur- beziehungsweise Rollenproblem des Teamsprechers (des fehlenden Mandates, der fehlenden Befugnisse) wird zugunsten des scheinbar reinen Beziehungsproblems (der „Stimmung“ im Team) bearbeitet. Statt die Probleme auch bezüglich ihres Sach-, mithin Strukturgehaltes zu thematisieren, werden sie als „Reste“ auf der Beziehungsebene behandelt und behandelbar. Das scheint aber nicht einfach (nur?) der Inkompetenz von Herrn Wiking oder seiner besonderen Sensibilität für Beziehungsprobleme geschuldet zu sein (schließlich hat er, wie im Interview zu erfahren ist, einschlägige Gesprächs- beziehungsweise Moderationsseminare besucht), sondern das ist, wie wir weiter unten sehen werden, selbst (auch?) ein Strukturproblem: Das Umsetzungsteam hat offenbar bezüglich der Strukturebene mangelnde Mandate und Befugnisse, sodass man sich eher auf Beziehungsprobleme verlegt.

2. *Katharsische Bereinigung statt Problemverhandlung:* Selbst wenn das Team kein Problem mit der Einführung der Teamarbeit, sondern selbst nur ein Teamproblem hätte, stellt sich die Frage, was hier ein sinnvolles Agieren des Umsetzungsteams wäre. Erst durch die Einführung der Teamgespräche entsteht das Problem, dass alte Geschichten nunmehr „hochkommen“, die dann „ausgekippt“ werden müssen. Mit der Metapher des „Auskippens“ und des „Kiste-zu-Machens“ verdeutlicht Herr Wiking den Modus seiner Problemdefinition und -lösung als kathartische Bereinigung. Es dient der Widerspenstigen Zähmung. Das Problem wird auf zufällige Animositäten zwischen Personen reduziert. Das dahinterstehende Loyalitätsproblem, welches zudem auf einen Strukturkonflikt zwischen Meister und Team verweist, wird nicht in Bezug auf die Betriebsvereinbarung und das „neue Meisterbild“ verhandelt, sondern gesprächstechnisch geschickt beruhigt, indem sich Herr Wiking durch eine partnerorientierte Gesprächsführung anscheinend kompetent und deeskalierend an den Perspektiven der Beteiligten orientiert.
3. *Depotenzierung der Beteiligten statt Arrangieren von Lernmöglichkeiten:* Faktisch moderiert Herr Wiking nicht die Lösung eines Teamkonfliktes, indem er versucht, exemplarisch „am Fall“ das Team bei der Lösung seines Problems moderierend zu begleiten. Er arrangiert die Lösung selbst, statt dem Team Möglichkeiten zu vermitteln, wie man ein solches Problem selbst löst, quasi „als Fall“ der Einführung von Teamarbeit. Dabei wäre die Situation unter Stärkung des Teamsprechers(!) auch als Lernmöglichkeit zu interpretieren gewesen. Zumal das Team selbst auf dem Weg dahin zu sein scheint; es spricht zum ersten Mal mit einer Stimme (was Herr Wiking auch würdigt). Stattdessen stellt sich Herr Wiking nicht nur vor den Meister, sondern beide Seiten depotenzierend zwischen Meister und Team. In dem triangulären Verhältnis zwischen dem Umsetzungsteam, dem Meister und dem Team kann er nicht den Winkel halten (vgl. Tietel 2002,

2004). Damit ist eine wichtige Potenz im System verschenkt, nämlich das „Verfahren zur Einführung des Verfahrens Teamarbeit“ als feedback-orientierten Lernzusammenhang zu etablieren.

4. Das Umsetzungsteam „zwischen Baum und Borke“

Die eben gemachten Aussagen werden noch verständlicher, wenn sie auf den erweiterten Kontext der Einbettung des Umsetzungsteams in das Gesamtsystem bezogen werden. Das bedeutet vor allem die Handlungsmöglichkeiten durch offizielle und inoffizielle Mandate (Rollen) des Umsetzungsteams zwischen Werksmanagement und den Teams genauer auszuleuchten.

Im quasi zweiten Teil des Interviews gibt Herr Wiking hierzu eine ausführliche Beschreibung und platziert eine zweite Konfliktgeschichte, welche die übergreifenden Konfliktlinien, in die das UT zwischen „Baum und Borke“ gerät, deutlich werden lassen. So skizziert Herr Wiking die Beziehung zwischen Projektleitung und Umsetzungsteam als ausgesprochen unbefriedigend, weil sich die Projektleitung (die maßgeblich den Prozess der Einführung von Teamarbeit verantwortet) aus der verantwortlichen Steuerung herauszöge. Der eigentliche Motor sei immer wieder das Umsetzungsteam gewesen, welches aber nur Transmitterfunktion habe. Das Team sei es auch gewesen, „das sich quasi selbst immer die Aufgaben erarbeitet hat“, welches „die Forderer waren“, es hat „das ganz alleine gemacht“. Auch würde seine Arbeit kaum bewertet, höchstens hinter „vorgehaltener Hand“ und vor allem dann, wenn es nicht „so gut gelaufen ist“. Die Führung ließe es ansonsten schleifen oder agiere einfach am Umsetzungsteam vorbei.

4.1 Die zweite Konfliktgeschichte: Der Widerstand der Ungezügelmten

Diese allgemeine Beschreibung ist der Ausgangspunkt der zweiten Konfliktgeschichte, die Herr Wiking hier platziert und die ich kurz paraphrasiere. Das Thema „Standardisierung“ ist vom Management über die Meister – am Umsetzungsteam vorbei – in die Teams hineingegeben worden. Eigentlich ist es seine Aufgabe, Themen an die Teams beziehungsweise in die Teamgespräche hineinzugeben. Obwohl das Umsetzungsteam auf diese Weise außen vor gelassen wurde, will es den Prozess unterstützen und sich auch der Probleme annehmen, die damit in den Teams entstehen. Daraufhin kommt es in einem Team zu massiven Widerständen gegen das Thema der Standardisierung, die sich darin äußern, dass das Team die Aufforderung verweigert, den Fertigungsplan teambezogen zu detaillieren beziehungsweise nach den Parametern der Standardisierung umzusetzen. Herr Wiking wird zu einem Konfliktgespräch mit dem Teamsprecher, der zugleich Vertrauensmann ist, eingeladen. Eigentlich ist dieses Team nicht sein Ressort, aber er willigt in den Beratungs- beziehungsweise Moderationsauftrag ein. Die Gesprächsdynamik

spitzt sich zu, obwohl Herr Wiking alle gesprächstechnischen Register zieht, angefangen von der „kollegialen Art und Weise“ und „büsch'n mit Jux und Verständnis“, über den Verweis auf die verpflichtende Betriebsvereinbarung bis zur offenen Androhung „dann ist das Arbeitsverweigerung“. Die Fronten verhärten sich und Herr Wiking glaubt sich in seiner „bisherigen Karriere“ zum ersten Mal an einer Stelle, an der er sich „einem Gesprächspartner nicht nähern konnte“. Das „Eskalationsprinzip“, das es den Teams jederzeit ermöglicht, im Konfliktfall die Meisterebene zu überspringen und die nächsthöhere Managementebene oder den Betriebsrat anzurufen, sei „die große Errungenschaft bei (der) Teamarbeit“. Wie der Konflikt realiter endet, wird im Text leider nicht zu Ende geführt. Entscheidend aber sind die Konfliktodynamik und das eingesetzte Regulationsverfahren zu dessen Behebung. Dies verdeutlicht die Rolle des Umsetzungsteams, aber auch die Rolleninterpretation durch Herrn Wiking als dessen exemplarischen Vertreters.

4.2 Zwischenresümee: Was heißt das?

1. *Mandate ohne Befugnis und Unterstützung:* Das Umsetzungsteam beziehungsweise Herr Wiking agieren nur halbherzig vom Management unterstützt und ungenügend mit Ressourcen ausgestattet auf verlorenem Posten. Das Team ist von Seiten des Managements somit eine Konstruktion, an welche die Umsetzung der Teamarbeit i. W. delegiert wurde, um sich aus dem Prozess und der Verantwortung herauszuziehen. Diese Halbherzigkeit wird als mangelnde Unterstützung erlebt. Das Umsetzungsteam hat dabei weitgehend nur Mandate ohne Leitungsbefugnisse. Gleichzeitig wird seine Arbeit vom Management aber torpediert und unterlaufen (Bsp. Standardisierung). Das Umsetzungsteam in Person von Herrn Wiking wird zur Moderation eines Konfliktes angerufen, in welchem es aber gar nicht als unparteiischer Konfliktmoderator agieren kann, sondern nur aus der Perspektive des Managements selbst heraus. Folglich gerät es beziehungsweise Herr Wiking selbst in die eskalierende Konfliktodynamik. Da das Umsetzungsteam aber realiter keine Befugnisse hat, bleibt ihm scheinbar nur der Rückzug, aber nicht aus Einsicht in eine bessere Konfliktlösung, sondern aus Einsicht in die fehlenden Macht- resp. Durchsetzungsmittel auch dem Team gegenüber. Das Umsetzungsteam ist dem Management, aber auch dem Team gegenüber machtlos – zwischen „Baum und Borke“.
2. *Zuspitzung und Eskalationsvermeidung:* Obgleich das Umsetzungsteam resp. Herr Wiking eigentlich demselben dirigistischen Leitungsstil wie die Teams unterworfen ist, führt dies nicht ansatzweise zu einer Identifikation mit der Perspektive des Teams oder wenigstens zu einer Dezentrierung in die Teamperspektive. Es gelingt nicht, auch nur einen „guten Grund“ für die Widerstandshaltung des Teams resp. des Teamsprechers zu erfahren beziehungsweise zu verstehen. Die Gesprächsführung von Herrn Wiking ist vordergründig beziehungsbezogen, schlussendlich aber zuspit-

zend und eskalierend. Sein Beharren auf der Sachargumentation trennt er abermals in Beziehungs- und Sach-/Strukturebene des Konfliktes. Seine Affekte gehen allein gegen das widerständige Team und nicht gegen das illoyale Management, das sich zurückzieht oder einmischt – Herr Wiking ist allenfalls ein „*büsch'n enttäuscht*“. Gleichzeitig versucht Herr Wiking eine weitere Eskalation zu vermeiden, was womöglich geheißten hätte, den Konflikt aus dem Beziehungsraum zwischen Umsetzungsteam und Team auf die Ebene zwischen Team, Betriebsrat und Management und dann möglicherweise auch zwischen Umsetzungsteam und Management rückzubinden. Das spricht nicht nur für eine starke Autoritätsbindung des Umsetzungsteams an die Seite des Managements, sondern für eine Vermeidung, sich mit dem Management um die eigenen Aufträge, die eigenen unklaren Rollenmandate und -befugnisse auseinanderzusetzen. Hier finden wir abermals den „*schiefen Winkel*“, in dem sich das Umsetzungsteam in der Trias zwischen Management und Teamebene befindet, aber auch hält. Insofern ist das äußerlich oder partiell sozial kompetente Verhalten von Herrn Wiking weiterhin durch eine dirigistisch autoritäre Handlungslogik grundiert, die so gesehen in „*Passung*“ zu den Konstruktionsfehlern auf der Ebene der Rollenzuweisung steht. Die Widerstandshaltung der Teams/der Teamsprecher wird dadurch kaum bearbeitbar, sondern immer wieder erzeugt.

3. *Alte gegen neue Strukturen, externe gegen interne Partizipation*: Vor dem Hintergrund der Dominanz der alten hierarchischen Strukturen und des dirigistisch autoritären Denkens als etablierte Organisationskultur haben es neue Strukturen nicht leicht, sich gegen deren Schwerkraft durchzusetzen. Auch die zweite Geschichte macht deutlich, dass Ansätze von Teamarbeit es schwer haben, als solche wahrgenommen zu werden. Krisensituationen werden kaum als gemeinsame Lernchancen, sondern als Widerstand, als Renitenz definiert. Der Widerstand des Teams gegen die Standardisierung wäre vor allem auch als Widerstand gegen das Verfahren der dirigistischen Einführung zu lesen, welches den Geist einer partizipativen Beteiligung der Werker torpediert. Zudem werden die mit der Teamarbeit einzuführenden internen Partizipationsmöglichkeiten durch die traditionellen externen über die Anrufung des Betriebsrates partiell konterkariert. Wenn es den Beteiligten nicht passt, können sie sich den Mühen des diskursiven Aushandelns jeder Zeit entziehen – das Management, indem es autoritär durchgreift, die Teams, indem sie den Betriebsrat anrufen. Das eingeführte „*Eskalationsprinzip*“ trägt somit eher strukturell den Widerspruch zwischen etablierten alten und zu etablierenden neuen Strukturen in sich, als dass es eine „*Errungenschaft*“ einer neuen Organisationskultur ist. Darin mag man einen grundsätzlichen Konstruktionsfehler bei der Einführung von Teamarbeit sehen, dass hier alte und neue Strukturen miteinander konkurrieren, dass auf alte zurückgegriffen werden kann oder auch muss (?), wenn die neuen die Veränderungskapazität übersteigen, da das System in der Veränderung auch nach Sta-

bilität verlangt (vgl. den Beitrag von Nieuwenhuis in diesem Band). Ausschlaggebend ist aber offenbar die grundsätzliche Ambivalenz des Managements der eingeführten Teamarbeit gegenüber. Sie wird nicht wirklich gewollt. Das Paradox, in welchem sich Herr Wiking als einer der wichtigsten Protagonisten der Veränderung damit befindet, ist, dass er sehr genau sieht, woher die eigentlichen Widerstände gegen die Einführung von Teamarbeit rühren. Er selbst leidet unter der ungenügenden Identifikation des Managements mit der kulturellen Veränderung. Dennoch *identifiziert er sich unter der Hand gerade mit dieser Halbherzigkeit, indem er einseitig zum Agenten einer nur instrumentellen Durchsetzung des Teamgedankens gegen die Widerständigkeit der Teams wird. Es ist nicht möglich, eine partizipative Kultur mit autoritären Mitteln durchzusetzen.*

5. Was tun? Mögliche Schlussfolgerungen

Bezieht man abschließend die Interpretationsergebnisse des Interviews noch mal auf die rahmentheoretischen Ausgangspunkte, so lassen sich einige Folgerungen ableiten.

1. Zunächst müssten Sinn, Funktion und Charakter von Teamarbeit mit Bezug auf den konkreten Produktionsprozess nochmals operationalisiert werden. Die Verlautbarungen in der Betriebsverfassung können so kaum handlungsleitend sein. Zudem ist hinlänglich deutlich geworden, dass die Strukturbedingungen zur Einführung von Teamarbeit dieser gegenüber partiell kontraproduktiv sind. Eine Umschreibung von Rollen (Mandaten und Befugnissen), vor allem der des Umsetzungsteams, des Teamsprechers und des Meisters wäre hier nötig. Hier müssten einige grundsätzliche *Konstruktionsfehler* behoben werden, welche die Einführung der Teamarbeit von Anfang an erschweren. Da solche Konstruktionsfehler nicht zufällig, sondern in der Regel Ausdruck einer institutionellen Abwehr sind, haben wir hier auch ein mentales Problem. Wozu will man Teamarbeit und will man sie wirklich?! (vgl. Reihert in diesem Band). Inwieweit es hier ausreicht, allein die Betriebsverfassung zu ändern, ist fraglich (vgl. dazu die Vorschläge von Linde in diesem Band). Die anstehende Änderung der Betriebsverfassung könnte Ausgangspunkt eines Diskurses darüber sein.
2. Das Umsetzungsteam bräuchte vor allem Operationskompetenz und -instrumente, mit denen es den Fortgang der Teamarbeit evaluiert. Das hieße aber vor allem seine Rolle als Operationsbasis *organisationellen Lernens* zu definieren. Bislang gibt es keine Kopplung zwischen notwendigen Strukturveränderungen auf der einen und des Lernbedarfs auf Individuums- und Teamebene auf der anderen Seite. Erst durch den Zusammenschluss und die „Verschleifung“ dieser beiden Seiten könnte die Organisation als handelndes System *Handlungsprobleme auch als Lernprobleme definieren*. Sie müssten nicht einseitig als Widerstände bear-

beitet beziehungsweise bekämpft werden. Dazu müsste das Umsetzungsteam die entsprechenden Mandate und Befugnisse haben, um vor allem den „Winkel“ zwischen Management, resp. Meisterebene und Teamebene halten zu können und nicht in problematische Loyalitäten zu geraten.

3. Die Implementierung von Teamarbeit braucht subjektseitig Teamkompetenz, die aber nicht allein in Kursen außerhalb des Geschehens des Produktionsalltags angeeignet werden kann. Dies hieße, notwendige organisationelle Lernprozesse zu individualisieren. Die Einführung von Teamarbeit bedeutet den Habitus der Organisation bis an die Produktionsbasis auf *Reflexivität* zu stellen. So müssen die individuellen Lernprozesse nicht nur mit den Lernprozessen vor Ort zusammengeschlossen werden; es bedarf auch der Implementierung reflexiver Verfahren wie Supervision und Coaching, um Lernen alltags- und fallnah zu ermöglichen. Im Beispiel gesprochen: Herr Wiking braucht nicht noch einen Gesprächskurs, er braucht Unterstützung zur Rollenreflexion und -klärung.

6. Lefo oder die Aufforderung zur Selbstbeobachtung wissenschaftlichen Handelns

Die leitende Idee von Lefo, unterschiedliche WissenschaftlerInnen mit ihren jeweiligen disziplinären Perspektiven und Prägungen zusammenzubringen, hat mich spontan angesprochen, zumal ich bereits Erfahrungen im Kontext der Kollektiven Autobiografieforschung mit solchen Forschungssettings hatte (vgl. Busse/Zech 1994, Busse, Ehses, Zech 2000). Dass wir, die disziplinären EinzelforscherInnen, auf diese Weise Objekte/Subjekte der Beobachtung 1. Ordnung waren, war mir eine neue Erfahrung, hat aber einen Prozess gleitender Selbstaufmerksamkeit bezüglich des eigenen Forschertuns in Gang gesetzt und gehalten. Was die Beobachter von Lefo dabei entdeckt haben, werden sie selbst zu Protokoll geben. Ich möchte nur ein paar Dinge kurz thesenhaft anmerken, die mich nachhaltig beschäftigt haben.

1. *Eher Denkparadigmen denn disziplinäre Perspektiven:* Mein Eindruck bei unseren Diskussionen in der Interpretationswerkstatt war, dass wir uns weniger als Vertreter von Disziplinen begegnet sind. Das im Übrigen schon deswegen nicht, da wir eher einzeltheoretische Perspektiven in Anschlag gebracht haben, als dass genuin pädagogische, psychologische, arbeitswissenschaftliche oder wie auch immer Perspektiven geltend gemacht worden wären. Diese einzeltheoretischen Perspektiven waren zudem in sich bereits interdisziplinäre Zugriffe, als sie Struktur-, System- und Subjektaussagen aufeinander bezogen – jeweils im Gewande eines begrifflichen Fokus¹.

Für mich besonders deutlich war dies etwa beim Begriff der „Veränderungskompetenz“ von Wolfgang Wittwer. Die einzelnen Perspektiven

waren im gewissen Sinne beliebig und austauschbar. Ihr Einbringen in die Diskussion war wohl weniger vom Gegenstand her begründet, sondern entsprang eher aktuell dem, was die/den einzelnen Wissenschaftler/in gerade umtrieb, mithin was ihm/ihr in letzter Zeit ohnehin so durch den Kopf gegangen ist. Hier war nach meinem Eindruck durchaus „übersetzendes“ und interessiertes Verständnis möglich, so wenn Menschen miteinander reden, was sie (kognitiv) bewegt.

Schwieriger und weniger anschlussfähig waren die dahinterstehenden Wissenschaftshaltungen. Hier traf eine Haltung, die eher die Anwendung vorfindbarer Theorie auf den Fall beziehungsweise dessen Subsumtion unter die Theorie favorisiert, mit einer Haltung zusammen, die eher gegenstandsnah eine lokale Theorie erzeugen wollte, freilich unter Rückgriff auf metatheoretische Vorkonstrukte (der Letzteren rechne ich meinen Versuch zu). Das ist freilich nichts Neues und wird bekanntlich etwas unglücklich mit den Begriffen quantitativ vs. qualitativ etikettiert. Neu war hier allerdings, dass diese Haltungen in persona miteinander über einen Fall reflektierten und man gewiss beobachten konnte, ob und wie Verständigung und Übersetzung möglich waren.

Wir hätten womöglich eine Lefo-Runde mehr gebraucht, um dies noch fruchtbarer machen zu können und um zu zeigen, dass dies nicht einfach Gegen-Haltungen sind. Das Problem einer deduktionslogischen Herangehensweise, den Fall begriffsgerecht unter die Theorie zu subsumieren und damit partiell in seiner Eigenlogik zu verfehlen, könnte so durch eine vorgängige gegenstandsnahen Theoriebildung vermittelt werden. Aber auch umgekehrt: Die fall- und gegenstandsnahen lokalen Theoriebildungen, die sich nicht selten selbstgenügend sind, könnten so durch die einzeltheoretischen Perspektiven an übergreifende Theoretisierungen rückgebunden werden.

2. *Begriffe als Platzhalter von Fragen:* Bei aller Differenz im Methodologischen waren die zentrale Fragen, welche die anderen Mitglieder der Interpretationswerkstatt mit ihren Theoretisierungen in die Debatte geworfen haben, für mich allemal anregend, inspirierend und haben mich bei einigen Interpretationen des Textes vorsichtiger und aufmerksamer werden lassen. Begriffe sind Platzhalter von Fragen, auch wenn man den theoretischen Implikaten bestimmter Kategorien im Einzelnen nicht folgen kann.

Am stärksten ging mir das mit der „Veränderungskompetenz“, die Wolfgang Wittwer in die Runde geworfen hat. Ganz wichtig fand ich in diesem Zusammenhang, nach den biografischen Bedingungen von Veränderung und Veränderbarkeit zu fragen. Das Konstrukt der „Veränderungskompetenz“ schien mir aber zu sehr als Persönlichkeits-Trait ausgelegt zu sein als bedingungsunabhängige Veränderungskompetenz einer Person – egal worum es geht. So kam seine Diagnose im Fall von Herrn Wiking zu einem gänzlich anderen Befund als die meinige. Während Wolfgang Wittwer

die biografischen Veränderungen, die Herr Wiking in seiner beruflichen Entwicklung genommen hat, als deutlichen Verweis auf seine Veränderungskompetenz interpretiert hat, hob meine Interpretation gerade auf die Verwicklungen und die geheimen Loyalitätsbindungen ab, die Herr Wiking mit einem autoritäts- und aufstiegsorientiertem System an der Seite des Managements hat. So bin ich trotz allen Engagements, trotz aller Offenheit von Herrn Wiking bestimmten Teilaspekten von Teamarbeit gegenüber (Gesprächsführungs-, Moderationskompetenz) skeptisch, inwiefern er nur als Protagonist der Veränderung und nicht auch als der einer partiellen Verunmöglichung von Teamarbeit im System zu sehen ist.

Aber auch die anderen KollegInnen der Werkstatt fand ich mit ihren Einwüfen außerordentlich produktiv. Den Fokus von Loek Nieuwenhuis, auf die sozialen Aspekte von Routinen, auf das organisationelle Pendant zur Veränderungskompetenz zu achten, fand ich wichtig, mithin die Frage, wie viel Routine und Veränderungsresistenz ein System gegen (drohende) Veränderung aufrechterhalten muss. Die Einlassung von Claudia Reihert, ob bei der Einführung eines partizipativen Verfahrens (Teamarbeit) nicht bereits die Partizipation derer, die das realisieren sollen (also die Werker), hätte praktiziert werden müssen – also das Ein-mal-eins jeder Organisationsentwicklung –, fand ich klärend. Ihre Skepsis, ob die mit der Einführung von Teamarbeit notwendigen Kulturänderungen vom Management wirklich gewollt und ertragen würden, teile ich.

Torsten Merkels Frage, welcher Tätigkeitstyp hier überhaupt vorliegt und ob dieser Teamarbeit überhaupt notwendig macht beziehungsweise erlaubt, verweist auf die fehlende arbeitswissenschaftliche Tätigkeitsanalyse, die im Vorfeld der Einführung von Teamarbeit hätte gemacht werden müssen. Ob Merkels taxonomische Ordnungsversuche bezogen auf „diesen“ Fall (den Einzelfall) noch Sinn machen, mag ich nicht recht bejahen. Schließlich haben mich Klaus Lindes Analysen und Veränderungsvorschläge der Betriebsverfassung insofern beeindruckt, als ich daran nicht unmittelbar gedacht hätte, obgleich sich seine Aussagen mit meinen bezüglich des Mandats und der Befugnisse von Rollen decken. So etwas justiziabel zu machen, ist wichtig. Gleichwohl ist das Mittel Betriebsverfassung begrenzt, weil die klassische externe Partizipation der Arbeitnehmerschaft via Betriebsverfassung ja gerade um die internen Möglichkeiten der produktionsbezogenen Partizipation ergänzt werden soll. Eine Betriebsverfassung kann diesen Prozess nur rahmen; Kooperativität, Diskursorientierung, eine Lernkultur etc. kann man nicht einklagen, nur die dafür notwendigen Bedingungen.

3. *Der Reiz der Selbstanwendung*: Abschließend erlaube ich mir, noch kurz darüber zu sinnieren, was wohl dabei herauskäme, wenn das Lefo-Team nur einige dieser Perspektiven als Fragen auf den Prozess unserer Interpretationswerkstatt selbst anlegen würde. Was käme bezüglich der Veränderungskompetenz der einzelnen WissenschaftlerInnen dabei heraus? Wel-

che Denk- und Argumentationsroutinen entwickeln ForscherInnen, um sich vor drohenden Veränderungen zu schützen beziehungsweise diese kalkulierbar zu machen? Inwieweit kann man in unserem Fall überhaupt von Teamarbeit sprechen, welcher Typ lag vor und was waren tätigkeitslogisch ihre Grenzen bezüglich gemeinsamer Lern- und Produktionsmöglichkeiten? Wie hat es die etablierte und verinnerlichte Wissenschaftskultur ermöglicht oder verhindert, einen gemeinsamen interdisziplinären Lernzusammenhang zu etablieren? Was war in unserem Fall der geheime Kontrakt? Waren die Kontraktvorgaben durch das Lefo-Team sinnvoll und produktiv? Was war in Passung und was nicht? Etc.

Literatur

Breuer, F. (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie.

Busse, S., Zech, R. (1994): Fremd- und Selbstpolitisierung im deutsch-deutschen Vergleich. Ein Projekt Kollektive-Autobiographie-Forschung. Ztschr. f. Politische Psychologie, 3, 263–265.

Busse, S., Ehse, Chr., Zech, R. (2000): Kollektive-Autobiografie-Forschung (KAF) als subjektwissenschaftliche Methode, Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research), Vol 2, Mai. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>.

Flick, U., v. Kardorff, E., Steinke, I. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie.

Glinka, H. J. (1998): Das narrative Interview. Ein Einführung für Sozialpädagogen.

Kriz, W. C., Nöbauer, B. (2003): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis.

Kleining, G. (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung.

Mayring, P. (2002): Qualitative Inhaltsanalyse.

Senge, P. M. (1990): The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation. New York.

Tietel, E. (2002): Trianguläre Räume und soziale Häute in Organisationen. In: Pühl, H. (Hg.) Supervision – Aspekte organisationeller Beratung. Berlin. S. 45–75.

Tietel, E. (2003): Emotion und Anerkennung in Organisationen. Münster.

Neugestaltung der Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit

1. Die Handlungsproblematik aus arbeitsrechtlicher Sicht

1.1 Beraterperspektive

Aus arbeitsrechtlicher Sicht erscheint die Handlungsproblematik der Auto AG als eine Störung im Vertragsverhältnis der Arbeitsvertragsparteien, genauer als ein Missverhältnis zwischen mehreren Hierarchieebenen bei der Erfüllung ihrer arbeitsvertraglichen Pflichten. Im Kern besteht das Missverhältnis in der Zusammenarbeit der Teams mit den Vorgesetzten und übergeordneten Fachbereichen, insbesondere in der gemeinsamen Problembearbeitung mit den Meistern. Rechtlich stellt sich dies als eine praktische Gestaltungsfrage dar, sodass die Handlungsproblematik in diesem Beitrag vorrangig aus der Sicht des juristischen *Beraters* betrachtet wird, nicht aus der des *Rechtswissenschaftlers*. Hiervon ausgehend besteht die Aufgabe des Juristen vorliegend in erster Linie darin, nach Möglichkeiten zur Gestaltung der arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen zu suchen, die den Prozess der Problembearbeitung und Verständigung zwischen den Teams und den Vorgesetzten verbessern können. Demgemäß findet sich nachfolgend eine anwendungsorientierte Darstellung der arbeitsrechtlichen Handlungsoptionen im Hinblick auf das Zusammenwirken von Meistern und Teams beziehungsweise Teamsprechern, hier beschränkt auf die mögliche Neugestaltung der Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit.

1.2 Analyse des Entwicklungsprozesses

Die Ursachen der vorliegenden Handlungsproblematik reichen (auch) aus arbeitsrechtlicher Sicht weit zurück. Das im Jahre 1988 erstmals eingeführte Arbeitsorganisationsmodell lässt sich rückblickend allenfalls als ein sehr „verhaltener Ansatz“ von Gruppenarbeit bezeichnen. Weder wurden den Gruppen nennenswerte Kompetenzen eingeräumt, noch änderte sich die Rolle der Meister, noch scheint das Modell insgesamt von der Überzeugung von Management, Betriebsrat und Belegschaft getragen gewesen. Vielmehr dürfte hier ausschließlich der angestrebte Rationalisierungsgewinn Triebfeder gewesen sein.

Diese grundlegenden Fehlerquellen des ersten Schrittes wurden auch in dem zweiten Schritt des Entwicklungsprozesses, der Einführung von Teamarbeit ab dem Jahre 1998, nur halbherzig beseitigt. Im Wesentlichen enthielt das neue Modell Änderungen gegenüber der vorherigen Form von Gruppenarbeit in lediglich drei Punkten: 1. Bildung von Teams unter Verkleinerung der

vorherigen Gruppen, 2. Wahl von Teamsprechern, 3. Durchführung von Teambesprechungen.

Dem lassen sich auf der anderen Seite ebenfalls im Wesentlichen drei Aspekte entgegenhalten, in denen die Organisationsänderung (weiterhin) grundlegende Mängel aufwies: Zum Ersten ist die Kompetenzordnung mangelhaft oder in manchen Teilen gar nicht vorhanden. Schon bei Durchsicht der einschlägigen Betriebsvereinbarung fällt auf, dass zwar die Aufgaben des Teamsprechers und des Teams geregelt sind, nicht aber die Kompetenzen der Meister. Ebenso fehlt es an einer Regelung des Verhältnisses von Meistern und Teamsprechern untereinander, das heißt an einer Abgrenzung ihrer Aufgaben und Befugnisse einerseits und an ihrer Verbindung andererseits. Auffällig ist weiterhin, dass die Aufgaben der Teams sehr umfangreich ausgestaltet sind, während die Kompetenzen der Teamsprecher von vornherein klein gehalten wurden, da man offensichtlich keine neuen „Minimeister“ installieren wollte. Schließlich wird angesichts der tatsächlichen Gruppenarbeitspraxis in der Auto AG virulent, dass die Kompetenzordnung, soweit vorhanden, nicht „gelebt“ wird. Weder setzen Werkleitung und betriebliche Vorgesetzte die Betriebsvereinbarung konsequent um, noch wird deren Umsetzung seitens des Betriebsrats kontrolliert beziehungsweise moniert.

Zum Zweiten mangelt es nahezu völlig an der erforderlichen überfachlichen Qualifikation der maßgeblichen Beteiligten, insbesondere der Meister, Teamsprecher und der Werker selbst. Zwar wurde in der bisherigen Betriebsvereinbarung vereinbart, dass alle Werksangehörigen für die Teamarbeit bedarfsgerecht überfachlich qualifiziert werden sollten. Geschehen ist dies jedoch nicht. So haben etwa die Meister lediglich ca. einen halben Tag Schulungen erhalten und die (ca. 600!) Teamsprecher wurden an einem Tag durch eine Schulungsmaßnahme „durchgeschleust“. Weitere Regelungen zu Qualifizierung und Weiterbildung fehlen.

Drittens wurde der Führungsstil nicht angepasst beziehungsweise ist das Führungsverhalten nach wie vor der Entwicklung der Gruppenarbeit nicht förderlich. Dies gilt pauschal für alle Führungsebenen, angefangen vom Meister bis hin zur Werkleitung. So gab es beispielsweise von Anfang an kein klares Bekenntnis des Managements zu der neuen Form der Arbeitsorganisation. Entsprechend zögerlich erscheinen die nachfolgenden Maßnahmen der oberen Führungsebenen. Vor allem aber hat sich das Führungsverhalten der Meister in weiten Teilen nicht geändert und ist mit den Anforderungen eines kooperativen Führungsstils nicht mehr kompatibel.

1.3 Handlungsoptionen auf kollektivarbeitsrechtlicher Ebene

Aus alledem folgt, dass die Entwicklung von Handlungsoptionen aus arbeitsrechtlicher Sicht primär an drei Zielen ausgerichtet sein muss: erstens an der Neuregelung der Kompetenzordnung, zweitens an der Erhöhung der über-

fachlichen Qualifikation und drittens an der Modifikation des Führungsverhaltens. Die Gestaltung der arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen hierzu erfolgt in erster Linie auf kollektivarbeitsrechtlicher Ebene, das heißt zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat. Insoweit handelt es sich um klassische Bestandteile einer Betriebsvereinbarung zum Thema Gruppenarbeit. Wie gezeigt, sind diese jedoch in der aktuellen Fassung der einschlägigen Betriebsvereinbarung der Auto AG nicht oder nicht hinreichend geregelt. Im Folgenden werden daher Ansätze aufgezeigt, wie ihre Regelung in einer Neufassung der Betriebsvereinbarung ausgestaltet werden könnte.

Naturgemäß kann die Betriebsvereinbarung nur einen Rahmen bieten, welcher der Ausfüllung durch die konkret Handelnden bedarf. Auf der anderen Seite bildet sie nicht lediglich eine unverbindliche Empfehlung, sondern zwingendes Recht, das von den Betriebsparteien autonom gesetzt werden kann. Erfahrungen zeigen, dass die sinnvoll strukturierte und auf die Anforderungen des jeweiligen Betriebs zugeschnittene Betriebsvereinbarung einen wesentlichen Faktor zur erfolgreichen Umsetzung des Arbeitsorganisationsmodells bildet, gleichsam als „Grundgesetz“ der Gruppenarbeit. Als Arbeitgeber ist die Auto AG zur Umsetzung der Betriebsvereinbarung nach dem Betriebsverfassungsgesetz verpflichtet, umgekehrt ist die Überwachung ihrer Umsetzung und Einhaltung eine gesetzliche Aufgabe des Betriebsrats. An beidem mangelt es bislang innerhalb der Auto AG. Gerade die inkonsequente Handhabung der Betriebsvereinbarung führt indes – wie vorliegend – zu (Rechts-)Unsicherheit hinsichtlich Aufgaben und Befugnissen sowie zum Verlust von Glaubwürdigkeit und Motivation.

1.4 Handlungsoptionen auf individualarbeitsrechtlicher Ebene

Neben der kollektivarbeitsrechtlichen Ebene sind Maßnahmen auf individualarbeitsrechtlicher Ebene zu prüfen, das heißt unmittelbar im Verhältnis von Arbeitgeber und betroffenen Arbeitnehmern, die im Rahmen dieses Beitrags nicht im Einzelnen dargestellt werden können. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob die Auto AG die angestrebte Kompetenzneuordnung einseitig im Wege des Direktionsrechts durchsetzen kann (vgl. Linde 2005, S. 829, 851 ff.).¹ Auch insoweit ist zwischen den Änderungen bei den Kompetenzen der Meister und denen der Teamsprecher beziehungsweise Teammitglieder zu differenzieren. Darüber hinaus sind kündigungsrechtliche Aspekte mit in den Blick zu nehmen für die Frage, ob gegebenenfalls eine Änderung beziehungsweise Beendigung der Arbeitsverhältnisse einzelner Beteiligter möglich wäre. Zu denken ist dabei an Änderungskündigungen und Beendigungskündigungen sowie an die Sonderfälle der sogenannten „Kündigung mangels Teameignung“ und der „Druckkündigung“. (vgl.

¹ Vgl. zu dieser Problematik Linde, Gruppenarbeit, in: Preis (Hrsg.), Innovative Arbeitsformen, 2005, S. 829, 851 ff.

² Näher dazu Linde, Gruppenarbeit, in: Preis (Hrsg.), Innovative Arbeitsformen, S. 829, 860 ff.

Linde 2005, S. 829, 860 ff.³) Allerdings ist insoweit darauf hinzuweisen, dass von dem Mittel der Kündigung im Rahmen der Umsetzung von Gruppenarbeit nur sehr zurückhaltend Gebrauch gemacht werden sollte, da es insbesondere den motivationalen Grundgedanken des Konzepts zuwiderläuft. Zumeist werden sich eher andere Gestaltungsmittel wie einvernehmliche Vertragsänderungen oder Aufhebungsverträge empfehlen. Im Falle der Auto AG sei schließlich an die Möglichkeit zur Vereinbarung von Altersteilzeitverhältnissen erinnert, da offensichtlich ein erheblicher Teil der Beteiligten das den gesetzlichen Anwendungsbereich eröffnende Alter erreicht hat.

2. Kerninhalte einer Neuregelung der Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit

Im Folgenden werden die Kerninhalte einer möglichen Neuregelung der Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit vorgestellt. Die Vorschläge beschränken sich auf die drei zuvor abgeleiteten Schwerpunkte, differenziert wird dabei nach den Kompetenzen der Meister, den Kompetenzen der Teamsprecher, den Regelungen zur Qualifizierung sowie zum Führungsverhalten. Innerhalb dessen wären weitere Neuregelungen denkbar, zum Beispiel die Zahlung einer Zulage für die Ausübung der Teamsprecherfunktion, die sich in der Praxis vielfach bewährt hat. Auch über die drei Kernpunkte hinaus sind weitere Ergänzungen zu erwägen, die hier nicht gesondert erörtert werden. So empfiehlt sich beispielsweise die Einsetzung einer (paritätischen) Kommission zur Koordinierung der Teamarbeit mit konkreten Regelungen zu ihren Aufgaben und Befugnissen. Demgegenüber erscheinen angesichts der aktuellen Situation bei der Auto AG weitergehende kollektivarbeitsrechtliche Vorschläge zur alternativen Gestaltung der Teamarbeit, mittels derer die Autonomie der Teams und Teamsprecher weiter gestärkt werden könnte (§ 28a BetrVG), (vgl. Linde 2004, S. 334 ff.)³, als nicht sinnvoll. Verzichtet wird ebenso auf eine detaillierte Darstellung der zugrunde liegenden Beteiligungsrechte des Betriebsrats bei Gruppenarbeit. (vgl. Linde 2005, S. 829, 865 ff.)⁴

2.1 Kompetenzen der Meister

Durch die Einführung der Gruppen- beziehungsweise Teamarbeit in der Auto AG ist die Meisterrolle starken Veränderungen ausgesetzt. Als klassische Industriemeister waren sie zuvor dafür ausgebildet, die in ihren Fertigungsbereichen anfallenden arbeitstechnischen Probleme lösen zu können. Sie verfügten insoweit über detaillierte Kenntnisse der Maschinen, Werkzeuge und Verfahren, um die ihnen unterstellten Mitarbeiter anzuweisen und zu

³ Vgl. Linde, § 28a BetrVG – nur „Sand im Betriebe“, AIB 2004, 334 ff.

⁴ Dazu im Überblick Linde, Gruppenarbeit, in: Preis (Hrsg.), Innovative Arbeitsformen, 2005, S. 829, 865 ff.

kontrollieren. Neben Entscheidungen über Arbeitsausführung und -verteilung oblag ihnen auch die Regelung personeller Fragen wie Urlaubsplanung oder Pauseneinteilung. Ein Großteil dieser Aufgaben ist nun im Rahmen der Teamarbeit auf die Teams übertragen worden. So obliegt ihnen nach der aktuellen Fassung der Betriebsvereinbarung unter anderem die Arbeitsverteilung- und abwicklung, die An- und Abwesenheitsplanung und die interne Pausenorganisation. Diese Kompetenzverschiebung sollte in der Neufassung zunächst ausdrücklich niedergelegt werden.

Arbeitsrechtlich betrachtet hat die Auto AG insoweit Teile ihrer arbeitgeberseitigen Direktionsbefugnis und ihres Rechts zur Ausgestaltung der Betriebsorganisation auf die Teams übertragen. Da das Direktionsrecht als solches grundsätzlich erhalten bleibt, ist sicherzustellen, dass die Teamautonomie tatsächlich respektiert wird. Hierzu ist vorzusehen, dass die Auto AG ihre Weisungsbefugnis, soweit es die übertragenen Aufgaben betrifft, nur noch in Ausnahmesituationen in Gestalt der Meister ausübt. Hierbei empfiehlt es sich, zumindest eine Ausnahmesituation beispielhaft zu benennen, vorgeschlagen wird beispielhaft der Fall, dass die Aufgabenerfüllung infrage gestellt ist.

Funktional betrachtet verändert sich die althergebrachte Tätigkeit des Meisters weg von der Führung von Einzelpersonen hin zur zielorientierten Führung der Teams. Der Meister übernimmt zunehmend die Rolle des Koordinators, Trainers und Beraters der Teams mit neuen Aufgaben, die vor allem in der Unterstützung und Förderung der Teams bestehen. Diese neue Rolle und Aufgaben des Meisters sollten in der Neufassung ausdrücklich geregelt werden. Dabei ist besonders auf die Aufgabe der Förderung des gruppeninternen und gruppenübergreifenden Informationsaustauschs hinzuweisen, da dem Aspekt der Kommunikation eine entscheidende Bedeutung zukommt. Neben der Koordination des gruppenübergreifenden Personaleinsatzes, die schon nach der bisherigen Praxis den Meistern oblag, sollte ihnen auch ausdrücklich die Planung und Organisation sonstiger gruppenübergreifender Maßnahmen vorbehalten bleiben. In diesem Zusammenhang ist an die weiterhin üblichen Teamsprechersitzungen und Meisterrunden zu denken, deren Etablierung der Auto AG anzuraten ist.

Darüber hinaus wird die Aufnahme zweier weiterer Punkte vorgeschlagen: zum Ersten die Vorgabe und Vereinbarung von Zielen innerhalb der Gruppenorganisation; ein beliebtes Mittel, um die neuen Teamstrukturen effizient zu führen, welches bei der Auto AG, soweit ersichtlich, im Verhältnis von Meistern und Teams noch nicht hinreichend genutzt wird. Dabei empfiehlt es sich, stets auch die Teamsprecher mit einzubinden. Zweitens sollte den Meistern die Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und die Erstellung eines Qualifikationsplans obliegen. In dieser Weise wird in Betriebsvereinbarungen zur Gruppenarbeit häufig verfahren, da es sich um typische, in allen Teams

wiederkehrende Aufgaben handelt, die der neuen Stellung des Meisters zukommen. Die bisherige Zuweisung dieser Aufgabe an die Teams in der aktuellen Betriebsvereinbarung wäre dementsprechend zu streichen.

Abschließend gilt es klarzustellen, dass die Meister weiterhin die fachlichen und disziplinarischen Weisungsbefugnisse ausüben, um Unklarheiten über die Reichweite der Weisungsrechte in Abgrenzung zur Teamautonomie zu vermeiden.

Gestaltungsvorschlag:

Aufgaben der Meister:

Das Konzept der Teamarbeit führt zu einer Veränderung der Aufgaben der Meister. Die Teams und Teamsprecher übernehmen im Rahmen der ihnen nach Punkt 4.3 und 4.5 dieser Vereinbarung übertragenen Aufgaben selbst einen Teil der zuvor den Meistern obliegenden operativen Steuerungsfunktionen. Die Meister sollen diese nur noch in Ausnahmesituationen selbst ausüben, etwa wenn erkennbar wird, dass die Aufgabenerfüllung infrage gestellt ist. Ihre Führungsposition wandelt sich insoweit in die eines Koordinators, Trainers und Beraters der Teams. Zu den neuen Aufgaben der Meister gehören hiernach insbesondere:

- *Unterstützung der Teams und Teamsprecher bei der Erfüllung der ihnen übertragenen Aufgaben;*
- *Förderung der Autonomie der Teams und der Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Teammitglieder;*
- *Koordination des gruppenübergreifenden Personaleinsatzes;*
- *Vorgabe und Vereinbarung von Zielen im Zusammenwirken mit den Teamsprechern;*
- *Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und Erstellung eines Qualifikationsplans;*
- *Förderung des gruppeninternen und gruppenübergreifenden Informationsaustauschs;*
- *Planung und Organisation sonstiger gruppenübergreifender Maßnahmen (z. B. Teamsprechersitzungen, Meisterrunden, Qualifizierung).*

Im Übrigen bleiben die fachlichen und disziplinarischen Führungsbefugnisse der Meister unberührt.

2.2 Kompetenzen der Teamsprecher

Bei der Neufassung der Kompetenzen der Teamsprecher liegt es nahe, zugleich die Regelungen ihrer Wahl anzupassen, da in diesen nach der bisherigen Fassung teilweise bereits ihre Aufgaben geregelt waren.

Hinsichtlich der Wahl ist klarzustellen, dass der Teamsprecher den üblichen Wahlrechtsgrundsätzen entsprechend aus der Mitte des Teams, das heißt nur von den Teammitgliedern gewählt wird, Teamsprecher kann somit immer nur

ein Mitglied des Teams werden. Neu aufzunehmen wäre die Möglichkeit zur Wahl eines Stellvertreters, dies kann je nach Bereich und Größe des Teams sinnvoll sein. Neu ist auch der Vorschlag einer ausdrücklichen Regelung zur Information des Teams vor der Wahl und zu den Pflichten des Teamsprechers nach der Wahl. Diese Ergänzungen sind wichtig, um einen ordnungsgemäßen Ablauf der Wahl zu gewährleisten. So kommt es erfahrungsgemäß immer wieder vor, dass die Beschäftigten ihre Wahlentscheidung nicht ernst nehmen, weil sie deren Konsequenzen nicht absehen können. Zusätzlich wäre die Regelung einer Möglichkeit zur Abwahl des Teamsprechers zu erwägen.

Besonders wichtig ist es sodann, die hierarchische Position des Teamsprechers klar zu definieren. Er ist kein Teamvorgesetzter, ebenso ist er weder der rechtliche Vertreter des Teams noch wird er zum Handlungs- und Vertretungsbevollmächtigten der Auto AG im Team. Der Teamsprecher bleibt vielmehr als *primus inter pares* in den alltäglichen Arbeitsprozess eingebunden. Als seine wichtigsten Funktionen sind die Vertretung des Teams nach innen und außen sowie die Koordination der Erfüllung der Teamaufgaben im Zusammenwirken mit dem Meister hervorzuheben.

Wichtig erscheint ferner, die Position des Teamsprechers nicht zu überfrachten. So soll eine Überforderung der Person vermieden werden, zumal eine Teamsprecherzulage in der Auto AG bislang nicht gewährt wird und die Einbindung in den Arbeitsprozess erhalten bleibt. Weitergehende Aufgaben und Verantwortungen wären überdies kaum erfüllbar, ohne dass der Teamsprecher doch zugleich mit zusätzlichen Weisungsbefugnissen ausgestattet würde. Seine Aufgaben bleiben wie bislang die Organisation und Leitung der Teamgespräche sowie die Koordination der An- und Abwesenheiten. Ausdrücklich zu nennen sind zusätzlich seine allgemeinen Funktionen als gruppeninterner und gruppenexterner Ansprechpartner, die ständige Information der Teammitglieder sowie die Entgegennahme und Abgabe von Erklärungen für das Team. Neu ist in diesem Zusammenhang die Mitwirkung bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und der Erstellung des Qualifizierungsplans durch den Meister.

Beizubehalten ist am Ende der Regelung die Klarstellung, dass die Erfüllung der organisatorischen und zeitlichen Voraussetzungen eine Aufgabe der Werkleitung ist.

Gestaltungsvorschlag:

Wahl eines Teamsprechers:

Jedes Team soll zu jedem Zeitpunkt über einen Teamsprecher verfügen. Der Teamsprecher wird in freier und geheimer Wahl mit einfacher Mehrheit auf Vorschlag des Teams oder des Vorgesetzten aus der Mitte des

Teams gewählt, regelmäßig für die Dauer von zwölf Monaten. Aktiv und passiv wahlberechtigt sind ausschließlich die jeweiligen Teammitglieder. In der gleichen Weise kann jedes Team einen Stellvertreter wählen. Der Stellvertreter vertritt den Teamsprecher bei Abwesenheit, insbesondere krankheitsbedingten Fehlzeiten und Urlaub.

Der Vorgesetzte hat das Team vor der Wahl über die Aufgaben des Teamsprechers zu informieren. Nach der Wahl hat er das Ergebnis schriftlich festzuhalten und an die zuständigen Stellen weiterzuleiten.

Aufgaben des Teamsprechers:

Dem Teamsprecher kommen keinerlei fachliche oder disziplinarische Weisungsbefugnisse zu. Er handelt ausschließlich im Auftrag des Teams. Die fachliche und disziplinarische Führung obliegt alleine den Meistern und den weiteren Vorgesetzten.

Der Teamsprecher bleibt als Teammitglied in den Arbeitsprozess eingebunden. Über seine Aufgaben als Teammitglied hinaus soll der Teamsprecher in erster Linie das Team nach innen und außen vertreten sowie im Zusammenwirken mit dem Meister die Erfüllung der Teamaufgaben koordinieren. Insoweit hat der Teamsprecher insbesondere folgende Aufgaben:

- *Gruppeninterner und gruppenexterner Ansprechpartner in allen Teamangelegenheiten;*
- *Entgegennahme und Abgabe von Erklärungen für das Team;*
- *Organisation und Leitung der Teamgespräche;*
- *Koordination der An- und Abwesenheiten;*
- *Mitwirkung bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs und bei der Erstellung des Qualifizierungsplans;*
- *Information der Teammitglieder und des Meisters.*

Die organisatorischen und zeitlichen Voraussetzungen zur Erfüllung seiner Aufgaben stellt die Werkleitung sicher.

2.3 Qualifizierung

Der Aspekt der Qualifizierung ist in der bisherigen Betriebsvereinbarung lediglich ansatzweise und insbesondere hinsichtlich der hier in Rede stehenden überfachlichen Qualifikation nur unzureichend geregelt. Teamarbeit und Qualifizierung sind aufs Engste miteinander verwoben, die Einführung von Teamstrukturen ohne eine intensive und rechtzeitige Schulung ist erfahrungsgemäß zum Scheitern verurteilt. Entsprechend ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung der Teamarbeit kommt der Neufassung des Bereichs der Qualifizierung daher ein besonderer Stellenwert zu.

Über die insoweit unzureichende Regelung hinaus bestehen bei der Auto AG offensichtlich sehr unterschiedliche Auffassungen über Art und Umfang möglicher Qualifizierungsmaßnahmen sowie offenkundig erhebliche Defizite in der Umsetzung einschlägiger Maßnahmen. Deshalb sollte Qualifizierung in der zugrunde liegenden Betriebsvereinbarung ausdrücklich als eine

dauerhafte Managementaufgabe definiert werden. Der Zusammenhang von Arbeit und Lernen ist dem Konzept der Teamarbeit immanent und kann zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden. Entsprechende Aufwendungen sind somit keinesfalls eine „Sozialleistung“ des Betriebs, sondern eine grundlegende Investition in die Effizienz der Arbeitsorganisation. Es ist Aufgabe der Werkleitung, hierfür die organisatorischen und zeitlichen Voraussetzungen sicherzustellen, auch wenn dies das betriebliche Bildungswesen regelmäßig vor erhebliche Herausforderungen stellt.

Die Inhalte der Regelungen zur Qualifizierung sind zweigeteilt. Zum einen müssen die Teammitglieder im Umgang mit Maschinen, Materialien und Arbeitsverfahren geschult werden, um alle im Team anfallenden Tätigkeiten auszuüben. Zum anderen gilt es, den Teammitgliedern neben den fachlichen Qualifikationen gleichwertig auch überfachliche, das heißt soziale und methodische Qualifikationen zu vermitteln. Beispielhaft hierfür sind Kommunikationstechniken und Kooperationsfähigkeit zu nennen. Beiden Qualifikationsarten ist durch eine jeweils gesonderte Regelung Rechnung zu tragen. Dabei sollte der Grundsatz gelten, dass allen Teammitgliedern der Erwerb der Kenntnisse und Fertigkeiten zu ermöglichen ist, die sie für die Teamarbeit benötigen. In zeitlicher Hinsicht sind vorbereitende Qualifizierungen ebenso bedeutsam wie prozessbegleitende. So sollte möglichst bereits im Vorfeld des Tätigkeitsbeginns zumindest ein Grundstock der notwendigen Qualifikationen vorhanden sein, dies ist durch eine Soll-Bestimmung entsprechend zu regeln. Klarzustellen ist zudem, dass die Qualifizierungsmaßnahmen grundsätzlich unter Fortzahlung der Bezüge während der betrieblichen Arbeitszeit stattfinden.

Unverzichtbar erscheint es zudem, dass eine systematische und ausführliche Qualifizierungsplanung vorgenommen wird. Dazu gehört die formell zu regelnde Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs und die Erstellung eines Qualifizierungsplans, in dem die benötigten beziehungsweise absolvierten Qualifizierungsmaßnahmen zu dokumentieren sind. Nähere, auf den Betrieb angepasste Einzelheiten hierzu werden üblicherweise in einem Anhang zur Betriebsvereinbarung geregelt, wovon auch die Auto AG Gebrauch machen sollte. Diese Aufgaben sollten, in Abänderung der bisherigen Zuständigkeit der Teams, den Meistern zufallen, da die Teams erfahrungsgemäß mit einer solchen systematischen Erfassung überfordert sind. Gleiches gilt für die Teamsprecher, zumindest ohne zusätzliche Weisungsbefugnisse oder die Zahlung einer Zulage. Jedenfalls sind die Teamsprecher aber an der Qualifizierungsplanung zu beteiligen. Auch dem Team ist in der Regelung die Möglichkeit einzuräumen, eigene, über die Planung hinausgehende Vorschläge einzureichen.

Schließlich ist die Qualifizierung der Vorgesetzten und Teamsprecher durch eine gesonderte Regelung hervorzuheben. Das beteiligte Management muss

auf eine neue Führungskultur mit weniger autoritären Strukturen und Verhaltensweisen eingestimmt werden, was häufig, wie auch im vorliegenden Fall, gerade den Meistern aufgrund ihrer veränderten Rolle Schwierigkeiten bereitet. Im Mittelpunkt steht deshalb die Entwicklung von Sozialkompetenzen, zum Beispiel Techniken zur Moderation, Konfliktbewältigung und teamarbeitsbezogenen Führungsverhalten. Vor allem der Qualifizierung der Meister für ihre neuen Aufgaben kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu. Aufgabe wird es hier sein, worauf *van Nieuwenhuis* und *Wittwer* in ihren Beiträgen zu Recht hinweisen, Routinen zu verändern und entsprechende Veränderungskompetenzen zu fördern. In der Praxis haben sich hierzu jeweils eigene Foren bewährt, etwa die bereits bei den Aufgaben der Meister genannten Teamsprechersitzungen und Meisterrunden. Einzelheiten zur Qualifizierung von Vorgesetzten und Teamsprechern sollten wiederum in einer Anlage zur Betriebsvereinbarung festgelegt werden.

Gestaltungsvorschlag:

Qualifizierung als dauerhafte Managementaufgabe

Die spezifische Qualifizierung der beteiligten Vorgesetzten, Teamsprecher und Teammitglieder ist eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der Teamarbeit. Die Durchführung geeigneter fachlicher und überfachlicher Qualifizierungsmaßnahmen wird deshalb als eine dauerhafte Managementaufgabe angesehen. Ihre organisatorischen und zeitlichen Voraussetzungen stellt die Werkleitung sicher.

Qualifizierung der Teammitglieder

Nach dem Konzept der Teamarbeit ist die Arbeit grundsätzlich so zu organisieren, dass allen Teammitgliedern der Zugang zu allen Tätigkeiten innerhalb des Teams möglich ist. Dementsprechend ist jedes Teammitglied im Rahmen des Qualifizierungsplans grundsätzlich für alle zur jeweiligen Arbeitsaufgabe des Teams gehörenden Tätigkeiten zu qualifizieren. Soweit möglich, soll die Qualifizierung bereits vor Aufnahme der Tätigkeit erfolgen.

Der Qualifizierungsplan wird für jedes Team von dem zuständigen Meister unter Mitwirkung des Teamsprechers erstellt. Grundlage hierfür ist der durch einen Vergleich mit dem aktuellen Anforderungs- und Qualifikationsniveau zu ermittelnde Qualifizierungsbedarf. Darüber hinaus kann jedes Team eigene, weitergehende Qualifizierungsvorschläge abgeben. Qualifizierungsbedarf und Qualifizierungsplan sind von den Meistern schriftlich festzuhalten und an die zuständigen Stellen weiterzuleiten.

Neben den fachlichen Qualifikationen sind den Teammitgliedern gleichwertig methodische und soziale Qualifikationsmerkmale, insbesondere Kommunikationstechniken und Kooperationsfähigkeit, zu vermitteln. Die Qualifizierungsmaßnahmen finden grundsätzlich unter Fortzahlung der Bezüge während der betrieblichen Arbeitszeit statt.

Qualifizierung der Vorgesetzten und Teamsprecher

Daneben sind die beteiligten Vorgesetzten und Teamsprecher über die aufgabenspezifischen fachlichen Inhalte hinaus gleichwertig in Techniken zur Moderation, Konfliktbewältigung und teamarbeitsbezogenem Führungsverhalten zu schulen. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei der Qualifizierung der Meister für ihre unter Punkt 6.2 dieser Vereinbarung beschriebenen neuen Aufgaben zu.

2.4 Führungsverhalten

Schließlich ist die bisherige Regelung zum Führungsverhalten zu modifizieren. Deutlich hervorzuheben ist hier die Notwendigkeit eines kooperativen und partizipativen Führungsklimas, das sich beispielhaft in der beteiligungsorientierten Führung über Ziele und Zielvereinbarungen sowie die Delegation von Entscheidungsbefugnissen äußert. Dies zu realisieren ist als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Beschäftigten und Vorgesetzten zu definieren.

Teamorientiertes Führungsverhalten meint dabei zum Beispiel den Dialog mit den Mitarbeitern, Aufgeschlossenheit gegenüber Kritik, konstruktive Konfliktaustragung, kein „Hineinregieren“ in die Teamautonomie, Problemlösungen „von unten“ zu fördern statt zu blockieren. Wozu die Führungskräfte im Einzelnen aufgefordert sind, sollte beispielhaft aufgezählt werden, so insbesondere die Förderung der Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Teammitglieder, Unterstützung der Teamautonomie, eigene Umsetzung beziehungsweise aktives Vorleben des Teamgedankens, kooperative Zusammenarbeit mit allen Beteiligten, ständige Bereitschaft zur Information und Kommunikation, Offenheit gegenüber Vorschlägen und Kritik. Auch die aktive Beteiligung an Qualifizierungsmaßnahmen sollte hier noch einmal ausdrücklich genannt sein. Demgegenüber ist auf den bisherigen Eingriffsvorbehalt an dieser Stelle zu verzichten. Besser erscheint wiederum der allgemeine Hinweis darauf, dass die fachlichen und disziplinarischen Führungsbefugnisse unberührt bleiben. Das Spannungsverhältnis von Teamautonomie und „Eingriff von oben“ wurde hier bereits im Rahmen der Neufassung der Aufgaben der Meister berücksichtigt.

Gestaltungsvorschlag:

Führungsverhalten

Teamarbeit ist ein gemeinsames Projekt aller beteiligten Beschäftigten und Vorgesetzten. Entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Teamarbeit hat dabei das Führungsverhalten der betrieblichen Vorgesetzten, insbesondere der Meister. Eine nachhaltig erfolgreiche Umsetzung kann nur in einem kooperativen und partizipativen Führungsklima gelingen. Der beteiligungsorientierten Führung über Ziele und Zielvereinbarungen sowie der Delegation von Entscheidungsbefugnissen kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu. In diesem Sinne sind alle beteiligten Vorgesetzten unter anderem aufgefordert zur:

- Förderung der Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Teammitglieder;
 - Unterstützung der Teamautonomie;
 - eigenen Umsetzung bzw. zum aktiven Vorleben des Teamgedankens;
 - kooperativen Zusammenarbeit mit allen Beteiligten;
 - ständigen Bereitschaft zur Information und Kommunikation;
 - Offenheit gegenüber Vorschlägen und Kritik;
 - aktiven Beteiligung an Qualifizierungsmaßnahmen.
- Die fachlichen und disziplinarischen Führungsbefugnisse der Vorgesetzten bleiben hiervon unberührt.*

3. Rahmenbedingungen in der Interpretationswerkstatt

Die Rahmenbedingungen in der Interpretationswerkstatt waren für mich in dieser Form völlig neuartig. Eine gemeinsame Fallbearbeitung mit Wissenschaftlern anderer Fachrichtungen ist dem Juristen eher fremd, regelmäßig bearbeitet er eine Problematik als „Einzelkämpfer“ oder in Gemeinschaft mit seinesgleichen. Berührungspunkte mit anderen Disziplinen ergeben sich zum Beispiel in Personalabteilungen von Unternehmen sowie vorwiegend in reinen Beratungsunternehmen. Aber auch hier ist es üblicherweise nicht so, dass die jeweilige Problemstellung tatsächlich gemeinsam bearbeitet wird, sondern gängig ist der wechselseitige Austausch des erforderlichen „Inputs“. Vor diesem Hintergrund war es sehr interessant zu beobachten, ob und inwieweit eine gemeinsame Fallbearbeitung funktionieren kann und welche Rahmenbedingungen hierzu nötig sind.

Zu dieser Frage hat die Interpretationswerkstatt viele Erkenntnisse geliefert. Vor allem aber kommt dem Projekt der Verdienst zu, diesen Forschungsansatz überhaupt institutionalisiert zu haben. Allen beteiligten Wissenschaftlern war bewusst, welche ambitionierter Aufgabe sie sich hier stellten. Aus diesem Blickwinkel wird man das Forschungsprojekt, auch unabhängig von den weiteren Ergebnissen der nachfolgenden Beratungswerkstätten, als sehr ertragreich bezeichnen dürfen.

Ich selbst habe die gemeinsame, disziplinübergreifende Diskussion der vorliegenden Handlungsproblematik als überaus anregend empfunden. Dabei haben sich gerade aufgrund der eher praxisorientierten Herangehensweise mehrere konkrete Anknüpfungspunkte zu einer sinnvollen Zusammenarbeit ergeben. Beispiele sind etwa die Formulierungen der Betriebsvereinbarung zur Frage des Führungsverhaltens und zur Qualifizierung, die im Wege eines unmittelbaren Zusammenwirkens sicherlich zielführender zu gestalten sind.

Auf der anderen Seite sind im Rahmen der Interpretationswerkstatt auch die – hinlänglich bekannten – Grenzen einer disziplinübergreifenden Zusam-

menarbeit deutlich geworden. Hinzu kamen die Schwierigkeiten, die mit den konkreten, vor allem zeitlichen Rahmenbedingungen des Projekts verbunden waren. Diese haben sicherlich einen weiterführenden Erfolg erschwert. So wäre es insbesondere reizvoll gewesen, auch die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Vorschläge zu begleiten.

Insgesamt jedoch war die Mitarbeit in der Interpretationswerkstatt für mich persönlich eine sehr gewinnbringende Erfahrung, aus der ich vielerlei Anregungen für meine Tätigkeit mitgenommen habe.

Literatur

Linde, Klaus: § 28a BetrVG – nur „Sand im Betriebe“, AiB 2004, 334 ff.

Linde, Klaus: Gruppenarbeit. In: **Preis, U.; Deich, S. (Hg.):** Innovative Arbeitsformen, Köln 2005, S. 829–887.

Entwicklung einer Perspektive auf die Fallstudie „Teamarbeit in der Auto AG“

Die Bearbeitung der Fallstudie „Teamarbeit in der Auto AG“ erfolgte in fünf Phasen:

1. Persönliche Vorgespräche zum Anliegen der Fallstudienarbeit und anschließende Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung gestellten Materialband
2. Durchführung des ersten Workshops mit dem Ziel eines persönlichen Kennenlernens der beteiligten Forscher und des betreuenden Projektteams. Im Ergebnis des ersten Workshops entstand eine Diskussion der verschiedenen wissenschaftlichen Herangehensweisen und Auffassungen.
3. Im Zeitraum zwischen den zwei Workshops erfolgte trotz gelegentlicher Kontaktaufnahmen zu den Forschungspartnern vorrangig die weitere Ausarbeitung des eigenen wissenschaftlichen Ansatzes. Mögliche Anknüpfungspunkte für ein gemeinsames theoretisches Konzept fanden dabei Berücksichtigung.
4. Der zweite Workshop verdeutlichte zwei prinzipiell unterschiedliche Herangehensweisen an die Interpretation der Fallstudie und der damit verbundenen Theoriebildung. Dieser Erkenntnisprozess war schwierig und führte zu dem Konsens, die unterschiedlichen Standpunkte über die gemeinsame Arbeit am Text der Fallstudie näher zu bringen. Im Ergebnis des Workshops entstand ein Ebenenmodell, welches eine gute Basis für eine weitere gemeinschaftliche Arbeit darstellen würde.
5. Mit dem Abschluss des Projektes erfolgte die Reflexion des Bearbeitungsprozesses in Form der Entwicklung eines Analysekonzepts zu Bewertung von teamorientierten Arbeitsstrukturen.

Phase 1 – Auseinandersetzung mit dem Materialband

Die erste Reflexion der Fallstudie konzentrierte sich ausschließlich auf eine rein arbeitswissenschaftliche Perspektive. Die Grundlagen der situativen Bewertung des Materials basierten zu diesem Zeitpunkt vorrangig auf den eigenen Erfahrungen und Ansichten zur Gestaltung von Teamarbeit. Diese entstanden aus einer Reihe betrieblicher Analyse- und Gestaltungsprojekte, Forschungsarbeiten zur Arbeitsstrukturierung sowie der Erarbeitung eines methodischen Ansatzes zur Bewertung von Teamarbeit im Fertigungsprozess.

Aus den eigenen betrieblichen Organisationsprojekten und Forschungsarbeiten ließ sich vor allem eine Differenz zwischen den angestrebten Effekten

von Gruppenarbeit und der Realität feststellen. Als Ursache für das Scheitern von Gruppenarbeit konnte in diesen Arbeiten stets die mangelhafte Konsequenz der Unternehmen bei der Anpassung betrieblicher Rahmenbedingungen für die Gruppenarbeit festgestellt werden. Typischerweise führen auf den Arbeitsablauf restriktiv wirkende technologische Abläufe, die Beibehaltung der hierarchisch geprägten Aufbau- und Ablauforganisationen, große Gruppengrößen (über 15 Mitglieder) oder Gruppen, deren Mitglieder nicht miteinander harmonierten, zu einem Verfehlen der angestrebten Ziele einer Leistungs-, Flexibilitäts- und Qualitätssteigerung. Da Gruppenarbeit stark von den persönlichen Einstellungen und dem Vertrauen jedes einzelnen Mitarbeiters geprägt ist, bedurfte es selbst bei konsequenter Durchsetzung bekannter Gestaltungsgrundsätze für Gruppenarbeit eines zwei- bis dreijährigen Anpassungs- und Übergangsprozesses, bevor die Gruppenarbeit in der angestrebten Form praktiziert wurde und erwartete Effekte eintraten.

Anknüpfungspunkte für eine interdisziplinäre Arbeitsweise und damit zu anderen wissenschaftlichen Fragestellungen sollten sich in den Workshops ergeben. Dabei ist anzumerken, dass die Arbeitswissenschaft sich selbst als interdisziplinäres Fachgebiet versteht, da in der Arbeitsgestaltung Erkenntnisse der Ingenieurwissenschaften, der Ökonomie, der Medizin, der Psychologie, der Physiologie und anderen Disziplinen, wie dem Recht, der Soziologie, der Pädagogik, der Biologie und der Physik Anwendung finden. Aus eigener Erfahrung ist bekannt, dass beispielsweise die Unternehmenskultur oder die Sozialisation von Mitarbeitern einen großen Einfluss auf die Entwicklung teamorientierter Arbeitsstrukturen hat. Entsprechende Erwartungen an die Interpretationswerkstatt ergaben sich an die Integration solcher Themenschwerpunkte, welche in der ingenieurwissenschaftlich geprägten Arbeitsgestaltung nur tangiert werden.

Beim ersten Lesen der Unterlagen fiel die Diskrepanz zwischen den angestrebten Zielen und der durch zahlreiche Probleme gekennzeichneten betrieblichen Situation in der Fallstudie auf. Nach dem vorliegenden Stand der Definition von Gruppenarbeit konnten die beschriebenen Arbeitsstrukturen, wenn überhaupt, nur als sehr niedriges Niveau einer Gruppenarbeit definiert werden.

Nach ANTONI (1994) kann man von einer Gruppe sprechen, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

„Mehrere Personen bearbeiten über eine gewisse Zeit nach gewissen Regeln und Normen eine aus mehreren Teilaufgaben bestehende Arbeitsaufgabe, um gemeinsame Ziele zu erreichen, sie arbeiten unmittelbar zusammen und fühlen sich als Gruppe.“

Die Gruppe besitzt folgende Merkmale:

- a) *Wir-Gefühl*. Die Mitglieder der Gruppe nehmen sich als solche wahr und entwickeln eine Gruppenidentität.

- b) *unmittelbare Zusammenarbeit*. Die Mitglieder der Gruppe sind für die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben aufeinander angewiesen, sodass aus der Arbeit heraus ein Kommunikations- und Kooperationsbedarf vorhanden ist.
- c) *gemeinsame Ziele*. Die Mitglieder der Gruppe bearbeiten die ihnen übertragenen Aufgaben gemeinsam. Sie werden bezüglich ihrer Arbeitsleistung gemeinsam bewertet und honoriert.
- d) *mehrere Personen*. Es handelt sich um mindestens drei und maximal 15 Personen. Kleinere Gruppen von fünf bis sieben Mitgliedern sind zu bevorzugen, da sonst die Gefahr eines Zerfalls der Gruppe in Untergruppen besteht. Ideal ist eine ungerade Zahl von Gruppenmitgliedern um die Entscheidungsfähigkeit durch eine einfache Mehrheit zu ermöglichen.
- e) *gemeinsame, aus mehreren Teilaufgaben bestehende Arbeitsaufgabe*. Die Gruppe erhält eine gemeinsame Arbeitsaufgabe. Jedes Gruppenmitglied übernimmt eine oder mehrere Teilaufgaben. Durch die Rückkopplung in der Gruppe ist ein Erleben der gesamten Arbeitsaufgabe für die Gruppenmitglieder im Sinne ganzheitlicher Arbeitsanforderungen und der dazugehörigen Autonomie möglich, obwohl nur eine oder wenige Teilaufgaben ausgeführt werden. Dies beeinflusst die Motivation positiv.
- f) *zeitliche Dauer*. Es handelt sich um Gruppen, die über eine größere zeitliche Dauer zusammenarbeiten und nicht ad hoc gebildet werden um zum Beispiel kurzfristig ein Problem zu lösen.
- g) *Rollenverteilung*. Die Gruppenmitglieder übernehmen entsprechend der zu erfüllenden Aufgaben eine bestimmte Rolle und damit Verantwortung, wie Gruppensprecher, Qualitätssicherung, Materialbestand sichern usw. Diese Rolle wird von den anderen Gruppenmitgliedern akzeptiert.
- h) *gemeinsame Werte*. Die Gruppenmitglieder definieren eigene Wertmaßstäbe in Bezug auf die angestrebte Verfügbarkeit, Leistung, Qualität usw.
- i) *gemeinsame „Spielregeln“*. Die Gruppe einigt sich auf allgemein akzeptierte Vorgehensweisen für die Entscheidungsfindung bei der Verteilung der Arbeitsaufgaben, der Urlaubsplanung, der Information und der Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten usw.

Hinzu kommen zwei Typologien:

- a) *Gruppenarbeitskonzepte, die parallel zur Arbeitsorganisation bestehen und*
- b) *die Bestandteil der regulären Arbeitsorganisation sind.*

Der Inhalt von Gruppenarbeit in der Auto AG besteht in der Verbesserung der von den Gruppenmitgliedern ausgeführten Tätigkeiten und Abläufe. Die Teamarbeitsphasen sind fest in den Arbeitsablauf eingebunden. Damit handelt es sich um ein Gruppenarbeitskonzept, welches nur Bestandteil der regulären Arbeitsorganisation sein kann.

Gruppenarbeit lässt sich in Ausprägungen differenzieren, welche von traditioneller Gruppenarbeit bis hin zu teilautonomer Gruppenarbeit reichen. (siehe Abbildung 1)

Traditionelle Arbeits-„Gruppe“		Selbst regulierte Arbeits-„Gruppe“	
<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Arbeitsergebnisse • individuelle Verantwortungen • additive Fähigkeiten und Kenntnisse der Mitarbeiter • klar definierte Führungsstruktur • Zweck- und Zielidentität mit Organisation • indirekte Effektivitätsmessung 		<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Arbeitsergebnisse • individuelle, gegenseitige Verantwortungen • komplementäre und redundante Fähigkeiten • geteilte Führungsrollen • misst Leistung direkt anhand der erstellten Arbeitsergebnisse 	
Kontrolle der Gruppenstruktur, der Stellenbesetzung und der Aufgabendurchführung durch Management		Kontrolle der Gruppenstruktur, der Stellenbesetzung und der Aufgabendurchführung/Projektbearbeitung durch Team	
Traditionelle Arbeitsgruppe	Teilautonome Arbeitsgruppe	Selbst regulierte Arbeitsgruppe/Projektteam	

Abbildung 1: Spannweite von Gruppenarbeitsformen

Während für das Verständnis traditioneller Gruppenarbeitskonzepte das Zusammenfassen mehrerer Personen eines Arbeitsbereiches in einem sukzessiv gebildeten Raumverband ausreicht, weist eine teilautonome Gruppenarbeit folgende Merkmale auf:

- a) Organisation der Rahmenbedingungen der Arbeit
- b) Erweiterte Gruppenaufgaben (neben ausführenden Tätigkeiten, Steuerungs-, Kontroll- und Planungsaktivitäten)
- c) Partizipation und Autonomie
- d) Selbst organisierte Gruppengespräche
- e) Qualifikation
- f) Kontinuierlicher Verbesserungsprozess.

(Frieling & Sonntag 1999)

Um die Synergien der gemeinschaftlich ausgeführten Arbeit in der Gruppe tatsächlich zu nutzen, müssen, nach Verständnis des Autors, die für eine teilautonome Gruppenarbeit prägenden Gestaltungsmerkmale angestrebt werden. Nur in diesem Fall besteht die Möglichkeit eines Leistungsausgleiches

der Mitarbeiter, eine Motivationssteigerung durch Rückkopplung zum eigenen Arbeitsergebnis und die Möglichkeit, einer Gruppe ganzheitliche Aufgabenstrukturen und damit erlebte Autonomie zu übertragen. Betrachtet man die in der Fallstudie beschriebene Situation, so muss im Vergleich zu den oben beschriebenen Merkmalen einer teilautonomen Gruppenarbeit Folgendes festgestellt werden:

- a) Rahmenbedingungen der Arbeit werden zentral geplant und durch den Meister vorgegeben. Die Einflussnahme der Gruppe beschränkt sich auf Vorschläge im betrieblichen Verbesserungsprozess und die Selbstorganisation des Rotationsverhaltens.
- b) Erweiterte Gruppenaufgaben bestehen kaum und beschränken sich ebenfalls auf die Organisation der Rotation in der Gruppe.
- c) Durch die Organisation von (fest vorgegebenen) Teamgesprächen strebt das Unternehmen eine Form der Beteiligung am betrieblichen Verbesserungsprozess an. Die Mitarbeiter haben die Möglichkeit Kollegen anderer Bereiche, Vorgesetzte und Leiter in die Teamgespräche einzuladen. Bei der Entscheidungsfindung bleibt die Beteiligung aber auf dem unteren Niveau der Information der Beteiligten. Eine Autonomie der Gruppen kann nicht festgestellt werden.
- d) Aufgrund der Einbindung der Gruppen in eine getaktete Linienstruktur bestehen so starke Abhängigkeiten, dass keine Selbstorganisation der Gruppenarbeit möglich erscheint. Die Festsetzung der Teamgespräche und deren fehlende Ergebniswirksamkeit führen im Weiteren zu einer Fremdbestimmung der Inhalte für die Teamgespräche.
- e) Ein Stand der Qualifikation bezüglich der ausgeführten Tätigkeit kann mit der vorliegenden Fallstudie nicht beurteilt werden. Eine laufende Qualifizierung und Weiterentwicklung der Gruppenmitglieder ist nicht wahrnehmbar.
- f) Die Durchführung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses zählt zu den Hauptaufgaben der Teams. Allerdings bestehen nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten im Verbesserungsprozess tatsächlich aktiv zu werden. Eigeninteressen der Meister und Differenzen zur zentralen Planung erlauben nur eine begrenzte Realisierung der Verbesserungsvorschläge. Die mangelnde Rückkopplung und ein fehlendes Anreizsystem führen dazu, dass vorhandene Potenziale nur teilweise genutzt werden.

Dieser Bewertungsmaßstab beruht auf den in der Betriebsvereinbarung getroffenen Festlegungen, durch die eine Gestaltung teilautonomer Gruppenarbeit möglich wäre. Die Information der Belegschaft und die vorhandenen Schulungsunterlagen lassen den Schluss zu, dass ein teilautonomes Gruppenarbeitsmodell angestrebt wird. Mit der Vermittlung des in der

Betriebsvereinbarung beschriebenen Gruppenarbeitsmodells entstehen bei den betroffenen Mitarbeitern Erwartungen, zum Beispiel in Bezug auf Partizipation und Autonomie. Diese Erwartungen werden im Ergebnis der Auswertung des Materialbandes nicht erfüllt, was eine latente Unzufriedenheit von Mitarbeitern der betrachteten Teams zur Folge hat.

Betrachtet man die wirtschaftlich bedingte technisch-organisatorische Arbeitssituation bei den Automobilherstellern, so stellt sich die Frage, ob Teamarbeit in einem solchen System überhaupt die geeignete Arbeitsstruktur darstellt. Die angestrebten Routineprozesse, welche den Vorteil einer exakten Planbarkeit und einer Minimierung der Umlaufmittel versprechen, erfordern die starke Reglementierung von Arbeitsprozessen und damit arbeitsteilige Strukturen mit einem hohen Wiederholcharakter. Um die Beanspruchungsfolgen für die betroffenen Mitarbeiter auszugleichen, werden „Job-Rotation“-Konzepte und beteiligungsorientierte Ansätze realisiert. Dies bedeutet aber nicht, dass sich der Anspruch nach einer persönlichkeitsförderlichen kreativen Tätigkeit erfüllen lässt.

Aus persönlicher Sicht war die ausschließliche Arbeit am Text sehr schwierig. Es bestehen Zweifel, ob eine nach arbeitswissenschaftlichen Gesichtspunkten objektive Einschätzung der Teamarbeit in der Auto AG überhaupt möglich ist. Für die Arbeitsgestaltung ist eine Erhebung der Situation vor Ort, die Auswertung von Arbeitsplänen und -vorgaben, des Layouts, der Art und Weise der Arbeitsausführung sowie weitere quantifizierbarer Beurteilungsmerkmale, wie Belastungssituation, Leistung, Flexibilität oder Qualitätskriterien unerlässlich. Die Fallstudie fokussiert mit den vorliegenden Interviews vor allem auf die Zusammenarbeit von Team und Meister beziehungsweise Team und Mitarbeiter des Unterstützungsteams. Im Ergebnis wird die Gruppenarbeit nur aus Sicht eines Meisters und eines Mitglieds des Unterstützungsteams dargestellt. Die Interviews konzentrieren sich damit auf inhaltliche Aussagen von Führungskräften zu ihren Konflikten mit den Teams und geben damit Symptome der Differenzen zwischen Erwartung, Realität sowie den Aktivitäten einer Konfliktbewältigung wieder. Eine für die arbeitswissenschaftliche Analyse notwendige Betrachtung aus Perspektive der Teammitglieder und die Berücksichtigung aller Einflussfaktoren des Arbeitssystems einschließlich objektiv quantifizierbarer Größen, wie Leistungsvorgaben, Rotationsverhalten, Arbeitsumgebungsbedingungen usw. lagen in dem Materialband der Fallstudie nicht vor.

In der Beurteilung der Situation wurden deshalb Annahmen getroffen, welche auf eigenen Erfahrungen hinsichtlich des Niveaus der Gestaltung von Arbeitssystemen und Strukturen im Automobilbau beruhen, und die mit vorliegenden Informationen, wie die Fixierung von Teamgesprächen, die Bindung der Mitarbeiter an die Linie beziehungsweise den Arbeitstakt usw. verknüpft werden.

Die so entstandene Wahrnehmung der Fallstudie lässt sich durch folgende Aussagen beschreiben:

- Bei den Teams der Auto AG handelt es sich um Arbeitsformen mit einer relativ niedrigen Ausprägung kooperativer Arbeitsstrukturen. In den beschriebenen Fällen wurden entlang einer Montagelinie sukzessive Raumverbände gebildet, die vorzugsweise nach montage- und fertigungstechnischen Gegebenheiten zusammengefasst wurden.
- An der Linie werden die Prinzipien des Arbeitsplatzwechsels (job rotation) genutzt, um einen Belastungswechsel und eine höhere Flexibilität des Mitarbeiterereinsatzes zu gewährleisten. Es existieren nur Aussagen zur Bestimmung der Rhythmik und Art des Arbeitsplatzwechsels durch die Gruppe. Hinweise auf weitere arbeitsbezogene Planungs- und Steuerungsleistungen der Teammitglieder liegen kaum vor. Ursprüngliche Ansätze, wie die inhaltliche Planung der Gruppengespräche, degenerieren. Ein Hauptgrund dafür besteht in der fehlenden Autonomie der Gruppe zur Durchsetzung ihrer Verbesserungsvorschläge beziehungsweise einer mangelnden Rückkopplung zu deren möglichen Realisierung oder begründeten Ablehnung durch die Vorgesetzten.
- Mit der aktiven Einführung von „Teamarbeit“ wurden in Kampagnen, Workshops und Qualifizierungsmaßnahmen bei den Mitarbeitern Erwartungen bezüglich eines höheren Maßes an Handlungs- und Entscheidungsspielräumen entwickelt. Mit der Beibehaltung einer durch kurzzyklische, sich wiederholende Arbeitsinhalte geprägten Fließfertigung können die für eine teilautonome Teamarbeit notwendigen Freiräume nicht erreicht werden.
- Andere Automobilhersteller haben versucht Gruppenarbeitskonzepte mit erweiterten, vergleichsweise langzyklischen Arbeitsinhalten (ca. 20 Minuten) und Teilautonomie einzuführen. Die aus soziologischer Sicht äußerst positiv bewerteten Arbeitsmodelle bestehen aber aus Rentabilitätsgründen nicht mehr. Sowohl das 1974 realisierte Gruppenarbeitskonzept von Volvo in dem architektonisch konzipierten Werk Kalmar, als auch Konzepte der Boxenmontage in den 1990er Jahren bei Mercedes in Rastatt werden heute nicht mehr praktiziert. In einer unzureichend diskutierten Ursachenforschung stehen vor allem die durch fehlende Routine und aufwandsbedingte Schwankungen verursachten längeren Ausführungszeiten, Fehlerhäufigkeiten, Abstimmungsverluste und erhöhte Umlaufmittelbindung im Mittelpunkt.
- Der gewachsene Anspruch auf ein stärkeres Maß an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit durch die Teams schafft in Verbindung mit bestehenden informellen Strukturen und der praktizierten Form von Mitbestimmung im Unternehmen ein Machtvakuum gegenüber der formell bestehenden Aufbauorganisation. Im Mittelpunkt des Problembereiches steht der Meister,

dessen traditionelle Rolle mit den veränderten Strukturen als nicht mehr „passfähig“⁵ bezeichnet werden kann.

- Auf die veränderten Anforderungen sind die Meister nur unzureichend vorbereitet.
- Das Einbetten der Gruppengespräche mit einer fixierten Zeitspanne in den Schichtrhythmus ist durch die praktizierte Fließfertigung unumgänglich. Mögliche Freiräume, wie die Verlegung der Gespräche an das Ende eines Schichtzyklus, durch die eine offenere zeitliche Struktur entsteht, sowie problembezogene, in Eigenverantwortung der Teams geplante Gruppengesprächszeiten werden nicht genutzt.

2. Phase – erster Workshop

Im Rahmen des ersten Workshops erfolgte im Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Materialband die Vorstellung folgender Diskussionsansätze:

- Ausprägung von Kriterien einer teilautonomen Gruppenarbeit
- Berücksichtigung des Belastungs- und Beanspruchungskonzeptes bei der Arbeitsgestaltung
- Anreize für eine Handlungsregulation und damit verbundene Motivationspotenziale
- Konsequenzen zur Gestaltung von Technik, Arbeitsstrukturen und der Arbeitsorganisation.

Dieser Arbeitsstand wurde im Rahmen des ersten Workshops der Interpretationswerkstatt diskutiert und fand dort ein geteiltes Feedback. Insbesondere die formalistische Beschreibung des Motivationspotenzials nach Hackman und Oldham (1975) rief heftige Diskussionen hervor:

$$\text{Motivationspotenzial} = \frac{\text{Bedeutsamkeit} + \text{Vielfalt} + \text{Ganzheitlichkeit}}{3} * \text{Autonomie} * \text{Rückkopplung}$$

Abbildung 2: Motivationspotenzial nach Hackman und Oldham (1975)

Der erste Workshop machte die sehr unterschiedliche Herangehensweise deutlich, wobei zwischen den ingenieurwissenschaftlich geprägten Teilnehmern schnell ein starker inhaltlicher Konsens bestand. Die psychologischen und pädagogisch geprägten Herangehensweisen irritierten in ihrer Logik und boten somit wichtige und interessante Ansatzpunkte für eine gemeinschaftliche thematische Diskussion. Da sich der erste Workshop aus Zeit-

⁵ siehe Beitrag Stefan Busse

gründen stark auf die Vorstellung der unterschiedlichen Interpretationsansätze konzentrierte, war für eine Verschränkung der unterschiedlichen Auffassungen kaum Zeit. Am Ende des Workshops entstand eine Matrix mit möglichen Schnittstellen und sich überschneidenden wissenschaftlichen Interessenlagen. Die sich aus der Matrix abgeleitete Bestätigung des eigenen Ansatzes festigte das Interesse, in diese Richtung weiterzuarbeiten, gleichzeitig aber auch die Thesen und Ansätze der Projektpartner aufzugreifen und miteinander zu verbinden.

Phase 3 – Zeitraum zwischen den Workshops

Im Zeitraum zwischen den Workshops entstand der Wunsch, aus den beim ersten Zusammentreffen festgestellten vielfältigen Betrachtungen ein komplexeres Beschreibungsmodell für Teamarbeit zu entwickeln. Wie bei einer ganzheitlichen Betrachtung der Fallstudie festzustellen ist, können einzelne Gestaltungskriterien für Teamarbeit gut gelöst sein, diese kommen aber im Zusammenhang mit fehlenden Rahmenbedingungen nicht zur Geltung, sondern bewirken teilweise das Gegenteil.

Die Einführung der Teamgespräche und das Ziel, Wissen und Erfahrungen der Mitarbeiter durch eine Beteiligung an der Weiterentwicklung ihrer Arbeitssysteme stärker zu nutzen, ist prinzipiell positiv zu beurteilen. Vermittelt man den Mitarbeitern aber das Gefühl, dass die eingebrachten Ideen gar nicht gewollt sind und auch nicht honoriert werden, gegebenenfalls zur Verringerung der Teambesetzung führen, fühlen sich die Mitarbeiter missverstanden und ausgenutzt. Solche Erfahrungen führen zu einer Distanzierung vom Management und dem Absinken der Motivation sich in Optimierungsprozesse einzubringen. Da der berufsbiografische Erfahrungshintergrund sowie unternehmensspezifische Handlungs- und Kulturmodelle die Wahrnehmung von Arbeitsorganisation stark beeinflussen, bieten sich hier Anknüpfungspunkte, welche die Arbeitswissenschaft ohne externe Kompetenz nicht zu leisten vermag.

Ein komplexes interdisziplinäres Modell würde die Möglichkeit eröffnen, die Interdependenzen der einzelnen Theoriemodelle zu verbinden, um die Sensibilität von kooperativen Arbeitsstrukturen besser zu verstehen. Im Ergebnis wären unerwünschte Fehlentwicklungen, wie diese in der Fallstudie auftreten, vermeidbar.

Diese für die Arbeitswissenschaft typische Auffassung fand aufgrund unterschiedlicher Ursachen nur eine geringe Resonanz. Man muss feststellen, dass die Zeit des ersten Workshops für eine wirkliche Durchdringung der einzelnen wissenschaftlichen Positionen und Zielstellungen nicht ausreichte. Dazu fehlte der in einem gemeinsam durchgeführten Projekt bestehende „Ergebnisdruck“.

In der Folge wurde die eigene Arbeitsausrichtung zum Entwurf eines Erklärungsmodells für die Entwicklung kooperativer Arbeitsstrukturen in zwei Richtungen weiterverfolgt:

- Durchführung von Literaturstudien zu Gestaltung und zu den Erfolgsaussichten von Gruppenarbeit. Ergänzend wurden Fallstudienberichte von arbeitsgestalterisch vorbildlich bewerteten Lösungen im schwedischen Automobilbau und die Gründe für deren Scheitern analysiert.
- Über die Möglichkeiten der Interpretationswerkstatt hinaus sollte eine breitere Datenbasis entwickelt werden, die ein Benchmarking für Gruppenarbeit beziehungsweise teamorientierte Arbeitsstrukturen ermöglicht. Ziel ist herauszufinden, welche Arbeitsstruktur unter den betrieblichen Rahmenbedingungen die sowohl wirtschaftliche als auch human beste Lösung darstellt.

Phase 4 – zweiter Workshop

Im Laufe des zweiten Workshops wurden zwei Perspektiven einer Herangehensweise an die Fallstudienproblematik deutlich. Die Perspektive des Autors zählt zur Gruppe einer systematisierenden Betrachtung, bei der die Fallstudie anhand bekannter Muster und Systeme interpretiert wird, um Übereinstimmungen und Differenzen zu praxisbewährten Erfolgsmodellen beziehungsweise einem „idealen“ Muster oder einer Theorie aufzuzeigen. Aus der Analyse der festgestellten Differenzen zum „Idealmodell“ werden Gestaltungsansätze generiert.

Die zweite analytische Perspektive betrachtet die vorgestellte Situation an sich und leitet daraus eigenständige Erklärungsmodelle ab. Nach einem längeren Diskussionsprozess gelang es, nach dem Vorschlag noch einmal gemeinsam den Text zu interpretieren, die Gemeinsamkeiten beziehungsweise die Kombinationsfähigkeit dieser beiden Herangehensweisen herauszuarbeiten.

Dies gelang angesichts des zwischenzeitlichen Frustrationsprozesses sogar sehr gut. Insbesondere die Interpretation des Handelns der in der Fallstudie betrachteten Personen half, die Verknüpfung generierter und angewandter Erklärungsmodelle in eine komplexe Problemsicht zu entwickeln. Eine Fortführung der begonnenen Arbeit über den Rahmen des Vorhabens hinaus wäre wissenschaftlich gesehen fruchtbar gewesen.

Phase 5 – Reflexion zur Arbeit in der Interpretationswerkstatt

Die Arbeit an der Fallstudie war in weiten Teilen des Projektes durch eine individuelle Arbeit bei der Entwicklung von eigenen Erklärungsmodellen für die in der Fallstudie beschriebene Situation aus der jeweiligen Wissenschaftlerperspektive geprägt.

Eine gemeinsame Reflexion der Fallstudie und die Ansätze zur interdisziplinären Theoriebildung begrenzten sich weitgehend auf die Phasen der aktiven Zusammenarbeit in den Workshops. Jeweils nach den Workshops in das eigene Arbeitsumfeld zurückgekehrt, überwiegen schnell die persönlich geprägten Handlungs- und Lösungsmodelle. Die Hauptursache dafür besteht sicher darin, dass die Zeit für die Entwicklung einer kooperativen Arbeitsstruktur des für die Interpretationswerkstatt zusammengestellten Forscherteams sehr gering war. Der erste Workshop war vor allem durch das Entwickeln eines gegenseitigen Verständnisses geprägt. Es wären wahrscheinlich ein oder zwei weitere Tage notwendig gewesen, um ausreichendes Verständnis für den jeweils anderen Interpretationsansatz so weit herauszuarbeiten, dass eine gemeinsam abgestimmte theoretische Forschungsarbeit möglich geworden wäre. Die Vereinbarung von Teilzielen und die Bildung kleinerer Arbeitskreise hätten für ein gemeinschaftliches Arbeitsergebnis positive Wirkungen gehabt. Der zweite Workshop war mit der Entwicklung des Modells beendet, welches die Möglichkeit einer Zusammenführung der verschiedenen Herangehensweisen deutlich machte.

In den gemeinsamen Workshops erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Interpretationen der verschiedenen Forscherperspektiven. Diese zeigt sich in der gemeinsamen Arbeit am Text und den sich ergänzenden Lösungsansätzen der im ersten Workshop entwickelten Schnittstellenmatrix. Während im ersten Workshop noch häufig Bezug auf die einzelnen Interpretationen im Sinne einer gemeinschaftlichen Theoriebildung und überlappender Interessenlagen genommen wurde, stellten sich im zweiten Workshop eigenständige, aber ergänzende Theorieansätze und Interessenlagen der beteiligten Forscher dar. Bei einer gemeinschaftlichen Fortsetzung der Arbeiten wäre eine Zusammenführung von Interpretationsansätzen für die Theoriebildung sicher möglich gewesen. Insbesondere wirkt eine gemeinsame Arbeit am konkreten Objekt kooperationsfördernd. Aus Sicht einer ingenieurgeprägten Arbeitsgestaltung sind die im Interview erfassten Einflussgrößen häufig zu unscharf. Für eine arbeitswissenschaftlich fundierte Analyse und Gestaltung sind deshalb selbst vor Ort durchzuführende Arbeitsstudien unbedingt notwendig!

Im Ergebnis des beschriebenen Arbeitsprozesses der Interpretationswerkstatt liegen am Ende des Workshops neben dem Ansatz einer ganzheitlichen Vorgehensweise individuell geprägte Interpretationsmodelle aus den jeweils vertretenen Arbeitsfeldern Psychologie, Pädagogik, Jura und den Ingenieurwissenschaften vor.

Positiv ist die stärkere Sensibilisierung gegenüber den verschiedenen Sicht- und Arbeitsfeldern festzustellen. So nehmen Themen wie die rechtlichen Rahmenbedingungen, die aus der Berufsbiografie ableitbaren Erfahrungen oder die Entstehung eigenständiger Erklärungsmodelle für Teamarbeit in

einem betrieblichen Kontext normalerweise eine eher untergeordnete Rolle ein. In der Diskussion wirkten die verschiedenen Erklärungsansätze gleichrangig, sodass die gemeinsame Suche nach einer logischen Verbindung zwischen den einzelnen Theorieansätzen als Konsens bestand.

Eine Beeinflussung der eigenen Interpretation liegt vor allem insofern vor, dass der Wunsch besteht, den verfügbaren wissenschaftlichen Sachverstand für eine ganzheitliche Fallstudieninterpretation zusammenzuführen. Eine solche Arbeitsweise findet häufig in interdisziplinären Forschungsarbeiten ihren Ausdruck. Aufgrund der zeitlichen Begrenzungen der Interpretationswerkstatt war die Herausbildung eines weiterführenden Vorgehensmodells nicht möglich. Zwar war ein solches Vorgehen am Ende des zweiten Workshops greifbar, dazu hätten aber stärkere Motivationen, beispielsweise durch einen gemeinsamen Projektansatz, vorliegen müssen. Eventuell lassen sich diese Ansätze in einem konkreten Handlungsfeld erneut aufgreifen und weiterentwickeln.

Positiv wahrgenommen wurde dabei, dass sowohl eine Bestätigung der eigenen Interpretationsansätze, als auch komplett andere Herangehensweisen erlebt wurden. Dieses innovative Potenzial kann aber nur durch tragende Akteure erhalten und weiterentwickelt werden. Die Entwicklung eines Netzwerkes von Wissenschaftlern tangierender Forschungsgebiete wäre deshalb wünschenswert, bedarf aber eines beständigen Aktivierens durch gemeinsam verfolgte Aufgabenstellungen beziehungsweise eines Moderators.

Literatur

Antoni, C. H. (1994): „Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“; Weinheim.

Frieling, E.; Sonntag, K. (1999): „Lehrbuch Arbeitspsychologie“; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1975): „Development of the job diagnostic survey“; Journal of Applied Psychology 60.

Et bliev nix wie et wor⁶: the introduction of teamwork as change of social routines

Introduction

For analysing the introduction of teamwork at Auto AG, I suggest a combination of two approaches:

1. the model of the community of practice, especially from the work of Wenger, 1998.
2. the concept of routines, as developed by Nelson and Winter (1982), as it is used in the literature on innovation (cf. Nooteboom, 2000; Becker 2004).

In both models 'learning' is a central issue, but in each case from a different perspective. Wenger shows how workers organise their lives with their immediate colleagues and customers to get their jobs done. "No matter what their official job description may be, they create a practice to do what needs to be done. It is within the community of practice that people make sense of their daily activities at work. Wenger (1998) shows how within this community the rules of the working game are set: how to do the job and how to do it more efficiently. Communities of practice develop their own routines, rituals, artefacts, symbols, stories and histories. The members of a team share the responsibility for the production process. The workers in one team consult each other for help to solve the problems they ran into. Each team develops its own way of doing that; one can observe differences between teams and some function better than others.

We define a routine as collective recurrent activity patterns. They serve as a mental model for the members of the community, which serves as a frame of reference for 'appropriate behaviour.' Routines are processual phenomena; they incorporate the performance and competences of an organisation. An organisation can be defined as a coherent set of routines, innovation as the change of this set. Enterprises have to balance between stability of routines (in order to produce efficiently) and innovation of routines (in order to survive the creative destruction of economic competition). Communities of practice harness routines: routines form the reification of shared actions and norms in the workplace.

Routines are flexible to a certain extent: routines are not fixed prescriptions, but adaptable to instant circumstances. This adaptability is a source of

⁶ Artikel 5, Kölnisches Grundgesetz

improvement and innovation (cf. Nootboom, 2000). Routines are seen as the genes of evolutionary economics (cf. Becker, 2004). They are transmitted over generations of workers, are rather stable, but possess potential adaptability. People stick to routine solutions, even when better solutions are known (Egidi, 2000): training new ones causes loss of production during learning time. Within chaotic circumstances this sticking to old routines is even stronger, because of the unpredictability of future application situations (cf. Heiner, 1983). Changing routines is a matter of unfinished learning: new solutions for working problems are sought until an economic optimum is reached. Quick, workable solutions have more chance to survive than slowly developed, technically optimal solutions (cf. Gielen, Hoeve & Nieuwenhuis, 2004).

Workplace routines should be compatible with professional standards of craft workers and experts. Professional institutions come into the game at this point, including normative discussions. Status, positions and historically gained power are decisive in group-processes. Wenger's (1998) anthropological description of group processes in a community of practice has a sociological and economic explanatory background.

1. Routine change as organisational learning

1.1 Communities of practice as platform for learning

Learning organisations are emergent structures continuously trying to adapt to a changing environment. Influenced by industrial scientists who discovered the human factor an important source of economic growth, work-related learning is seen as an integral part of the current post-Taylorist work organisations (Senge, 1990; Nonaka and Takeuchi, 1995; Argyris and Schön, 1996; Garrick, 1998; Elström, 1999). Innovation, or better the innovation process, can be treated as the equivalent of an organisational learning process. Logically, it is argued that to understand innovation we need to develop a (interactive) learning theory (Nonaka & Takeuchi, 1995; Nootboom, 2000).

Organisational learning is a process that occurs when learning results of members of the organisation are profitable for the whole organisation. The learning organisation is an organisation that creates the conditions to enable its members to learn. In employing these concepts industrial scientists emphasise collective or team learning, they are not interested in the individual process of learning. The learning individual is only interesting as a (human) resource to fuel organisational development through learning teams or task groups (Nonaka & Takeuchi, 1995, Senge, 1990, Wenger, 1995). Jorna and Van Heusden (2000) criticise the learning organisation con-

cept by pointing out organisations cannot learn; only individual members of an organisation are able to learn. Nooteboom (1996) notes that an obvious point is that learning appears to be an attribute of people, not firms, so 'learning by the firm' should be reconstructed from 'learning by people'.

Work related learning could be seen as the key to understand current transition from a post-industrial towards an information (or knowledge) society at both individual and organisational level, as work-related learning is the central characteristic of both the modern 'knowledge' worker and the innovative work organisation. The question is how work-related learning is interconnected at these different levels? As Marsick and Watkins (2001) put it: "what happens in the intersection between individual and team, or team and organisation?". What are relevant theoretical notions that help us to analyse such change processes at different aggregation levels? A review of the literature (Hoeve & Nieuwenhuis, 2002) learned that answering these questions needs combining insights from different academic disciplines. Literature on innovation (see Dosi, 1988; Edquist, 1997) is not on learning but on the management of knowledge processes from an industrial perspective (for a critical view, see Jorna, 2000). Literature on work-based learning (see Onstenk, 1997; Bolhuis & Simons, 1999) treats innovation as a source of learning as a black box.

To understand the learning processes during the introduction of teamwork in Auto AG, we need to distinguish the different analytical levels of the individual, the community of practice, the work organisations and the broader socio-economic context. Each level offers a specific platform for human interaction. At community of practice level we find direct social interaction between individuals. It is by this interaction that individual learning processes are directly socially mediated. In turn, the learning of its members influences a community of practice. Communities of practice are part of the larger structure of the work organisation. The change process at this level is shaped in the interaction between the group and the organisation (analogous to the learning process, which is the result of interaction between individual and the social context of the community). This change process can be defined as a collective learning process. Again, as a result of this collective learning process both the community and the larger organisation are changed. At organisational level we see again that change processes take place as a result of the interaction between the organisation and its socio-economic context. Here we speak of an organisational development process. This process then influences the nature of both the work organisation and the socio-economic context. These ongoing dynamic processes at different levels are represented in Figure 1:

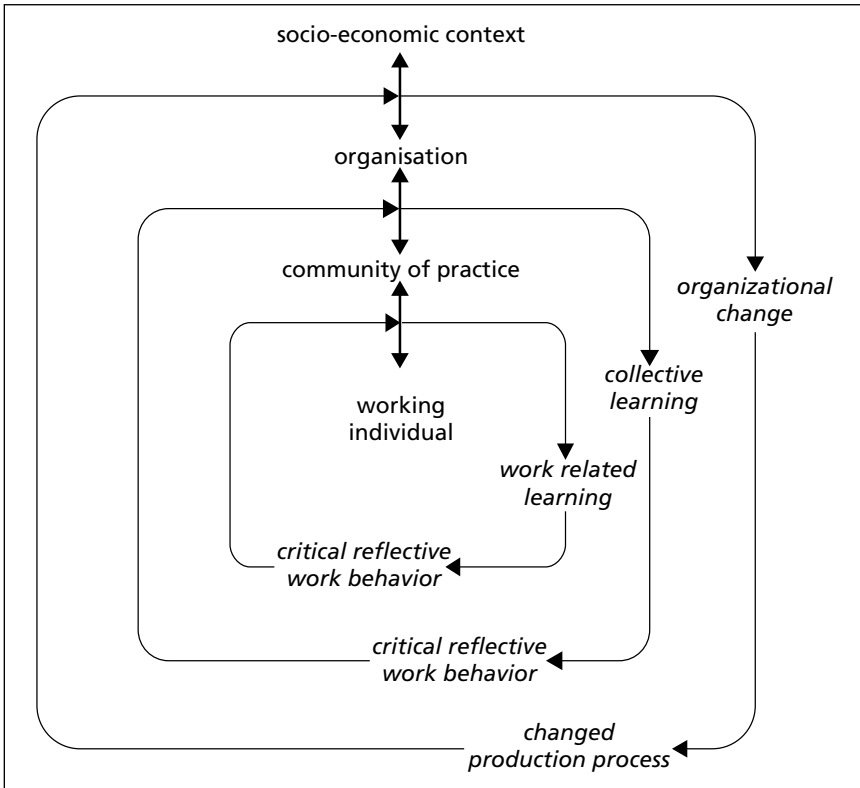


Figure 1: Work-related learning in innovation processes (from Hoeve & Nieuwenhuis, in press)

1.2 Routines linking individual and organisational learning

The community of practice serves as the most relevant platform for human interaction at work. The question is: how does a community of practice organise the balance between continuity and change and the connection between the individual and the collective? What is a coordinating mechanism that links continuity and change and the individual and the collective? In the literature we found four concepts that help to understand such bridging mechanism, that is, first, the concept of knowledge creation of Nonaka and Takeuchi (1995). Second, the concept of activity system coming from the activity theory that builds on work of Vygotsky, Leont'ev and Engeström (cf. the work of Engeström, 1999). Third, the concept of scripts developed by Schank and Abelson (1977) and further developed by Nooteboom (2000). And finally, the concept of routines proposed by Nelson and Winter (cf. Becker, 2004). (For a more detailed description of these four concepts, see Hoeve & Nieuwenhuis, in press).

Comparing the four concepts we conclude that the concept of knowledge creation is somewhat different from the others as it focuses on the process and not on a phenomenon, and it focuses on creativity and not on the balance between stability and creativity. The concepts of activity systems, routines and (situational) scripts, on the other hand, highly overlap as they explain the phenomenon of human action in the same way; albeit different terms are used as a consequence of the different academic fields the concepts are rooted in. All three concepts emphasise the balance between continuity and change. Further, the concepts of activity systems and routines emphasise the collective nature. The concept of scripts lacks such a clear-cut position, but Schank and Abelson define situational scripts as carried by multiple agents and Nooteboom has further developed this concept clearly on the collective level.

The concepts of scripts and routines both stress that transfer of a script or routine to another context or change of the context is a source of change. The concept of activity system takes a more dialectical approach: transfer to another context is seen as a clash between different activity systems and out of this clash a new activity system comes about.

An important difference between the concepts of scripts and routines on the one side and the concept of activity systems on the other, is that the first two concepts explicitly acknowledge that what is laid down in scripts or routines is partly left uncoded. Schank and Abelson (1977) write that scripts leave room to fill in the obvious. Becker (2004) notes that the most important characteristic is that they are credited with being able to embody tacit knowledge. We think this is important because it creates room for different interpretation by the users of that script or routine leading to tensions that creates potential opportunities for change.

Considering the overlap and differences between the three concepts, we consider the concepts of activity systems, routines and (situational) scripts to be highly synonymous. In essence they all three describe a collective mental model that guides activities at work. The concepts do differ in their emphasis on certain details, but as they are in essence the same it is possible to combine the strong points of each concept in a revised (or upgraded) concept without leading to major inconsistencies or reinterpretation of one of the concepts.

This leaves us with the question of terminology: what term do we use for this upgraded concept? We have chosen to stick to the term routine. This term immediately evoke the 'proper' connotation of a model of human action. Furthermore, the term routine is used in different academic fields; it is rooted in economic theories but recently also explored in education sciences by Billett (2001) and Mungby et al. (2003), who use the term to refer to the same phenomenon of patterns of human action.

We define a routine as: *Routines are collective recurrent activity patterns. They serve as a mental model for the members of the community, which serves as a frame of reference for 'appropriate behaviour.'* Routines are processual phenomena; they incorporate the performance and competences of an organisation.

Routines describe what is done by whom and why. This is partly tacit knowledge. People are not consciously aware of the routines. As routines embody tacit knowledge, they leave room for interpretation. Routines are flexible: they are followed as guidelines or default rules that allow for variation. It is this characteristic that makes routines the suitable concept to understand gradual change. That is, change builds on what already exists and leads to continuity of the past and not breaking with the past.

We are aware that the concept of routines has a reputation of leading to inertia. Related to this reputation, routines are perceived as constraining. The message that routines have to be 'broken' in order to enable change is overly strong. Becker, however, claims that this perception is one-sided. Reviewing empirical findings in evolutionary economical research, he emphasises the twin-role of routines: they are both constraining and enabling (Becker, 2004). Routines have a great potential for change due to an internal dynamic as participants are responding to the outcomes of previous iterations of a routine (Feldman, 2000 in Becker, 2004). The enabling role of routines lies partly in the fact that routines are self-actuating and do not require conscious deliberation. As a result, routines economise on scarce information processing and decision-making capacity of agents, or short on cognitive resources. Routines, then, free up mental resources for deliberative action and more complex decision-making.

We want to emphasise that routines are defined at collective level; it is a shared working procedure by the group. Of course, people also develop their own working procedures. We use the terms roles and scripts to distinguish personal working procedures from collective routines. Every routine is associated with a number of roles (or there is a division of labour). Roles describe what a specific individual does and why. Roles can be defined as a specific norm that reflects social expectations with regard to behaviour in certain positions. The collective thus distributes roles to individuals that fit in the routines. Like routines, roles are not prescriptive but leave room for individual interpretation.

The way an individual will perform her (his) role is influenced by individual characteristics and history. An individual thus sets her (his) own working procedures within the frame of his role that is given by the collective. This individualised working procedures we call a script.

As routines describe how the work is done, work organisations can be described as a series of interlocking routines that have evolved: in the form of primary processes, secondary supporting processes, other communicative relations between people (cf. Nooteboom, 1996, Weick, 2001).

2. Learning to change the routines

We define the process of changing routines as collective learning (cf. Ellström, 2001, who defines organisational learning as a change in organisational practices, including routines and procedures, structures, technologies, systems, and so on). Collective learning logically implies individual learning, but not vice versa. Individual learning results in a changed script. Individual learning is only the first phase of innovation, which should be followed by the establishment of new routines. The crux in linking this kind of learning to innovation is that this individual action has to be followed by collective action. As routines are recurrent collective activity patterns, routines can be broken up by one individual but not newly established by any individual. Thus individual learning is a necessary but not sufficient condition for collective learning to occur.

Individual learning leads through the internal psychological processes of acquisition, to the development of cognitive structures of knowledge. Scripts can be seen as cognitive structures of procedural knowledge (knowing how to act). An individual uses the script to, almost unconsciously, undertake appropriate actions in the situations he is confronted with at work.

However, the (changed) script is only a sub result of the learning process. Illeris (2002) emphasises that at the same time also psychodynamic patterns of emotions, motivations and attitudes are developed in an integrated way. We thus need to be aware that change of scripts goes together with the change of psychodynamic patterns.

Illeris (2002) states that these interaction processes can be characterised as perception, transmission, experience, imitation, activity and participation. As we are interested in how an individual learning process leads to a collective learning process, we are particularly interested in the characteristic of participation. It is through participation that individuals tune their own learning process to the learning process of others, which might lead to a collective learning process. Moreover, through participation individuals also might actively influence the direction of the learning process of others. Influencing others is necessary; as a routine is a collective recurrent pattern, the establishment of a new routine can only be done by the collective. An innovative community of practice thus has to organise a collective learning process,

whereby the group takes over the changes proposed by this critical reflective individuals. This collective learning process seems more adaptive learning. This makes clear that the main models of learning, developmental and adaptive learning, are not mutually exclusive but complementary. The complex character of an innovation process requiring both creation and performance indicates that both forms of learning need to be used. The crux for an innovative community of practice is the co-ordination between adaptive and developmental learning at both individual and collective level.

3. Introducing self-steering teams

The case Auto AG deals with the implementation of self-steering teams as wheelbarrows for the production process within Auto AG. Main reason for the introduction of this concept is that the production process is technically optimised, but in the social and interpersonal relations improvements can be realised for quality policy, optimisation and failure reduction.

The introduction of self-steering teams is a huge operation: a preparation phase of six years, a U-team (firstly the U means change, later in the process the U means support), pilot projects, training for several layers in the enterprise (U-team, Meister, team-speakers, team-members). June 16th, 2003 was D-day: 600 self-steering teams were installed and made operational 'at once'. The highest management of the plant supports the introduction of self-steering teams, as is the case for the mother firm, located elsewhere in Germany. The surplus in return has to be delivered through humanising of labour: the main idea is that in self-steering teams the well-being and motivation of employees is increased significantly, by which workers are more engaged in improving the production process.

The introduction of teamwork followed the introduction of groupwork in the late '80's: in this model, groups of 20-30 workers are getting groupwise production targets. These groups were steered by the Meister, who were responsible for three or four groups. Groupwork at Auto AG was characterised by a light form of autonomy and chances for job rotation, within the group targets. The introduction of teamwork in 2003 implied a reduction of the size of the teams to 5-10 members, the implementation of regular team meetings (Teamgespräche) and the election of team representatives (Teamsprecher) out of the groups. Working groups had to be divided into working teams, sometimes quite artificially ("die Arbeitsweise hat sich jetzt beim Team nicht verändert"). Teamwork is not targeted at the production process itself, but at the establishment of a new culture of responsibility and quality awareness on the level of the shop floor. The team meetings are the main carrier for this change; the role of team representatives is 'primus inter pares,' not mentioned to become a new level within the organisation. From

the interviews a mixed picture comes up, after one year of implementation: some teams operate very good, some don't. Some Meister are hesitating, because their position is endangered (team representatives take over a part of the management; Meister have three to six teams to control, where in former times they were in charge of 50–70 workers; a new layer is coming in between, where on central level arguments are heard for decreasing the number of layers in order to downsize the organisational structure).

Teamwork implies the introduction of new routines in the communities of practice of Auto AG. Exaggerating, the introduction of teamwork can be seen as the establishment of new communities. This means that historically built relations have to change drastically. Routines in co-operation (and hierarchy) are changed, and employees are, at once, expected to act critically, where before introduction of team work this was not the case or at least to a much lower extent. This presupposes self-efficacy of workers and trust in the genuity of the participation expected by the central management. The establishment of workers' trust takes time, whereas the implementation of teamwork for the workers is done overnight. The implementation approach is quite technocratic and linear: the concept is studied (by the central management and the U-team), a design is developed (U-team), try-outs (U-team) and then the button is switched at once, with a little training (one day) for the representatives to facilitate the introduction.

The introduction of self-steering teams in Auto AG has great impact on the way workers behave towards each other and towards their supervisors (Meister). From the interview materials one can learn that in some instances the new way of working has been accepted smoothly, whereas in other instances overt or hidden resistance existed. Success of implementation seems to be depending on former behavioural patterns from the period when group work was leading. Some groups had good experience with self-steering and quality discussions, e.g. depending on production circumstances (the assembling hall is very noisy, so discussion during work is rather impossible; the coating department at the other hand offers more possibilities for talks and discussion during production). So, in some cases the introduction of teamwork was welcomed as an extension of existing routines, whereas in other cases teamwork is experienced as a disruption. It is mentioned that some teams refused to select a representative, and some representatives are not very eager to play their role as intermediary between team and organisation. Such differences are happening in the same assembling hall, so they are at least partly unpredictable. At the other hand, the organisation is challenged to accept quality improvement suggestions from the teams; when these suggestions are overruled often, the credibility of teamwork is endangered. The interviewed Meister report several cases in which teams are questioning the rationale (and the hidden agenda) behind teamwork, because of a history of mistrust and bad experiences with overruling.

At the other hand, they report also good practices in which teams operate quite smoothly and form a firm group of colleagues and friends. One year after D-day, the results reported in the interviews are rather promising for a successful implementation of self-steering teams in Auto AG.

Concluding remarks

The concepts of community of practice and routine facilitate the interpretation of the qualitative data on the implementation of self-steering teams in Auto AG. Wenger's work (1998) shows that working communities are based on strong, implicit rules and rituals, defining the way workers are behaving towards each other and towards those outside the group. The concept of routines explains that workers need recurrent activity patterns, in order to be able to act economically (effectively and efficiently). Routines are essential in economizing work processes and should be subject of innovation in case of change. Routines are balancing between inertia and stability on the one hand and adaptibility on the other. Changing routines goes along with cognitive, social and emotional costs, but should happen in order to be able to cope with changing work conditions. People tend to stick to once learned routines, even when problem definitions direct to other solutions; developing new routines is less efficient, at least in the short run, than sticking to ineffective old routines; for the long run uncertainty of applicability of new routines plays a role in the decision of not investing in them. The larger the uncertainty and complexity, the more people tend to stick to old and simple routines. Social norms (which can be seen as implicitly defined routines) are highly resistant to change. Routines are entrained so it costs energy to escape the old grooves. Unlearning ineffective or obsolete routines is a difficult thing to do. Social and material costs are an important source for the stickiness of routines. Social costs have to do with the position of the 'opponent' inside the group: challenging group routine (or challenging group think: cf. Van Woerkom, 2003) has the danger of expelling one self from the group. Wenger (1998) describes a comparable process for boundary crossers from communities of practice: taking another perspective is endangering the negotiated group processes. The other side of social costs has to do with sources of resistance within the group: breaking up routines endangers the position of the experts in the old routine; when they have powerful positions they can block the change of routines and protect their traditional positions.

Social costs and mistrust have to be fought in order to establish new work procedures. Social insecurity will hinder these learning processes. The case of Auto AG learns that even a six-years preparation does not guarantee a smooth implementation. It takes time to unlearn the old routines and to engrave new ones. A long-lasting backup from central management is essential for successful implementation, together with consistent messages and perspectives on all hierarchical levels inside the organisation. Communi-

ties tend to draw back on old behavioural patterns, if the future application of new routines is uncertain. For Auto AG the future of self-steering teams is quite promising, because teamwork is defined consistently as a central feature of APS, the future AG production system.

References

Becker, M. C. (2004), Organisational routines: A review of the literature, *Industrial and Corporate Change*, vol. 13, no.4, pp. 643–677.

Cobbenhagen, J. (2000), *Successful innovation: Towards a New Theory for the Management of Small and Medium-sized Enterprises*, MA: Edward Elgar, Cheltenham/Northampton.

Dosi, G. (1988), Sources, Procedures, and Microeconomic Effects of Innovation. *Journal of Economic Literature*, vol. 26, pp.1120–1171.

Ellström, P.E. (2001), Integrating learning and work: Problems and prospects, In: *Human Resource Development Quarterly*, vol. 12, no. 4, pp. 421–435.

Engeström, Y., Miettinen, R. and Punamä, R.L. (1999), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

Garrick, J. (1998), *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*, Routledge, London.

Hoeve, A. and Nieuwenhuis, L. (in press), Learning routines in innovation processes. (accepted for publication in the *Journal of Workplace Learning*).

Illeris, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, Roskilde University Press, Frederiksberg.

Munby, H., J. Versnel, N.L. Hutchinson, P. Chin & D.H. Berg (2003), Workplace learning and the metacognitive functions of routines. In: *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, no. 3, pp. 94–104.

Nelson, R.R. and Winter, S.G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Belknap Press/Harvard University Press, Cambridge.

Nooteboom, B. (2000), *Learning and Innovation in Organizations and Economies*, Oxford University Press, Oxford.

Schank, R.C. and Abelson, R.P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Woerkom, M. (2003), *Critical Reflection at Work: Bridging Individual and Organisational Learning*, PhD thesis, University of Twente, Enschede.

Die Einführung von Teamarbeit – Probleme und Hindernisse eines Veränderungsprozesses

Einleitung

Gegenstand dieser Expertise ist die Identifikation von Ursachen der Schwierigkeiten, die sich bei der Auto AG im Rahmen der Ablösung der Gruppenarbeit durch Teamarbeit ergeben haben. Ziel ist es herauszufinden, aus welchen Gründen Probleme auftreten, und damit die Chance zu erhalten, bisherige Fehlplanungen zu korrigieren.

Da sich bei der Auto AG unterschiedliche Problematiken identifizieren lassen, die doch auf die eine oder andere Weise miteinander in Verbindung stehen, soll im Folgenden der Fokus auf dem Gesamtprozess der Einführung von Teamarbeit liegen. Es wird versucht, nicht nur die einzelnen Faktoren des Prozesses und ihre Folgen für die Beschäftigten aufzuzeigen, sondern diese auch in ihrer Verknüpfung darzustellen. Dabei werden zwei Aspekte unterschieden: die Einführung der Teamarbeit als Veränderung der Unternehmenskultur und die inhaltlichen Bedingungen der Implementierung von Teamarbeit. Grundlage dafür sind die beiden Beschäftigteninterviews mit Herrn Wiking und Herrn Minne sowie das zusätzlich erhobene Material zur Umsetzung der Teamarbeit und den bei der Auto AG vorhandenen Betriebsvereinbarungen.

Jede Form organisationaler Veränderung hat ihre eigenen Gesetze, dennoch lassen sich sowohl Voraussetzungen für erfolgreiche Veränderungsprozesse benennen als auch regelmäßig auftretende Irrtümer und Fehler identifizieren. Im ersten Abschnitt dieser Arbeit sollen daher Probleme aufgezeigt werden, die im Rahmen eines schlecht eingeleiteten Veränderungsprozesses entstehen. Die identifizierten Probleme sind zum Teil schon umfangreich im Rahmen von Fachliteratur beschrieben worden. In der Expertise wird exemplarisch auf die Ausführungen von Doppler/Lauterburg zu typischen Schwierigkeiten zurückgegriffen, von denen die Auto AG gleich eine ganze Reihe aufweist (Doppler/Lauterburg 1994). Die meines Erachtens wichtigsten sollen daher benannt werden.

Im zweiten Teil werden dann die inhaltlichen Anforderungen von Teamarbeit aufgezeigt. Häufig wird das Instrument Teamarbeit unterschätzt, was die Voraussetzungen angeht, und überschätzt, was den betrieblichen Erfolg anbelangt.

Bei der Auto AG lassen sich sowohl in der Schaffung individueller Voraussetzungen als auch in der Anpassung organisationaler Rahmenbedingungen

Schwierigkeiten in der Einführung von Teamarbeit aufzeigen. Zur Identifikation dieser wird vor allem auf das Konzept der Lernenden Organisation von Senge (Senge 1990) und der Teamkompetenz von Kriz/Nöbauer (Kriz/Nöbauer 2003) zurückgegriffen. Beiden gemeinsam ist die Vorstellung, dass erst die Verknüpfung individueller und organisationaler Lernprozesse zum Erfolg führt und die einseitige Fokussierung auf persönliche Fähigkeiten daher zu kurz greift – eine Meinung, der ich mich anschließe.

„Ebenso häufig wie Erfolgsstorys in der Literatur sind in der betrieblichen Realität jedoch enttäuschte Erwartungen (z. B. Rückgang der Produktivität), nicht intendierte Konsequenzen der Einführung gruppenbezogener Arbeitsformen (z. B. ein Sinken der Arbeitszufriedenheit, Forderungen nach mehr Information) und unverhoffte Schwierigkeiten (fehlende Verantwortungsübernahme) anzutreffen. Initiatoren, Entscheidungsträger und Berater führen dies meist auf »mangelnde Teamfähigkeit der Mitglieder« zurück – eine ebenso einfache wie reduktionistische Erklärung. In Wirklichkeit ist das Gelingen von Teamarbeit von zahlreichen Faktoren abhängig, die nicht nur in individuellen Fähigkeiten der Mitglieder liegen. Teamarbeit ist bei Weitem voraussetzungsvoller als Initiatoren und Teammitglieder es wahrhaben wollen“ (Kriz/Nöbauer 2003: 9).

Dabei wird nicht auf ein gesamtes bestehendes Modell zur Durchführung von Veränderungsprozessen oder zur Einführung von Teamarbeit zurückgegriffen, das im Sinne eines Kochrezeptes lediglich ausgeführt werden müsste, um einen erfolgreichen Prozess zu gewährleisten. Gleichwohl wird auf Bestandteile von Modellen zurückgegriffen, die für die vorliegende Analyse hilfreich zu sein scheinen.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, der Auto AG eine fertige Lösung für ihre Probleme mit ausgearbeiteten Ratschlägen für das weitere Vorgehen zu liefern, sondern aufzuzeigen, wie und warum eine lernende Organisation und deren Beschäftigte ihre Schwierigkeiten selbst zu bearbeiten haben. Letztlich kann nur die Auto AG – mithilfe interner oder externer Berater – eine geeignete Strategie zur Behebung der hier aufgezeigten Problemfelder entwickeln.

Die Analyse der Ausgangssituation als wichtiger Baustein eines Veränderungsprozesses

Die Einführung der Teamarbeit ist für die Auto AG ein Veränderungsprozess großen Ausmaßes. Ziel ist es, die Unternehmenskultur der Auto AG nachhaltig zu verändern. Hierzu heißt es in der Betriebsvereinbarung in der Präambel: „Mit der Teamarbeit werden wir die Unternehmenskultur im Werk ‚Auto AG‘ auf allen Ebenen verändern“. Eine solche Veränderung gehört zu den schwierigsten überhaupt, ist Unternehmens- oder Organisationskultur doch ein „Muster von Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung

ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird“ (Schein 1995: 25), oder etwas weniger differenziert „die Gesamtheit aller Normen und Werte, die den Geist und die Persönlichkeit des Unternehmens ausmachen“ (Doppler/Lauterburg 1994: 300). Man kann somit sagen: „Organisationskultur ist sozial konstruiert; sie verlangt, dass die Akteure sich in ihren Entscheidungen und Handlungen daran orientieren“ (Minssen 1997: 202).

Grundsätzlich zeigen organisatorische Strukturen gegenüber Innovationsmaßnahmen ein erhebliches Beharrungspotenzial. Bewährte Verhaltensweisen und eingespielte Handlungsroutrinen sind nicht einfach zu verändern, da auch neue Entscheidungen immer wieder an vorherrschende Strukturen anknüpfen. Planung, Konzeption, Umsetzung und Kontrolle von Veränderungen bedürfen daher besonderer Maßnahmen und Instrumente, um Schwierigkeiten und Misserfolgen vorzubeugen. Sie müssen mit Bedacht und Kompetenz ausgewählt werden. Unabhängig davon, welche inhaltlichen Anforderungen die Einführung der Teamarbeit stellt, muss jede Veränderung in der Organisationskultur ausreichend und umsichtig vorbereitet werden. Berücksichtigt werden muss der potenziell blockierende Charakter von Organisationskultur (Schreyögg 1991). Diese Vorbereitung unterliegt der Verantwortung des den Prozess initiiierenden Managements, hier der Werksleitung.

Schlägt ein Veränderungsprozess fehl, sollte daher zunächst ein Blick auf den Ausgangspunkt geworfen werden. Hier muss die Frage gestellt werden: Ist der Prozess gut vorbereitet worden? Wurden die notwendigen Maßnahmen zu einer schrittweisen Veränderung der Unternehmenskultur veranlasst? Eine Veränderung der Unternehmenskultur muss vom Management initiiert werden. Die Veränderung selbst kann jedoch nur von den Beschäftigten ausgehen.

Doppler/Lauterburg schlagen hierzu vor, die Betroffenen, also die Beschäftigten, dort abzuholen, wo sie sind und eine Erhebung der Ausgangssituation durchzuführen, um die Klarheit der Ziele, den Informationsstand der Beschäftigten, deren Problembewusstsein und Engagement sowie die Glaubwürdigkeit des Vorgehens zu überprüfen (Doppler/Lauterburg 1994). Am Anfang eines Veränderungsprozesses sollte das Bewusstsein dafür stehen, dass Veränderungen in die Sinnzusammenhänge der Beschäftigten eingreifen. Um Widerstände zu vermeiden, muss den Beschäftigten deutlich sein, warum die Veränderungen notwendig sind, welche Konsequenzen sie haben und worin der Sinn liegt. Das sollte vorab durch das Management kommuniziert werden.

Viele Mitarbeiter, so die Erfahrung, würden sich gern in einen offenen Prozess einbringen, bei dem sie das Gefühl haben, dass ihre Meinung und ihr Wissen zählen. Als Vor-Ort-Experten verfügen die Beschäftigten zudem über

ein Fachwissen, dass die Veränderung, die sie selbst ja betrifft, die sie letztlich umsetzen müssen, nur bereichern kann. Steht die Umsetzungsstrategie (Fertiglösung) in krassem Gegensatz zum Ziel, nämlich mehr Eigenständigkeit und Eigenverantwortung zu erreichen, deutet das darauf hin, dass zwischen dem gewünschten Verhalten der Beschäftigten und den unternehmensinternen Regeln Diskrepanzen bestehen. Ein wichtiger Schritt zu Beginn des Veränderungsprozesses ist daher die Frage nach der bestehenden Organisationskultur. Nur dann, wenn die organisationellen Strukturen und Spielregeln – und zwar formelle wie informelle – das gewünschte neue Verhalten der Beschäftigten auch ermöglichen, kann der Veränderungsprozess erfolgreich sein. Ist das nicht der Fall, müssen zunächst notwendige Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu muss jedoch Klarheit über die Organisationskultur herrschen.

Minssen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine „Organisationskultur, die von einer klaren Trennung zwischen ‚denen da oben‘ und ‚denen da unten‘ geprägt ist, schwerlich kompatibel mit der Delegation von Kompetenzen und Befugnissen und der Einführung von Partizipationsprozeduren“ ist (Minssen 1997: 203).

Ein Fehler, der bei vielen Veränderungsprozessen vorkommt, ist das Vertuschen oder Herunterspielen inoffizieller Ziele. Das bedeutet, dass Rationalisierungen und Produktivitätssteigerungen als etwas anderes, zum Beispiel als Modernisierungen, verkauft werden. In der Industriesoziologie werden in diesem Zusammenhang das arbeitsorientierte und das effizienzorientierte Rationalisierungsparadigma unterschieden (Dörre 1996). In der Praxis müssen beide Interessen in einem oftmals konfliktträchtigen Prozess zusammengebracht werden. Dazu bedarf es allerdings ihrer Transparenz und beiderseitiger Anerkennung. Wenngleich bei der Auto AG Humanisierung der Arbeit, Erhöhung der Arbeitsmotivation und Verbesserung von Produktivität und Kosten scheinbar gleichberechtigt gegenüberstehen, sagt doch Helmut Wiking, dass die bisherige Projektleitung darauf bedacht war, die Ziele des Werkes voranzutreiben, die Kosten zu verringern, die Qualität zu erhöhen und den Standort zu sichern. In einem Nachsatz ergänzt er, dass bei Zielerreichung die Betriebsvereinbarung auch noch vorsieht, dass die Beschäftigten mit der Arbeit zufrieden sein sollen.

Hier scheint es so zu sein, dass die in der Betriebsvereinbarung genannten Ziele nur scheinbar gleichrangig sind, dass von der Werksleitung jedoch vor allem die Verbesserung der Effizienz und der Produktivität betrieben werden, während die Humanisierung der Arbeit mehr oder weniger als Deckmäntelchen dient. Das Austarieren der divergierenden Interessen hat hier nicht ausreichend vor der Klärung der Ziele und Rahmenbedingungen im Rahmen der Betriebsvereinbarung stattgefunden, sondern setzt sich weiterhin fort und beeinträchtigt damit die Umsetzung.

Solche Aktionen werden von Beschäftigten erkannt. Gerade in einer Misstrauenskultur werden sie oft auch erwartet. Erfüllt sich eine solche Erwartung, wird nicht selten mit Widerstand auf diese verdeckten Aktionen reagiert. Fast schlimmer noch ist die Reaktion, wenn Beschäftigte den offiziellen Ankündigungen vertraut haben und dann enttäuscht werden.

Bei der Auto AG wurden erweiterte Handlungs- und Gestaltungsspielräume versprochen, höhere Arbeitsmotivation und Zufriedenheit sollten das Ziel sein. Erfüllt wurden diese Versprechen nur in geringem Umfang. Helmut Wiking äußert dazu, dass gerade bei den Beschäftigten, die große Hoffnungen und hohe Erwartungen hatten, die Glaubwürdigkeit dahin sei. Hier wird in hohem Maße Motivation ab- und Frustration aufgebaut.

Lässt man die Einführung der Teamarbeit Revue passieren, dann zeigt sich, dass die Verantwortlichen der Auto AG den Veränderungsprozess nicht sorgfältig genug vorbereitet haben. Die Verantwortung für den schwierigen Prozess wurde an ein in keiner Weise dafür qualifiziertes Umsetzungsteam übergeben (abgeschoben?). Dieses bestand aus sechs Meistern und sechs Werkern, die über keinerlei Erfahrung mit Change Management verfügten. Trotz eines Projektleiters und temporärer Prozessbegleitung kann ein derart umfangreicher und voraussetzungsvoller Prozess in dieser Größe von einem solchen Projektteam nicht geleistet werden. Die bisher erzielten Erfolge und funktionierenden Teams, die es ja auch gibt, machen lediglich deutlich, wie sehr sich das Umsetzungsteam bemüht und engagiert hat. Wenn es eine Erfolgsgeschichte bei der Auto AG gibt, dann ist es sicherlich das eigenverantwortliche Lernen und Handeln des U-Teams.

Zur Definition von Teamarbeit

Auch die beste Vorabplanung und eine detaillierte Konzeption des Veränderungsprozesses sind noch kein Garant dafür, dass die Umsetzung von Teamarbeit gelingt. Über die grundlegenden Bedingungen jeder Veränderung hinaus, bedarf Teamarbeit weiterer spezifischer Strukturen und Maßnahmen. Um diese Rahmenbedingungen zu erarbeiten, ist es in einem ersten Schritt notwendig, den Begriff des Teams und der Teamarbeit zu klären. Hierzu existiert in der Literatur keine einheitliche Definition. Zahlreiche Autoren haben jedoch Merkmale aufgestellt, die eine Tendenz aufzeigen.

Eine grundlegende Unterscheidung von Team und Gruppe betrifft die Fähigkeiten der Mitglieder. Während in der Arbeitsgruppe die Kompetenzen der Mitglieder nicht aufeinander abgestimmt sein müssen, ist dies bei der Teamarbeit notwendige Voraussetzung, was vorab einer genauen Analyse bedarf. Notwendig für das Arbeitsteam ist ebenso die Teilung der Verantwortung und die partnerschaftliche Entscheidung, in der Arbeitsgruppe hingegen können weiterhin klare Hierarchie- und Machtstrukturen bestehen (Born/

Eiselin 1996). Zudem sind Teams mit weitaus größerer Entscheidungskompetenz ausgestattet als Arbeitsgruppen, was bedeutet, dass sie über Methoden, Arbeitsstil und Koordination der Arbeitsprozesse selbst entscheiden können. Das ist bei der Auto AG nur sehr eingeschränkt der Fall. Sowohl Meister als auch Schichtleiter und Mitarbeiter der Produktionsplanungsabteilung greifen in die Zuständigkeiten des Teams ein oder stimmen sich nicht mit den Teams ab (Greif 1996).

Kriz und Nöbauer fassen Teamarbeit wie folgt zusammen: „Teamarbeit vollzieht sich sinnvoller Weise auf der Basis von entsprechenden Rahmenbedingungen, die eine vermehrte Flexibilität, Selbststeuerung, Autonomie und Eigenverantwortung erlauben. Das Team hat die Planung, Durchführung von Entscheidungen und Handlungen, Verantwortung und Kontrolle weitgehend in eigener Hand und ist somit in der Lage, selbstorganisiert Handlungsmuster für die Erfüllung der spezifischen Gruppenaufgaben zu entwickeln und zu verändern“ (Kriz/Nöbauer 2003: 22).

Kriz/Nöbauer folgern daraus, dass mit der Einführung der Teamarbeit sich die gesamte Organisationsstruktur verändert, dass bspw. die Hierarchien flacher werden müssen. Auch Minssen weist darauf hin, dass Partizipation (und auch Teamarbeit ist eine Form der Partizipation) in verschlankten Hierarchien erfolgreicher ist als in Unternehmen, die ein hohes Maß an Arbeitsteilung aufweisen (Minssen 1997). Nimmt man dieses Charakteristikum als eine Messlatte von Teamarbeit, hat sich bei der Auto AG nichts verändert. Verfolgt man einen solchen Ansatz, so ist mehr als fraglich, ob die Teamarbeit der Auto AG echte Teamarbeit ist. Nachdem man am Anfang nach dem Laissez-faire-Stil verfuhr und die Teams mit der neuen Aufgabe allein ließ, ist man dann aufgrund fehlender Fortschritte dazu übergegangen, die Selbststeuerung und Autonomie der Teams wieder einzuschränken. Es werden Aufgaben und Themen vorgegeben, die das Team abzarbeiten hat. Das ist jedoch nicht der Sinn von Teamarbeit.

Die Phase der Ein- und Fortführung von Teamarbeit

Folgt man den Definitionen zur Teamarbeit, wird schnell deutlich, dass die Implementierung der Teamarbeit ein Prozess ist, der umfangreiche Maßnahmen notwendig macht. So sollte zu Beginn im Rahmen einer Machbarkeitsstudie überprüft werden, ob die technischen, arbeitsbezogenen und organisatorischen Voraussetzungen für Teamarbeit gegeben sind. Nach grundsätzlich positivem Ergebnis der Machbarkeitsstudie muss geprüft werden, wo neue Rahmenbedingungen zu implementieren und bestehende Strukturen und Regelungen anzupassen sind, um eine erfolgreiche Einführung von Teamarbeit zu gewährleisten.

Abgesehen von der Betriebsvereinbarung und kleineren Veränderungen, hat es keine umfassende Bestandsaufnahme mit entsprechenden Anpassungen

gegeben. Diese sind jedoch dringend notwendig, sollen neue Arbeitsformen nicht mit alten Strukturen kollidieren. Zudem sollte getestet werden, ob bereits eine teamorientierte Kultur im Unternehmen vorhanden ist, auf der man aufbauen kann, oder ob diese noch zu erschaffen ist (Doppler/Lauterburg 1994). Bei der Auto AG deutet vieles darauf hin, dass trotz der Erfahrungen mit Gruppenarbeit keine teamorientierte Tradition vorhanden ist. Das wird beispielsweise deutlich, wenn Roland Minne darüber spricht, dass und wie er die Teams kontrolliert. Fehlt eine teamorientierte Kultur, müssen alle Beteiligten erst lernen, was Teamarbeit bedeutet und welche Kompetenzen dazu notwendig sind. Auch hier liegen bei der Auto AG weitgehende Versäumnisse vor. So sagt Roland Minne selbst, dass er sich nicht gut auf die Teamarbeit vorbereitet fühlt.

Hat man die Phase der Konzeption und der Implementierung veränderter Rahmenbedingungen abgeschlossen, erfolgt die praktische Installation der Teamarbeit. Hier geht es insbesondere darum, diejenigen Merkmale zu beachten, die für eine langfristig erfolgreiche Arbeit der Teams notwendig sind. Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Teamarbeit effektiv funktionieren kann? Im Rahmen einer umfangreichen Studie mit 60 Teams konnten Campion et al. nachweisen, dass spezifische Merkmale entscheidend zur Arbeitseffektivität beitragen, darunter zum Beispiel

- Selbststeuerung/Selbstmanagement
- Identifikation mit den Zielen
- Partizipation bei Entscheidungen
- Teamgröße
- Heterogenität und ergänzende Qualifikation der Teammitglieder
- Kommunikation und Kooperation im Team
- Unterstützung von Vorgesetzten
- Teamtraining

(Campion et al. 1996: 431)

Verglichen mit den vorliegenden Informationen zeigt sich, dass bei der Auto AG lediglich ein Bruchteil der Merkmale effektiver Teamarbeit erfüllt ist. Das liegt zum Teil auch daran, dass den Teammitgliedern nicht immer die organisatorischen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die erfolgreiche Teamarbeit benötigt. Wenn für die Teamgespräche nur 46 Minuten alle zwei Wochen in einer Ecke der Montagehalle zur Verfügung stehen, muss man sich fragen, wie ernst es dem Management mit echter Teamarbeit ist.

Aber auch die Teambildung ist vernachlässigt worden. Das beginnt mit der richtigen Auswahl der Teammitglieder und der Kenntnis über Gruppendynamiken und -strukturen. Wenn man die von Roland Minne beschriebenen Auswahlkriterien für die Teambildung betrachtet, scheinen hier trotz Schulung Wissenslücken vorhanden zu sein.

Als eine zentrale Bedingung für ein Gelingen von Teamarbeit gilt zudem das Aufstellen klarer und verbindlicher Ziele. Diese sollten messbar, realistisch und sinnstiftend sein. Die Messbarkeit ist wichtig, um die Zielerreichung und den Erfolg des Teams festzuhalten und dadurch Motivation oder Anreize zu erzeugen und Möglichkeiten zu eröffnen, die richtigen Arbeitsmethoden zu definieren. Außerdem sollten die Ziele durch die Teammitglieder weitestgehend selbst bestimmt werden, um die Verantwortlichkeit der Mitglieder zu stärken. Erst feste Teamziele führen zu zielgerichteten Aktivitäten und ermöglichen koordiniertes Handeln des Teams. Die derzeitigen Teamziele, die im Rahmen der Betriebsvereinbarung festgelegt wurden, erfüllen diese Kriterien jedoch nicht. Die Verbesserung von Kosten oder die Erhöhung der Motivation sind keine Ziele, die das Gelingen der Teamarbeit befördern, sondern eher Leitvorstellungen. Diese groben und oberflächlichen Leitvorstellungen sollten für eine effektive Arbeit auf Teamebene in exaktere Ziele heruntergebrochen werden.

Begleitende Unterstützung

Um das Team zu unterstützen, sollte eine kompetente und fördernde Begleitung vorhanden sein. Das Umsetzungsteam ist hierzu nicht in der Lage. Bei 600 Teams und zwölf U-Teamern (jetzt nur noch zwei im Kernteam) ist eine adäquate Begleitung aller Teams nicht möglich. Externe Berater sind dauerhaft nicht finanzierbar. Hier wäre die Chance vorhanden gewesen, dass diese Rolle zumindest teilweise von den Meistern übernommen wird. Das hätte jedoch eine bessere Weiterbildung der Meister im Rahmen von Schulungen und eine frühere Einbeziehung in den Prozess vorausgesetzt. Dadurch hätten die Meister neue Verantwortungen übernehmen, mehr Kompetenzen aufbauen, aber auch Verantwortung an die Teams abgeben und alte Behinderungsstrukturen abbauen können. Diese Chance ist nicht konsequent genutzt worden.

Indem man die Ergebnisverantwortung bei den Meistern belassen, ihnen jedoch über weite Teile die Planungshoheit entzogen hat, wurde ihre Situation sogar noch verschärft. So wird noch immer ein Meister-Ranking durchgeführt und auch Herr Minne schildert, dass er für Fehler des Teams zur Verantwortung gezogen wird. Hier wurden neue Verfahren in alte Strukturen eingepasst, was zu erheblichen Schwierigkeiten führt. Statt begleitender Unterstützung haben die Meister in vielen Fällen eine Führungsaufgabe im Rahmen der Teams übernommen. Zwar sind Führung, Koordination und

Moderation im Team durchaus in bestimmten Phasen sinnvoll, doch sollten diese Aufgaben im Team verbleiben, um den Selbststeuerungscharakter des Arbeitsteams nicht zu untergraben. Zudem ist der zum Teil autokratische und kontrollierende Führungsstil der Meister kontraproduktiv zu den Ergebnissen, die im Rahmen der Teamarbeit erzielt werden sollen: Steigerung von eigenverantwortlichem Denken und Handeln der Beschäftigten und Erhöhung der Motivation. Hier zeigt sich, dass die Meister einerseits nicht die Chance hatten, den Veränderungsprozess vollständig zu antizipieren, andererseits sind nach wie vor Regeln im Sinne der bisherigen Organisationskultur in Kraft, die es durch die Meister zu überwachen gilt. Die Meister verteidigen daher die ihnen bekannten Regeln und Strukturen. Diese Reaktion war absehbar und hätte bei besserer Vorbereitung deutlich minimiert werden können.

Teamkompetenz

Eine notwendige Bedingung für das Gelingen von Teamarbeit ist das Vorhandensein von Teamkompetenz. Dabei handelt es sich um eine der Situation angemessene Gestaltung von Rollen und Beziehungen im Team. Wenngleich die Beschäftigten über ein umfangreiches Erfahrungswissen verfügen, kann man nicht davon ausgehen, dass sie dieses problemlos in partizipative Zusammenhänge einbringen können. „Wer Zeit seines Arbeitslebens die Erfahrung gemacht hat, dass auf seine Vorschläge wenig Wert gelegt wird, kann nun nicht auf einmal umstandslos sich an Entscheidungsprozessen beteiligen“ (Minssen 1997: 213), merkt Minssen meines Erachtens zu Recht an.

Eine interessante Herangehensweise zur Identifikation von Teamkompetenz ist der Ansatz von Fassbender (Fassbender 1997). Nach Fassbender basiert Teamkompetenz auf den von Senge (Senge 1990) beschriebenen fünf Disziplinen der lernenden Organisation:

Personal mastery: die Ausweitung persönlicher Fähigkeiten im Sinne persönlichen Wachstums.

Mentale Modelle: Gemeint sind hier Einstellungen, Wissensschemata und Verhaltensmuster, die nur teilweise bewusst Einfluss auf das Denken und Handeln des Menschen haben. Unreflektiert können mentale Modelle neue Verhaltensweisen und Einstellungen blockieren.

Teamlernen: Ziel ist es, dass die Teammitglieder mit- und voneinander lernen. Dazu bedarf es eines ehrlichen und fairen Austauschs zwischen den Mitgliedern.

Gemeinsame Visionen: Senge geht davon aus, dass eine gemeinsame echte Vision die Beschäftigten anregt, aus eigenem Antrieb zu lernen. Leitbilder der Organisation beziehungsweise der Teams sollten daher durch Einbeziehung der Beschäftigten oder Mitglieder in den Entwicklungsprozess entstehen.

Systemdenken: Hierbei geht es insbesondere darum, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Faktoren der Arbeitszusammenhänge zu erkennen und Problemlösungen kreativ statt eindimensional angehen zu können. Systemdenken meint, Vernetzungen zu sehen und zu hinterfragen.

Wenn Teamkompetenz aus der Umsetzung dieser fünf Disziplinen besteht, dann geht der Kompetenzbegriff über die individuellen Kompetenzen hinaus. „Teamkompetenz ist somit nicht eine Eigenschaft eines einzelnen Teammitglieds, sondern Produkt eines ganzheitlichen Teamprozesses“ (Kriz/Nöbauer 2003: 43). Daraus ergibt sich, dass Teamkompetenz zwar auf individuellen Fähigkeiten beruht, wer Teamkompetenz entwickeln will, muss jedoch den gesamten Teamentwicklungsprozess einbeziehen.

Überträgt man den Beschäftigten immer mehr Gestaltungsraum, so müssen diese ihn auch füllen können. Dazu bedarf es ausreichender Kompetenzen, die durch umfassende Lernprozesse auf der Ebene der Individuen sichergestellt werden müssen. Dies allein, so Senge, reicht jedoch nicht aus. Gleichzeitig müssen auch Bedingungen für das Lernen der Organisation geschaffen werden. Senge steht dabei in der Tradition von Argyris und Schön (Argyris/Schön 1978), die Organisationen als Räume gemeinsam geteilter kultureller Muster begreifen, er erweitert deren Konzept organisationalen Lernens allerdings um individuelle Lernprozesse und verknüpft so das Lernen von Individuum und Organisation als Voraussetzung für die lernende Organisation. Erst die Verknüpfung von organisationalem und individuellem Lernprozess kann nach Senge die Entstehung und Weiterentwicklung von Teamkompetenz fördern (Senge 1990).

Um das eigenverantwortliche Lernen der Beschäftigten im Rahmen des individuellen Lernprozesses zu befördern, sollten von Seiten der Organisation entsprechende Lernumgebungen zur Verfügung gestellt werden. Einzelne anfängliche Qualifizierungsmaßnahmen sind wenig hilfreich, da präventive Qualifizierungen nicht ausreichen, um Kompetenzen zu stabilisieren. Da an dieser Stelle keine lerntheoretische Einführung erfolgen soll, wird auf eine Ausführung von möglichen Lernmodellen verzichtet. Hierzu nur so viel: Um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen, werden von zahlreichen Autoren Planspiele und Teamübungen empfohlen: Eine für die Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen, wie ich finde, interessante Methode. Hier werden authentische Probleme und Situationen im Rahmen experimentellen Lernens bearbeitet. Lernziele und Methoden können dabei von den Lernenden selbst festgelegt werden. Dies hat den Vorteil, dass im Rahmen von Probehandeln, Handlungsprobleme, aber auch -erfolge sichtbar werden. Durch erfahrungsorientierte Übungen können Kommunikationsfertigkeiten, Entscheidungsprozesse, Teamentwicklung und Konfliktlösungen erfahren werden (Armitage 1993).

Ein vorläufiges Fazit

Ein Veränderungsprozess, und speziell die Einführung von Teamarbeit, ist voraussetzungsreich. Meines Erachtens sind wichtige Bedingungen, angefangen von einem klugen Veränderungsmanagement über eine umfassende Machbarkeitsstudie und Einbeziehung der Mitarbeiter bis hin zu ausreichenden Qualifizierungsangeboten, unterlassen worden. Insgesamt lässt sich sagen, dass in der Auto AG noch immer die Strukturen einer hierarchischen Organisation und damit ihre Probleme vorhanden sind. So wird beispielsweise vor allem in Einzel- und nicht in Gruppenverantwortung gedacht, die hierarchischen Wege sind zu lang, Konkurrenz statt Kooperation bestimmt das betriebliche Geschehen, das Prinzip direkter Anweisung herrscht noch immer vor.

Solange das der Fall ist, ist es nicht verwunderlich, dass die Beschäftigten sich zwischen neuen gewünschten Verhaltenserwartungen und alten Traditionen aufreiben. Die Enttäuschung der Teamer und die Widerstände der Meister sind hierfür Beleg. Durch die mangelnde Planung und Konzeption und Fehler in der Umsetzung wurden Widerstände, Frustration und Abwehrmechanismen bei den Beschäftigten aufgebaut beziehungsweise erhöht, die mittlerweile zu erheblichen Störungen führen. Diese abzubauen, ist ein langer Prozess, in dessen Mittelpunkt zunächst vertrauensbildende Maßnahmen stehen sollten.

Will man nicht ein weiteres Mal Abwehr und Widerstand in hohem Maß produzieren, sollte bewusst mit den Beschäftigten gearbeitet werden. Dazu gehört auch, dass man sich vorab noch einmal Gedanken macht, ob man die Veränderung der Organisationskultur, deren Teamarbeit zwingend bedarf, wirklich will, ob sie für die Ziele der Organisation eigentlich sinnvoll ist. Erst dann sollte man sich erneut auf den Weg machen.

Die Gründe für die bisherige halbherzige, zum Teil dilettantische Einführung der Teamarbeit können in einer unbewussten Abwehrhaltung des Managements gegen Veränderungen auf der eigenen Arbeitsebene wie auch in Kostengründen gesehen werden. Hierüber lässt sich nur spekulieren. Grundsätzlich hängt eine erfolgreiche Implementation jedoch auch vom Lernen und von Verhaltensänderungen des Top-Managements ab (Beer 2000). Soll Teamarbeit tatsächlich konsequent eingeführt werden, bedarf es kurzfristig ausreichender finanzieller Mittel und können die Veränderungsprozesse auch vor der Werksleitung nicht Halt machen. Hier steht das oberste Management in erster Linie in der Verantwortung, einen ganzheitlichen und nachhaltigen Veränderungsprozess verantwortlich zu initiieren und ausreichende Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Klar sollte sein, dass nicht die Veränderung der Verhaltensweise eines einzelnen Beschäftigten der erste Schritt auf dem Weg zu einer gelungenen Implementation von Teamarbeit sein kann, sondern dass nur im veränderten Zusammenspiel aller die Chance liegt, einen solchen Prozess zu gestalten.

Zu meinem eigenen Lernprozess im Rahmen des Projektes „Lernender Forschungszusammenhang“

Grundsätzlich bot sich durch den interdisziplinären Charakter des Projektes die Möglichkeit, eigene Selbstverständlichkeiten, Handlungs- und Sichtweisen infrage zu stellen. Das hat für mich zu neuen Erkenntnissen und Fragestellungen geführt. Diesen Anstoß habe ich für meinen persönlichen Lernprozess als Bereicherung wahrgenommen. Dennoch war die Zusammenarbeit der WissenschaftlerInnen an einigen Stellen problematisch. Eine kollegiale Arbeitsatmosphäre, so mein Eindruck, wollte nicht recht aufkommen, und die Gruppe hat nur schwerlich zueinandergefunden. Gleichwohl waren die einzelnen Beteiligten engagiert bei der Sache und an der Interdisziplinarität und dem Gegenstand des Forschungsvorhabens interessiert. Woran lag es also, dass die gemeinsame Arbeit nur schleppend in Gang kam?

Insgesamt halte ich die doppelte Fragestellung des Projektes für sehr schwierig. Einerseits dient das Forschungsprojekt dem Erkenntnisgewinn und der Reputation der dort angestellten Forscherinnen und Forscher, sie erwarten bestimmte Ergebnisse, um eine erfolgreiche Arbeit leisten und auch gegenüber dem Projektträger dokumentieren zu können. Dabei sollen die Ergebnisse dazu führen, dass die Projektbeschäftigten die Ergebnisse im Rahmen einer Beratung in das Automobilwerk zurücktragen können.

Gleichzeitig sind die WissenschaftlerInnen, die man zum jeweiligen Forschungsdurchlauf einlädt, aufgefordert, Lernerfahrungen zu machen, eigene Analysen vorzustellen und offen für die Sichtweisen der anderen zu sein. Im Rahmen dieser widersprüchlichen Ziele kam es insbesondere auf Seiten der Projektbeschäftigten zu Rollenkonfusionen. Hier sehe ich die Problematik des Projektes, eine Problematik, die auch durch das Engagement der Projektbeschäftigten nicht ausgeglichen werden konnte. Für mich persönlich war diese Doppelstruktur nicht angehalten, mir den Freiraum zu geben, den ich für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit benötigt hätte.

Literatur

Argyris, C.; Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading

Armitage, S. (1993): Guidelines for enhancing learning opportunities in computer-based management simulation. In: Percival, F.; Lodge, S.; Saunders, D. (Hg.): The Simulation and Gaming Yearbook 1993. London, S. 45–52

Beer, M. (2000): Breaking the code of change. Boston

Born M.; Eiselin, S. (1996): Teams – Chancen und Gefahren. Grundlagen. Anwendung am Beispiel von Lean Management. Bern

Campion, M. A.; Papper, E. M.; Medsker, G. J. (1996): Relations between work team characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work-groups. In: Personnel Psychology, Heft 49, S. 429–452

Dörre, K. (1996): Die demokratische Frage im Betrieb. Zu den Auswirkungen partizipativer Managementkonzepte auf Arbeitsbeziehungen in deutschen Unternehmen. In: SOFI-Mitteilungen, Heft 23, S. 7–24

Doppler, K.; Lauterburg, Ch. (1994): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/New York

Fassbender, P. (1997): Auf dem Weg zum lernenden Unternehmen. In: Wieselhuber & Partner (Hg.): Handbuch Lernende Organisation. Wiesbaden, S. 55–66

Greif, S. (1996): Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In: Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, S.161–178

Kriz, W. Ch.; Nöbauer, B. (2003): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen

Minssen, H. (1997): Gruppenarbeit in der Fertigung – Probleme eines zukunftsorientierten Konzepts. In: Kröll, M.; Schnauber, H. (Hg.): Lernen der Organisation durch Gruppen und Teamarbeit. Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung. Berlin, S. 195–235

Schein, E. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. New York

Schreyögg, G. (1991): Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern? In: Dülfer, Eberhard (Hg.): Organisationskultur: Phänomen – Philosophie – Technologie. Stuttgart, S. 201–214

Senge, P. M. (1990): Die fünfte Disziplin. Stuttgart

Veränderungskompetenz in Veränderungssituationen

1. Die Fallsituation „Auto AG“ als soziale Situation – Erkenntnisleitendes Interesse

Wir begegnen Menschen „ausschließlich in Situationen, d.h. in je spezifischen Umweltbezügen. Mit den Menschen und Dingen um uns stehen wir in einem stets veränderlichen Wechselverhältnis: erkennend, bewertend, auswählend, Bedeutung verleihend, handelnd. Die Erklärung menschlichen Handelns und seiner Motivation muss in dieser Umweltbeziehung gesucht werden“ (Schiefele 1974, S. 21). Die Situation beziehungsweise deren Bewältigung ist zugleich Voraussetzung und Ziel menschlichen Handelns und Verhaltens. Das Handeln von Menschen können wir also nur verstehen, wenn wir gleichzeitig auch die relevante Situation sowie die je spezifischen Umweltbezüge berücksichtigen.

Die Analyse des Fallmaterials erfolgt hier unter einem soziologisch-pädagogischen Blickwinkel. Das heißt, es interessiert das Handeln von Personen in einer neuen sozialen (Arbeits-)Situation, wobei untersucht werden soll, über welche Veränderungskompetenz sie in dieser Situation verfügen, wo sie diese erworben haben bzw. wie sie diese Kompetenz in der Veränderungssituation selbst erwerben. Eine Arbeitssituation ist immer in einen bestimmten institutionell-organisatorischen Kontext eingebunden – hier in die Organisation und Struktur der Auto AG. Von dieser ist auch die Initiative zur Einführung von Teamarbeit ausgegangen. Von Interesse ist daher auch, wie das Unternehmen den Veränderungsprozess unterstützt und welchen Raum es den betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Erwerb der erforderlichen Veränderungskompetenz gibt.

Die Fallanalyse geht damit vom Prinzip des situationsorientierten Handelns aus. Das bedeutet, die soziale Situation der Einführung von Teamarbeit und deren Anwendung in der Auto AG ist die Basis für die Analyse.

Ausgangspunkt unserer Bestimmung des Situationsbegriffs ist der Handlungsaspekt. Jedoch anders als im umgangssprachlichen Verständnis, wo oft das passive Moment dominiert – Ereignisse stoßen Personen zu –, soll hier das aktive Moment betont werden, das auch und gerade „in der interpretierenden Stellungnahme der handelnden Person zu den Ereignissen und Umständen liegt. Situationen entstehen nicht von selbst, sondern werden durch handelnde Personen geschaffen...“ (Stapelfeld/Hoppe 1980, S. 13 f.). Unter Situation soll daher der thematisch und zeitlich begrenzte Ausschnitt

der Lebenswirklichkeit eines handelnden Subjekts verstanden werden. Die soziale Situation hebt sich damit ab von anderen Formen sozialer Verhältnisse wie „soziale Kontakte“ oder „Kooperationen“. Eine Situation umfasst folgende Elemente: das handelnde Subjekt (z. B. Werker, Meister, Schichtleiter), Raum und Zeit des Interaktionsprozesses, Handlungsthema, Referenzrahmen und Situationsdefinition.

Konstitutiv für Entstehung und Entwicklung von Situationen sind die *handelnden Subjekte*. Sie handeln in der Situation unter Einfluss ihrer jeweiligen psycho-physischen und sozialen Disposition, das heißt ihrer biologischen Anlagen, ihrer lebensgeschichtlich erworbenen Wissensbestände, Erfahrungen, Werthaltungen sowie ihrer sozialen Positionen bzw. ihres Status. Die individuellen Dispositionen sind für die Interaktionspartner nur zum Teil transparent, ein Faktum, das den Interaktionsprozess beeinflusst.

Die Interaktionen der handelnden Personen sind inhaltlich orientiert. In unserem Fallbeispiel ist das *Handlungsthema* „Einführung von Teamarbeit“. Dieser thematische Bezug beschränkt und erweitert zugleich den Handlungsprozess. Das Thema wirkt einschränkend insofern, als unter diesem Blickwinkel bestimmte Interaktionen an Bedeutung verlieren. Es wirkt dagegen erweiternd insofern, als singuläre Interaktionen über den inhaltlichen Bezug verknüpft werden und dadurch erst ihre Bedeutung erhalten.

Der *räumlich-zeitliche Parameter* des situativen Handelns beinhaltet zweierlei: die Einbindung des Interaktionsprozesses in eine bestimmte raum-zeitliche Struktur und die „Geschichtlichkeit“ von Handlungen. Situationen sind gefüllt mit Handlungen, die aufeinander folgen, die sofort wieder „Geschichte“ werden. Aus den einzelnen Handlungen entwickelt sich ein Handlungsprozess, dessen Ergebnis nur vor dem Hintergrund des Prozessverlaufs zu verstehen ist.

Eine soziale Situation ist immer eingebunden in bestimmte *Referenzbereiche* (z. B. Familie, Berufsarbeit, Freizeit) die zusammen die Lebenswelt der handelnden Subjekte ausmachen. Der Referenzbereich weist einen gewissen Grad von institutioneller Verfestigung auf, das heißt er besitzt ein normatives System und eine soziale Struktur. Aus diesen Gegebenheiten erhält das situative Handeln u. a. seinen besonderen Sinn.

Wir erleben soziale Realität im Modus der Auslegung. Der Modus der Auslegung entwickelt sich aus den lebensgeschichtlich erworbenen bzw. vermittelten Eindrücken und Erlebnissen und verdichtet sich zu gesellschaftlichen und individuellen Deutungsmustern, mit deren Hilfe die Subjekte die Situationen *interpretieren*, in denen sie sich befinden. Von daher ist es auch zu erklären, dass verschiedene Personen in derselben Situation unterschiedlich handeln. Situationen sind also für uns verfügbar und veränderbar. Allerdings nur dann, wenn wir uns als handelnde Subjekte verstehen.

2. Analyseperspektive

Auf dieser „Strukturfolie“ einer sozialen Situation erfolgt die inhaltliche Analyse der Fallsituation der Auto AG. Ausgehend von dem eingangs skizzierten erkenntnisleitenden Interesse wird das Fallmaterial unter zwei Aspekten analysiert: Im Hinblick auf das Verhalten der Subjekte und der Organisation.

Die Analyseperspektive „Subjektbezug“ konzentriert sich auf die Frage nach der *Veränderungskompetenz* der Beschäftigten. Legitimiert wird diese Perspektive durch die Tatsache, dass die Einführung von Teamarbeit für die betroffenen Beschäftigten eine veränderte beziehungsweise neue Situation darstellt, die von ihnen neue Verhaltens- und Handlungsmuster verlangt. Die Beschäftigten müssen daher über Veränderungskompetenz verfügen beziehungsweise diese in der Situation erwerben, um im Team produktiver arbeiten zu können.

Veränderungskompetenz ist aber auch eine wesentliche Voraussetzung für die Innovations- und Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens (vgl. Bullinger 2000). Deshalb richtet die Analyseperspektive „Unternehmensbezug“ das Augenmerk auf die Frage, wie Organisationsstrukturen entwickelt werden, „die Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Veränderungskompetenz erworben und nach Möglichkeit als stabile Fähigkeit in der Organisation verankert wird“ (Dybowski 1998, S. 1).

Gegenstand der Analyse ist das Interview mit Herrn Wiking. Als Sprecher des Umsetzungsteams ist er einer der Hauptakteure bei der Einführung von Teamarbeit. Die Analyse folgt damit seinen subjektiven Aussagen und bezieht sich weitgehend auf sein Verhalten und seine Einstellung beziehungsweise Sichtweisen zu Veränderungen. Seine angesprochene Veränderungskompetenz meint nicht zugleich auch seine Fähigkeit, andere in Veränderungsprozessen zu unterstützen.

3. Veränderungskompetenz

Veränderungskompetenz ist ein wichtiger Bestandteil der individuellen Kompetenz. Sie ermöglicht dem Individuum, seine besonderen Fähigkeiten bzw. Stärken in neuen und wechselnden (Arbeits-)Situationen anzuwenden. Die Anwendung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterliegt ganz bestimmten situativen Anforderungen. Diese Anforderungen verändern sich mit der Situation. Um daher seine Kompetenzen adäquat einsetzen zu können, bedarf es der Veränderungskompetenz.

Unter Veränderungskompetenz wird hier die Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, auf die unterschiedlichen und wechselnden qualifikatorischen

Anforderungen in einer neuen Arbeitssituation eingehen und diese im Hinblick auf die situativen Bedingungen des gegebenen Referenzrahmens (Auto AG) sowie auf die eigene Berufsbiografie verarbeiten zu können (vgl. Wittwer 2003, S. 27; Wittwer 2001, S. 246).

Der Begriff Veränderungskompetenz umfasst ganz bestimmte psycho-physische Dispositionen, die erforderlich sind, um die Dynamik sich dauerhaft verändernder und damit unsicherer Lebenslagen im Hinblick auf die eigene Berufsbiografie produktiv verarbeiten zu können. Hierzu zählen kognitive, affektive und motivationale Dispositionen wie auch solche, die als Einstellung und als Entscheidungs- und Handlungsbereitschaft bezeichnet werden können. Ergänzt werden sie durch externe Ressourcen, die die Entwicklung sowie die Anwendung von Veränderungskompetenz unterstützen. Solche externen Ressourcen können beispielsweise die Strukturen einer Organisation sein.

Veränderungskompetenz kann auf drei Ebenen angewendet werden: auf der sozialen, institutionell-organisatorischen und fachlichen Ebene. Die *soziale Ebene* bezieht sich auf die Interaktionen der beteiligten Betriebsangehörigen in der Phase der Einführung von Teamarbeit und meint die Fähigkeit, in dieser neuen Situation mit den (neuen) Kollegen unter veränderten Rahmenbedingungen zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten sowie die neu geforderten Verhaltensmuster in die Berufsbiografie zu integrieren. Entsprechende Fähigkeiten können sein: Kontaktfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Selbstwertgefühl und Reflexivität.

Auf der *institutionell-organisatorischen Ebene* geht es um die Fähigkeit, sich in der neuen Aufbau- und Ablauforganisation beziehungsweise hierarchischen Struktur selbstbewusst zu bewegen. Dazu gehört unter anderem, sich mit den neuen Arbeitsvorgaben auseinanderzusetzen und diese individuell zu meistern. Entsprechende Fähigkeiten können sein: Integrationsbereitschaft, die Fähigkeit, Situationen zu strukturieren, Offenheit für Veränderungen, Akzeptanz von Unsicherheit und Mobilitätsbereitschaft.

Veränderungskompetenz auf der *fachlichen Ebene* meint schließlich die Fähigkeit, die in anderen beruflichen/betrieblichen Kontexten erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch in der veränderten Arbeitssituation anwenden zu können beziehungsweise neu erworbene Fachqualifikationen in die bestehende Qualifikations- und Erfahrungsstruktur zu integrieren. Entsprechende Fähigkeiten können sein: Flexibilität, Lernbereitschaft, Eigeninitiative und Fähigkeit zur Selbstorganisation.

Die hier angesprochenen drei Handlungsebenen, auf die sich die individuelle Veränderungskompetenz beziehen kann, sind zugleich auch die Ebenen, auf denen sich Veränderungen in einem Unternehmen ergeben können. Sie

können daher zugleich auch als Analyseebenen für einen „kompetenten“ Umgang mit Veränderungen im Rahmen der Einführung von Teamarbeit in der Auto AG herangezogen werden, und zwar mit Blick auf die handelnden Subjekte – hier repräsentiert durch Herrn W., sowie auf das Unternehmen der Auto AG.

4. Veränderung als Strukturelement

Veränderungskompetenz ist also nicht nur abhängig von der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft, Veränderungen zu meistern, sondern auch von den situativen Bedingungen beziehungsweise Strukturen. Giddens (1988) hat in seiner Theorie der Strukturierung darauf hingewiesen, dass Strukturen nicht nur das Handeln beschränken, sondern dieses auch ermöglichen. Strukturen sind daher nicht einseitig als äußere Rahmenbedingungen zu sehen. Sie sind zugleich auch Produkt und Medium des Handelns sozialer Akteure und können somit nicht von diesen abgetrennt werden. Giddens (1988) bezeichnet diese Doppelfunktion als „Dualität von Strukturen“. Strukturen und soziale Akteure stehen in einem dialektischen Verhältnis von Ermöglichung und Restriktion. Dieses Verhältnis ist jedoch nicht nur im Hinblick auf Strukturen und soziale Akteure kennzeichnend, sondern auch für die Beziehung Individuum und Gruppe.

Bei der Entwicklung wie der Anwendung von Veränderungskompetenz – hier verhält es sich wie beim Lernen – geht es immer um das einzelne Individuum. Das Individuum entwickelt beziehungsweise zeigt Veränderungskompetenz, hat eine bestimmte Einstellung zur Teamarbeit und setzt diese in einer besonderen Weise um. Die Gruppe bleibt dabei immer „außen“. Der Einzelne hat es daher zusätzlich immer auch mit den anderen Mitgliedern der Gruppe beziehungsweise des Teams zu tun. Er verhält sich damit nie nur für sich, sondern immer zugleich auch zu den anderen. Der einzelne Mitarbeiter beeinflusst also durch sein Verhalten auch das Verhalten der anderen. Er wird somit für die anderen in Veränderungsprozessen zu einer förderlichen oder hinderlichen Variablen (vgl. Wittwer 2000, S. 60). Er stellt eine Rahmenbedingung dar.

Die dialektische Sichtweise des Verhältnisses von Strukturen und sozialen Akteuren korrespondiert mit dem Verständnis von Organisationen als nicht-triviale Systeme, in denen organisationale Lernprozesse als selbstorganisatorische Veränderungen der internen Strukturen verstanden werden (vgl. Cron 1998, S. 7). Strukturen können damit durch die Mitarbeiter mitgestaltet werden.

Bezogen auf die vorliegende Fallsituation ist daher zu fragen, inwieweit lassen es die gegebenen Strukturen zu, dass die Mitarbeiter bei der Einführung von Teamarbeit ihre individuelle Veränderungskompetenz einsetzen, damit

Teamarbeit zum gewünschten Erfolg führt. Oder anders formuliert, wie elastisch sind die Strukturen für (notwendige) Veränderungen durch die Mitarbeiter.

5. Umgang mit Veränderungen

5.1 Subjektebene: Herr Wiking

Herr Wiking hat in seinem Leben mehrere berufliche Wechsel vollzogen. Er ist vom Handwerk in die Industrie gegangen und dort von den Olympia Werken zur Auto AG. Seine Motive waren zum einen die schlechte Beschäftigungslage im Handwerk und zum anderen die besseren Verdienstmöglichkeiten in der Industrie, speziell in der Autoindustrie. In der Auto AG hat er sich schnell beruflich weiterentwickeln können: Vom Facharbeiter über den Beanstander, den Gruppenbeanstander (Meistervertreter), Gruppenleiter, Meister. Seinen beruflichen Aufstieg hat er durch freiwillige berufliche Weiterbildung abgesichert. So absolvierte er, obwohl er bereits Werkmeister war, noch die Ausbildung zum Industriemeister für Metall. Sein Motiv war hier die bessere Verdienstmöglichkeit, das heißt die (höhere) gehaltsmäßige Einstufung nach einer Weiterbildung.

W. zeigt hier Veränderungskompetenz auf der *institutionell-organisatorischen* Ebene, indem er seine beruflichen Wechsel bewusst für die eigenen Zwecke (Karriere) funktionalisiert. Er ist offen für Veränderungen und hat diese bewusst gesucht, um sich finanziell und sozial abzusichern bzw. aufzusteigen. Er ist bereit, sich mit den Veränderungen auf der gesellschaftlichen und betrieblichen Ebene auseinanderzusetzen beziehungsweise diese zu akzeptieren und sie als Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung wahrzunehmen. Das schließt die berufliche Mobilität mit ein. Bezogen auf die *fachliche* Ebene hat er Weiterbildungsbereitschaft gezeigt. Er ist in der Lage, sich neue Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Auf der *sozialen* Ebene zeigt er Orientierungsfähigkeit, indem er vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einen beruflichen Sinnleitfaden entwickelt.

In diese Entwicklungslinie passt seine Mitarbeit im Umsetzungsteam für Teamarbeit. Er sieht in dieser Aufgabe eine Sonderaufgabe, ähnlich wie er schon früher einige übernommen hat, bei denen er sich weiter qualifizieren bzw. bewähren konnte. Er erkennt sogleich die Bedeutung sowie den Umfang dieser neuen Aufgabe und fordert zu deren Wahrnehmung seine Freistellung von seiner Meistertätigkeit. *„Also, wenn ich diesen Job gut machen soll, dann muss ich da freigestellt werden“.*

Teamarbeit selbst ist für ihn ein ganz neuer Begriff. Er lässt sich hier bewusst auf diese neue Situation ein, wissend, dass er in seiner beruflichen Vergan-

genheit schon mehrere neue Situationen erfolgreich bewältigt hat. Sein Selbstwertgefühl ist dadurch gestiegen. Er kennt seine Stärken und traut sich daher zu, auch diese Situation produktiv zu bewältigen. Veränderungskompetenz zeigt er hier auf der *sozialen* Ebene. Er kennt zudem aufgrund seiner langen Betriebszugehörigkeit die innerbetrieblichen (Unterstützungs-) Netzwerke, in die er selbst eingebunden ist. In einem mitbestimmten Unternehmen wie der Auto AG spielt der Betriebsrat eine wichtige Rolle. Zu diesem hat er aufgrund seiner Funktion als Vertrauensmann sehr engen Kontakt.

Bei der inhaltlichen Gestaltung seiner neuen Aufgabe – Umsetzung von Teamarbeit – helfen ihm fremde Benchmark- sowie eigene Erfahrungen aus den unterschiedlichsten sozialen Bereichen. Überall, wo sich Teams gebildet haben, so seine Überlegungen, gibt es Ansprechpartner: in der Arbeitsgruppe den Meister; im lokalpolitischen Bereich den Bürgermeister; beim Mannschaftssport den Spielführer. *„Das haben wir miteinander verknüpft und haben gesagt, wenn wir Teamarbeit haben, dann brauchen wir auch einen Teamsprecher“*. Hier zeigt sich, dass W. über reflexives Denken verfügt. Er ist in der Lage, soziale Phänomene zu analysieren und Schlüsse für sein eigenes Handeln zu ziehen, eine Veränderungskompetenz auf der *sozialen* Ebene.

W. geht an seine Aufgaben sehr routiniert heran. Er kennt inzwischen eine Vielzahl von Problemen, die in einem Team auftreten können. So glaubt er bei *„Beschwerde-Gesprächen“* sehr gut deren Verlauf einschätzen zu können. Er hat zum Beispiel die Erfahrung gemacht, dass bei diesen Gesprächen der *„Meister immer in irgendeiner Form Angriffspunkt ist“* und dass oft hinter dem *„Kinderkram“*, der von den Teammitgliedern vorgebracht wird, etwas anderes steckt. Daher spricht er die Teammitglieder immer direkt auf das eigentliche Problem an und entwickelt Lösungsstrategien. Er zeigt hier Veränderungskompetenz auf der methodisch-sachlichen Ebene.

Allerdings ist sein Blick auf das Problem bisweilen einseitig. Es ist richtig, dass hinter Sachproblemen Beziehungsprobleme stehen können, aber nicht immer! Es können durchaus auch Sachprobleme alleine sein. Sein Beharren auf der sozial-emotionalen Ursache des Problems kann darin begründet sein, dass er auf dieser Ebene für sich allein Handlungsmöglichkeiten sieht. Auf der institutionell-organisatorischen Ebene dagegen kann er nichts verändern.

Es kommt auch vor, dass er in fremde Bereiche gerufen wird, *„wo ich eigentlich auch nicht hingehöre“*. Er wird dort mit Fragen konfrontiert, auf die er eigentlich keine Antwort geben kann, da er die Inhalte nicht kennt. Dennoch stellt er sich diesen Aufgaben und erarbeitet eine Lösung aus der Situation heraus.

Seine Aufgabe nimmt er, wie seine Kollegen vom Umsetzungsteam, sehr selbstständig wahr, obwohl eigentlich der Projektleiter die Verantwortung hätte. Bei der Schulung der Teamsprecher entwickelt er auf der Basis vorgegebener Bausteine ein eigenes Konzept zur Durchführung von Schulungsmaßnahmen. Auch bei dieser Aufgabe helfen ihm seine Erfahrungen. Wiking hat praktisch eine gestaltungsoffene Aufgabe, die er inhaltlich und organisatorisch auch nutzt. Ausgangspunkt ist ein Problem, das zum Teil erst noch genau identifiziert werden muss. Aufgrund der betrieblichen Vorgaben zur Einführung von Teamarbeit weiß er, welches Ergebnis erreicht werden muss. Der Weg dorthin ist jedoch weitgehend unbekannt. Er muss ihn selbst finden und die Methoden zur Zielerreichung weitgehend selbstständig entwickeln. Wiking übernimmt hier Organisationsentwicklungsaufgaben.

Zusammenfassend kann man sagen, der Schwerpunkt der Veränderungskompetenz von Herrn Wiking liegt auf der sozialen und institutionell-organisatorischen Ebene. Er kann sich selbst Orientierung geben und ist offen für Veränderungen. Er zeigt hier individuelle Veränderungskompetenz, indem er für seine Person Veränderungen produktiv gestalten und sie in seine Berufsbiografie integrieren kann. Er kann sich auch in funktionaler und strukturell-hierarchischer Hinsicht in der Organisation der Auto AG selbstbewusst bewegen. So bezieht er beispielsweise den Betriebsrat bzw. den Vertrauensmann in seine Problemlösungsstrategie mit ein und nutzt damit die hierarchische Doppelstruktur in der Auto AG.

Was ihm zum Teil fehlt, ist die inhaltliche Fachqualifikation als Berater bzw. Gestalter für Veränderungsprozesse. Dieses Defizit verwundert nicht, da Herr Wiking – sieht man von einer kurzen Einführungsschulung und einer Anfangsberatung ab – über keine einschlägige Ausbildung verfügt. So versucht er, die Probleme zwischen den Teammitgliedern und dem Meister immer wieder allein auf die soziale Ebene zu reduzieren (frei nach der TZI-Methode: „Störungen haben Vorrang“), wohl wissend, dass es hier auch und vor allem um strukturell-organisatorische Probleme geht. Bezeichnend hierfür ist seine Aussage, *„die größte Problematik, die da ist, ist das Zusammenspiel der Mitarbeiter und dem Meister“*. Bei dem diesbezüglich von ihm genannten Fall geht es jedoch konkret um organisatorisch-strukturelle und fachliche Probleme. So werden Vorschläge der Teams zur Qualitätsverbesserung nicht aufgenommen, da das Automodell bald ausläuft und für das Nachfolgemodell die Produktion sowieso umgestellt werden muss. *„...das muss man unter der Rubrik verstehen, dass wir ja nun ein Modell haben, das sich ja nun planungstechnisch nicht mehr großartig verändern lässt, weil wir im Ablauf dieses Jahres ein neues Modell kriegen“*.

Für Herrn Wiking stellt sich dieses sachbedingte Problem allein als sozial-emotionales Problem dar, letztlich als *„Kinderkram“*. *„Aber meine Erfahrung sagt mir aber auch, wenn die Leute solche Themen haben, die dann viel“*

leicht eher nach Kinderkram klingen, dann ist es nicht das Thema, sondern es ist die Stimmung, nicht?“

Der Verdacht liegt hier nahe, dass Teamarbeit als ein Ventil verstanden wird, um in emotionaler und sozialer Hinsicht Dampf ablassen und „Beziehungsarbeit“ leisten zu können, ohne wirklich an den Beziehungen und Strukturen etwas ändern zu müssen. Teamarbeit als Mittel zur Sozialpazifizierung und nicht als Mittel der Organisationsentwicklung.

Für die Unterstützung der Teammitglieder im Veränderungsprozess fehlt ihm auch der „neutrale“ Blick, das heißt, das „Sich-Einlassen“ auf die Situation des Anderen. Deutlich wird das bei der Bewertung des Verhaltens eines Teamsprechers. Dieser hat einen Konflikt mit seinem Meister, da er im Rahmen seiner Sprecherfunktion ein Zeitdeputat zur Vor- und Nachbereitung der Teamsitzungen haben möchte, was ihm der Meister verwehrt. Wiking unterstellt diesem persönliche Karriereziele. Ein Verhalten, das letztlich auch seine berufliche Entwicklung mitbestimmt hat.

5.2 Unternehmensebene

Voraussetzung für die Wahrnehmung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen durch Wiking und des Unterstützungsteams im Rahmen der Einführung von Teamarbeit ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Auto AG, tradierte Strukturen zu verändern, um den Erfolg der Teamarbeit zu sichern. Auf der Datenbasis des Interviews mit Herrn W stellt sich diese wie folgt dar.

Die Einführung der Teamarbeit erfolgte auf Initiative des neuen Werkleiters. Dieser hatte bereits in Mexiko Erfahrungen mit dieser Arbeitsform gemacht. Der Einführung lag, so der Anschein, kein neues Management- oder Produktionskonzept für das gesamte Werk zugrunde, das vorher mit allen Beteiligten kommuniziert worden ist. Das zeigt sich unter anderem daran, dass erstens die Umstellung auf Teamarbeit zu einem äußerst ungünstigen Zeitpunkt erfolgte, nämlich in der Phase der Umstellung auf ein neues Modell, dass zweitens die neue Freiheit der Teams, sich selbst Aufgaben zu suchen, aus finanziellen Gründen sehr schnell wieder eingeschränkt wurde und dem Team jetzt die Aufgaben gestellt werden. Und drittens ergeben sich durch die Umstellung neue strukturell-organisatorische Probleme, die unter anderem zu Qualitätsverlusten führen.

Ungünstiger Einföhrungstermin

Die Umstellung der Arbeits- und Organisationsform auf Teamarbeit – auch wenn Gruppenarbeit bereits bekannt ist – verursacht zunächst Unsicherheit bei allen Betroffenen. Umso wichtiger ist es, dass diese Veränderung in einem stabilen Umfeld stattfindet, das diesen Prozess von außen stützt. Das ist hier nicht der Fall. Die Auto AG hat mit Qualitätsproblemen zu kämpfen

und die Fertigung steht unter hohem Kostendruck. So wurde beim Start der Teamarbeit beispielsweise vom Umsetzungsteam gefordert, den Teamsprechern mehr (zeitliche) Freiräume zu geben. Diese Forderung wurde auch in die Betriebsvereinbarung geschrieben. Sie ist jedoch bis heute noch nicht erfüllt. *„Und wenn wir solche Sachen anschieben, dann heißt es sofort: ‘Das ist im Moment zu teuer, da müssen wir noch eben gucken’. Und dann wird das immer weiter nach hinten geschoben“.*

Hinzu kommt, dass in Kürze ein neues Automodell produziert werden muss. So eine Situation ist nicht für die flächendeckende Erprobung einer neuen Arbeitsform geeignet. Denn die Einführung einer neuen Arbeitsform stellt einen Prozess dar, der Zeit beansprucht und der Raum zur Entwicklung und Erprobung der neuen Arbeitsstrukturen und -prozesse benötigt. Es handelt sich hier um einen in wesentlichen Teilen noch zieloffenen Entwicklungsprozess, der noch unter Beweis stellen muss, dass das anvisierte Ziel auch so zu erreichen ist.

In der AUTO AG dagegen ist laut Herrn Wiking keine Zeit zum Experimentieren vorhanden. *„Und wir wissen aber, dass wir in diesem Jahr zum Ende, ... ein neues Modell fahren. ... Und jetzt die ganzen Gruppen umzustellen auf Teams ... eigenverantwortlich,.., wäre, hätte keinen Sinn gehabt. ... Hätte Unruhe gebracht. Und jetzt haben wir die Schwierigkeit eigentlich so, dass zwei Teams sich irgendwo auch für eine Arbeit verantwortlich fühlen müssen..., dass die beiden Teams sich koordinieren müssen“.* Durch den Umstellungsprozess haben also die Schwierigkeiten nicht ab-, sondern zugenommen.

Keine abgestimmte Zielsetzung

Nicht eindeutig sind auch die Ziele und Interessen, die mit der Einführung von Teamarbeit verknüpft sind. Für den Betriebsrat beziehungsweise die Gewerkschaft ist Teamarbeit ein „altes“ Thema. Sie versprechen sich von der Einführung mehr Mitspracherecht für die Mitarbeiter sowie für diese die Chance, ihre *„Fähigkeiten sinnvoll mit einbringen“* zu können, letztlich eine höhere Arbeitszufriedenheit.

Die für die Teamarbeit verantwortliche Projektleitung ist dagegen darauf bedacht, *„die Ziele ... des Werkes voranzutreiben... Das heißt ... sicherlich die Kosten zu verringern, die Qualität zu erhöhen, eben den Standort zu sichern“.* Zielen auf der individuell-beruflichen und gesellschaftspolitischen Ebene stehen hier Ziele auf der betrieblich-ökonomischen Ebene entgegen.

Die Meinung darüber, wie dieses Ziel zu erreichen ist, hat sich zudem in der Zwischenzeit geändert. Hatte man in der Anfangsphase den Teams zunächst freigestellt, mit welchen Themen beziehungsweise Aufgaben sie sich be-

schäftigen, so ist man aus Finanzfragen davon wieder schnell abgekommen. „... das Unternehmen (will) auch irgendwo Erfolge sehen und nicht nur, dass die Leute da sitzen und sich unterhalten“. Jetzt stellt das Umsetzungsteam die Themen, zum Beispiel: Sauberkeit und Ordnung, Qualität, Standardisierung, aber anscheinend nicht allein. Denn auch die Fertigung gibt Themen an die Teams, zum Beispiel das Thema Standardisierung, ohne dies jedoch mit dem Unterstützungsteam abzusprechen.

Die unklare Zielsetzung von Teamarbeit in der Auto AG dürfte auch ein Grund dafür sein, dass diese wenig Unterstützung bei den Führungskräften findet. „Also ich persönlich kann ... Geschichten erzählen, wo ich dann immer gemeint habe, wenn der Werksleiter und das Werksmanagement und der Betriebsrat sagen, ..., wir machen eine Betriebsvereinbarung zur Teamarbeit, oder der Werksleiter selbst sagt: ‚Ich will die Teamarbeit. ... Die bringt uns voran‘, da habe ich eingangs immer gedacht, wenn das der Werksleiter sagt, ... dann knallt das durch bis zum Mitarbeiter... Spätestens oder frühestens bis zum Meister... So weit muss das runter gehen“.

Für die Führungskräfte ist Teamarbeit nur ein Thema unter vielen und steht, was die Attraktivität betrifft, nicht an erster Stelle. Das hat sich zunächst etwas geändert, als eine Betriebsvereinbarung zur Teamarbeit geschlossen wurde. „Da war ein Stück Wichtigkeit da, weil nämlich, da mussten Aktivitäten mit unterstützt werden wie: ‚Wo setze ich mein Team hin? ... ‘Habe ich auch einen Teamsprecher?’ ‚War der schon zur Schulung hin?’ ... Das hat eine Zeit lang gedauert. Nur, wie das dann angefangen ist, wie die alle gegessen haben und die Teamgespräche abgehalten haben, da haben dann die Führungskräfte sich wieder zurückgezogen und haben gesagt, ja toll, (...) dass die jetzt das tun ... und Teamgespräche machen und jetzt ist das nicht mehr mein Bier“.

Stärkung der Parallelstruktur

In der Auto AG als einem mitbestimmten Unternehmen gibt es eine Parallelstruktur in Form der funktional-hierarchischen Betriebsstruktur und der gesellschaftspolitischen Mitbestimmungsstruktur. Beide Strukturen überlagern sich, sind eng miteinander verschränkt und stellen zwei verschiedene Ordnungselemente beziehungsweise Hierarchien dar. Diese Parallelstruktur bestimmt beispielsweise die Zusammensetzung des Umsetzungsteams. Dieses setzt sich aus sechs Meistern und sechs Lohnempfängern zusammen, wobei die Meister das Unternehmen und die Lohnempfänger, die zugleich Vertrauensleute sind, die Arbeitnehmer repräsentieren.

Die Vertrauensleute verstehen sich als Interessenvertreter des Betriebsrates und sie werden von diesem auch an diese Funktion erinnert. „Die Vertrauensleute ... sehen ihre Funktion im U-Team auch so, wir sind vom Betriebs-

rat hergeschickt worden und ... der Betriebsrat sagt auch wohl mal gern, ... Ihr seid vom Betriebsrat hier im U-Team". Dass sich die beiden „Lager“ nicht gegenseitig blockieren, liegt daran, dass unter den Meistern auch zwei Vertrauensleute sind. Die Vertrauensleute haben damit die Mehrheit im U-Team.

Diese Parallelstruktur wird beispielsweise von einzelnen Teammitgliedern gezielt genutzt, um gegen einen Meister vorzugehen, ihm seine „Ohnmacht“ vorzuführen. Ein Teamsprecher beispielsweise, der in Personalunion auch Vertrauensmann ist und der scheinbar ein persönliches Problem mit dem Meister hat, holt sich beim Betriebsrat Recht. *„Und die gehen dann wieder gegen den Meister vor. So habe ich die Situation da erlebt. Also, er jetzt mit der Unterstützung des Teams, die er auf seiner Seite scheinbar hat, geht er dann zum Betriebsrat und die hauen dann, sag ich mal, auf den Meister ein. So kann man vielleicht auch die Stärke des Teams oder der Teamarbeit, ..., beschreiben. Dass die sich dann auch Unterstützung holen, wenn sich das dann gegen ihren Vorgesetzten richtet“.* So ist es durchaus verständlich, dass ein Meister bei Problemen mit dem Team *„so ein büsch'n Manschetten vor (hat), dass er wieder einen vom Betriebsrat zwischen die Hörner bekommt“.*

An dieser Situation ist zweierlei interessant. Zum einen: Das Team ist nicht aus sich heraus stark, sondern nur aufgrund der Unterstützung durch den Betriebsrat, also einem Externen, der mit dem Arbeitsprozess selbst nichts zu tun hat. Zum anderen: Derjenige, der als Meister für den Arbeitsprozess verantwortlich ist und als Fach- und Disziplinarvorgesetzter fungiert, hat kaum Interventionsmöglichkeiten. So nimmt er nicht an den Teamsitzungen teil. Seine Befugnisse beziehungsweise Entscheidungen sind sehr begrenzt und können jederzeit ausgehebelt werden, nicht nur durch den Betriebsrat, sondern auch mithilfe des „Eskalationsprinzips“ durch den nächst höheren Vorgesetzten. Das heißt, bei Problemen mit dem Meister kann das Team sich an den Nächsthöheren wenden, und zwar so lange, *„bis ich letztendlich beim Werksleiter die Schreibtische umkippe, ... Ja, so wurde das auch nach außen verkündet, als die große Errungenschaft bei Teamarbeit“.*

Die Meister befinden sich hier in einer sehr schwierigen Lage. Ihre Stellung ist geschwächt. Sie fallen somit weitgehend als Impulsgeber und Gestalter von Veränderungsprozessen aus. Vor diesem Hintergrund ist auch das Verhalten des Meisters in dem von Wiking geschilderten Fall zu sehen. Obwohl der Meister selbst ein Problem mit einem seiner Teamsprecher bzw. mit dem Team hat, überlässt er die Strategie der Problemlösung sowie die Organisation und Durchführung der entsprechenden Einzelmaßnahmen allein der Initiative des U-Team-Sprechers und sitzt bei den Konfliktlösungsgesprächen mehr oder weniger still dabei und lässt sich vom U-Team-Sprecher *„an die Hand nehmen“*: *„Höre zu, Kollege, in deiner Gruppe brennt das“.* ... *„Wir müssen hier etwas tun“* ... *„dann holen wir uns den Vertrauensmann dazu“.*

Wiking gibt dem Meister auch Regieanweisungen für die Gespräche: „*Lass die Leute reden, versuche kein Streitgespräch...*“. Und er spricht im Beisein des Meisters stellvertretend für ihn: „*Hab denen noch einmal klar gemacht: ,Hier sitzt ein Meister, der stellt sich dieser Verantwortung, der sagt sich jetzt ...ich stelle mich dieser Aufgabe. Ich bin darauf bedacht, mich zu verbessern, auch in der Beziehung zu euch‘.*“.

Die Strukturen zur Einführung von Teamarbeit weisen aber auch in anderer Hinsicht noch eine Besonderheit auf. Der Sprecher des U-Teams ist zugleich auch Stellvertreter des Projektleiters. In dieser Funktion ist er dann auch Ansprechpartner und Unterstützer der übrigen U-Team-Angehörigen geworden. Dem Projektleiter sind die U-Team-Mitglieder jedoch nur fachlich unterstellt. Disziplinarisch gesehen gehören sie zu den Abteilungen, aus denen sie kommen.

6. Resümee: Gefangen im Dilemma

An anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass nach dem Verständnis von Organisationen als nicht-triviale Systeme organisationale Lernprozesse als selbstorganisatorische Veränderungen der internen Strukturen verstanden werden können (vgl. Wittwer 2000). Diese nicht-triviale Systemsicht impliziert allerdings für die Unternehmensleitung eine eingeschränkte Steuerung beziehungsweise Kontrolle organisationaler Prozesse. Die Mitarbeiter handeln zwar als Subjekte in ihrer spezifischen betrieblichen Funktion, als solche handeln sie jedoch nicht als bloße „Agenten der Arbeitsorganisation“. Insofern sie über selbstreflexive Fähigkeiten verfügen, kommt ihnen nach Foerster der Status einer „nicht-trivialen Maschine“ zu. Nicht-triviale Maschinen sind aus der Sicht des Systems nicht vollständig berechenbar. Diese „Unzuverlässigkeit“ resultiert aus der Tatsache, dass die Mitarbeiter zugleich verschiedenen sozialen Systemen angehören und dass sie Informationen aus diesen Systemen in die Durchführung organisationaler Aufträge mit einbeziehen.

Je mehr ein Unternehmen nun selbstreflexives Handeln bei den Mitarbeitern zulässt, desto größer ist die Gefahr, dass es die Kontrolle über das konkrete Handeln der Beschäftigten verliert. Das Unternehmen befindet sich damit in einem Dilemma. Einerseits können systemfremde Informationen sich störend auf die Entwicklung des Systems auswirken, andererseits bieten diese aber auch die Chance zur Weiterentwicklung – vielleicht sogar zur Erhaltung – des Systems.

Dieses Dilemma, so meine Einschätzung, spiegelt sich sehr deutlich im Verhalten des Managements der Auto AG bei der Einführung beziehungsweise Durchführung von Teamarbeit wider. Die Frage, die das Management

beschäftigt, lautet: Sollen wir mehr Freiheit gewähren und tradierte Strukturen und Ordnungen verändern, oder sollen wir zur alten Ordnung zurückkehren? Diese Frage ist bisher noch nicht eindeutig beantwortet worden. Die Unentschlossenheit, die in diesem Verhalten zum Ausdruck kommt, hat sich schon bei der Einführung der Teamarbeit gezeigt. Nach den Ausführungen von Herrn Wiking erfolgte diese nur sehr halbherzig. Es gab kein stringentes Organisationsentwicklungs-Konzept mit eindeutiger Zielsetzung, mit schriftlichen Vereinbarungen und begleitenden Qualifizierungs- und Beratungsmaßnahmen für alle Beteiligten. Die Durchführung entsprechender Maßnahmen wäre jedoch für alle beteiligten Mitarbeitergruppen wichtig gewesen, vor allem auch für die Meister, da sie jetzt beispielsweise anders führen müssen. Sie haben sich nicht mehr nur mit einzelnen Mitarbeitern auseinanderzusetzen, sondern mit Teams. Man wollte mit der Einführung von Teamarbeit etwas verändern, aber unter Beibehaltung der tradierten Strukturen. Und jeder (Management und Betriebsrat/Gewerkschaft) verband unterschiedliche (eigene) Interessen mit dem Projekt.

Die Konsequenz ist, dass das Management nicht voll hinter diesem Veränderungsprozess steht. Letztlich ist keiner so richtig für den Umsetzungsprozess verantwortlich. Es gibt zwar ein Team, das den Namen „*Umsetzungsteam*“ erhält, aber diesem werden nicht zugleich auch die entsprechenden Kompetenzen übertragen. Dennoch – und das ist erstaunlich bei dem Status dieses Teams – ist es in den Augen der Führungskräfte, so die eigene Wahrnehmung, für die Umsetzung verantwortlich.

Der Werksleiter wollte damals ein Umsetzungsteam haben. Ein Team, „*das sich eigentlich verantwortlich zeigt auch für die Umsetzung*“. Das Werkmanagement und der Betriebsrat waren jedoch dagegen und haben dann in einer Betriebsvereinbarung festgelegt, dass das Team paritätisch besetzt wird mit Meistern und Vertrauensleuten. Die Mitglieder des Umsetzungsteams wurden nicht als „*Change Agents*“ des Organisationsentwicklungsprozesses gesehen, sondern als Konkurrenten im Spiel um Macht und Einfluss.

Durch den neuen Projektleiter wurde der Eindruck der Verantwortlichkeit des Umsetzungsteams für die Einführung der Teamarbeit offiziell korrigiert, indem er das Team in „*Unterstützungsteam*“ umbenannte. Die Unentschlossenheit hinsichtlich des eigentlichen Ziels (Unentschlossenheit ist ein typisches Verhaltensmuster in dilemmatischen Situationen) zeigt sich ferner auch darin, dass die Anforderungen an das Unterstützungsteam nicht definiert sind und es auch keine offizielle Stelle gibt, die die Arbeit des Teams bewertet.

Zusammenfassend kann man sagen: Die organisationale Veränderungskompetenz ist nur sehr schwach ausgeprägt. Es fehlt letztlich der eindeutige Wille zu Veränderungen und an der zielführenden Durchführung dieses Pro-

zesses. Der folgende Satz von Kierkegaard könnte Leitidee für den Umgang mit Veränderungsprozessen von Subjekten und Organisationen sein: „Das Leben muß vorwärts gelebt werden, aber es kann nur rückwärts verstanden werden“ (Kierkegaard, zitiert nach O’Rand 1996, S. 74). Entscheidungen sind heute unter Unsicherheit zu treffen, sie sind jedoch immer wieder zu überprüfen.

Literatur

Baitsch, Chr. (1996): Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 215–231

Bullinger, H.-J. (2000): Arbeit im Wandel – Perspektiven und Herausforderungen für den Arbeitsschutz. [www.http://agency.osha.eu.int/](http://agency.osha.eu.int/)

Cron, H. (1998): Theorie und Praxis der lernenden Organisation am Beispiel von Kaizen/KVP. In: Geißler, Kh. A./Loss, W. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Bd. 3, Loseblattwerk, Köln 44, Ergänzungslieferung April

Dybowski, G. (1998): Wettbewerbsfähigkeit durch Beteiligung in einem lernenden Unternehmen. Vortrag beim Phoenix-Dialog: Wege zur innovativen Organisation, 18.06.1998 (Vortragsmanuskript)

Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York

O’Rand, A. (1996): Linking Social Structures to Personal Development. In: Weymann, A./Heinz, W. R. (Eds.): Society and Biography. Interrelationship between Social Structure, Institutions and the Life Course. Weinheim, pp. 76–82

Schiefele, H. (1974): Lernmotivation und Motivlernen, München

Stapelfeld, H./Hope, J. R. (1980): Der Situationsansatz im pädagogischen Alltag. Zur Sensibilisierung für eine verborgene Dimension pädagogischen Handelns. In: Deutsche Jugend, 28. Jg., 1, S. 9–18

Wittwer, W. (2000): Die lernende Gruppe – selbstgesteuertes Lernen am Beispiel einer Open Space-Veranstaltung. In: Geißler, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung für das lernende Unternehmen. Bielefeld, S. 58–70

Wittwer, W. (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Bd. 1. Baltmannsweiler, S. 229–247

Wittwer, W. (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, St. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München/Unterschleißheim, S. 13–41

Beratungswerkstatt und Wissenschaftstransfer in der „Auto AG“

1. Institutionalisierungsphase

Die Beratungswerkstatt (BWS) in der Auto AG begann bereits mit der ersten Phase der Zusammenarbeit des Unternehmens mit dem Forschungsprojekt, obwohl es zu diesem Zeitpunkt vorrangig um die Datenerhebung/Problemdefinition (PWS) ging. Aus der Perspektive der Beratung kam es in dieser Phase auf eine frühe Institutionalisierung der BWS an. Beratungsanliegen stehen neben den Alltagsprozessen in der Auto AG und laufen Gefahr als „nur“ reflexive Anliegen von den Entscheidungs- und Vollzugszwängen des Alltags verdrängt zu werden. Zweitens sollte durch den frühen Beginn der BWS der Beratungszweck für das Projekt „Teamarbeit“ geklärt und ausdifferenziert werden. Dazu wurden die Beratungsinteressen der betrieblichen Akteure und die Erkenntnisse der Interpretationswerkstatt (IWS) frühzeitig vermittelt. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, ob die LeFo-Erkenntnisse der IWS im Horizont des Beratungsinteresses der betrieblichen Akteure liegen. Schließlich ging es drittens darum, eine tragfähige Beratungsbeziehung zwischen den Vertretern des LeFo-Projektes und den Partnern im Unternehmen Auto AG aufzubauen. Hilfreich für diesen Institutionalisierungsprozess von Beratung war die vorhandene Projektstruktur in der Auto AG. Es existierten bereits Gremien (Steuerungskreis, Unterstützungs-Team [U-Team]), die als Kommunikationspartner für die LeFo-Berater zur Verfügung standen.

Während des relativ großen Zeitraums der Datenerhebungs- und Problemdefinitionsphase entwickelten sich zwischen den beiden Beratern der Beratungswerkstatt und den Teamsprechern, Meistern, Mitgliedern des U-Teams und Werkmanagern unterschiedlich intensive Arbeitskontakte. Damit wurde eine „Brücke“ zwischen den Anliegen des Forschungsverfahrens (Ablauf, Struktur, Erkenntnisinteressen) und den Erwartungen der Akteure in der Auto AG an das Forschungsprojekt gebaut. Am Beginn der Zusammenarbeit war es bedeutsam, zwischen den verschiedenen Auffassungen über „Zeit und Geschwindigkeit“ zu vermitteln – den schnellen Veränderungen und dem Handlungsdruck im Unternehmen einerseits und den vergleichsweise dazu langen Zeiträumen im Ablauf des Forschungsprojektes, insbesondere in der Interpretationswerkstatt andererseits. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1: *Zeittafel*) gibt einen Überblick über den zeitlichen Verlauf dieses Forschungszyklus und eine Übersicht über die Aktivitäten der Beratungswerkstatt.

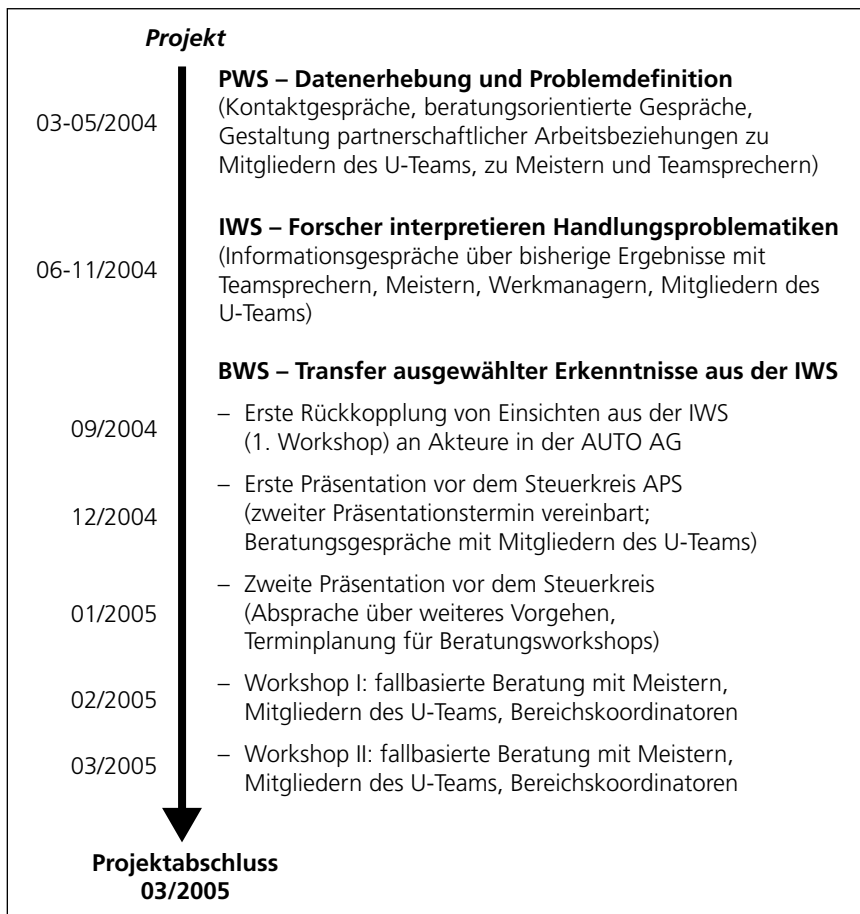


Abb. 1: Zeitlicher Ablauf des Forschungszyklus „Auto AG“ aus der Sicht Beratungswerkstatt

2. Rückkopplungsphase

Der Schwerpunkt der Beratungswerkstatt in der Auto AG begann im September 2004 mit der Rückmeldung einer Auswahl von „fremden“ Einsichten der Forscher aus dem ersten Workshop der Interpretationswerkstatt. Diese Rückkopplung noch vor dem Abschluss der Interpretationswerkstatt (der zweite Workshop fand erst im Oktober 2004 statt) begründete sich mit dem anstehenden Modellwechsel in der Produktion ab Oktober 2004.

Ein Modellwechsel ist bei einem Automobilhersteller eine besondere Phase, die sich vom Produktionsalltag unterscheidet. In der Auto AG wurden alle

Ressourcen auf das Gelingen des sogenannten Anlaufs des neuen Modells gerichtet. Das heißt, alle Aktivitäten, die aus Sicht der Akteure nicht direkt zum Gelingen des Neuanlaufes beitrugen, wurden in einem solchen Zeitraum massiver als sonst aus dem Tagesgeschäft verdrängt. Aus diesem Grund war es wichtig, als Forschungsprojekt im Alltag des Unternehmens noch vor diesem besonderen Zeitraum „wieder“ in Erscheinung zu treten.

In den Gesprächen über die Planungen zum Modellwechsel wurde zudem deutlich, dass bei laufender Produktion von zwei verschiedenen Modellfertigungen eine „Verwirbelung“ der Teams stattfinden würde. Die meisten Teams sollten vorübergehend aufgelöst werden, wodurch Teamarbeit vermutlich nur in einer „minimalen“ Form stattfinden würde. Durch diese veränderten Rahmenbedingungen bestand die Möglichkeit, dass die Relevanz von Teamarbeitsthemen in der Auto AG sinken würde.

Die ersten Rückkopplungen der „fremden“ Einsichten aus der Interpretationswerkstatt (IWS) in die betriebliche Praxis erfolgten in Form von Gesprächen mit Mitgliedern des U-Teams, einem Teamsprecher, zwei Meistern, einem Betriebsrat und insbesondere mit vier Werkmanagern aus der Fertigung, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung von Teamarbeit in der Fertigung hatten. Der Teilnehmerkreis war breit zusammengesetzt, weil die Berater der BWS an der Klärung der verschiedenen Beratungsinteressen der betrieblichen Akteure interessiert waren.

Zum Gegenstand der Gespräche wurde das Erklärungsmodell von BUSSE zur „Passung von organisations- und akteursseitigen Bedingungen zur Einführung des Verfahrens Teamarbeit“ gewählt (siehe S. 166), das in der Diskussion der Forscher im ersten Workshop der Interpretationswerkstatt einen zentralen Platz eingenommen hatte. Es thematisiert sowohl Belange des Managements als auch der Akteure in der Produktion.

Durch das in der nachfolgenden Abbildung (Abb. 2) visualisierte Erklärungsmodell wurde die Möglichkeit eröffnet, die ermittelten Handlungsprobleme der Meister/U-Teamer sowohl als individuelle als auch als organisationelle Lernprobleme zu interpretieren. Zugleich sollte deutlich werden, dass die Handlungsprobleme auch durch die Art der Konstruktion von Teamarbeit im Unternehmen (Betriebsvereinbarung) bedingt waren (siehe auch LINDE in diesem Band S. 95 ff.). In diesem Zusammenhang verwendet BUSSE bei der Analyse der Teamarbeit in der Auto AG den sehr anschaulichen Begriff „Konstruktionsfehler“.

Das kollektive Deutungsmuster im Werk, mit dem die Probleme der Teamarbeit überwiegend interpretiert wurden, war anders beschaffen: Es personalisierte die Probleme. Demnach war zum einen die Bereitschaft und Fähigkeit der Werker für Teamarbeit unterentwickelt und zum anderen fehlte den

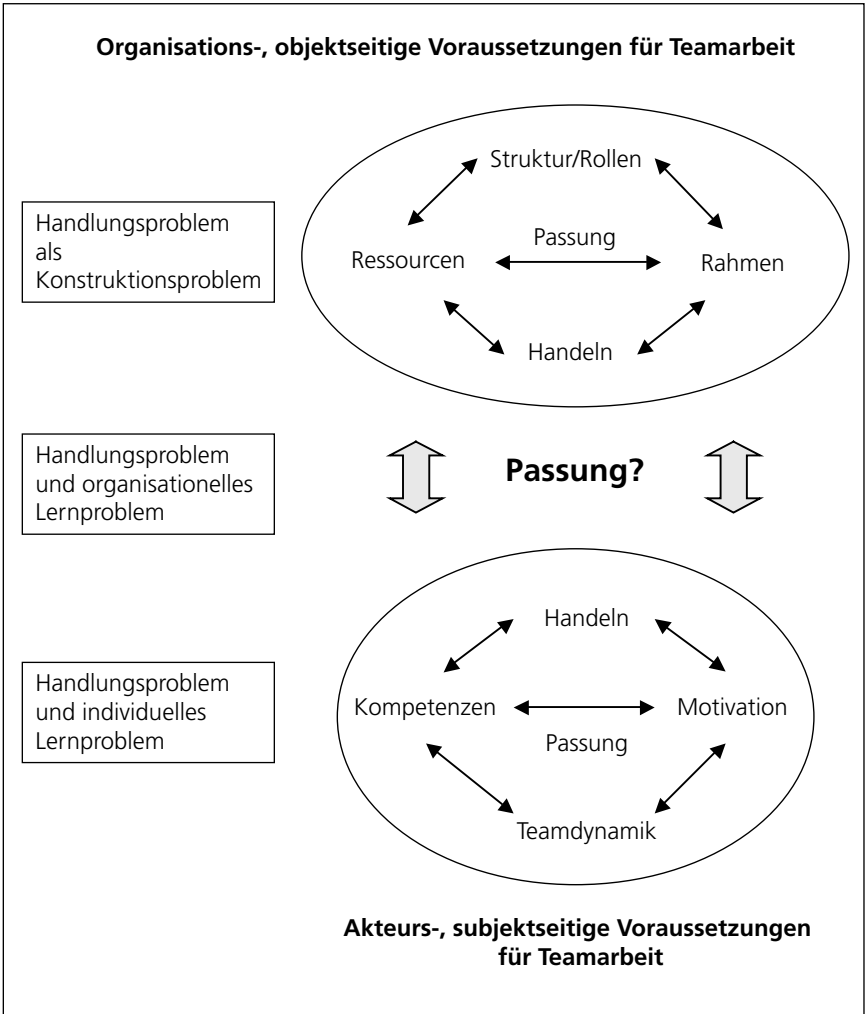


Abb. 2: Erklärungsmodell von BUSSE zur „Passung von organisations- und aktorsseitigen Bedingungen zur Einführung des Verfahrens Teamarbeit“

Meistern angeblich die Kompetenz, Teams zu führen und in ihrer Entwicklung zu befördern. Die strukturelle Seite des Handelns dieser Akteure, wie sie die Projektstruktur formte, wurde in den Diskussionen der Werksakteure nicht einbezogen, teilweise wurden die geltenden Strukturen auch als nicht veränderbar angesehen. Die Akteure machten die Erfahrung, dass Vorschläge aus den Qualitätszirkeln oder dem U-Team zur Veränderung von Rahmenbedingungen und Ressourcen der Teamarbeit (wie z. B. Teamgröße, teamarbeit-orientierte Arbeitspakete) oft nicht aufgegriffen wurden.

Die Teamarbeit in der Auto AG war nach den Einsichten der IWS in spezifischer Weise strukturell bestimmt. Deutlich wurde dies zum Beispiel durch die Diffusität der Rollen. Die gewählten Teamsprecher und die Teams hatten gemäß der Betriebsvereinbarung „Teamarbeit“ zwar Mandate zum eigenständigen Handeln, aber dafür keine relevanten Befugnisse erhalten. Den Meistern wurden im Gegenzug die Mandate genommen. Sie besaßen aber weiterhin die dafür relevanten Befugnisse. Kollisionen waren somit vorprogrammiert. Das U-Team leistete (weil dafür das Mandat vergeben wurde) konzeptionelle und organisatorische Aufgaben zur Entwicklung von Teamarbeit. Es besaß aber keine Machtbefugnisse, diese auch durchzusetzen. Die Initiativen aus dem U-Team wurden nach Bedarf durch die Entscheidungsträger in den Fertigungsbereichen oder den Betriebsrat außer Kraft gesetzt, gegebenenfalls unterlaufen. Diese Paradoxie war für die Mitglieder des U-Teams nicht lösbar, zumal sie als Projektmitarbeiter weiterhin hierarchisch den Entscheidungsträgern in diesen Fertigungsbereichen unterstellt waren, von denen sie in dieses Projektteam delegiert worden waren.

Mit dem Erklärungsmodell „Konstruktionsfehler“ wurde in den Gesprächen insbesondere mit den Werkmanagern auf die strukturelle Seite der Teamarbeit-Probleme hingewiesen und an die Veränderungsbereitschaft der Manager appelliert. Die Kommunikationsform in dieser Phase war das dialogische Gespräch, nicht Beratung. Das heißt, das Erklärungsmodell der IWS wurde gesprächsweise eingeführt, ohne vorher an den individuellen Handlungsproblematiken und Beratungsinteressen der Manager anzuknüpfen. Dementsprechend fiel der „Umgang“ der Manager mit diesem Erklärungsmodell aus.

Einerseits wurden mit dem Erklärungsmodell bei den Managern scheinbar offene Türen eingerannt. Die Strukturprobleme galten als bekannt. Andererseits wurden von den Werkmanagern die damit verbundenen Konsequenzen nicht ansatzweise diskutiert. Anschaulich lässt sich das mit dem Zitat eines Werkmanagers zusammenfassen: *„Mich interessiert nicht die Analyse der Probleme von Teamarbeit. Die sind mir bekannt. Mich interessiert vielmehr, wie wir Teamarbeit dennoch erfolgreich weiterentwickeln können.“* Strukturelle Veränderungen wurden als unwahrscheinlich oder unnötig eingeschätzt. Veränderungen waren in der Vergangenheit immer mit schwierigen Verhandlungen zwischen dem Betriebsrat und dem Management verbunden gewesen. Strukturelle Veränderungen lagen nicht im Interessenshorizont der Manager. Sie gingen hauptsächlich auf Fragen der Personalentwicklung für Meister ein, um deren Kompetenzen für Teamarbeit zu stärken. Diese Sequenz in der Rückkopplungsphase macht deutlich, dass eine nur gesprächsweise Präsentation von Zusammenhängen oder gar Handlungsempfehlungen nicht aufgegriffen wird, wenn sie nicht in den aktuellen Interessenshorizont der Kommunikationspartner gestellt wird. Letzteres erfordert aber als ersten Schritt einen verstehenden Zugang

zu diesen Interessenshorizonten, wie er in den Beratungs-Workshops geplant war.

Die Rückkopplungen der ersten LeFo-Erkenntnisse an verschiedene Akteure mit verschiedenen Interessen (Manager, Betriebsrat, U-Team, Meister) hatten aber mit ihrem intervenierenden Charakter in den Produktionsalltag zur Folge, dass die Ergebnisse mikropolitisch in verschiedenen Gremien der Auto AG (Steuerkreis APS, Fertigungsleitung, Betriebsrat, Werk-/Personalleitung) aufgegriffen und zum Gegenstand interner Auseinandersetzungen über die weitere Gestaltung der Teamarbeit wurden. Im Ergebnis zeigte der an der Betriebsspitze angesiedelte Steuerkreis APS ein reges Interesse an den Projektergebnissen. In diesem Steuerkreis arbeiteten alle für die Arbeitsorganisation der Auto AG wichtigen Entscheidungsträger zusammen.

Im Dezember 2004 fand die erste Präsentation der IWS-Erkenntnisse vor dem Steuerkreis statt. Das war der Zeitraum, in welchem in der Fertigung alle Aktivitäten auf den Anlauf des neuen Automodells in der Auto AG fokussiert waren. Entsprechend ambivalent war das Interesse der Personen des Steuerkreises für die Präsentation der „fremden“ Einsichten in die Teamarbeit der Auto AG. Das Ziel der LeFo-Projektmitglieder war es in Folge der Präsentation Beratungs-Workshops und Beratungsgespräche mit den Teamarbeits-Betroffenen zu vereinbaren. Gemäß dem LeFo-Konzept sind dies die zentralen Beratungsorte mit systematisch aufeinander bezogenen Verstehens- und Vermittlungsprozessen, an denen Wissenschaftstransfer stattfinden kann. Im nachfolgenden Text werden die im Steuerkreis präsentierten Schwerpunkte so skizziert, dass zugleich die Präsentationslogik erkennbar wird:

- I. *Durch das Werksmanagement wurden mit dem Projekt Teamarbeit strukturelle Voraussetzungen für Teamarbeit (Teamgespräche, Teamsprecher) mit der Erwartung gesetzt, dass durch das Gewähren von Freiräumen und Eigenständigkeit insbesondere von den Werkern mehr Eigenverantwortung, mehr Kreativität, mehr Improvisationsfähigkeit zurückgegeben würde. Damit wurden an die Werker neue Anforderungen gestellt, bei denen nicht klar war, ob diese angenommen und umgesetzt werden würden. Für das Forschungsprojekt stellte sich die Frage, ob sich an der **Nahtstelle zwischen den Managementanforderungen und der Realisierung der Anforderungen** im konkreten Verhalten die Schwierigkeiten bei Teamarbeit erklären lassen.*
- II. *Die in der Betriebsvereinbarung beschriebene „**theoretische Konstruktion**“ von Teamarbeit geht tendenziell in Richtung teilautonomer Arbeitsgruppen. Dementsprechend wurde bei der Einführung viel mit Eigenständigkeit und Initiative aller Beteiligten in der neuen Arbeitsorganisation (einschl. der dafür notwendigen Qualifizierung) argumentiert. Der aktuelle Entwicklungsstand der Teamarbeit machte die Grenzen der Umsetzung dieser „**theoretischen Konstruktion**“ von Teamarbeit unter*

den gegebenen Bedingungen deutlich. Teams beschwerten sich, dass die von ihnen erwarteten Initiativen und Vorschläge häufig auf Widerstand in der Hierarchie/in der Organisation stießen bzw. dort „versanden“ würden. Die Mehrzahl der Führungskräfte wiederum bewerteten die Wirksamkeit der Teamarbeit (= Teamgespräche) eher kritisch. Daraus entstand das Bestreben, quasi „von oben“ Themen und Aufgaben in die Teams, das heißt in die Teamgespräche „einzusteuern“. Es entwickelten sich Tendenzen der „Instrumentalisierung“ von Teamarbeit für die Managementinteressen, die sich so vermutlich eher kontraproduktiv auf die Weiterentwicklung der ursprünglich gewollten Teamarbeit auswirkten. Frage: Was wären die plausiblen Gründe und Ursachen dieser Problematik?

- III. Sowohl den Mitarbeitern als auch den Führungskräften war nicht wirklich bewusst, dass durch die Einführung von Teamarbeit **mit der alten Kultur** gebrochen wurde. Es ließ sich in den Darstellungen der Mitarbeiter und Führungskräfte nachweisen, dass diese in ihrem Verständnis bzgl. der Einführung von Teamarbeit eine kontinuierliche Entwicklung erwartet hatten. In der Realität zeigte sich allerdings schnell, dass mit der Einführung von Teamarbeit neue Ansprüche auf eine nach wie vor alte Betriebspraxis prallten. Die „neuen“ Forderungen der Teamsprecher/Teams nach mehr Eigenständigkeit trafen auf die „alte“ Verantwortung der Meister für die gesamte Meisterschaft. Die Meister als „Garanten“ der Kontinuität im Fertigungsalltag mussten sich mit den Initiativen („Störungen“) durch Teamarbeit arrangieren, die die Bewältigung von Diskontinuitäten zum Ziel hatten. Es hatte sich also Neues entwickelt, womit die Flexibilität erhöht wurde. Zugleich musste aber auch eine ausreichende Stabilität in der Produktion gesichert bleiben. Es fand also kein sukzessives Hineinwachsen in entwickelte Formen von Teamarbeit statt, sondern Teamarbeit stellte sich als Paradigmenwechsel in der Arbeitsorganisation dar. Damit verbunden war eine Diskrepanz zwischen dem, was von Teamarbeit erwartet wurde, und dem, was aktuell strukturell möglich war.
- IV. Für die **Meister** stellte sich das skizzierte Spannungsfeld zwischen Neuem und Altem in besonderer Weise dar. Die Teamarbeit als neue Form der innerbetrieblichen Zusammenarbeit veränderte die bislang gültigen Spielregeln. Die „Wirkmechanismen“ der Meister wurden infrage gestellt. Die Macht eines Meisters beruhte auf seinem informellen Wissen, seinen bewährten Einzelstrategien des Gebens und Nehmens sowie der Intransparenz der Situation für die Werker. Gelingende Teamarbeit verlangte aber ein Höchstmaß an Transparenz über die betriebliche Situation, und der Meister musste diese Transparenz herstellen. In der Regel musste nun der Meister das Team und nicht nur den einzelnen Mitarbeiter ansprechen (z. B. beim „Verleihen“ eines Kollegen in einen anderen Bereich etc.). Die Folge war, dass er seine Überlegungen,

weshalb er aus dem Team (schon wieder) den bestimmten Kollegen in den Nachbarbereich auslieh, seinen Mitarbeitern gegenüber begründen und diese damit öffentlich machen musste. Daraus konnte eine längere Diskussion über das Verleihen an sich entstehen („...immer müssen wir unsere besten Leute zu denen schicken, nur weil die unfähig sind, sich besser zu organisieren. Da schicken wir aus unserem Team niemanden mehr hin...“), die dazu führte, dass der Meister mit seiner Entscheidung gegenüber seinem Team unter Legitimationsdruck geriet. Unter den Meistern erfolgte das „Verleihen“ bisher schnell und relativ unproblematisch. Durch Teamarbeit waren nun Diskussionen dafür notwendig, die mitunter mehr zutage förderten als damit gewollt war. Solche Diskussionen (welche vermutlich häufiger stattfanden) stellten den betroffenen Meister vor neue Anforderungen an sein Führungshandeln. Ursprünglich erfolgreiche Einzelstrategien funktionierten nicht mehr so wie erwartet. Der betroffene Meister musste nun für diese Situationen ein neues, ein der Teamarbeit adäquates Führungsverhalten praktizieren, das die Verantwortlichkeit, die Eigenständigkeit und Selbstorganisation der Teams stärker berücksichtigte, etwa indem er mit seinen Teams gemeinsame Lösungen zu diesen Sachlagen entwickelte. Das wären vermutlich die Erwartungen seiner Mitarbeiter, wenn sie ihre über Teamarbeit erweiterten Aufgaben und Handlungsspielräume ernst nehmen. Der Meister stand aber zugleich unter dem Erwartungsdruck seines Vorgesetzten (und auch seiner Meisterkollegen), schnell zu entscheiden. Der Vorgesetzte sah wie immer den Meister als Verantwortlichen aller Vorgänge in dessen Meisterschaft. Den Vorgesetzten interessierten die neuen Anforderungen durch Teamarbeit seines ihm unterstellten Meisters weniger, da es ihm vorrangig um die Sicherung der zu produzierenden Stückzahlen ging, weil wiederum seinen Vorgesetzten nur noch Qualität und Stückzahlen interessieren. Damit blieb für den Meister unklar, welche Interessen das Management bezogen auf Teamarbeit wirklich hatte. Er stand vor der Herausforderung, Diskontinuitäten zu managen – und dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher, oftmals auch divergenter Interessenslagen. Die Annahme, dass sein Handeln „von oben“ weiterhin nach alten Maßstäben bewertet wurde, beförderte bei ihm keine großen Anstrengungen zur produktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen von Teamarbeit. So hatte der Meister vorrangig mit seinen „alten“ Strategien die Entwicklungen seiner Teams begleitet beziehungsweise auf Schwierigkeiten bei der Teamentwicklung reagiert. Dadurch erlebten dann auch die Mitarbeiter in seinen Teams, dass „von oben“ die Weiterentwicklung von Teamarbeit nicht (wesentlich) gefördert wurde. Das hatte dann auch wieder Folgen.

- V. Auch für die **Werker** beinhaltete Teamarbeit eine Palette neuer Anforderungen. Das Niveau des gemeinschaftlichen Handelns entwickelt sich, indem darüber mehr und gezielter in den Teamgesprächen und anderswo reflektiert wurde. Damit öffneten sich dem Einzelnen neue Handlungs-

möglichkeiten im Rahmen von Teamarbeit. Viele Teams machten Vorschläge und drängten auf Verbesserungen. Die Erwartungen an Teamarbeit hinsichtlich einer Optimierung der Arbeitsprozesse und des Qualitätsbewusstseins stellten sich damit ein. Die Mitarbeiter waren jedoch sehr darauf angewiesen, dass die jeweiligen Vorgesetzten und die internen Dienstleister sie dabei unterstützen. Unsere Datenerhebung hatte gezeigt, dass viele Beispiele von den Mitarbeitern berichtet wurden, wo diese Unterstützung nicht zufriedenstellend für die Teams erfolgte. In solchen Fällen wandten sie sich an den BR oder an das U-Team.

- VI. Für die **Mitglieder des U-Teams** galten ähnliche Zusammenhänge wie für die Meister. Einerseits waren sie weiterhin ihren Vorgesetzten unterstellt, von denen sie in diese Projektgruppe delegiert wurden. Mit den Interessen dieser Vorgesetzten im Rucksack hatten sie das Mandat der Umsetzung von Teamarbeit erhalten. Zugleich hatten sie jedoch keinerlei Befugnisse bekommen, um die Umsetzung der von ihnen entwickelten Pläne und Maßnahmen für die Einführung von Teamarbeit mit Konsequenz zu fordern. Das U-Team war zum einen davon abhängig, ob ihr jeweiliger Vorschlag die Unterstützung des Managements erhielt, und zum anderen abhängig von den Strukturen der noch gelebten „alten“ Arbeitsorganisation. Die U-Teamer wurden in der Auto AG als institutionalisierte „Umsetzer“ dafür verantwortlich gesehen, dass die Einführung von Teamarbeit gelang. Vor Ort konnten sie jedoch nur in der Rolle als „Begleiter“ oder „Berater“ der Teams, der Teamsprecher oder der Meister nachhaltig Unterstützung leisten. Die U-Teamer standen so immer vor der Entscheidung, entweder die aktuellen Unternehmensinteressen mit durchsetzen zu helfen, oder in einer davon distanzierteren Position als Berater oder Begleiter der Teamarbeit zu handeln und damit Teamarbeit im Unternehmen weiterzuentwickeln. Diese Weiterentwicklung war allerdings nur begrenzt möglich, weil die U-Teamer im Sinne einer unternehmensinternen „Feuerwehr“ nur dort zum Einsatz kamen, wo es gerade „brannte“. Ähnlich wie bei den Meistern galt auch für die U-Teamer, dass sie sich im Zweifelsfall für die Unterstützung der Unternehmensinteressen entschieden hatten, das heißt sich für eine Befriedung der Situation, die „Zähmung von Widerspenstigen“ engagierten – und damit einer Pädagogisierung den Vorrang vor einem Beratungshandeln einräumten. Das heißt, die U-Teamer reagierten auf Probleme/Diskrepanzen mit Blick auf die SOLL-Vorstellungen von Teamarbeit. Sie gingen damit nicht auf die Ursachen von Problemen im Sinne von Rollenthematiken und Organisationsstruktur ein, sondern sie reagierten situational auf Beziehungsprobleme. Ein Agieren – im Sinne einer Weiterentwicklung von Struktur, Beförderung von Veränderungsprozessen – wäre nur möglich, wenn die U-Teamer befähigt würden, strukturelle Zusammenhänge und damit verbunden Rollenhandeln zu verstehen.
- VII. Damit stellte sich für die Beratungswerkstatt des Forschungsprojektes LeFo die Frage, was für die Weiterentwicklung von Teamarbeit in der

Auto AG als Unterstützung realistisch leistbar wäre. Die engagierten U-Teamer waren die einzigen Mitarbeiter im Unternehmen, die in einer besonderen Weise Erfahrungen zur Unterstützung von Teamarbeit gesammelt hatten und nunmehr mit wachsendem Erfolg die Entwicklung von Teamarbeit Stück für Stück mitgestalten. Hier lohnten sich Überlegungen, wie die Arbeit des U-Teams professionalisiert werden könnte. Dabei könnte es sowohl um die Professionalisierung des Einzelnen als auch um die Weiterentwicklung der Institution „U-Team“ im Sinne eines Kompetenzzentrums für Teamarbeit gehen. Aus der Sicht des Forschungsprojektes wurden die im Folgenden beschriebenen Beratungsangebote als sinnvoll erachtet.

- VIII. **Fallbasierte Praxisberatung mit Meistern.** Die Teams benötigen eine professionellere Unterstützung für ihre Weiterentwicklung als bisher. Das wäre die Aufgabe der jeweiligen Vorgesetzten. Die Meister werden durch Teamarbeit in die neue Rolle als Coach oder Förderer ihrer Teams gedrängt. Eine große Gruppe der Meister benötigt Unterstützung bei der Bewältigung dieser neuen Anforderung. Das könnte effektiv gelingen, indem ihre aktuellen Handlungsprobleme im Kontext von Teamarbeit zum Gegenstand ihrer Lernprozesse werden würden. Es geht um ein besseres Verstehen, was im Führungsalltag durch Teamarbeit anders als bisher passiert, um dadurch begründet Entscheidungen über eigene (neue) Handlungsalternativen für Situationen im Teamarbeits-Alltag zu treffen. Auf diese Weise könnten die Meister als wesentliche Gestalter von Teamarbeit deren Entwicklung befördern. Fallbasierte Workshops (i. S. von Praxisberatungen) wären dafür die adäquaten Beratungsangebote des Forschungsprojektes.
- IX. **Fallbasierte Beratung mit U-Teamern.** Die eben skizzierte Unterstützung der Meister wäre ein längerer, vermutlich sogar permanent zu leistender Fortbildungs- und Beratungsprozess. Deshalb müssten in der Auto AG interne Berater für die Meister qualifiziert werden. Im U-Team gäbe es sehr erfahrene Kollegen, die mit großen Detailkenntnissen über unternehmensinterne Prozesse und Strukturen ihre „Beratungsarbeit“ realisieren. Eine temporäre Unterstützung durch das Forschungsprojekt LeFo in Form von Praxisberatung/fallbasierter Fortbildung würde diese Beratungsarbeit qualifizieren und wäre damit ein Baustein zur Weiterentwicklung von Teamarbeit im Unternehmen. Das dafür adäquate Unterstützungsangebot von LeFo wären auch hier fallbasierte Workshops (i. S. Praxisberatung) für die U-Teamer. In diesen Workshops ginge es sowohl darum, für konkrete Beratungssituationen professionellere Handlungsalternativen zu entwickeln, als auch darum, die Grundidee des hier genutzten Beratungs- und Fortbildungskonzeptes für das jeweils eigene Beratungshandeln anzueignen.
- X. **Kompetenzzentrum Teamarbeit:** Es wird deutlich, dass es nicht ausreicht, wenn sich einzelne Mitarbeiter – U-Teamer, engagierte Füh-

rukngkräfte, Bereichskordinatoren, Betriebsräte und Vertrauensleute – in einzelnen Bereichen des Unternehmens um die Weiterentwicklung der Teamarbeit bemühen (Insellösungen). Erfahrungen und Kompetenzen in der Auto AG sollten vernetzt, gebündelt und durch Einbeziehung externen Wissens angereichert werden. Dazu bedarf es einer geeigneten Organisation/Institution. Das Angebot des Forschungsprojektes bestand hier darin, die Strategie für die neue Institution („Kompetenzzentrum Teamarbeit“?) ausarbeiten zu helfen.

Diese „zentralen Botschaften“ der Präsentation führten zu intensiven Diskussionen bei den Mitgliedern des Steuerkreises. Es wurde ein zweiter Präsentationstermin für Januar 2005 mit der Begründung vereinbart, sich in vertiefter Weise mit den „fremden“ Einsichten in die Teamarbeit zu befassen. In der Zeit bis zum zweiten Präsentationstermin wurden die Ergebnisse des Forschungsprojektes LeFo zum Gegenstand des Machtspieles zwischen Vertretern des Steuerkreises und des U-Teams. Das U-Team war bestrebt, mit Unterstützung des LeFo-Projektes seine Positionen zur Entwicklung von Teamarbeit gegenüber den Entscheidungsträgern in der Fertigung auszubauen. Zumindest war es dem U-Team gelungen, die Werkleitung als Promotoren für die konkreten Umsetzungen der LeFo-Erkenntnisse zu gewinnen.

In der zweiten Präsentation im Januar 2005 wurden die LeFo-Erkenntnisse in einer kompakteren Form als zusammengefasste Ergebnisse der Interpretationswerkstatt dargestellt. Die vorgestellten Kernthemen für die Mitglieder des Steuerkreises waren:

- Mit der Einführung von Teamarbeit in der Auto AG wurde eine „neue Kultur“ hineindefiniert, ohne dass dies als ein Entwicklungsprozess begriffen worden war. Damit existierten im Werk zwei Kulturen nebeneinander.
- Diese Parallelität der Kulturen hatte zu einer Haltung geführt, in welcher Teamarbeit eher als ein Produkt und weniger als ein Prozess verstanden wurde, den es erst noch zu realisieren galt.
- Die Probleme der Teamarbeit wurden vorrangig als Kommunikationskonflikte bearbeitet, während die fachlich-sachliche Seite oftmals zu kurz kam. Der Prozess der Einführung von Teamarbeit sollte deshalb nicht als Problemlöseprozess, sondern als Analyseprozess gestaltet werden. Probleme würden hier als Analyse- und Lernchance verstanden, die es voranzubringen gelte, und nicht als Störfaktoren, die zu eliminieren wären.
- Das Unternehmen würde mit den gegebenen Strukturen zu wenige Unterstützungsmöglichkeiten für die Entwicklung der neuen Kultur bieten. Das heißt, die Möglichkeiten der Entwicklung von Teamarbeit auf institutioneller Seite blieben ungenutzt.
- Viele Optimierungsmöglichkeiten erblickten im Unternehmen nicht das Licht der betrieblichen Öffentlichkeit, weil es Probleme im Wissenstrans-

fer sowohl von oben nach unten als auch von unten nach oben gab. Das heißt auch, dass der Prozess der Wissenstransformation verbessert werden könnte. (Dies wäre möglich, indem Wissen mit dem vorhandenen, alltäglichen Verständnis der Werker vermittelt werden würde. Letztendlich wären sie es, die Wissen in ihrer täglichen Arbeit umsetzen und somit Wissensressourcen aktivieren und realisieren würden.)

Das Unterstützungsangebot des Forschungsprojektes LeFo an die Entscheidungsträger in der Auto AG bestand darin, mittels Beratungs-Workshops diese Themen mit den alltäglichen Handlungsproblematiken der Akteure in der Fertigung zusammenzubringen und so neue Handlungsoptionen zu schaffen. Wissenstransformation sei dabei kein einfacher, linearer Qualifikationsprozess, sondern ein Bildungs- und Beratungsprozess mit Identitätsrelevanz, das heißt mit Konsequenzen für das eigene berufliche Selbstkonzept. Das heißt zugleich, dass es in den Beratungs-Workshops darum gehen würde, die paradoxen Situationen zu reflektieren und aufzuklären, die im Kontext von Teamarbeit entstehen. U-Teamer und Meister sollten zukünftig besser zur Analyse von Konfliktsituationen in der Lage sein. Beispielsweise hatten die U-Teamer bisher eher typisierend und personalisierend gearbeitet und versucht, möglichst schnell Probleme (weg) zu lösen. Dabei haben sie oftmals Handlungsprobleme nur gedeckelt, ohne nachhaltig auf die Problematiken einzugehen. Zukünftig wäre es von Bedeutung, dass U-Teamer und Meister Strukturen erkennen und ihre Eingebundenheit in diese Strukturen reflektieren und analysieren können.

Während der zweiten Präsentation wurde auch die Umsetzung der Erkenntnisse mittels Workshops für Meister/U-Teamer besprochen. Vereinbart wurde, dass für eine Gruppe von Meistern und U-Teamern im Februar und im März 2005 je ein fallbasierter Beratungs-Workshop (jeweils drei Tage) stattfinden würde. Unter einem fallbasierten Beratungs-Workshop war zu verstehen, dass a) die Teilnehmer konkrete Handlungsproblematiken aus ihrem Arbeits- und Projektalltag in den Beratungsworkshop als Lerngegenstand einbrachten und dass b) diese Handlungsproblematiken mittels des Beratungs- und Fortbildungskonzeptes „Fallarbeit“ bearbeitet wurden (zum Konzept „Fallarbeit“ siehe S. 51 ff.).

3. Beratungsphase

Beispiele aus den Fallbearbeitungen

„Pilotprojekt Teamarbeit“ (Fallbearbeitung 1)

In einer Meisterschaft wurde vor dem offiziellen Start von Teamarbeit im Werk ein Pilotprojekt gestartet. Vier Teams wurden gebildet und dazu die

Teamsprecher gewählt. Zeitgleich wurde in dieser Meisterschaft eine Neuerung in der Arbeitsgestaltung eingeführt. Aus diesem Grund waren die Teamsprecher zugleich auch als sogenannte „APO's“ (Arbeits- und Prozessorganisatoren) für die Behebung der Probleme bei der Realisierung der neuen Arbeitsgestaltung eingesetzt worden. Dafür waren sie von der Arbeit in der Fließfertigung vollständig freigestellt. Die Teamsprecher/APO's hatten viele Freiheitsgrade und konnten sich um alle Belange der Teamarbeit, um die Qualitätssicherung, um die An-/Abwesenheitsplanung und dgl. kümmern. Zukünftig sollten sie noch weitere „indirekte“ Tätigkeiten übernehmen, um die „Freistellung“ aus dem Fertigungsprozess langfristig zu rechtfertigen. Der Vorteil für den Meister durch diese Freistellung bestand darin, dass er sich mit seinen vier Teamsprechern/APO's über die täglichen Aufgaben und Probleme beraten konnte.

Aus Sicht der Kollegen in den Teams war der Arbeitstag der Teamsprecher/APO's nicht hinreichend gefüllt. Sie hatten sich deshalb bemüht, ihre Teamsprecher/APO's wieder mehr und mehr in die konkrete Fertigung einzubinden. Dies gelang insbesondere in einem der vier Teams. Nach einiger Zeit hatte dieses Team den Teamsprecher/APO wieder vollkommen in die manuelle Arbeit integriert. Die Argumentation des Meisters im Teamgespräch, dass damit Chancen zur besseren Organisation der Arbeit verschenkt werden würden, wurde von diesem Team nicht geteilt. In der Folge wurden auch die anderen drei Teamsprecher/APO's von ihren jeweiligen Teams „eingefangen“. Später wurden die zusätzlichen Personalstellen der freigestellten Teamsprecher/APO's abgeschafft. Das heißt, die Teams hatten dann auch diese „zusätzlichen“ Mitarbeiter nicht mehr.

Der Meister fragte sich in der Fallarbeit, warum es ihm nicht gelang, seine Mitarbeiter von den Möglichkeiten und Chancen durch die Teamsprecher/APO's zu überzeugen. Er fragte sich, was er hätte anders machen können, damit die Teamsprecher/APO's sich gemäß der ursprünglichen Idee (Qualitätssicherung, Teamarbeit befördern, indirekte Aufgaben) hätten entwickeln können.

Im Verlauf der Fallbearbeitung wurden Kernthemen erarbeitet, die den Fallverlauf aus Sicht der Workshop-Teilnehmer maßgeblich bestimmt haben. In der nachfolgenden Tabelle sind die Kernthemen aufgelistet. Die Einträge in fetter Schrift sind jene Fragen und Themen, welche den „fallgebenden“ Meister besonders interessierten.

Die Kernthemen „Führung, Verantwortung, Zuständigkeiten“ wurden mithilfe der Erklärungsmodelle aus der IWS bearbeitet. Insbesondere das Erklärungsangebot zur Parallelität der alten und neuen Führungskultur sowie die neuen Regeln der Zusammenarbeit, die auf mehr Eigenständigkeit der Teams hinausliefen, machten verständlich, warum der Einfluss des Meisters gering war. Nach vier Wochen im zweiten Workshop teilte der Meister mit,

Welche Bedeutung für den Fallverlauf hat der Umstand, dass...	Kernthemen
1. ...der Meister die Aufgabe der Umsetzung der „APO-Struktur“ übernehmen musste?	Führung, Begleitung, Kommunikation, Pflichten, Macht
2. ... der Meister die Aufgabe angenommen und angegangen hat?	Vorteil für sich, fürs Werk, Rolle, Funktion
3. ...der Meister mit dem Team über die Rolle des Teamsprechers/APO's gesprochen hat?	Fürsorgepflicht, Verantwortung, Führung, Pflicht für Org.
4. ...den Mitarbeitern im Vorfeld finanzielle Zusagen in Aussicht gestellt wurden?	Vertrauen, Glaubwürdigkeit, offene u. ehrliche Kommunikation
5. ...der Meister sich mitunter zu den Mitarbeitern und andererseits zum Management (Arbeitgeber) zugehörig fühlt.	Interessen- und Rollenkonflikte
6. ... die angedachte APO-Struktur nicht umgesetzt wurde	Ratio, Meisterimage, Unglaubwürdigkeit, (Management ... Mstr.)
7. ... der spezielle Teamsprecher/APO zugleich Vertrauensmann war?	Rollen-/Funktionskonflikte
8. ... der Meister sich in seiner Machtposition ambivalent verhält?	Macht, Abhängigkeit
9. ... die Teamarbeit in ihren strukturellen Rahmungen in einigen Positionen unklar war?	Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche, Möglichkeitsräume

dass er mit den bearbeiteten Kernthemen aus allen Fallbearbeitungen des ersten Workshops in seinem Arbeitsalltag viel anfangen konnte. Er wirkte sicherer. Auch seine Mitarbeit im zweiten Workshop war intensiver und analytischer als im Workshop davor.

„Junger Meister“ (Fallbearbeitung 2)

Ein junger Meister übernahm für Auto AG-Verhältnisse relativ schnell eine Meisterschaft, in der er zuvor in allen Arbeitstätigkeiten angelehrt worden war und in welcher er dann für einige Zeit als Vorarbeiter (Meisterstellvertreter) gearbeitet hatte.

Aufgrund der schlechten Ordnung und Sauberkeit in einem der Teams (schlechtes „Audit-Ergebnis“ – das heißt alle Wochen ging eigens dazu eine Kommission durchs Werk und verteilte „Ordnungsnoten“) maßregelte der junge Meister die erfahrenen Kollegen dieses Teams unter anderem mit der Aussage: „So geht ihr mit euren Sachen zu Hause auch nicht um!“ Der Teamsprecher (ein früherer Vertrauensmann) hatte den jungen Meister ins nächste Teamgespräch eingeladen. Dort teilte ihm der Teamsprecher „offiziell“ mit, dass sein Verhalten als junger Meister so nicht akzeptabel wäre. Die älteren Kollegen (ca. 50 % des Teams) stimmten dem Teamsprecher zu. Der Team-

sprecher kündigte an, sein Amt niederzulegen. Zugleich wurde erkennbar, dass ein alter Konflikt ebenfalls mit eine Rolle spielte: Der junge Meister hatte einen älteren Kollegen von der Vorarbeiterposition verdrängt. Das Gespräch eskalierte. Die Problemlage wurde in diesem Teamgespräch nicht geklärt.

Es folgte ein Sechs-Augen-Gespräch zwischen dem Teamsprecher, dem jungen Meister und einem U-Teamer. Der Teamsprecher teilte dort seine Überforderung in seinem Amt mit (*alle wollten was von ihm*). Eine Zusammenarbeit zwischen dem Teamsprecher und dem jungen Meister entwickelte sich auch nach diesem Gespräch nur ungenügend. Der Teamsprecher übernahm dennoch sein Amt wieder. Der junge Meister war seit einigen Monaten nicht mehr für diese Meisterschaft zuständig. Ihm war aber immer noch unklar, wie er sich in dieser Konfliktsituation hätte erfolgreicher verhalten können. Die „Mächtigkeit“ eines Teams war ihm immer noch „unheimlich“. Er wusste, dass von ihm als Meister der erfolgreiche Umgang mit solchen Teams gefordert wurde (*„dass er es im Griff haben muss.“*). Der junge Meister fragte sich im Workshop, was er hätte anders machen können. Im Fall wurden folgende Kernthemen gefunden, die aus Sicht der Workshop-Teilnehmer den Fallverlauf bestimmt haben:

Welche Bedeutung für den Fallverlauf hat der Umstand, dass...	Kernthemen
1. ... der junge Meister schon lange Mitglied des Teams war?	Akzeptanz, Status Gruppe
2. ... der Teamsprecher dem Meister gesagt hat: „Nicht in diesem Ton!“	Konfliktbewältigung, Machtkampf
3. ... der Meister gegenüber der Abteilung in der Bringschuld ist?	Karriere, „Existenzangst“, Identität
4. ... der Meister in das Teamgespräch unvorbereitet hineingegangen ist?	„Blauäugigkeit“, Selbstmanagement als Meister/Führungskraft, Rollenwechsel
5. ... das Team sich hinter den Teamsprecher gestellt hat?	Gruppendynamik
6. ... der junge Meister sein Problem mithilfe des U-Teams geklärt hat?	Moderation von Konflikten, Beratung
7. ... er ein junger Meister ist?	Akzeptanz, Status, Generationenkonflikt
8. ... der Meistervertreter den jungen Meister im Teamgespräch nicht unterstützt hat?	Gruppendynamik
9. ... der junge Meister mit dem Audit-Ergebnis energisch in die Gruppe gegangen ist?	Kommunikationsstörung, Führung, Macht
10. ... der junge Meister sich über das Audit-Ergebnis geärgert hat?	Rollenouveränität, Emotionen, Erwartungsdruck

In dieser Fallbearbeitung wurde von den Fallberatern auf den Zusammenhang individueller Kompetenzen einerseits und Teamprojektstrukturen andererseits verwiesen: Die neuen Führungskulturen und Eigenverantwortlichkeiten der Teams setzten hohe Anforderungen an die Aushandlungsbereitschaft und -kompetenz der Meister. Individuelle Unsicherheiten der Meister wurden in diesem Kontext besonders deutlich. Im Ergebnis der Fallbearbeitung hatte sich der junge Meister vorgenommen, sich auf die Gespräche mit Mitarbeitern/Teams nunmehr besser vorzubereiten, damit er nicht wieder in eine solch schwierige Situationen geraten würde. Damit meinte er nicht nur die inhaltliche Seite der Vorbereitung, sondern auch ein Voraussehen möglicher Entwicklungen in Gesprächssituationen, zum Beispiel dadurch, „sich in die Lage der anderen hineinzusetzen“. Außerdem hatte er mitgeteilt, dass er das Arbeitsmodell der Fallberatung in seinem Alltag zukünftig nutzen würde.

„Die Schwierigkeiten ab KW 22“ (Fallbearbeitung 3)

In der Auto AG wurden auf zwei Fertigungslinien Autos produziert. Damit arbeiteten zwei Meisterschaften jeweils parallel. Diese waren aufgefordert, miteinander zu kooperieren. Zur Zeit dieser Fallgeschichte wurden auf der Fertigungslinie 1 noch die alten Automodelle gefertigt. Das verlief ohne größere Probleme. Auf der Fertigungslinie 2 wurde das neue Automodell hergestellt. Dieser Fertigungsprozess war schwierig.

Der Fallzähler war Meister auf der Linie 1, auf der das alte Modell gefertigt wurde. Auch bei den Werkern der „parallelen“ Meisterschaft auf der Linie 2 ist er ein anerkannter Gesprächspartner. Zufällig beobachtete dieser Meister, dass ein Team aus der „Parallel“-Meisterschaft, welches er sonst als sehr engagiert erlebt hatte, während des letzten Teamgesprächs nichts tat. Er fragte in diesem Team nach und erhielt die frustrierte Antwort, dass es sich nicht lohnen würde nachzudenken, denn es würde sich sowieso nichts ändern. In dieser „Parallel“-Meisterschaft gab es seit einiger Zeit eine große Menge an Qualitätsproblemen. Aus Sicht der Werker würde an den entscheidenden Rahmenbedingungen für eine Qualitätsverbesserung nichts geändert. Sie würden lediglich immer wieder aufgefordert, die offensichtlich konstruktiv bedingten Qualitätsprobleme irgendwie zu lösen. Dies wäre unmöglich. Aus diesem Grund wären Teamgespräche auch zwecklos. Dennoch versuchte der genannte Meister das Team zu ermuntern, weiter nach Lösungswegen für die Fertigungsprobleme zu suchen. Aber er erlebte sich in seiner Argumentation selbst unkonkret/unwohl und in seinem Tun für das Team wenig unterstützend. Er kannte die Sachlage durch die Kooperation mit dem „Parallel“-Meister hinreichend.

Der Meister fragte sich nun, was für Handlungsoptionen er in dieser Situation gehabt hätte. Ein Beweggrund für sein Engagement war, dass die in der

Fertigung des neuen Automodells ungelösten Probleme ab der Kalenderwoche (KW) 22 auch zum Problem in seiner Meisterschaft werden würden. Denn dann würde auch auf der Linie 1 das neue Modell gefertigt werden. Ursprünglich hatte der Meister nicht vor, dieses Erlebnis als Fall zu erzählen. Die Erzählung ergab sich beiläufig, als zu Beginn des zweiten Workshops über die aktuellen Probleme in der Fertigung berichtet wurde. Aus dem Gespräch heraus wurde in eine Fallarbeit übergeleitet, weil die Fallsituation den Meister (emotional) betroffen hatte. Im Rahmen der Fallbearbeitung wurden folgende Kernthemen erarbeitet und vom Fallerzähler ausgewählt (fett markiert):

Welche Bedeutung für den Fallverlauf hat der Umstand, dass...	Kernthemen
1. ... der Meister im „Parallel“-Team war?	Führungsverantwortung, Zuständigkeit
2. ... die Dienstleister und andere Führungskräfte vor Ort waren, dies aber für das Team ohne Ergebnisse war?	Kommunikation =>Feedback, zielorientierte Gesprächsführung
3. ... die gemachten Teamvorschläge nicht ausreichend berücksichtigt werden?	Wertschätzung des Teams, Kommunikation/Feedback
4. ... der Meister letztlich immer verantwortlich gemacht wird (FL ... Ranking)	Unternehmenskultur
5. ... der Meister dem Team keine positiven Impulse geben konnte?	Beratungshandeln, Führungshandeln
6. ... keine Verbindlichkeiten hergestellt wurden?	zielorientierte Kommunikation, Disziplin, Kultur
7. ... das Team glaubt, alle Möglichkeiten ausgeschöpft zu haben?	Problemlösungsprozess
8. ... der „Parallel“-Meister sich des Problems angenommen hat?	Kunden-Lieferanten-Prinzip
9. ... der „Parallel“-Meister nicht entscheidend unterstützt wurde? (110 Mängelpunkte!!!)	Autoritäts-/Machtverlust
10. ... während des Teamgespräches nicht gearbeitet wurde?	Kommunikation, Konfliktmanagement, Macht
11. ... der Meister in das Team gegangen ist und den „Parallel“-Meister informiert hat?	Zusammenarbeit zwischen Meistern

Auch in dieser Fallbearbeitung bildeten die Erklärungsfolien Führungskultur, Verantwortungsstrukturen sowie individuelle und organisationale Veränderungskompetenz angemessene und ertragreiche Erklärungsfolien für die Bearbeitung der ausgewählten Kernthemen.

Am Ende der Fallbearbeitung war für den Fall Erzähler deutlich geworden, dass es eine Reihe weiterer Möglichkeiten gab, die Mängelpunkte abzuarbeiten und Veränderung zu bewirken. Ihm sei erst durch die Fallarbeit bewusst geworden, dass Teamarbeit in Form der Teamgespräche dafür Chancen biete. Bislang hatte er Teamarbeit (= Teamgespräch mit den von oben „eingesteuerten“ Themen) von seinen alltäglichen Problemlösungsbestrebungen getrennt und als eine eher zusätzliche Aufgabe verstanden, deren Ertrag für ihn unbestimmt war. Ihm wurde außerdem deutlich, wie unklar ihm selbst die Zuständigkeitsregelungen im Werk für Problemsituationen waren. Zusätzlich sei ihm die Unterscheidung zwischen Führungs- und Beratungshandeln in seinem Meisteralltag erst im Workshop richtig deutlich geworden. Mit diesem Wissen fühlte er sich jetzt handlungsfähiger.

„Ent-Täuschung durch einen Kollegen“ (Fallbearbeitung 4)

Im U-Team wurde eine eintägige Qualifizierung konzipiert. Sie galt als ein „erster Versuch“. Um „Störungen“ zu vermeiden (sprich: Eingriffe von anderen Stellen wie z. B. durch den Betriebsrat), schlug Herr X aus der „Fraktion“ der Vertrauensleute im U-Team vor, dass das Stillschweigen über die geplante Qualifizierung bis nach dem „ersten Versuch“ durch eine formale Abstimmung im U-Team abgesichert werden sollte. Er vermutete aber gleichzeitig, dass sein U-Team-Kollege Herr Y (der ebenfalls zur „Fraktion“ der Vertrauensleute gehörte), mit dem er bereits seit vielen Jahren zusammenarbeitete, dieses Stillschweigen nicht einhalten und – weil Herr Y das bisher immer so machte – diese Neuigkeit umgehend seinem Betriebsrat mitteilen würde. Alle stimmten diesem Stillschweigen zu (Abstimmung mit Handzeichen!) – auch Herr Y! Dennoch teilte der U-Team-Kollege Herr Y diese Information wie angenommen und befürchtet dem Betriebsrat mit. Infolgedessen stand Herr X beim Betriebsrat in der Kritik, wichtige Informationen nicht offen mitzuteilen. Zwei Betriebsräte hatten ihn zur Rede gestellt.

Für Herrn X war dadurch das Vertrauensverhältnis zu Herrn Y gestört. Das Problem war jedoch, dass beide für einen Fertigungsbereich zuständig waren, deshalb eigentlich miteinander kooperieren müssten und außerdem in einem Büro saßen. Nach diesem Vorfall hatte Herr X versucht, den Sachverhalt mit Herrn Y zu klären. Für Herrn X zeigte sich Herr Y nicht einsichtig. Beide konnten sich über den Sachverhalt nicht verständigen. Das behinderte aktuell ihre Zusammenarbeit. Für Herrn X war unklar, wie er zukünftig mit seinem Kollegen Herrn Y umgehen sollte, welche Informationen er ihm noch offen und vertrauensvoll mitteilen könne.

Folgende Kernthemen wurden während der Fallbearbeitung erarbeitet und vom Fall Erzähler ausgewählt (fett markiert):

Welche Bedeutung für den Fallverlauf hat der Umstand, dass...	Kernthemen
1. ... Herr X mit seinem Kollegen im U-Team schon sehr lange zusammengearbeitet hat?	Beziehung im U-Team, Kollegialität
2. ... Herr X die Abstimmung gefordert hat?	Ver- oder Misstrauen, Regeln
3. ... Herr X von den Betriebsräten gemäßregelt wurde?	Macht, Beziehung zu anderen Akteuren im Betrieb
4. ... der Kollege Herr Y vertrauensbrüchig wurde?	Regeln, Absprachen
5. ... der Kollege Herr Y nicht einsichtig ist?	Abhängigkeit
6. ... Herr X mit dem Kollegen weiterhin zusammenarbeiten muss?	Sachebene, Beziehungsebene
7. ... Herr X den Herrn Y am folgenden Montag zur Rede gestellt hat?	Kommunikation, Konfliktlösung
8. ... Herr X den Betriebsrat nicht informiert hat?	Verlässlichkeit, Vertrauen
9. ... Herr Y die Regeltermine beim Betriebsrat wahrnimmt.	Macht, Geltungsbedürfnis, Besitzstand

Insbesondere für die Bearbeitung der Kernthemen „Beziehung im U-Team“ und „Beziehung zu anderen Akteuren im Betrieb“ waren die Erklärungsfolien „Parallelität der Unternehmenskulturen“ und „Verantwortungsstruktur“ sehr hilfreich. Dadurch konnte der Zusammenhang hergestellt werden zwischen individuell unterschiedlichen Handlungsprämissen und Orientierungen bei Herrn X und bei Herrn Y einerseits (dem Phänomen Ent-Täuschung) und diffusen, noch in Entwicklung befindlichen Projektstrukturen andererseits: wie die Diffusität der betrieblichen Projektstrukturen regelmäßig in eine Personifizierung von Problemlagen mündet, wenn nicht gleichzeitig die strukturelle Ebene und die mit dem Arbeitsgegenstand verbundenen Interessen mitreflektiert werden.

Diese Fallsituation war aktuell und erhielt, da im Workshop bei der Bearbeitung der Fallsituation weitere U-Teamer anwesend waren (allerdings nicht Herr Y), noch eine zusätzliche gruppensdynamische Dimension. Es galt die verschiedenen Interpretationsperspektiven auf die erzählte Situation durch die weiteren U-Teamer als bereichernde Interpretationshorizonte in die Fallinterpretation zu integrieren und nicht als konkurrierende Positionen mit Durchsetzungsanspruch zu behandeln. Der Versuch, die eigene Situationsinterpretation durchsetzen zu wollen, schwebte als Gefahr immer im Raum und musste zugunsten einer distanzierenden und reflektierenden Haltung von den Fallberatern zurückgehalten werden.

In einem späteren Gespräch teilte Herr X mit, dass er mit Herrn Y das gemeinsame Verhältnis klären konnte und die Zusammenarbeit nun gemeinsam ein Stück weit formalisierter, aber auch zufriedenstellend geregelt sei.

Zusammenfassung

Durch die fallbasierten Workshops entwickelte sich bei den teilnehmenden Meistern und U-Teamern ein komplexerer Begriff von Teamarbeit. Ihnen wurde deutlich, dass Teamarbeit – so banal das hier klingen mag – sich nicht auf das Teamgespräch und die damit zusammenhängenden Aktivitäten beschränkte, sondern eine neue Unternehmenskultur erforderte, die sie selbst mit konstituierten. Die Teilnehmer verschafften sich einen vertieften Einblick in die Strukturen des Teamarbeitprojekts. Vermittelt durch die einzelnen Fallbearbeitungen und die darin eingeflochtenen LeFo-Erkenntnisse lernten die Teilnehmer nun ihre Projektstrukturen besser kennen und sie verstanden, weshalb es im Unternehmen gegen Teamarbeit so viele Widerstände gab. Von den zehn teilnehmenden Meistern und U-Teamern wurden in Auswertung des ersten Workshops die folgenden positiven Auswirkungen in ihrem Arbeitsalltag berichtet:

- T 1: (U-Teamer) Die für ihn als U-Teamer bedeutsamen Gespräche mit den Teams und Vorgesetzten wurden aufgrund des nun detaillierteren, genaueren Nachfragens als wesentlich erfolgreicher erlebt. Er würde nicht mehr so schnell (ver)urteilen.
- T 2: (Meister) Er hätte sich als Meister in seinem Führungsverhalten nun variabler erlebt. Im Vergleich zu vorher, wäre es ihm besser gelungen, Aushandlungsprozesse als partnerschaftliche Dialoge zu gestalten.
- T 3: (Meister) Bei der Zusammenarbeit mit den Teams hatte er als Meister die methodische Grundidee des Arbeitsmodells „Fallarbeit“ als Beratungssetting angewandt und dies für die Entwicklung der Teams als zielführend erlebt. Dabei waren für ihn die Erkenntnisse aus dem gesamten ersten Workshop zu Gruppenentwicklungsprozessen, Führen von Teams, zu Macht, zum Wandel der Rolle des Meisters bei Teamarbeit eine unterstützende Grundlage im Umgang mit den Teams.
- T 4: (U-Teamer) Als Bereichsleiter unterstützte er als sogenannter „Pate“ einzelne Meister und ihre Teams. Die Fallbearbeitungen hatten bei ihm angeregt, Ideen zum „Freispiel“ der Teamsprecher gegenüber den Meistern in Verbindung mit dem täglichen „Verleihgeschäft“ zu entwickeln.
- T 5: (U-Teamer) Er entwickelte neue Einsichten wie: „Ich hatte vergessen, wie ich noch als Werker an der Linie gedacht hatte.“ Oder „Warum muss das U-Team die Probleme der Teams lösen?“
- T 6: (Meister) Er war mit Euphorie aus dem ersten Workshop ins Werk gegangen und hatte seinen Fall (Schwierigkeit bei der Begleitung von Aushandlungsprozessen in einem Team bzgl. Urlaubsplanung) aus seiner Sicht gut gelöst. Ihn erstaunte, dass sich das vormals scheinbar unlösbare Problem so einfach lösen ließ.

Die folgende Wandzeitung gibt Eindrücke zum Ende des zweiten Workshops wieder. Besonders augenfällig ist, welche starke Bedeutung neben den inhaltlichen Einsichten in Teamarbeit das Arbeitsmodell „Fallarbeit“ für die Workshopteilnehmer erhalten hat. Besonders geschätzt wurde die dadurch mögliche Verbindung von praktischer Handlungssituation im Betrieb einerseits

Welche Erkenntnisse nehme ich mit ?

18.03.05

Arbeitsmodell „Fallarbeit“ Leben	individuelle Gewinn	Handlungs- Konsequenzen	Ein- u. Ausblick über Teamarbeit	Empfehlungen
Werkzeug FA → neue Herangehensweise	mehr Mut zu Veränderungen	Gute Vorbereitung gehört dazu.	Teamarbeit ist kein Selbstläufer	Arbeitsmodell weitergeben an Meister
Problemen auf den Grund gehen → Alternativen suchen	Neue Lernhorizonte	Teamarbeit will vom Mehr- funktional verstanden werden!	Teamarbeit funktioniert nicht von alleine!	Teamsprecher- Schulen
Arbeitsmodell möglichst oft anwenden!!!	mehr Wissen in Beziehungen	Aufgaben müssen auf die Leistungsfähigkeit zugeschnitten werden.	Funktionierende Teams reflektieren über ihre Arbeit	Master Team's aufleben lassen
Mehr Nachfragen Hintergründe	mehr Verständnis an bestimmte Situationen Beteiligte	Zeit nehmen für Probleme	„Schuldhaft“ ist es immer selbst Sie gehören genauso zur Gruppe wie „besonders“ gute MA. Aufgabe ist es, die Teams mit positivem Ansatz zu motivieren!	Feedback an Teams
Nicht nur Tunne/blicke → auch Konsequenzen zu- denken!	Neue Einsichten	gleiche info für Teamsprecher	Sich in eine Gruppe einzubringen ist zirkulärer als „einen“ „Vorzubereiten“	Management + BR auf „Ballhöhe“ der Teamarbeit
Voraussetzungen für bestehende Situations erkennen mit Methoden und somit Handlungsoptionen darauf reagieren		Sich Zeit nehmen Überschreiten von Situationen	Unternehmerisches Handeln seitens d. Teams maßgebend von BR unterstützt werden.	
neue Handlungs- empfehlungen		Gezielte Kommunikation	Teamarbeit muss von allen getrollt werden	
Werkzeuge i.d. tägl. Arbeit		Gute Vorbereitung		
Mögliche Kosten der Draufsicht				
Arbeitsmodell				

mit verschiedenen Sichtweisen auf diese Situation andererseits. Das Arbeitsmodell stellte für die Projektakteure einen Verständigungsmodus dar, in dem sie nicht mehr als Schlichter und Entscheider auftreten mussten, sondern als Arrangeur unterschiedlicher Perspektiven auf eine Handlungs-, Konfliktsituation, der als Berater einen reflektierenden Vergleich anbietet und so Lernprozesse unterstützt, bevor gemeinsam neue und weiterführende Handlungsstrategien entworfen werden. Diese Art und Weise, Situationen gemeinsam in einer Gruppe vertieft zu verstehen, wurde von den Teilnehmern als attraktives Reflexionsverfahren für die eigene Praxis eingeschätzt.

3.

Realisation II

Ein Fall aus der betrieblichen Praxis des Chemiewerkes

Zum beforschten Unternehmen

Ausgangspunkt für die Kooperation mit dem Chemiewerk war das Interesse des Betriebsrats und des Managements, Widerstände der Betroffenen und Schwierigkeiten im Zuge der Einführung eines neuen Steuerungsmodells zum Thema zu machen. Das Management sah das Reorganisationsprojekt gefährdet, der Betriebsrat wollte den Unmut der Beschäftigten aufgreifen und zur Sprache bringen. Das Management war an der Überwindung der Widerstände interessiert, der Betriebsrat wollte die Interessen der Beschäftigten zur Sprache bringen und neue Gestaltungsansätze finden.

Die betroffene Abteilung war mit Forschung und Entwicklung als auch mit der Produktsicherheit chemischer Wirkstoffe befasst. Die Abteilung umfasste ca. 60 Mitarbeiter, die für die wissenschaftliche Analyse und Bewertung von chemischen Wirkstoffen verantwortlich waren. Die Forschungs- und Analyseergebnisse der Abteilung wurden für die behördliche Zulassung von neuen Wirkstoffen benötigt. Diese Zulassung war eine notwendige Voraussetzung für den Verkauf der Produkte. Die Abteilung gliederte sich in zwölf Laborteams, die von Laborleitern geführt wurden.

In den vergangenen zwei Jahren fanden in der oben genannten Abteilung einschneidende personelle und arbeitsorganisatorische Veränderungen statt. Ziel der Veränderungen war es, die Zulassung von neuen chemischen Wirkstoffen schneller und kostengünstiger zu erreichen. Daher war seitens des Managements versucht worden, die einzelnen Prozessabläufe in den Abteilungen zu optimieren und den Bereich der Forschung, Entwicklung und Produktsicherheit neu auszurichten. Für die beforschten Laborteams sind neue, automatisierte Analysetechnologien und an die spezifischen Aufgaben angepasste Computerprogramme eingeführt worden. Weiterhin wurden in der Abteilung organisationale Veränderungen vorgenommen, die dabei helfen sollten, die Spezialisierungsgrenzen abzubauen und neue Verantwortlichkeiten im Sinne einer stärkeren Betonung von Forschungsmanagementaufgaben aufzubauen.

Das Argument, dass die meisten Labortätigkeiten „*an anderen Stellen der Erde kostengünstiger realisiert*“ werden könnten, wurde von Seiten des Managements immer wieder betont. Die strategische Neuausrichtung der Abteilung sollte deshalb zu einer größeren Konzentration auf profitable Produkte führen und zusätzlich eine breitere Verwertbarkeit der Laboranalysen ermöglichen.

Da das wissenschaftliche Know-how im Unternehmen bleiben, Routinearbeiten allerdings zukünftig „*outsourct*“ werden sollten, wurde von den

Laborleitern und -mitarbeitern erwartet, dass sie sich zukünftig weniger als Fachwissenschaftler (Fachleute für spezifische Fragestellungen), sondern vielmehr als Forschungsmanager verstehen. Sie sollten zukünftig Forschungsarbeiten zum Beispiel auch unter ökonomischen Gesichtspunkten bewerten können und die Verwertungsmöglichkeiten ihrer Forschungsergebnisse stärker in den Blick nehmen. Studien sollten von den verantwortlichen Laborleitern und -mitarbeitern unter Kostengesichtspunkten geprüft und gegebenenfalls an eigene, günstigere Labore im Ausland oder an Fremdanbieter vergeben werden. Die Wettbewerbsfähigkeit der Studien sollte durch ein internationales, internes und externes Benchmarking überprüft werden. Im Kontext dieses Benchmarks wurden die einzelnen Laborbereiche als „Serviceeinheiten“ des Chemiewerks betrachtet, die mit internen und externen Anbietern konkurrieren sollten. Um Kostentransparenz auf Projektbasis herzustellen, war zusätzlich ein neues EDV-gestütztes Bewertungsverfahren eingeführt worden.

Im Zusammenhang mit der strategischen Neuausrichtung des Unternehmens wurden zwei vormals eigenständige Abteilungen zusammengeführt und in den Laborgruppen etwa 20 % des Personals abgebaut. Dieser Prozentsatz gilt sowohl für die Labormitarbeiter als auch für die Laborleiter. Der Personalabbau wurde durch Versetzungen innerhalb des Konzerns sowie durch Abfindungen und Vorruhestandsregelungen realisiert. Bei den Mitarbeitern in der untersuchten Abteilung ist der massive Personalabbau als das zentrale Moment der oben genannten Veränderungsprozesse wahrgenommen worden. Die drastische Stellenreduktion erzeugte große Irritationen und hochgradige Verunsicherungen bei den Mitarbeitern. Aufgrund des Personalabbaus und der damit einhergehenden Neuausrichtung der Labortätigkeiten hatte sich das Arbeitspensum, insbesondere der Laborleiter, deutlich erhöht. An sie wurde nun die Anforderung gestellt, viele Forschungsarbeiten parallel zu managen und die erzielten Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit für den Entwicklungs- und Produktionsprozess zu beurteilen. Von den einzelnen Labormitarbeitern wurde erwartet, dass diese stärker als bisher über den „Tellerrand“ ihrer konkreten Analysetätigkeiten hinausschauen und in Verbindung mit der projektförmigen Arbeitsgestaltung ihre Tätigkeiten stärker selbst organisieren.

In der untersuchten Abteilung hatten sich im Verlauf der Neuorganisation die Arbeitsfelder der Laborleiter und -mitarbeiter deutlich erweitert. Es kam nicht nur zu einer inhaltlich-fachlichen Anreicherung der täglichen Arbeit, sondern auch zu einer massiven Verkürzung der Zeiten für die Analysetätigkeiten. Da die Projekte nun in einer wesentlich kürzeren Zeit als bisher (ca. zwei Jahre) realisiert werden sollten, mussten viele Projekte parallel bearbeitet werden. Das führte immer wieder zu Unterbrechungen von Projekten (meist verbunden mit einem späteren Neuanfang durch andere Laboranten), um mit dringlicheren Aufgaben beginnen zu können. Diese Entwicklung hatte eine veränderte Arbeitsbelastung für Laborleiter zur Folge. Waren sie

in der Vergangenheit für ihre Mitarbeiter täglich ansprechbar, so änderte sich dies vor dem Hintergrund der Vielfalt ihrer neuen Aufgaben. Trugen sie früher die Verantwortung für ein bzw. zwei längerfristige Projekte (die Forschungsarbeit war vergleichbar mit dem Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit), so veränderten sich nun ihre Aufgaben im Sinne eines permanenten Projektmanagements.

Die nachfolgende Auflistung skizziert die zentralen Veränderungen im Arbeitsalltag der Abteilung:

- 20 % weniger Laborleiter und Labormitarbeiter bei etwa gleichem Aufgabenvolumen und erweitertem Aufgabenspektrum
- Zunahme der Produktverantwortung bei den Laborleitern für chemische Wirkstoffe
- Bildung neuer Laborteams
- Höhere Anforderungen an die Laborteams bzgl. deren Selbstorganisation (informelle Führung im Labor, kompetenzabhängige Arbeitsverteilung)
- Einführung einer IT-unterstützten Dokumentationserstellung
- Zunehmende Automatisierung der Analyseprozesse
- Verstärkte Kontraktierung, das heißt Vergabe von Analysetätigkeiten an externe Labore bei gleichzeitigem Monitoring dieser externen Dienstleister durch die Laborleiter
- Kompaktierung, das heißt intensivere Büroraumnutzung (zwei Laborleiter teilen sich ein Büro)
- Neue Form der Leistungsbewertung und neues Bonussystem (größere Differenzierung bei gleichem Fonds)

Das Interesse des Unternehmensmanagements an der Zusammenarbeit mit dem Forschungsprojekt LeFo bestand darin, eine unabhängige Sichtweise auf die Auswirkungen der strategischen Neuausrichtung der Abteilung zu erhalten. Dem Management ging es vor allem darum, die Gründe für die erlebten Widerstände und Handlungsprobleme der Mitarbeiter und Laborleiter besser zu verstehen und mehr Klarheit darüber zu erlangen, inwieweit ihre strategischen Überlegungen „unten“ angekommen sind. (Zitat aus dem Management: „*Haben die Mitarbeiter unsere Ziele verstanden?*“).

Von der Abteilungszusammenführung hatte sich das Management eine Erhöhung der „Multifunktionsfähigkeit“ der Laborleiter und Mitarbeiter erwartet. Es war daran interessiert, dass zukünftig alle Mitarbeiter die Verwertungsmöglichkeiten ihrer Untersuchungsergebnisse stärker reflektieren und auf diese Weise ein größeres Engagement bei der Produktentwicklung entfalten. Das LeFo-Projekt war besonders an den Veränderungsprozessen zum beruflichen Rollenverständnis interessiert. In welcher Weise gehen die betroffenen

Beschäftigten mit der Zuweisung managerialer Aufgaben um? Wie verändern sie ihr berufliches Selbstverständnis?

Die Handlungsproblematiken der ausgewählten Laborleiter

Die Datenerhebung des Projektes LeFo verfolgte zwei Ziele. Sie sollte erstens die strukturelle Rahmung und den beruflich-betrieblichen Kontext des Forschungsgegenstandes erfassen und zweitens einen möglichst dichten Fall, d. h. eine subjektive Handlungsproblematik eines Mitarbeiters, einer Mitarbeiterin erheben. Vor dem Hintergrund dieser beiden Ziele erfolgte die Datenerhebung in zwei Phasen. Die erste Phase diente der Orientierung im Unternehmen und der Sammlung von Informationen zu den Rahmungen relevanter Handlungsproblematiken, während in der zweiten Phase subjektive Handlungsprobleme in Form von Fall Erzählungen erhoben wurden. Am Ende der ersten Arbeitsphase wurde von der Projektgruppe eine Datenlandschaft erstellt und festgelegt, mit welchen Akteuren fokussierte Interviews durchgeführt werden sollen. Im Zentrum der Fall Erzählungen stand das subjektive Erleben der einzelnen Akteure.

Die erhobenen Daten, wie auch die Fall Erzählungen wurden im Projektteam aufbereitet und den Mitgliedern der Interpretationswerkstatt in Form eines Materialbandes zugänglich gemacht. Dieser enthielt neben den Transkriptionen der ausgewählten Fall Erzählungen auch Beschreibungen des Unternehmens, relevante Organigramme und Strukturübersichten.

Für die Interpretationswerkstatt wählte das Projektteam LeFo zwei Fall Erzählungen als Forschungsgegenstände aus. In den Fall Erzählungen wurden organisationale, sozialpsychologische, soziologische, arbeitsorganisatorische und planerische Probleme einer am Projektmanagement orientierten Arbeitsorganisation in den Laboren thematisiert.

Laborleiterin Frau Dr. Radtke

Frau Dr. Radtke (35 Jahre) ist promovierte Biologin und arbeitet seit neun Jahren in der untersuchten Abteilung. Zuvor war sie drei Jahre an einer anderen Stelle des Unternehmens in der Forschung tätig. Bislang hatte sie, vergleichbar mit der Arbeit einer Wissenschaftlerin, gemeinsam mit drei bis vier Labormitarbeitern an einzelnen Projekten gearbeitet. Ein Projekt dauert in der Regel zwei Jahre und wird mit einer umfangreichen Dokumentation („...ist mit einer Doktorarbeit vergleichbar“, zitiert nach Frau Dr. Radtke) abgeschlossen.

Die Umbrüche der letzten zwei Jahre und insbesondere der damit verbundene Personalabbau haben die Arbeitsbedingungen für Frau Dr. Radtke zunehmend verändert. Heute hat sie deutlich mehr Projekte und Studien zu betreuen und damit auch die Fremdvergabe (Kontraktierung) von Laborarbeiten zur Bewäl-

tigung der Projekte zu organisieren. Insbesondere die Organisation und Begleitung der Fremdvergabe von Projekten ist, ihren Aussagen zufolge, mit einem immer höheren Zeitaufwand verbunden, weil sie die Qualitätsstandards sicherstellen muss, für die sie letztlich als Laborleiterin verantwortlich unterzeichnet. Jede in ihrem Aufgaben- und Verantwortungsbereich erstellte Dokumentation muss von ihr unterschrieben werden. Damit zertifiziert sie die Laborergebnisse, die in ihrem Verantwortungsbereich erstellt wurden. Frau Dr. Radtke beschreibt, dass sie sich nach der strategischen Neuausrichtung des Unternehmens und der Neuorganisation der Abteilung als nur noch in „Feuerwehraktionen“ handelnd erlebt. Sie bedauert, für ihre Mitarbeiter nicht mehr ausreichend ansprechbar zu sein. Sie ist sich zwar bewusst, dass ihr Laborteam viele Aufgaben sehr eigenständig bearbeitet, befürchtet aber mögliche „Pannen“ in den von ihr verantworteten Studien. Sie hat Sorge, immer öfter Analysen zertifizieren zu müssen, die sie nur begrenzt kontrollieren konnte.

Über diese Problematik (Zunahme von Verantwortung für nicht selbst kontrollierte Forschungsergebnisse) hat sich Frau Radtke bereits mehrfach mit ihrem direkten Vorgesetzten, dem Abteilungsleiter, auseinandergesetzt. In diesen Gesprächen konnten jedoch keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden. Da die Fremdvergaben von Laborarbeiten und der damit verbundene hohe Organisations- und Betreuungsaufwand weiterhin zunehmen wird, erwartet Frau Dr. Radtke, dass die Problematik sich zukünftig eher noch verstärken wird. Frau Dr. Radtke vergleicht die Arbeitsanforderungen bei der Fremdvergabe mit der Einarbeitung eines neuen Mitarbeiters (Zitat Frau Radtke: „Das ist wie ein neuer Mitarbeiter, der ständig nachfragt und erste Dokumente zum Lesen vorlegt, um sich abzusichern.“) .

Ab Sommer 2005 soll Frau Dr. Radtke zusätzlich die Aufgaben eines Kollegen übernehmen, der in Rente geht. Bei diesen neuen Aufgaben handelt es sich um die internationale Planung und Organisation von bestimmten Analysearbeiten. Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, müsste Frau Dr. Radtke sich langfristig einarbeiten und sich ein spezielles Wissen aneignen. Sie betonte im Interview allerdings mehrfach, dass sie dafür kaum Zeit habe und gegenwärtig auch keine Vorstellung besitzt, wie sie diese neue Anforderung bewältigen könne (Zitat Frau Radtke: „Das ist ein Fulltimejob. Ich habe aber bereits einen Fulltimejob!“). Frau Dr. Radtke hofft, dass das Unternehmen zukünftig wieder Personal einstellen wird. Die Auseinandersetzung mit ihrem Abteilungsleiter zu Fragen des Personalbedarfs erlebt sie als wenig weiterführend, da dieser ohne seinen Vorgesetzten keine Personalentscheidung treffen könne.

Laborleiter Herr Dr. Steger

Herr Dr. Steger (42 Jahre) ist ein promovierter Biologe und arbeitet bereits 15 Jahre in der Abteilung. Seit fünf Jahren ist er der Leiter einer größeren

Laboreinheit. Die oben beschriebenen Veränderungen in der Abteilung zeigen auch bei ihm Auswirkungen. Die Projekte müssen wesentlich schneller abgearbeitet werden und viele Studien laufen parallel. Er beschreibt, dass aufgrund der Vielzahl parallel laufender Studien er keinen genauen Überblick darüber habe, welche Projekte er als Laborleiter gegenwärtig verantworten müsse. Herr Dr. Steger bezeichnet sich als jemanden, „der vor dem fahrenden Zug noch schnell die Gleise repariert“ (Zitat Herr Steger). Seinen aktuellen Arbeitsdruck sieht er ein Stück weit dadurch gemindert, dass er „mit sehr guten Laboranten zusammenarbeitet“ (Zitat Herr Dr. Steger) und seine Mitarbeiter sehr eigenständig agieren.

Im Interview thematisiert Herr Dr. Steger den Paradigmenwechsel im Management des Unternehmens. Diesen Paradigmenwechsel bezeichnet er als Wandel von einer „forschungsorientierten“ zu einer „marketinggesteuerten“ Projektarbeit. Er beklagt, dass es heute weniger um die Herstellung qualitativ hochwertiger Produkte gehe, als vielmehr darum, schnell und effektiv viel Geld zu verdienen. Dieser Wandel habe aus seiner Sicht die Folge, dass die professionellen Ressourcen in einem zunehmenden Maße „verschlissen“ werden.

Als weitere Folgen des Veränderungsprozesses und der Neuausrichtung der Abteilung führt er folgende Aspekte auf:

- ständiger Zeitdruck für alle Beschäftigten
- zunehmender Arbeitsdruck aufgrund der Personalreduktionen
- Ängste vor dem Verlust des Arbeitsplatzes
- Verschlechterung des Arbeitsklimas (soziale Kälte, geringe Wertschätzung)
- Verlust von Gestaltungs- und Freiräumen im Arbeitsprozess
- Verlust von Vertrauen in die Kommunikation der Vorgesetzten
- Resignation aufgrund der fehlenden Anerkennung der fachlichen Arbeitsleistung
- Konflikte aufgrund der Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch an die Qualität der Arbeit und den Erwartungen sowie Zeitvorgaben der Vorgesetzten

Herr Dr. Steger betont im Interview, dass er sich trotz Kritik an den Veränderungsprozessen den neuen Anforderungen stellt. In seiner Funktion als Laborleiter allerdings versucht er, auf diese Entwicklungen Einfluss zu nehmen. Dies geschieht in Gesprächen mit seinem Abteilungsleiter zu aktuellen Problemen.

Die Gefährdung innovatorischer Qualifikationen in profitgesteuerten Organisationen

Die nachfolgende Interpretation beruht auf Interviews mit zwei Vertretern des mittleren Managements in einem Unternehmen, das zum Zeitpunkt der Befragung einem tief greifenden Rationalisierungsprozess unterworfen war. Ich benenne zunächst sehr kurz die betriebliche Situation, in der die beiden Interviews geführt wurden. Im zweiten Teil skizziere ich meinen thematischen Zugang und mein Erkenntnisinteresse am Forschungsgegenstand. Der dritte Teil enthält etwas ausführlicher vier Aspekte der Interpretation, im vierten Teil folgt eine kurze Kritik des LeFo-Forschungsansatzes und den fünften Abschnitt bildet eine Reflexion zum gemeinsamen Lernprozess der eingeladenen Wissenschaftler in den beiden Interpretationswerkstätten.

1. Ein Schlaglicht auf den betrieblichen Rationalisierungsprozess

Die Situation des Unternehmens, in dem die hier zu interpretierenden Interviews stattgefunden haben, ist durch einen Rationalisierungsprozess von außerordentlicher Tiefe und Wirkung gekennzeichnet. Im Ergebnis hat ein Wechsel von der Produkt- auf die Profitorientierung der (Arbeits-)Organisation stattgefunden. Besonders einschneidend waren die folgenden Änderungen: eine Personalreduktion um 15 bis 20 Prozent; die Fremdvergabe von sogenannten Routineaufgaben; die Einführung von Zielvereinbarungsgesprächen. Des Weiteren hat die Praxis der „Vereinbarung“ von Terminen für bestimmte Projekte mit dem direkten Vorgesetzten bei knappen Personalressourcen den Zeitdruck bei der täglichen Arbeit beträchtlich gesteigert.

Die nachstehend erörterten Reaktionen der Befragten (zwei Vertreter des unteren mittleren Managements) beziehen sich auf die Folgen dieses Rationalisierungsprozesses, der zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vollständig abgeschlossen war. Es ist hier nicht genügend Raum, alle Reaktionen ausführlich darzustellen, über die die Befragten in den Interviews sprachen. Ihre Zukunftsängste und Ohnmachtserfahrungen, die empfundene Ambivalenz der neuen Arbeitssituation zwischen erhöhter Verantwortung einerseits und Überlastung, Zeitdruck und Verlust von Freiräumen bis hin zur Selbstausbeutung und damit verbundenem Kontrollverlust in der Arbeit andererseits können hier nur erwähnt werden.

2. Mein thematischer Zugang und mein Erkenntnisinteresse am Forschungsgegenstand

Mein Blick auf das Forschungsfeld ist geprägt vom Konzept der Aktionsforschung. Das hat folgende Implikationen:

1. Ich nähere mich dem Forschungsfeld nicht mit vorgeprägten Begriffen oder Theoriestücken, sondern ich versuche, zunächst einmal die Akteure, die in diesem Feld leben und arbeiten, zu Worte kommen zu lassen, ihnen genau zuzuhören. Ein Aktionsforscher betrachtet eine betriebliche Situation und die darin agierenden Akteure nicht als Forschungsgegenstand, sondern er begegnet den Praktikern als Personen mit eigenen Werten, eigenen Interessen und einem besonderen Wissen. Das ernst zu nehmen, erfordert, in einen *Dialog mit den Praxisakteuren* einzutreten. Aktionsforschung ist auf Dialoge zwischen Wissenschaftlern und Praktikern gegründet. Interviews, wie die vom Lefo-Team geführten, stellen für mich nur einen ersten Zugang zum Feld dar.

Analytische Begriffe wie auch Interviews helfen allein nur wenig, um die Funktionsweise einer Organisation und die Arbeitssituation von Beschäftigten zu erschließen. In der Aktionsforschung beginnt ein Projekt mit einem Dialog, in dem Wissenschaftler und Praktiker gemeinsam die betriebliche Situation reflektieren. Wissenschaftliches und praktisches Wissen werden auf diese Weise zusammengeführt, um den betrieblichen Kontext des Arbeitshandelns zu erfassen. In den Worten eines der Interviewer: Dem Blick des Befragten wird der andere, der fremde Blick des Wissenschaftlers hinzugefügt und umgekehrt. Erst wenn sich der Forschungsprozess nicht auf ein Interview⁷ mit nachfolgender Beratung beschränkt, sondern in einen (allerdings zeitaufwendigen) Dialog zwischen Wissenschaftlern und Praktikern mündet, lässt sich ein reicheres Verständnis der Ausgangssituation und ihrer Problematik gewinnen.

2. Die gegenwärtige betriebliche Situation, wie sie in den Interviews vor Augen tritt, ist das Ergebnis eines vorhergegangenen Prozesses von Entscheidungen und Handlungen aller beteiligten Akteure (nicht nur des Managements). Daher wird die aktuelle Situation durch Elemente der Vergangenheit geprägt, auch durch solche, die durch den Wechsel des Werks zur profitorientierten Arbeitsorganisation überwunden scheinen; sie leben zum Beispiel in den Ansprüchen der Befragten, aber auch in betrieblichen Routinen weiter. Gleichzeitig enthält eine Situation Möglichkeiten einer zukünftigen Entwicklung, und zwar durchaus unterschiedliche Möglichkeiten. Die Zukunft ist gestaltungsoffen.

⁷ Ein Interview fördert bekanntlich nur den Ausschnitt der betrieblichen Wirklichkeit zutage, den der Interviewer erfragt.

Derartige Entwicklungsalternativen zu erkennen, ist ein wesentlicher Teil meines Erkenntnisinteresses. Ich habe diesen Ansatz vor Jahren als *Möglichkeitsanalyse*⁸ bezeichnet und entwickelt (Fricke 1975).

3. Das Interesse des Aktionsforschers richtet sich indes nicht nur auf die Analyse möglicher Entwicklungen, sondern auch auf einen Beitrag zu ihrer Realisierung. Das kann in einem Prozess geschehen, in dem Wissenschaftler und Praktiker alle drei Elemente der Wirklichkeit, die vergangenen, die gegenwärtigen und die zukünftig möglichen, in Form gemeinsamer Reflexion und gemeinsamen Handelns (Erprobens) ausloten. Es handelt sich um einen Prozess des *joint learning und der joint action*. Dabei hat das gemeinsame Handeln im Rahmen eines Gestaltungsprozesses durchaus auch eine Erkenntnisfunktion: Erst im Veränderungsprozess manifestieren sich Widerstände einer Organisation, die ohne einen Handlungsversuch nicht erkennbar sind.
4. In diesem Konzept ist das *Verhältnis von Theorie und Praxis* grundsätzlich verschieden von dem üblichen, positivistisch geprägten Wissenschaftsverständnis. In der Aktionsforschung wird wissenschaftliches Wissen aus und teilweise in Praxiskontexten generiert, es ist daher immer kontext-, das heißt raum- und zeitgebunden. Theoretisches Wissen wird nicht auf Praxiszusammenhänge angewendet, sondern aus Praxiszusammenhängen generiert. Das heißt aber auch: es ist nicht wertneutral. Für das Verständnis ihrer betrieblichen Situation (und zwar sowohl ihrer Vergangenheit wie auch ihrer möglichen Zukünfte) sind die Berichte und Reflexionen der Beschäftigten unerlässlich. Das zeigen mit aller Deutlichkeit die vorliegenden Interviews. Das Bild, das sie von ihrem Arbeitskontext entwerfen, ist natürlich subjektiv geprägt; es enthält Wertungen und Erwartungen.⁹
5. Aktionsforscher sind zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Dialoge mit Praktikern angewiesen. Damit setzen sie allerdings nicht nur einen Erkenntnisprozess in Gang, sondern sie gehen auch eine *doppelte Verpflichtung* ein, eine Verpflichtung, die eine soziale und eine persönliche Dimension hat. Im Fall des untersuchten Unternehmens wecken die Forscher des Lefo-Teams schon allein durch ihr Erscheinen im Werk Erwartungen bei den Beschäftigten, sicher nicht nur bei den Befragten, die ihre Erwartungen ausdrücklich und teils nachdrücklich vortragen. Dieser Verpflichtung, die aus den Erwartungen der betrieblichen Akteure erwächst,

⁸ Das Konzept der Möglichkeitsanalyse ist von Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“ und seiner Geschichtsauffassung angeregt, die er in seinem Buch über Thomas Münzer entwickelt (Bloch 1960). Giddens spricht von der Generierung offener Möglichkeitsräume als Aufgabe der Sozialwissenschaft (Giddens 1995), und auch Oskar Negt verwendet den Begriff der Möglichkeitsanalyse (Negt 2001).

⁹ Ein häufiger Irrtum der Befragten besteht allerdings darin, dass sie „objektives“ Wissen ihrem subjektiven Wissen für überlegen halten. Sie folgen damit dem üblichen, positivistisch geprägten Wissenschaftsverständnis. Die Antwort des Interviewers, dass er „nur“ ein zwar anderes, aber doch auch subjektives Wissen hinzufügen kann, ist daher im Sinne der Aktionsforschung die einzig angemessene.

kann man nicht durch den Hinweis auf den ebenfalls nur subjektiven Charakter wissenschaftlicher Erkenntnisse entgehen.

6. Es bleibt die Frage, ob ein Beratungsprozess die angemessene Form ist, um als Wissenschaftler einen Beitrag zur Lösung von Praxisproblemen zu leisten. Beratung ist durch ein ungleiches (um nicht zu sagen: hierarchisches) Verhältnis zwischen Berater und Beraten gekennzeichnet. Das vermeidet Aktionsforschung. Wissenschaftler und Praktiker mit ihrem unterschiedlichen Wissen, je eigenen Werten und Interessen, auch Erfahrungen, sind grundsätzlich gleichberechtigt. Sie sind Angehörige jeweils unterschiedlicher Referenzsysteme, gewiss, aber wenn sie sich im Forschungsfeld treffen, sind sie gleich – ebenso wie wissenschaftliches und Erfahrungswissen gleichberechtigt und gleich notwendig sind, um eine Situation mit ihrer Geschichte, ihren gegenwärtigen Problemen und möglichen Zukünften zu verstehen. Der Forscher geht eine Beziehung zu einem Anderen, zu einem Du ein; er erfährt, dass das Feld kein Objekt ist, sondern dass es antwortet („*the field talks back*“). Die einzige angemessene Beziehung zu einem gleichberechtigten Anderen ist der Dialog. Einer anderen Person zu begegnen, schafft, wie erwähnt, Verpflichtungen und persönliche Verantwortung. So ist die human condition.
7. Der Aktionsforscher wird seiner persönlichen Verpflichtung am ehesten gerecht, wenn er sich gleichzeitig der sozialen Dimension dieser Verpflichtung entsprechend verhält. Was heißt das? Den Erwartungen der Beschäftigten auf Verbesserung ihrer Arbeitssituation, wie sie in den Interviews deutlich werden, lässt sich am ehesten entsprechen, wenn es gelingt, *im Betrieb einen öffentlichen Raum* zu schaffen, in dem die Beschäftigten ihre Kritik, Erwartungen und Vorstellungen von besseren Arbeitsbedingungen vortragen und gemeinsam erörtern können. Damit könnten sie den ersten Schritt zur Überwindung ihrer Vereinzelung¹⁰ tun.
8. Vor allem die skandinavische Aktionsforschung hat mit dem *demokratischen Dialog* ein Verfahren zur Herstellung einer betrieblichen Öffentlichkeit¹¹ entwickelt. In solchen betriebsöffentlichen Dialogen können auch Tabus wie das zuvor erwähnte zur Sprache kommen.

¹⁰ Vereinzelung der Arbeitenden ist eine typische Folge profitorientierter Steuerung von Arbeitsprozessen, vielleicht sogar vom Management kalkuliert (siehe dazu Glibmann 2001); die Praxis der einzeln geführten Zielvereinbarungsgespräche verstärkt die tatsächliche und gefühlte Vereinzelung noch zusätzlich.

¹¹ Die Konstituierung der Wirtschaft als Bereich privater Entscheidungen der Kapitaleigner ist historisch während der Auseinandersetzung zwischen dem aufstrebenden Bürgertum und dem Feudalismus entstanden. Sie war einmal das ökonomische Fundament bürgerlicher Freiheiten, steht aber heute eher im Widerspruch zu demokratischen Grundsätzen und ist daher, trotz ihrer gegenwärtigen Hochblüte, historisch überholt (Palshaugen 2002). Die soziale Verpflichtung der Sozialwissenschaft besteht darin, an der Schaffung öffentlicher Räume in Betrieben mitzuwirken und damit einen Beitrag zur Demokratisierung der Wirtschaft zu leisten. Schließlich wird sozialwissenschaftliche Forschung aus öffentlichen Mitteln finanziert; auch das schafft Verpflichtungen, selbst wenn die auftraggebenden Ministerialbeamten und oft auch die Sozialwissenschaftler selbst das anders sehen.

Björn Gustavsen hat 1992 auf der Basis jahrzehntelanger Aktionsforschung in Skandinavien Regeln zur Organisation demokratischer Dialoge formuliert (Gustavsen 1992, S. 14/15). Die wichtigsten sind:

- Jeder in einem Betrieb Betroffene, vom Vorstandsvorsitzenden bis zum Beschäftigten, muss die Möglichkeit zur Teilnahme haben.
- Jeder Teilnehmer ist verpflichtet, nicht nur die eigenen Ideen vorzutragen, sondern auch die Anderen beim Vorstellen ihrer Ideen zu unterstützen.
- Alle Teilnehmer sind gleichberechtigt.
- Praktische Arbeitserfahrung ist die Voraussetzung zur Teilnahme.
- Die Arbeitsfunktion und Autorität sämtlicher Teilnehmer kann zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden – kein Teilnehmer ist davon ausgenommen, also auch Vorstandsmitglieder nicht.

Die Regeln des demokratischen Dialogs sind nicht normativ; sie beruhen auf Erfahrungen in einer Vielzahl von Aktionsforschungsprojekten. Sie werden von allen Beteiligten gemeinsam am Beginn eines Forschungsprozesses vereinbart und können im Licht neuer Erfahrungen auch abgewandelt bzw. weiterentwickelt werden.

3. Vier Facetten zur Interpretation

3.1 Die innovatorischen Qualifikationen der Befragten

Trotz aller Zumutungen der neuen Arbeitsordnung zeigen sich die Befragten erstaunlich gutwillig und leistungsbereit, die höheren und gleichzeitig weniger befriedigenden Leistungen zu erbringen. Dieser Anspruch an die eigene Zuverlässigkeit, an eine qualitativ anspruchsvolle Arbeit, der auch in Zeiten zunehmenden Arbeits- und Zeitdrucks aufrechterhalten wird, ist aus meiner Perspektive ein erster Hinweis auf die Existenz innovatorischer Qualifikationen. Was sind und wie zeigen sich diese *innovatorischen Qualifikationen* in den Interviews?

Ich habe mit meinen Kolleginnen und Kollegen in den 1970er und 1980er Jahren eine Reihe von Aktionsforschungsprojekten durchgeführt, in denen wir immer wieder auf eine große Kraft der Beschäftigten gestoßen sind, die wir innovatorische Qualifikation genannt haben. Wir verstehen darunter das Interesse und die Fähigkeit der Beschäftigten, an der Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen mitzuwirken, um in der Lage zu sein, die Arbeit den eigenen Ansprüchen entsprechend zu leisten. Da wir diese innovatorischen Qualifikationen auch unter allen möglichen, zum Teil unerträglichen Arbeitsbedingungen (in der ersten Untersuchung Monotonie und extreme körperliche Belastungen) angetroffen haben, wenn auch oft verschüttet, sind wir

zu dem Schluss gekommen, dass diese innovatorischen Qualifikationen unzerstörbar sind, „auch nach dreißig Jahren Arbeit unter extrem belastenden Arbeitsbedingungen“ (E. Fricke u. a. 1981).

Der Gestaltungskraft der Beschäftigten und ihren Vorstellungen für eine gute Arbeit auch unter widrigen Bedingungen begegne ich in den Interviews wieder, wenn auch nur in Ansätzen und Spuren. Innovatorische Qualifikationen brauchen zu ihrer Entfaltung einen Rahmen, einen betriebsöffentlichen Raum, in dem sich die Beschäftigten über ihre Gestaltungsinteressen verständigen, Gestaltungsvorhaben entwickeln und durchsetzen können. Alle aus dem LeFo-Projekt vorliegenden Informationen deuten darauf hin, dass ein betriebsöffentlicher Raum im untersuchten Unternehmen nicht existiert.¹² Zwar können betriebsöffentliche Räume unter bestimmten Bedingungen hergestellt werden (und die Sozialwissenschaft, insbesondere die Aktionsforschung, kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten¹³, aber solange diese nicht existieren, lassen sich innovatorische Qualifikationen nur als Potenzial aus vorgetragenen Ansprüchen, Zukunftserwartungen und alternativen Vorstellungen der Beschäftigten zur Organisation ihrer Arbeit erschließen. Die Interviews enthalten hierzu reichhaltiges Material.

Innovatorische Qualifikationen haben unseren Forschungsergebnissen zufolge drei Quellen:

- den generellen Anspruch, auf die Arbeitsbedingungen selbstbestimmt Einfluss zu nehmen; etwas pathetisch formuliert: Subjekt der eigenen Arbeit zu sein. Wir haben diesen Gestaltungsanspruch das Beteiligungsinteresse genannt, das abhängig Beschäftigte in jeder Arbeitssituation haben.
- Kritik an den jeweils aktuellen Arbeitsbedingungen, weil sie den eigenen Erwartungen, Normen oder auch Vorstellungen von guter Arbeit nicht entsprechen.
- Drittens Ansprüche, die aus früheren Erfahrungen mit Arbeit resultieren. Diese Ansprüche würde missverstehen, wer sie einfach als rückwärts-gewandt oder konservativ bezeichnet; in ihnen ist ebenfalls ein Gestaltungsanspruch enthalten, den man wecken kann. Er zielt darauf, das Bewährte im Neuen zu bewahren.

Die befragten Vertreter des mittleren Managements formulieren durchweg Gestaltungsansprüche; sie lassen innovatorische Qualifikationen erkennen, die aus allen drei Quellen stammen. Allerdings sind diese innovatorischen Qualifikationen zunächst nur als Potenzial, das heißt nicht aktualisiert in

¹² Siehe hierzu Abschnitt 6 „Kommunikation und betriebliche Tabus“. Das Fehlen eines betriebsöffentlichen Raums als Rahmenbedingung für die Entfaltung innovatorischer Qualifikationen ist in Unternehmen die Regel.

¹³ Näheres dazu im 2. Abschnitt. Zum Beitrag der Aktionsforschung siehe auch Palshaugen 2002.

Handlungen, erkennbar. Erst wenn Rahmenbedingungen hergestellt oder zugelassen werden, die eine Entfaltung innovatorischer Qualifikationen in einem Gestaltungsprozess ermöglichen, lassen sie sich beobachten, im Vollzug sozusagen.¹⁴

Die Fähigkeit und den Willen zu alternativer Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen äußern die Interviewten in Form von Ansprüchen an eine bessere Ordnung der Arbeit, als Kritik an den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen und als Berichte über Widerstandshandlungen mit dem Ziel, das bewährte Alte im Neuen zu bewahren. Diese drei Felder sind die wichtigsten Entstehungsbereiche innovatorischer Qualifikationen.

Einer der Befragten nennt eine weitere Voraussetzung für die Entfaltung innovatorischer Qualifikationen, die in seinem Unternehmen ebenfalls nicht gegeben ist: Es fehlt der betriebsöffentliche Raum als Voraussetzung für gelingende Kommunikation: *„Die Kommunikation nach oben, ich denke, da wird momentan sehr gern ein Alibimäntelchen drüber gelegt, ne. Man macht viele Informationsveranstaltungen. Man fordert die Information der Mitarbeiter auch regelrecht heraus. Dann aber fragt das zuständige Vorstandsmitglied auf einer solchen Veranstaltung mit 70 Teilnehmern: ‚Und nun sagt mal, wie ist es denn jetzt!‘ Dann ist natürlich Schweigen im Walde. ‚Steger, sagen Sie mal, wie ist jetzt die MC-MA im Zusammenfluss? Wie hat denn das funktioniert?‘“* Es wird eigentlich Zustimmung erwartet, aber die Situation ist so, dass sie Kritik herausfordert. *„Was sagen Sie dann vor 70 Leuten? ... Es soll natürlich auch Kritik geäußert werden. Aber ... richtige Kritik kann man nur unter vier Augen äußern, meiner Meinung nach. Konstruktive Kritik ist auch im großen Kreis möglich“*, aber wenn man auf Fehlentwicklungen hinweisen muss, *„dann mach ich das nicht vor 70 Leuten normalerweise ... Und dann habe ich das Gefühl, dann geht man da raus und dann sitzt man hier und denkt: Ob ich das nun erzählt habe oder nicht ... das ist eigentlich ... Ja? Man hat ja auch mal die Aussage der Vorgesetzten gehört ...: ‚Ich kapiere das ja, aber wir müssen das so machen‘“*. Ich komme auf diese Szene vom Management verhinderter offener und angstfreier Kommunikation in Abschnitt 3.4 noch einmal zurück.

Neben der Kritik an den Mängeln der aktuellen Arbeitssituation gibt es viele Äußerungen der Interviewten, die Ansprüche auf die Bewahrung des Be-

¹⁴ Das ist übrigens bei allen, auch bei beruflichen Qualifikationen so. Solange der Handwerker, der Architekt oder der Betriebschlossler ihre Qualifikationen nicht bei der Arbeit einsetzen können, sind sie nicht beobachtbar, sie sind ein Potenzial, eine Fähigkeit zu handeln oder zu gestalten, die zu ihrer Aktualisierung den Arbeits- oder Gestaltungsprozess selbst erfordert. Wird selbstbestimmte Gestaltung in einem Unternehmen nicht zugelassen, kann man auf die Existenz innovatorischer Qualifikationen nur aus Äußerungen der Kritik, des Widerstands oder von (verletzten) Ansprüchen schließen – und das auch nur dann, wenn man eine Vorstellung von noch nicht realisierten Gestaltungsmöglichkeiten hat, die aber mit den Arbeitenden leicht erarbeitet werden können. Voraussetzung ist, die Bedingungen zu schaffen, die notwendig sind, um einen gemeinsamen Reflexionsprozess einzuleiten.

währten in der neuen Arbeitssituation erkennen lassen. Auch aus diesem Anspruch kann die Kraft alternativer Gestaltung der bestehenden Arbeitssituation erwachsen – oder aber Resignation, wenn die Situation als unausweichlich empfunden wird (so stellt sie das Top-Management dar, siehe Abschnitt 3.3 über das (Unternehmens-)Schiff auf hoher See).

Wie erwähnt, reagieren die Befragten auf die neue, profitgesteuerte Arbeitsorganisation vielfach mit Gefühlen der Resignation. Ihre Resignation entsteht aber nicht durch Aufgabe des eigenen Anspruchs an fachlich gute Arbeit, sondern aus einem Ohnmachtsgefühl: Die Bedingungen sind so, sie sind nicht beeinflussbar, das Schiff ist Wind und Wellen ausgeliefert (siehe Abschnitt 3.3).

Wenn es jedoch gelänge, eine Gestaltungsalternative aufzuzeigen und die Bedingungen für ihre Realisierung zu schaffen, würden unter der Resignation sofort innovatorische Qualifikationen, das heißt der Wille und die Fähigkeit zur selbstbestimmten Gestaltung erkennbar werden.

Um Gestaltungsalternativen herauszuarbeiten, ist es allerdings erforderlich, einen Prozess betriebsöffentlicher Reflexion in Gang zu setzen. Gelingt dies nicht, ist das innovatorische Potenzial durch die profitorientierte Steuerung von Arbeitsprozessen möglicherweise stärker gefährdet als unter traditionellen fordristischen Arbeitsbedingungen. Das Beteiligungsinteresse der Beschäftigten wird in profitgesteuerten Arbeitssystemen viel stärker instrumentalisiert und damit teilweise sogar gegen die Arbeitenden gewendet, als das vor 20 Jahren vorstellbar war. In einer profitgesteuerten Arbeitsorganisation müssen sich die Arbeitenden selbst zu Mehrleistungen anspornen, wenn sie die verlangten Arbeitspensen erbringen wollen. Ihr Interesse an fachlich guter Arbeit, auch an eigenverantwortlicher Arbeit ohne direkte Anweisungen von Vorgesetzten, wird so zur Triebkraft übergroßen Arbeitseinsatzes mit den Auswirkungen täglicher Unzufriedenheit, der Selbstaggression, der Aggression gegen Kollegen und Untergebene, der Selbstzweifel (*bin ich alt-romantisch und eigentlich schon (zu) alt?*) und schließlich, vielleicht am schmerzlichsten empfunden, der (zumindest teilweisen) Aufgabe eigener Ansprüche an die Arbeit, wie sie eine profitgesteuerte Arbeitsorganisation erzwingt.

Der Widerstand gegen die Entwertung fachlicher Qualifikationen, gegen die Instrumentalisierung von inhaltlichem Interesse und innovatorischer Qualifikation ist seltsam gebremst. „*Da wird man fast schon wütend*“, kommentiert ein Befragter die Ankündigung einer weiteren Runde an Personaleinsparungen. Dieser reduzierte Widerstand gegen Zumutungen aller Art ist die Kehrseite einer auffälligen Gutwilligkeit der beiden Angestellten gegenüber vermehrten Leistungsanforderungen; ich verstehe ihn als Signal für die bereits sich vollziehende Entwertung innovatorischer Qualifikation. Wenn

diese Interpretation zutreffen sollte, dann nähmen die Beschäftigten am Kern ihrer Person, an ihrem Leistungswillen, ihrem inhaltlichen Interesse an guter Arbeit dauerhaft Schaden. Die sichtbare Folge wären Resignation und zunehmende Gleichgültigkeit gegenüber inhaltlichen Ansprüchen an die Arbeit; an die Stelle innovatorischer Qualifikationen als Quelle der Arbeitsmotivation träten zumindest teilweise Sekundärtugenden.

3.2 Alte und neue Ordnung in den Normen, Werten, Ansprüchen und Erfahrungen der Interviewten

In den Interviews finden sich eine Fülle von Hinweisen auf Normen, Werte, Ansprüche und Erfahrungen der Interviewten. Unterscheidet man die, die der alten Ordnung zuzurechnen sind, von jenen, die sich auf die neue profitgesteuerte Arbeitsorganisation beziehen, so ergibt sich folgendes Bild. Zu den Normen, Werten, Ansprüchen und Erfahrungen, die der alten Ordnung zuzurechnen sind: die Wertschätzung und der *Anspruch auf eine fachlich gute* und wissenschaftlich vertretbare Arbeit; *Freude an der Arbeit*; die *Wertschätzung eines menschlichen Klimas* im Betrieb und *Solidarität* der Beschäftigten untereinander.

Es fällt auf, dass die Interviewten, wenn sie auf diese traditionellen Werte zu sprechen kommen, durchweg ihre Gefährdung oder ihren Verlust beklagen. Diese Sichtweise ist durchaus realistisch. Unter den Bedingungen profitorientierter Steuerung können traditionelle Normen und Ansprüche das betriebliche Handeln der Beschäftigten im Arbeitsalltag nicht mehr leiten. In den modernen Zeiten unter dem Zeichen von Beschäftigungsfähigkeit und Zumutbarkeit müssen sich alle „als ‚workholder‘, als Bewahrer und aktive Entwickler ihrer Chancen und Arbeitsplätze verhalten“ (Hartz, S. 41). „Keiner kann mehr die Nibelungentreue der Solidargemeinschaft erwarten“ (ebd., S. 51)¹⁵. Dies ist heute eine Tatsache sowohl auf betrieblicher wie auf gesellschaftlicher Ebene. „Immer deutlicher wird, dass es der je Einzelne ist, der die Misere des Arbeitsmarkts verschuldet hat und entsprechend auch als Einzelner die Lösung vorantreibt, ... will er nicht einfach untergehen“ (Haug 2003, S. 611).

Obwohl in den Berichten regelmäßig ein resignativer, bedauernder Unterton hinsichtlich der tradierten Werte und Ansprüche mitschwingt (manchmal auch dominiert), enthalten diese enttäuschten Erwartungen, verletzten Normen und Werte dennoch den Keim innovatorischer Qualifikationen in sich, aus denen sich Handlungen entwickeln lassen, sei es des Widerstands, sei es selbst- und mitbestimmter Veränderung der Arbeitsbedingungen. Etwa nach dem Motto: Wie kann ich das Bewährte unter der neuen Ordnung erhalten und fortentwickeln?

¹⁵ Ich zitiere die Äußerungen von Hartz nach der äußerst lesenswerten Kritik von Frigga Haug an den Grundannahmen des Hartz-Konzepts in Das Argument, Heft 252 (2003), S. 606–617.

Eine Sonderstellung nehmen *Aufstiegserwartungen* ein. Sie sind sowohl der alten wie der neuen Ordnung zuzurechnen. Aufstiegserwartungen begegnen uns in den Interviews sowohl als Furcht vor der Gefährdung bisheriger Positionen (enttäuschte Erwartungen) wie auch als Aufstiegsversprechen. Wenn man mit Althusser den „institutionellen Vorgang der Anerkennung als Mechanismus der Erzeugung systemkonformer Subjekte“ versteht (Althusser 1973, zit. nach Honneth 2004), dann erfahren die einen die Anerkennung (hier in Form eines Aufstiegsversprechens) möglicherweise nicht, weil sie mit der neuen Ordnung besser zurechtkommen, sondern damit sie sich ihr besser einpassen. Man könnte die Gewährung oder Verweigerung von Anerkennung als geschickte betriebliche Strategie zur Sicherung der neuen Ordnung verstehen.

An Normen, Werten, Ansprüchen und Erwartungen, die der neuen Ordnung zuzurechnen sind, findet sich in den Interviews zunächst der *Wunsch nach größerer Eigenverantwortung und Selbstbestimmung*. Dies ist zwar eine Orientierung, die auch die Beschäftigten in traditionellen Arbeitssystemen oft sehr ausgeprägt haben, aber die profitgesteuerte Arbeitsorganisation entspricht dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung auf den ersten Blick und auf ihre Weise doch besser.¹⁶

Die anderen Normen (*Orientierung am Markt bzw. an Kundenwünschen; Effizienzsteigerung*) empfinden die Interviewten eher als zwiespältig. Es sind eigentlich auch nicht ihre eigenen. Zu einem großen Teil werden sie – wie die Schiffsmetapher, siehe Abschnitt 3.3 – vom Management propagiert, soweit sie sich nicht aus den Arbeitsbedingungen der ergebnisorientierten Steuerung ergeben, der sich die Beschäftigten nolens volens unterwerfen müssen, wenn sie ihren Arbeitsplatz behalten wollen. Allerdings entsteht dann, trotz Verletzung der Ansprüche an eine fachlich gute Arbeit, doch wieder ein Leistungsstolz.

Die *Zukunftserwartungen* der Befragten sind überwiegend negativ geprägt. Es herrscht eine ausgeprägte Angst vor Arbeitsplatzverlust. *Technik* hat in den Augen der befragten Vertreter des mittleren Managements nicht den Glanz, den sie in modernen Arbeitsvollzügen manchmal hat. Insbesondere kritisieren die Befragten die Euphorie und die übertriebenen Erwartungen, die das Management an die Technisierung ihrer Arbeit knüpft. Sie wünschen sich stattdessen die Anerkennung der steigenden Belastungen durch das Management, die die Einführung neuer Techniken für sie bedeutet (z. B. steigender Zeitdruck). Angesichts ihrer Arbeitserfahrung sind die Erwartungen

¹⁶ Dass die Beschäftigten das Versprechen größerer Selbstbestimmung durch Mehrleistung erkaufen müssen und dass es angesichts der von ihnen stark gefühlten Abhängigkeit von Marktbewegungen und Kundenwünschen oft sogar wieder (wenn auch auf neue Weise) gefährdet und zurückgenommen ist, steht auf einem anderen Blatt.

des Managements häufig absurd, wie etwa der Traum eines Vorstandsmitglieds vom elektronischen Labor.

Eine wesentliche Kraft, aus der Kritik am Bestehenden und aus gegenwärtig verletzten Ansprüchen die Zukunft zu gewinnen, ist Solidarität. Sie allerdings wird unter Bedingungen profitgesteuerter Arbeitsorganisation systematisch zerstört; was bleibt, ist Vereinzelung, die die Interviewten ebenfalls als Mangel empfinden. Diese aktuelle Entwicklung begründet meine Befürchtung, dass die innovatorischen Qualifikationen in der neuen Ordnung stärker gefährdet sein könnten als unter fordistischen Arbeitsbedingungen.

3.3 Das Navigieren von Schiffen auf hoher See oder: Die Steuerung von Unternehmen im Markt

Das Bild vom Unternehmen als Schiff wurde von einer Führungskraft auf einem Seminar lanciert, das das mittlere und untere Management mit den bevorstehenden Veränderungen bekannt machen sollte. Danach ist der Betrieb ein Schiff auf hoher See; die Reederei, der das Schiff gehört, sind die Kunden, „sie bestimmen wo es hingehet ...“. Diese Behauptung ist ganz offensichtlich falsch, und die Unternehmensleitung weiß das natürlich: Das Unternehmen gehört den Aktionären. Sie bestimmen durch das Management den Kurs des Schiffes im Allgemeinen (z. B. Rendite-Erwartungen; Verwendung der erzielten Gewinne). „Strategische“ Unternehmensentscheidungen trifft im Auftrag der Aktionäre und kontrolliert vom Aufsichtsrat der Vorstand, zum Beispiel die Beteiligung an anderen Unternehmen; die Entscheidung, neue Märkte zu erschließen; hinzu kommen „operative“¹⁷ Entscheidungen wie Entwurf und Umsetzung betrieblicher Kostensenkungsstrategien; die Förderung einiger Mitarbeiter und den Statusabbau anderer etc.

Das Bild vom Schiff auf hoher See kommt da gerade recht. Die Unternehmensleitung kann die Globalisierung und die Marktbedingungen, in denen das Unternehmen agiert, als Naturgewalten darstellen, auf die sie keinen Einfluss hat. Sie und das Topmanagement sind damit für viele ihrer betrieblichen Entscheidungen exkulpiert und können ihre Hände in Unschuld waschen.¹⁸ Der Vorteil für die Unternehmensleitung besteht darin, dass sie ihre Entscheidungen gerade da, wo sie die Interessen und gewachsenen Ansprüche der Beschäftigten verletzen, mit Hinweis auf äußere, ihrem Einfluss entzogene Entwicklungen (Markt, Globalisierung, verkleidet als Naturgewalten) legitimieren können, obwohl ihr Entscheidungsraum in Wirklich-

¹⁷ Die Termini „strategische und operative Entscheidungen“ entstammen militärischem Zusammenhang wie manche Begriffe der Unternehmenssprache, z. B. feindliche Übernahme, Eroberung neuer Märkte u. a. m.

¹⁸ Natürlich erfahren einige von ihnen die Wirklichkeit außerhalb des Unternehmens wohl auch tatsächlich wie eine Naturgewalt, aber das gilt für die verschiedenen Stufen des Managements durchaus in unterschiedlichem Maße.

keit größer ist als sie zuzugeben bereit sind.¹⁹ Dies ist genau eine der Grundideen ergebnis- oder profitgesteuerter Arbeitsorganisation: Das Management gerät außer Sicht- und Reichweite, es braucht seine hierarchische Macht nicht mehr offen auszuüben, sondern kann sie hinter angeblichen Naturgewalten, als welche die Marktgesetzmäßigkeiten ausgegeben werden, verbergen. Die Beschäftigten üben die Herrschaft über sich und ihre Arbeit nicht mehr im eigenen Namen und selbstbestimmt aus, sondern im Namen des Marktes und fremdbestimmt.

Es passt zu dieser Funktion der Schiffsmetapher, dass die befragten Vertreter des mittleren und unteren Managements sie in ihren Interviews nicht verwenden. Das Bild vom Schiff auf hoher See entspricht nicht ihren Interessen, und sie verstehen sich auch nicht als (Leicht-)Matrosen an Deck. Es ist vielmehr ein Bild für ihre Ohnmacht gegenüber Markt und Management. In den Interviews ist nicht genau auszumachen, ob sie sich – wie es die Schiffsmetapher auch suggeriert – als Mitglieder einer Mannschaft verstehen, die in den rauen Winden der See eine Gemeinschaft (eine Betriebsgemeinschaft) bildet. Sie beklagen eher ihre Vereinzelung in einem Unternehmen, in dem Kälte die gegenseitigen Beziehungen prägt.

3.4 Kommunikation und betriebliche Tabus

Es gibt in Organisationen tief verwurzelte *Routinen*, die das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen, sei es bewusst oder unbewusst. Werden sie kritisch hinterfragt, ist es häufig das Management, das sie verteidigt. Diese Routinen können sich bis hin zu *Tabus* verfestigen, die einem betrieblichen Diskurs entzogen werden. Hinzu können neu aufgerichtete Tabus kommen, die wie eingefahrene Routinen einer offenen Kommunikation Grenzen setzen.

Das ist im untersuchten Unternehmen eine wirksame Strategie des Topmanagements zur Verhinderung einer offenen, unternehmensweiten Kommunikation. Diese Strategie ist durch ein starkes Tabu geschützt. Als das Untersuchungsteam zu Beginn der Untersuchung mit der Unternehmensleitung und einigen höheren Führungskräften Mittag isst und die Rahmenbedingungen für die Untersuchung bespricht, bittet einer der Forscher um Unterstützung der geplanten Untersuchung gegenüber der Belegschaft. Große Aufregung ruft seine Äußerung hervor, dass das Management ... zu den Mitarbeitern sagen könnte, das Projekt sei „weiter oben“ beschlossen worden und verfolge keine versteckten Ziele. Reaktion des anwesenden Vorstands:

¹⁹ Es kann nicht bestritten werden, dass das Management eines Unternehmens auch im Zeitalter der Globalisierung durchaus handlungsfähig ist, d. h. im Rationalisierungsprozess über Gestaltungsalternativen verfügt und zwischen ihnen wählen kann. Diesen Nachweis führt Sigurt Vitols in einer empirischen Untersuchung der unterschiedlichen Rationalisierungsstrategien, die drei große deutsche Chemie-Unternehmen in globalen Kontexten zu verfolgen in der Lage sind (Vitols 2004).

„Dass alles von oben kommt, war lange die herrschende Kultur. Heute gilt: ‚Es gibt kein von oben.‘ ‚Wir entscheiden alles zusammen‘“.

Das ist eine absurde Äußerung, aber eben ausgestattet mit der Macht eines Vorstandsmitglieds. Sie widerspricht eklatant der betrieblichen Wirklichkeit, selbst der Situation beim Mittagessen mit dem Vorstand. Sie hat aber eine Funktion im Betrieb: Es wird ein Tabu aufgerichtet, an dem jede Diskussion zu enden hat. So war es offenbar auch bei Tisch.

4. Kritische Anmerkung zum Forschungsansatz des LeFo-Projekts

Das LeFo-Projekt versteht sich nicht nur als „lernender Forschungszusammenhang“ zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen (es haben Ökonomen, Juristen, Soziologen, Pädagogen teilgenommen), sondern es bietet den Unternehmen auch Beratung an. Dabei hat es die Projektgruppe mit zwei Schwierigkeiten zu tun. Sie will zum einen aus den Expertisen und Diskussionen der eingeladenen Wissenschaftler während der Werkstattgespräche ein Beratungsangebot destillieren²⁰, zum anderen wird sie mit Erwartungen der Beschäftigten, des Betriebsrats und der Unternehmensleitung konfrontiert, die wegen der zugrunde liegenden Umbruchs- und Konfliktsituationen höchst unterschiedlich sein dürften (darüber erfährt man während der Werkstattgespräche jedoch nichts) und denen zu entsprechen nur in begrenztem Maße, wenn überhaupt, gelingen dürfte. Hierzu ein Beispiel aus einem der Interviews.

Dr. Steger, Leiter einer Betriebsabteilung (vergleichbar etwa einem Meister, das heißt ein typischer Vertreter des unteren mittleren Managements), erwartet von der Untersuchung *„wissenschaftliche Ergebnisse“*; er erhofft sich einen *„objektiven Gesamteindruck unserer Gruppe von außen“*. Den anderen, fremden, subjektiven Blick auf seine Situation, den ihm der Interviewer ankündigt, findet er wenigstens *„ein bisschen objektiver“*. *„Ja, fremder, anderer Blick. Das objektiviert für mich schon ein bisschen ... als direkt Betroffener ...“*.

Was steckt hinter der Erwartung objektiver, wissenschaftlicher Ergebnisse? Dr. Steger wünscht sich Hilfe, und er braucht sie, um ein Stück alter Arbeits-

²⁰ Diese erste Stufe des insgesamt sehr komplizierten Vermittlungsprozess findet aus mir nicht verständlichen Gründen ohne Beteiligung der eingeladenen Wissenschaftler statt und schafft damit m. E. ganz unnötigerweise ein zusätzliches Übersetzungsproblem. Es wäre interessant, zumindest in der vorliegenden Publikation zu erfahren, wie das Lefo-Team mit dieser Schwierigkeit methodisch und inhaltlich umgegangen ist. Auch die Teilnahme der eingeladenen Wissenschaftler an Beratungsgesprächen oder Betriebsbesuchen war ausgeschlossen. Dadurch litten die Werkstattgespräche unter einem gewissen Orientierungsproblem: Die eingeladenen Wissenschaftler hatten nur eine über die Interviews vermittelte, und das heißt: sehr mittelbare Kenntnis der betrieblichen Wirklichkeit, aus der die Interviews stammten und auf die der spätere Beratungsprozess zielte.

und Lebensqualität gegen die Zumutungen profitorientierter Steuerung des Arbeitsprozesses zu verteidigen. Da er diese Hilfe bei seinen Vorgesetzten, seinen Kollegen und auch beim Betriebsrat²¹ nicht findet, wendet er sich an eine externe Kraft, die Wissenschaft. Dabei bleibt unklar, was diese Kraft zur Veränderung der strategischen Orientierung des Managements, zur Milderung ihrer Auswirkungen oder zur besseren Bewältigung des allgegenwärtigen Arbeits- und Zeitdrucks eigentlich beitragen kann.

Aus meiner Sicht unterschätzen die Befragten ihre eigenen Fähigkeiten, selbst und gemeinsam mit anderen betrieblichen Akteuren an der Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen auch in einer profitgesteuerten Arbeitsorganisation mitzuwirken; in meiner Terminologie: Sie unterschätzen ihre innovatorischen Qualifikationen. Der Entfaltung dieser Qualifikationen in einem Klima demokratischen Dialogs Raum zu schaffen, ist aus meiner Sicht die Aufgabe sozialwissenschaftlicher Forschung.

5. Reflexion zum gemeinsamen Lernprozess in den Interpretationswerkstätten

Die vorliegende Interpretation ist in verschiedenen Teilen durch Anregungen von Teilnehmern an der Interpretationswerkstatt geprägt. Ich habe die Ansätze zur Diskussion, die die erste Interpretationswerkstatt ausgelöst hat, als sehr anregend empfunden und aus ihnen einiges gelernt. Die intensive Nachfrage in Reckahn bei unserem ersten Treffen, was denn nun innovative Qualifikationen eigentlich sind und wie man sie identifizieren kann, hat mich angeregt, den Abschnitt über innovatorische Qualifikationen ausführlicher als geplant zu schreiben. Sylka Scholz' Hinweis auf die Schiffsmetapher hat mir Gelegenheit gegeben, ein wichtiges Element profitorientierter Steuerung – das Zurücktreten hierarchischer Macht hinter angebliche und wirkliche Marktzwänge – präziser zu fassen.

Was mich besonders beeindruckt hat, ist die Entdeckung, dass verschiedene Sachverhalte, wie sie sich den Mitteilungen der Interviewten entnehmen lassen, keineswegs eindeutig sind, sondern sich unterschiedlichen Fragestellungen und Forschungskonzepten durchaus unterschiedlich erschließen und damit zu unterschiedlichen Interpretationen führen können.²²

²¹ Vom Betriebsrat berichtet das Lefo-Team, seine Erwartung beschränke sich darauf, „ein besseres System (Instrument/Methode) der Mitarbeiterbefragung zu erhalten. Das Projekt soll eine „neutrale, mitarbeiterorientierte Analyse“ vorlegen.

²² Ein gutes Beispiel ist die unterschiedliche Interpretation der Schiffsmetapher bei Sylka Scholz und bei mir.

Literatur

Louis Althusser (1973): „Ideologie und ideologische Staatsapparate (Skizzen für eine Untersuchung)“ in: Ders. „Marxismus und Ideologie“, Berlin, S. 111–172

Ernst Bloch (1960): „Das Prinzip Hoffnung“, 3 Bände, Berlin (hier besonders Band 1)

Ernst Bloch (1960): „Thomas Münzer als Theologe der Revolution“, Berlin.

Else Fricke, Werner Fricke, Manfred Schönwälder, Barbara Stiegler (1981): „Qualifikation und Beteiligung. Das ‚Peiner Modell‘“, Frankfurt/Main.

Werner Fricke (1975): „Arbeitsorganisation und Qualifikation“, Bonn.

Anthony Giddens (1995): „Konsequenzen der Moderne“, Frankfurt/Main.

Wilfried Glißmann (2001): „Ökonomik der Maßlosigkeit und die Frage der Gesundheit“ in: Klaus Pickshaus, Horst Schmitthener, Hans Jürgen Urban (Hrsg.) „Arbeiten ohne Ende. Neue Arbeitsverhältnisse und gewerkschaftliche Arbeitspolitik“, Hamburg.

Björn Gustavsen (1992): „Dialog und Entwicklung. Kommunikationstheorie, Aktionsforschung und Strukturreformen in der Arbeitswelt“, Berlin.

Peter Hartz (2001): „Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können“, Frankfurter Allgemeine Buch.

Frigga Haug (2003): „Schaffen wir einen neuen Menschentyp. Von Henry Ford zu Peter Hartz“ in: Das Argument, Heft 252, S. 606–617.

Axel Honneth (2004): „Anerkennung als Ideologie“ in: „Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung“, Heft 1, Frankfurt/Main.

Oskar Negt (2001): „Arbeit und menschliche Würde“, Göttingen.

Oyvind Palshaugen (2002): „Discourse democracy at work: On public spheres in private enterprises“ in: „Concepts and Transformation. International Journal of Action Research and Organizational Renewal“, vol. 7, No. 2, S. 141–192.

Sigurt Vitols (2004): „Viele Wege nach Rom? BASF, Bayer und Hoechst“ in: Wolfgang Streeck, Martin Höpners (Hrsg.) „Alle Macht dem Markt? Fallstudien zur Abwicklung der Deutschland AG“, Frankfurt/Main.

„Also ausschließlich an Zahlen orientiert, ausschließlich an Erträgen orientiert“²³ – Der Wandel von Unternehmenskultur, Management und beruflichen Karrieremustern

In der folgenden Interviewinterpretation²⁴ gehe ich der Hypothese nach, dass nicht das Interview von Dr. Radtke „handlungsproblematischer“ ist als das von Dr. Steger (siehe Einleitung), sondern ganz im Gegenteil: Ich werde argumentieren, dass das Interview mit Dr. Steger auf eine weitreichende subjektive Handlungsproblematik, vom Lefo-Projekt definiert als „Anforderungen und Konflikte [...], welche die Mitarbeiter erleben und mit denen sie sich auseinander setzen“, verweist.

So thematisiert Herr Dr. Steger im Gegensatz zu Frau Dr. Radtke sehr ausführlich zum einen die Veränderungen im Management und in der Unternehmenskultur und zum anderen seine berufliche Karriere einschließlich seiner Zukunftsaussichten. Woraus resultiert diese Differenz zwischen den beiden Interviews? Meine Hypothese lautet, dass der gegenwärtige soziale Wandel von Arbeit männliche Beschäftigte vor größere subjektive Herausforderungen bzw. Handlungsproblematiken stellt als weibliche, weil die Erosion des männlichen Normalarbeitsverhältnisses einschließlich der industriegesellschaftlichen Männlichkeitskonstruktion ein zentraler Aspekt des Wandels ist.

Zunächst untersuche ich den Wandel des Managements und der Unternehmenskultur, wie er sich in der Perspektive der Interviewten darstellt, frage dann nach der Verknüpfung von Management und Männlichkeit und gehe abschließend auf die Transformation des männlichen industriegesellschaftlichen Arbeitsverhältnisses ein. Dabei beziehe ich auch die anderen Interviews ein, die auszugsweise im Materialband dokumentiert sind.

²³ Zitat aus dem Interview mit Dr. Steger. Alle folgenden Interviewzitate sind im Text kursiv gesetzt.

²⁴ Methodisch orientiere ich mich an den Ideen der Grounded Theory (vgl. Strauss, 1998) und somit an einer abduktiven Forschungslogik. Im Vorfeld werden demnach keine Hypothesen gebildet, die anschließend am empirischen Material überprüft werden, sondern theoretische Ideen werden aus dem empirischen Material selbst generiert. Das bedeutet, dass die hier untersuchte Hypothese, dass der gegenwärtige Wandel von Arbeit männliche Beschäftigte vor größere subjektive Herausforderungen stellt, aus den beiden Interviews sowie dem Materialband, der den ForscherInnen der 5. Interpretationswerkstatt zur Verfügung stand, generiert wurde.

1. Der Wandel des Managements und der Unternehmenskultur

Aus der Sicht der Interviewten hat sich im untersuchten Betriebsteil des Großkonzerns innerhalb nur weniger Jahre eine neue Art von Management durchgesetzt, die mit einer weitreichenden Transformation der bisherigen Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur verbunden ist. Die Unternehmenskultur umfasst die von den Mitgliedern eines Unternehmens getragenen Grundüberzeugungen, Werte und Einstellungen hinsichtlich des Zwecks des Unternehmens. Sie findet ihren Ausdruck insbesondere in den Wertvorstellungen des Managements, der Art und Weise des Umgangs miteinander und mit den MitarbeiterInnen.

Dr. Steger kontrastiert in seinen Erzählungen mehrfach einen alten und einen neuen Managertypus: *„die Leute zuvor, die waren einfach Agrar-Leute, die mit dem Geschäft groß geworden waren. Also, es gab viele Leute, die ... Man kann auch sagen so eine Art Dünkel vielleicht. Die kamen damals aus der Landwirtschaft. Man ging zusammen zur Jagd. Das waren einfach Leute, die mit dieser Denke ‚Agrar und Umwelt‘ groß geworden sind“*. Der alte Managertypus war vom Fach, das heißt konkret, er hatte Chemie studiert und war dann in der Landwirtschaft tätig. Er hat im Laufe seiner Karriere einen kontinuierlichen Aufstieg vollzogen, hat also sein Handwerk von der Pike auf gelernt. Kennzeichnend ist auch eine starke soziale Bindung, die mit einer Abgrenzung nach außen einherging: Man ging bestimmten Freizeittätigkeiten gemeinsam nach und verstand sich wohl auch als eine eingeschworene Gemeinschaft, als etwas Besonderes. Charakteristisch ist eine spezifische Mentalität, die Dr. Steger als *„Denke ‚Agrar und Umwelt‘“* bezeichnet. Genauere Kenntnis über den alten Managertypus gewinnt man durch die Passagen über den neuen. Bedeutendes Differenzierungsmerkmal ist, dass es sich nicht mehr um einen *„im Geschäft groß gewordenen“* Fachmann handelt, sondern um einen *„Quereinsteiger“*. Interessanterweise handelt es sich auch heute bei den Managern um ausgebildete Chemiefachleute, das zentrale Kriterium für die Abgrenzung ist laut Dr. Steger jedoch, dass sie nicht mehr im Bereich Landwirtschaft tätig waren, sondern ihr genuines Feld der Verkauf ist. Die neuen Manager sind *„ausschließlich zahlenorientiert, ausschließlich an Erträgen orientiert“*.

Mit dieser anderen *„Denke“* oder schärfer ausgedrückt *„Paradigmenwechsel“*, geht, so lässt sich aus den Interviews und dem Materialband rekonstruieren, eine Umstrukturierung der Arbeitsabläufe, aber auch der Werteordnung im Betrieb einher. Während bis zu diesem Paradigmenwechsel die Solidität und Qualität der wissenschaftlichen Studien im Vordergrund stand, zählen nun schnelle Ergebnisse, die sich auf dem Markt gewinnbringend verkaufen lassen. Das bringt tief greifende Einschnitte im Arbeitsalltag mit sich: Studien müssen nun wesentlich schneller abgewickelt werden, es bleibt keine Zeit mehr, solide zu forschen. Darüber hinaus werden nur noch die Wirkstoffe

beforscht, die zukünftige Gewinne versprechen. Ein ganzheitlicher Ansatz, wie er in der „Denke ‚Natur und Umwelt‘“ zum Ausdruck zu kommen scheint, gehört damit der Vergangenheit an. Profit- und ergebnisorientiert, so lässt sich die neue „Denke“ zusammenfassen. Mit diesem Paradigmenwechsel geht auch ein Wandel der sozialen Anerkennungsordnung²⁵ einher: War bisher das gute wissenschaftliche Arbeiten das zentrale Kriterium für die soziale Anerkennung, so ist es nun der gewinnbringende Verkauf. Während früher der „Spezialist“ zählte, ist heute Flexibilität gefragt: „Also ideal: ‚Prüfleiter, das sieht so aus?‘ Dass der das alles kann. Das ist auch das Ziel, wo wir mit der Zeit herangeführt werden sollen“.

Während der alte Managertypus soziale Verantwortung für die MitarbeiterInnen übernahm, interessiert sich der neue nicht mehr für die einzelnen Beschäftigten. In Bezug auf den Personalabbau erzählt Dr. Steger: „Man sitzt in einem Raum mit 100 Leuten drin. Dann wird bekannt gegeben, in 3 Jahren sind 20 Prozent weg.“ Hier geht es nicht darum, wer welche Erfahrungen hat, was in den vergangenen Jahren geleistet wurde etc., wichtig ist, dass Stellen abgebaut werden. Und so ist es auch nur logisch, dass das Management die Verantwortung für den Stellenabbau an die einzelnen Abteilungen abgibt. Auch in Bezug auf Personen zählen nur Zahlen und Ergebnisse: Wer am meisten Personal abbaut, ist am höchsten anerkannt.

Diese Asozialität des neuen Managements kontrastiert Dr. Steger mit dem alten Managertypus, der „Kämpfer für seine Gruppe“ war und sich für die MitarbeiterInnen einsetzte. Damit einher ging auch ein starker sozialer Zusammenhalt, der über den unmittelbaren Arbeitszusammenhang hinausging. Während vor dem Paradigmenwechsel sogar während der Arbeitszeit zusammen gekocht wurde: „Freitags Mittag da hat dann der Laborleiter mit seinen Leuten Schnitzel gebraten im Labor“, „zieht man sich [heute] eher zurück – fünf Uhr – Feierabend.“ Man geht nicht mehr zusammen „ein Bierchen trinken“ oder trifft sich gar zu gemeinsamen Ausflügen, wie dies früher der Fall war. Dr. Steger schätzt ein, dass „die menschliche Wärme auf der Strecke [bleibt]“ und es zur „Vereinzelung“ kommt. Auffällig ist, dass in Dr. Stegers Erzählungen die Vergangenheit ausgesprochen harmonisch und positiv erscheint. Man kann davon ausgehen, dass es sich dabei zum Teil auch um Idealisierungen handelt, die in der Narration als Mittel der Kontrastierung eingesetzt werden, um dem Interviewer die Unterschiede zwischen früher und jetzt zu verdeutlichen.

Während Dr. Steger und insbesondere Dr. Radtke die mit dem Umstrukturierungsprozess verbundene Übernahme von Eigenverantwortung betonen, wird in anderen Interviews auch thematisiert, dass der Betrieb bisher sehr hierarchisch strukturiert war; es gab klare Hierarchien und klare Verantwort-

²⁵ Vgl. dazu auch den Beitrag von Gabriele Wagner in diesem Band.

tungszuweisungen. Vermeintlich können die MitarbeiterInnen nun alles selbst mitbestimmen, ist ihre Meinung gefragt. So betont Dr. Baldus, Leiter der hier untersuchten Abteilung: „*Dass alles von oben kommt, war lange Zeit herrschende Kultur. Heute gilt: ‚Es gibt kein von oben.‘ ‚Wir entscheiden alles zusammen‘*“ (Materialband, S. 12). Dr. Baldus wird von den befragten MitarbeiterInnen als Personifizierung des neuen Managers angesehen: Er ist der neue „*Global Player*“ (Materialband, S. 32) und als „*Feldherr*“ (ebd.) für den Reorganisationsprozess des Betriebes verantwortlich. Er ist derjenige, der ohne Rücksicht auf die Belange der MitarbeiterInnen Stellen abbaut und die neue „Denke“ im Unternehmen verkörpert.

Die MitarbeiterInnen positionieren sich zu diesem neuen Managertypus sehr unterschiedlich. Dabei fällt auf, dass dieses Thema unter den männlichen Interviewten stärker verhandelt wird, also bedeutsamer ist als unter den weiblichen. Während die einen Baldus bewundern und ihm naheifern, sehen andere diese Entwicklung kritisch. Setzt man ihre jeweilige soziale Positionierung im Werk dazu in Bezug, so fällt auf, dass diejenigen Mitarbeiter, welche für sich von einem weiteren beruflichen Aufstieg ausgehen und sich nach oben orientieren, sich ausgesprochen positiv zu Baldus in Bezug setzen, während diejenigen, die ihre weitere berufliche Zukunft im Werk gefährdet sehen, diesem neuen Typus skeptisch gegenüberstehen. Auf den Aspekt, warum dieses Thema für die männlichen Mitarbeiter wichtiger zu sein scheint als für die weiblichen, gehe ich im nächsten Abschnitt ein.

Ingesamt lässt sich aus dem Interviewmaterial der Reorganisationsprozess eines Betriebes erkennen, wie er typisch für die gegenwärtigen Wandlungsprozesse von Arbeit ist. Zu beobachten ist der Wechsel vom „strategischen“ zum „New Management“, der sich seit den achtziger Jahren in Deutschland allmählich vollzieht.²⁶ Er lässt sich wie folgt zusammenfassen: Das „strategische Management“ setzte auf Erfassung, Beschreibung, Berechnung und Kontrolle aller internen und externen Geschäftsvorgänge einschließlich der Arbeitskräfte. Diese wurden in die Leistungserstellung und die angestrebte kontinuierliche Verbesserung der Qualität und Kundenzufriedenheit eingebunden und sollten sich mit dem Unternehmen identifizieren. Das „New Management“ knüpft an diese Einbeziehung der MitarbeiterInnen an, richtet sich aber gegen die bisherigen hierarchischen Organisationsstrukturen und zeichnet sich aus durch tendenziell flachere Hierarchien, die Dezentralisierung von Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen und damit insgesamt „schlankere“, dynamischere Betriebsstrukturen. Die Arbeitsprozesse werden vermehrt in projektorientierten kleinen, leistungsfähigen Teams organisiert, die sich idealtypisch durch verbesserte Partizipationsmöglichkeiten, höhere Eigenverantwortung bei der Entscheidungsfindung und Qualitätssicherungsprozessen auszeichnen.

²⁶ Vgl. zum Wechsel der Managementkonzepte die Studie von Boltanski/Chiapello 2003 und Lange 1998.

Dass dieser Transformationsprozess mit erheblichen neuen Belastungen für die unteren Führungskräfte verbunden ist, zeigt das Interviewmaterial eindrücklich. So obliegt ihrer Verantwortung die Organisation der einzelnen Studien, die LaborleiterInnen müssen untereinander aushandeln, wer welche Untersuchung übernimmt. Zugleich hat sich der Zeitraum für die einzelnen Studien enorm verkürzt, schnelle Ergebnisse sind gefragt, gleichzeitig soll jedoch die Qualität beibehalten werden. Erschwert wird die Situation durch den Stellenabbau von 20 Prozent, der zu einer dauerhaften Überbelastung der LaborleiterInnen führt. Die bisherige Kontrollfunktion des Managements wird somit auf die unterste Hierarchieebene verschoben und führt bei den LaborleiterInnen zu einer vermehrten Selbstkontrolle und Selbstökonomisierung, im dem Sinne, dass sie sich selbst dafür verantwortlich sehen, wann ein Produkt auf den Markt kommt, und alle notwendigen Schritte dafür selbst organisieren.²⁷

2. Management und Männlichkeit

Auffällig ist, dass es sich bei allen höheren und niedrigen Managern, die im Interviewmaterial benannt werden, um Männer handelt. Dies entspricht der empirischen Tatsache, die nicht nur für das untersuchte Werk, sondern für die deutsche Wirtschaft allgemein gilt, dass Frauen in höheren Führungspositionen immer noch die Ausnahme und nicht die Regel darstellen.²⁸ Die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht gilt als eine wichtige Ressource für den Aufstieg in die Führungsetagen. Es ist jedoch nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit alleine, sondern die Inkorporation einer spezifischen Männlichkeitskonstruktion.²⁹ In Führungspositionen gelangen vorrangig die Männer, die das mit dem jeweiligen Managementkonzept korrespondierende Männlichkeitskonzept repräsentieren (Lange 1998). Dies hängt auch mit der vergeschlechtlichten Organisationsstruktur und Unternehmenskultur zusammen, ein Aspekt, der im Rahmen des Artikels nicht weiter verfolgt werden kann.³⁰

Es ist nun ausgesprochen schwierig, anhand des vorliegenden Materials das Männlichkeitsideal des Managements zu analysieren, liegen doch über Dr.

²⁷ Vgl. zu diesen Prozessen auch die Untersuchungen von Günter Voß u. a., auf deren begriffliches Instrumentarium ich mich hier beziehe (Pongratz/Voß 1998; Voß/Weiß 2005).

²⁸ Vgl. u. a. Geißler 2002.

²⁹ Theoretisch beziehe ich mich im Folgenden vor allem auf das soziologische Konzept der Hegemonialen Männlichkeit von Robert W. Connell (u. a. Connell 1999), das hier in einer modifizierten Form verwendet wird (Scholz 2004, insbesondere Kapitel 2).

³⁰ Das Grundverständnis moderner Organisationen ist jedoch, dass sie unabhängig von Alter, Geschlecht etc. ihrer Organisationsmitglieder funktionieren. Die Arbeitskraft wird als eine geschlechtsneutrale und entkörperlichte konzipiert. Erst mit dem Auftauchen von Frauen in Organisationen wurde zunehmend deutlich, dass diese Konzeption falsch ist. Mittlerweile liegen eine Fülle von Untersuchungen zur „Gendered Organization“ vor (vgl. den Überblick in Wilz 2005).

Baldus, der für die MitarbeiterInnen den neuen Managertypus verkörpert, nur wenige Aussagen vor, jedoch kein eigenes Interview. Dennoch soll eine erste Annäherung versucht werden. Dr. Baldus wird als „Global Player“ und als „Feldherr“ bezeichnet. Mit dem „Global Player“ korrespondiert auch die für die neue Unternehmenskultur zentrale Schiffsmetapher, die auf einem Workshop gemeinsam von Management und MitarbeiterInnen entwickelt wurde und das neue Leitbild der Firma darstellt, das integrativen Charakter haben soll. Vom Management impliziert ist³¹, sich das Chemiewerk als ein Schiff auf hoher See vorzustellen, das einer Reederei gehört, die den Kunden symbolisiert. Das Schiff ist damit gänzlich den Bedürfnissen des Kunden, also des Weltmarktes und des Wettbewerbs unterworfen. Damit kann das Management legitimieren, dass sie Leute entlassen müssen und nicht sozial verträglich handeln können, eben weil sie sich gänzlich auf den Kunden beziehen müssen. Gleichzeitig hat die Schiffsmetapher auch eine sozialintegrative Funktion. Alle MitarbeiterInnen sollen sich als in einem Boot sitzend erfahrene, alle sind den gleichen Fährnissen ausgeliefert und können sie nur gemeinsam bewältigen. Man muss trotz oder gerade wegen der widrigen Umstände zusammenhalten. Trotz der vermeintlichen Gleichheit auf dem Schiff interpretiert man wohl nicht falsch, wenn man die Manager als Kapitäne visioniert, ihnen obliegt es, die Naturgewalten zu besiegen und das Schiff in den sicheren Hafen zu steuern und von dort erneut auf die Weltmeere aufzubrechen, um neue Territorien bzw. Märkte zu erobern.

Man findet hier Elemente einer Männlichkeitskonstruktion, die Connell als „Front-Männlichkeiten“ (Connell 1998, S. 97; 1999) bezeichnet, eine Männlichkeit, die sich zuerst bei der Eroberung und Kolonialisierung der Neuen Welt im 15. und 16. Jahrhundert konstituierte, die selbst ein ganz und gar männliches Unternehmen war. Die Konquistadoren verkörpern für ihn den ersten kulturellen Typus moderner Männlichkeit, der durch Aggressivität, zügellose Gewalt, Gier nach Reichtum und einen egozentrischen Individualismus gekennzeichnet ist und in der Geschichte der Männlichkeit(en) immer wieder in neuen Variationen wie etwa den Legionären oder den Cowboys als Vorbild fungiert. Die Männlichkeitskonstruktion von Baldus geht darin jedoch nicht auf, zwar kann das Erobern von neuen Märkten als aggressiv und gewalttätig beschrieben werden, physische Gewalt spielt jedoch bei diesen neuen Eroberungen keine Rolle. Die Metapher des „Feldherrn“ verstärkt einerseits das Argument der (Welt-)Eroberung, verweist aber auf eine weitere Dimension: Konzentration von sozialer Macht in der Hand eines Führers und der Anspruch auf Autorität. Die Erzählungen über Dr. Baldus verdeutlichen, dass er einerseits zwar – ganz im Sinne der Schiffsmetapher: wir sitzen alle in einem Boot – argumentiert, alle können und sollen mitbestimmen, gleichzeitig jedoch autoritär auftritt und letztendlich die Entscheidungen trifft.

³¹ Dass es sich bei der Schiffsmetapher mehr um eine Vision des Managements und weniger der MitarbeiterInnen handelte, wurde uns als Hintergrundinformation in der Interpretationswerkstatt mitgeteilt.

Hier zeigt sich ein interessanter Widerspruch im Konzept des „New Management“: Einerseits sollen Hierarchien weitgehend abgebaut werden, das Management gibt die Entscheidungen hinunter zu den MitarbeiterInnen. Andererseits soll der neue Manager ein „Leader“ sein und die MitarbeiterInnen durch seine Visionen überzeugen, die alten Befehlsstrukturen sollen durch Mitarbeitermotivation ersetzt werden. Dies ist nach Boltanski und Chiapelo der „neuralgische Punkt der neuen Unternehmensstrukturen“ (Boltanski/Chiapelo 2003, S. 116), denn sie lasten vollständig auf den Schultern der begabten „Visionäre“, der „Vordenker“, „Impulsgeber“ etc., die sich selbst ständig weiterbilden, anpassungsfähig und zur Zusammenarbeit und Selbstorganisation fähig sind. Dr. Baldus scheint die Führungsaufgabe mittels einer Mischung zu bewältigen: Er erscheint als Visionär (Schiffsmetapher) und gibt Verantwortung nach unten ab (Stellenabbau), gleichzeitig setzt er aber die Restrukturierung autoritär als „Feldherr“ und Herrscher durch, was seiner Aussage: *„Es gibt kein von oben mehr.“* eklatant widerspricht. Insofern ist die Männlichkeitskonstruktion im New Management durchaus als autoritär und aggressiv zu bezeichnen, wie dies Ralf Lange (1998) formuliert.

Das neue Managementkonzept führt nun zu gravierenden Veränderungen auf der Ebene der untersten Führungskräfte, der Dr. Steger und Dr. Radtke angehören. Dieser Wechsel wird auch sprachlich deutlich: Wurden diese früher als „Prüfleiter“ bezeichnet, so heißen sie nun „Laborleiter“ oder gar „Labormanager“. Setzt man idealtypisch den alten gegen den neuen Typus, so ergeben sich folgende Charakteristika: Der Prüfleiter zeichnet sich durch Spezialistentum, Engagement für die MitarbeiterInnen, einen engen Kontakt zum Labor aus. Er hat sich im Betrieb hochgearbeitet und teilweise keine akademische Ausbildung und ist bereits in einem höheren Alter. Der Labormanager hingegen ist charakterisiert durch Flexibilität, geringes Interesse an den Belangen seiner MitarbeiterInnen, hat kaum noch Kontakt zum Labor. Er verfügt über eine akademische Ausbildung und möglichst Berufserfahrungen im Ausland und ist in einem jüngeren Alter. Dazu gehören auch die Inkorporation der Unternehmenswerte, insbesondere die ausschließliche Orientierung an schnellen Ergebnissen und Gewinnen und ein schonungsloser Umgang mit den MitarbeiterInnen. So äußert beispielsweise der sich selbst als „Labormanager“ bezeichnende Dr. Heinrich: *„Wer diesen Sprung [die Weiterqualifikation] nicht schafft, zu Hightech hin, der wird im Prinzip überflüssig. Das liegt in der Natur der Sache“* (Materialband, S. 27). Vorsichtig lässt sich aus dem Material schlussfolgern, dass diejenigen das Sagen unter den LaborleiterInnen haben, die dem neuen Idealtypus am meisten entsprechen, während es vor der Transformation eine Hierarchisierung entlang des Grades des Spezialistentums gab.

Dr. Steger nun führt sich in das Interview als ein „Prüfleiter“ ein und verortet sich damit auf der Seite des alten Managertypus. Er beklagt, wie bereits dargelegt, die zunehmende soziale Kälte unter den MitarbeiterInnen, setzt sich

aber aus seiner Sicht weiter für ihre Belange ein und bemüht sich immer wieder, das soziale Klima zu verbessern und gemeinsame Unternehmungen in der Freizeit anzuregen. Obwohl Dr. Steger seine Karriere mit der Ambition startete, dass er „mehr mitbestimmen“ möchte, sieht er sich gegenwärtig in einer Situation, in der seine Handlungsoptionen durch den Wandel eingeschränkt werden. Symbolisiert wird dies durch die „Bürraumkompaktierung“: Hatten die LaborleiterInnen bisher das Privileg eines Einzelbüros, müssen sie sich nun ein Büro mit einem bzw. einer anderen teilen. Dies führt zu einem erhöhten Organisationsaufwand der Alltagsarbeit. Dr. Steger interpretiert jedoch im Gegensatz zu Dr. Radtke den Verlust des Einzelbüros als eine Abwertung seiner Tätigkeit: „Also jeden Tag kriegen Sie konfrontiert, was man hier eigentlich noch wert ist“.

Dr. Steger erkennt das neue Managerideal durchaus an; er präsentiert sich im Interview als ein Arbeitnehmer, der den neuen Ansprüchen sehr gut genügen kann, so bezeichnet er sich als „Allrounder ..., der also so alle Fragestellungen abdeckt“ und damit der geforderten Flexibilität entspricht. Er sieht die Entwicklung im Betrieb durchaus positiv und trotz enormer Arbeitsbelastung scheint es ihm entsprechend seiner Darstellung zu gelingen, seine Arbeit erfolgreich zu bewältigen. Insgesamt sieht sich Dr. Steger jedoch eher dem alten Managermodell verhaftet, was in der neuen Ordnung nur als „altromantisch“ angesehen werden kann. Er erkennt den neuen Typus als hegemonial an, und indem er sich selbst als „altromantisch“ bzw. als „alt“ bezeichnet, schreibt sich selbst eine untergeordnete Position in der neuen Ordnung zu, unter der er gleichwohl leidet, denn eigentlich hatte er eine Berufskarriere im Auge, in der er selbst mehr mitbestimmen kann. Der damit verbundene Verlust an Anerkennung und wohl auch an sozialer Macht ist Teil seiner subjektiven Handlungsproblematik, die durch starke Ambivalenzen gekennzeichnet ist. Diese beziehen sich weitergehend auf die von ihm wahrgenommene Bedrohung seiner gesamten Berufsperspektive im Betrieb, der ich im nächsten Abschnitt genauer nachgehe.

Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Dr. Radtkes weniger scharf konturierte Handlungsproblematik mit einer solchen Forschungsperspektive erklären lässt. Auch für Frauen gilt das jeweilige Männlichkeitsideal, dies ist möglich, weil es nicht als Männlichkeitskonstrukt erscheint, sondern als neutrales berufliches Ideal.³² Dr. Radtke vertritt ganz ähnlich wie Dr. Steger einerseits die neuen Sichtweisen des Managements und kritisiert andererseits die ausschließliche Orientierung am Markt und das fehlende organisatorische Enga-

³² Vgl. dazu ausführlich Scholz 2004. Es ist gerade diese Unsichtbarkeit von Männlichkeit, die als zentrales Kriterium identifiziert werden muss, denn in unserer Kultur gilt das Männliche als das Allgemein-Menschliche, während das Weibliche als das Besondere, das Andere angesehen wird. In der Frauen- und Geschlechterforschung ist hinlänglich beschrieben worden, dass der Aufstieg von Frauen in Führungspositionen an die Anerkennung des männlichen Ideals und dessen Übernahme, die sogenannte Akulturation, gebunden ist.

gement des Vorgesetzten. Sie hat eine enge Verbindung zum Labor, die Arbeit im Labor und der Kontakt zu ihren MitarbeiterInnen sind ihr besonders wichtig. Im Interview präsentiert sich Dr. Radtke als eine kompetente und verantwortliche Wissenschaftlerin. Möglicherweise erlebt sie den Wechsel des Managements als nicht so drastisch und einschneidend, weil sie als Frau aus den „männlichen Spielen des Wettbewerbs“ (Bourdieu 1997) ein Stück weit ausgeschlossen bleibt, die an die Anerkennung als Gleiche gebunden ist.³³ So könnte sich erklären, dass sie die Konkurrenzen unter den LaborleiterInnen, die von den männlichen Interviewten thematisiert werden, gar nicht wahrnimmt und dass der Wechsel des Managements für sie kein so zentrales Thema ist, wie für die männlichen Interviewten.

3. Der Wandel von beruflichen Karrieremustern

Der berufliche Entwicklungsweg nimmt im Interview mit Dr. Steger einen breiten Raum ein und wird immer wieder angesprochen. Er stellt sich als ein Mann dar, der eine „klassische Karriere“ im Werk gemacht und bereits früh ein persönliches Karriereziel formuliert hat: *„Ich möchte gern ein bisschen mehr mitbestimmen“*. Dr. Steger positioniert sich gleich zu Beginn des Interviews als „Prüfleiter“ und „im Prinzip auch stellvertretender Betriebsleiter“. Auf Rückfrage des Interviewers erklärt er: *„Ich kümmere mich um alle Belange in Vertretung von Dr. Dörner, alle Belange, die eben die Nr. XY da drüben angehen. Das heißt für dieses Gebäude speziell. Also es ist mehr so eine Gebäudeverantwortlichkeit“*. Dr. Steger ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass er unter den anderen PrüfleiterInnen eine herausgehobene Position und mehr Verantwortung hat. Gleichwohl wirft diese merkwürdige Positionierung, die, wie Andreas Wernet argumentiert, mehr auf eine Hausmeisterposition als auf eine verantwortliche Führungsposition verweist, Fragen nach seinem beruflichen Status im Betrieb auf.

Doch zunächst argumentiert Dr. Steger, er habe mit seiner Stelle als Laborleiter für sich *„genau das realisieren können, was ich wollte“*. Unmittelbar danach kommt er jedoch auf seine zentrale Handlungsproblematik zu sprechen, denn bis vor kurzem wollte er *„den Status quo von jetzt bitte einfrieren ... und dann den Rest für die zwanzig Jahre meines Berufslebens wäre ich glücklich“*, nun aber hat er sein Einzelbüro verloren. Diesen Vorgang stellt Dr. Steger im Interview als äußerst belastend für ihn dar: Es ist etwas, *„was mich persönlich ganz stark belastet, ... dass ab einem bestimmten Tag an, Sie 8 bis 10 Stunden jeden Tag mit dem in einem Zimmer verbringen müssen. Das kriegen sie nicht mal direkt kommuniziert und haben keine Möglichkeit Einflüsse darauf zu nehmen“*.

³³ Nach Bourdieu erfolgt die soziale Konstruktion von Männlichkeit vorrangig unter Männern, die miteinander konkurrieren; diesen Konstruktionsmodus bezeichnet er als „männliche Spiele“ (vgl. dazu auch Scholz 2004).

Dr. Steger thematisiert ausführlich, wie sicher eine lebenslange berufliche Anstellung im Werk bisher war: *„Viele Leute, die hier in der Gegend groß geworden sind, für die ist es vollkommen undenkbar gewesen, dass das Chemiewerk in dem Maße Arbeitsplätze abbaut“*. Er erzählt von seinen Mitarbeitern, die ihn in der Zeit des Personalabbaus *„tagtäglich“* mit Anfragen konfrontiert haben: *„Sag mal, wie sieht es denn aus, ich habe Angst, ich habe gebaut, ich habe Familie zu Hause, sage mir mal, bin ich nächste Woche bei Dir?“*. In diesem Zitat kommt darüber hinaus die Vorstellung vom männlichen Familienernährer zum Ausdruck, die Dr. Steger auch in folgender Geschichte anspricht: *„Also meine Schwiegermutter hat mich bisher nur ein einziges Mal herzlich umarmt. Das war als ich aus dem Vorstellungsgespräch herauskam und gesagt habe ich habe einen Job im Chemiewerk gekriegt. Weil da war für sie klar, ihre Tochter ist versorgt“*. Die Szene zeigt zugleich eindrücklich, dass Dr. Steger von seiner Schwiegermutter auf die Funktion des Familienernährers reduziert wird, und wirft ungewollt ein Schlaglicht auf die Reduktion von Männern auf Erwerbsarbeit und Ernährerrolle. Wenn die soziale Anerkennung von Männern jedoch vor allem darauf beruht, erklärt sich auch, warum die Transformation des Normalarbeitsverhältnisses für sie so bedrohlich ist.

Aber nicht nur die finanzielle Absicherung des Lebens, sondern auch der Lebenssinn durch Erwerbsarbeit spielt bei dem drohenden Verlustszenario eine wichtige Rolle.³⁴ Eindrücklich beschreibt Dr. Steger das Beispiel eines entlassenen Kollegen, der nun im eigenen Haus rumwerkelt und zum dritten Mal den Gartenzaun streicht. Für den entlassenen Kollegen, so Stegers Logik, bleibt nur, sich im Haus handwerklich zu betätigen, ein anderes sinnerefülltes Leben außerhalb von Arbeit kann er sich nicht vorstellen. Steger beschreibt zwar einen Kollegen, der bereits mit 50 Jahren aus der Erwerbsarbeit ausgestiegen ist. Er bezeichnet ihn als *„Lebenskünstler“* und bewundert seinen *„Mut“*. Für ihn selbst, so legen die häufigen Beteuerungen seiner Beschäftigungsfähigkeit nahe, kommt dies nicht infrage: *„Ok, aber ich habe das schon gemacht. Ich habe das schon gemacht. Ich habe das schon gemacht. Also, eigentlich persönlich sollte ich wieder unterkommen“*. Hier zeigt sich zugleich, wie stark seine Identitätskonstruktion an die Erwerbsarbeit gebunden ist.

Insgesamt kann man zusammenfassen, dass sich im Chemiewerk derzeit ein Transformationsprozess des männlichen Normalarbeitsverhältnisses vollzieht. Dieser Prozess verläuft auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ausgesprochen ungleichzeitig. Während sich vor allem im Dienstleistungsbereich ein Wandel hin zu flexiblen Arbeitsverhältnissen im Sinne von Teilzeitarbeit, Mini- und Midijobs, Befristungen etc. vollzieht, bleibt im hier untersuchten Werk das Normalarbeitsverhältnis die bestimmende Erwerbsform, jedoch

³⁴ Vgl. dazu u. a. die Fallbeispiele in Scholz 2004.

wurden ungefähr 20 % der ArbeitnehmerInnen innerhalb kürzester Zeit entlassen. Dies bedeutet den Verlust der lebenslangen beruflichen Perspektive, der damit auch für die ArbeitnehmerInnen ins Blickfeld rückt, die von dieser ersten Entlassungswelle nicht betroffen waren.

Die Transformation des männlichen Normalarbeitsverhältnisses steht in engem Zusammenhang mit der Erosion der modernen männlichen Identitätskonstruktionen. Für Männer, die ihren Lebensentwurf auf die „klassische industriegesellschaftliche Männlichkeitskonstruktion“ (Meuser 2004) fokussiert haben, welche lebenslange und mit beruflichen Aufstiegen verbundene Erwerbsarbeit, eine starke Identifikation mit der Arbeit sowie die Funktion als Familienernährer beinhaltet, bringen die gegenwärtigen Veränderungen erhebliche Verunsicherungen mit sich, die biografisch be- und verarbeitet werden müssen. Das Interview mit Dr. Steger zeigt, wie verunsichert er diesen Wandlungsprozess erfährt und wie stark seine Identitätskonstruktion an das industriegesellschaftliche Männlichkeitskonstrukt gebunden ist.

Umgekehrt bedeutet dies, dass Dr. Radtke mit den gegenwärtigen Transformationsprozessen deshalb weniger Probleme hat, weil ihre Identitätskonstruktion auf eine andere Art und Weise mit Berufstätigkeit verknüpft ist. Obwohl das Interview mit ihr hinsichtlich ihrer Lebensperspektive deutlich weniger aussagekräftig ist als das mit Dr. Steger, werde ich dennoch mit Rückgriff auf Ergebnisse anderer Studien abschließend darauf eingehen. Dr. Radtke wird im nächsten Sommer eine neue Aufgabe übernehmen; trotz aller Arbeitsbelastungen, die auf sie zukommen, freut sie sich auf die neue Aufgabe und hat ihre eigenen Bedingungen für die Übernahme gestellt: Sie möchte mit dem amerikanischen Kollegen eine „*gleichberechtigte Beziehung*“, eine konkrete Umverteilung ihrer bisherigen Aufgaben, die sich freilich bisher sehr schwierig gestaltet, wobei sie hinsichtlich der Lösung dieser Probleme zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch optimistisch ist, und sie will „*auch ein Teil meines Labor behalten*“. Sie evaluiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt: „*Meine Arbeit gefällt mir eigentlich sehr gut. Es macht mir eigent... auch immer noch Spaß*“. Auch wenn der „Spaß“ an der Arbeit durch die zunehmende Arbeitsbelastung erheblich beeinträchtigt wird, so scheint Dr. Radtke doch insgesamt mit ihrer Situation zufriedener zu sein als Dr. Steger.

Es spricht einiges dafür, dass Dr. Radtke zu dem neuen Arbeitnehmertypus zu rechnen ist, den Pongratz und Voß (1998) als „*verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmer*“ bezeichnet haben.³⁵ Empirisch haben sie diesen neuen Arbeitnehmertypus unter hoch qualifizierten weiblichen Angestellten gefun-

³⁵ Sehr kurz zusammengefasst zeichnet sich dieser neue Typus von Arbeitskraft durch eine sehr starke Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung im Sinne eines „*Unternehmers seiner Selbst*“ und Selbstrationalisierung in Bezug auf die Verknüpfung von Arbeits- und Lebenssphäre aus (Pongratz/Voß 1998; auch Voß/Weiß 2005).

den (Voß/Weiß 2005). Die befragten Angestellten zeichnen sich durch eine Leistungsoptimierung aus, die auf Abstimmung zwischen dem eigenen Arbeitsbeitrag und den neuen flexiblen Handlungsanforderungen zielt, wichtig ist die emotionale Qualität der Arbeit, der „Spaß“ und die Suche nach affektiven Herausforderungen. Hinsichtlich der berufsbiografischen Orientierungen zeigt sich bei ihnen im Gegensatz zu den männlichen Angestellten, die eine „Mentalität der berufsbezogenen Absicherung“ vertreten, das heißt sich an dem beschriebenen Karrieremuster der männlichen Normalarbeitsbiografie orientieren, stärker eine „Karriereorientierung“: Sie suchen nach Möglichkeiten des beruflichen Engagements, oft auch über die Grenzen des eigenen Betriebes hinaus. Diese Aspekte scheinen auf Dr. Radtke zuzutreffen, sie zeigt sich im Interview als sehr leistungsorientiert und steht der Erweiterung ihrer Tätigkeit und dem zukünftigen vermehrten Einsatz in den USA positiv gegenüber, für sie öffnen sich mit dem Transformationsprozess neue Chancen, die die Belastungen, die auch sie ausführlich thematisiert, stärker abfedern können als dies bei Dr. Steger der Fall ist. Insofern könnte man Dr. Radtke als eine „Pionierin“ des Transformationsprozesses ansehen. Es ist jedoch eine offene Forschungsfrage, ob sich dieser Prozess langfristig positiv für hoch qualifizierte Frauen gestalten und, genereller, in welche Richtung sich das Geschlechterverhältnis entwickeln wird.

Insgesamt zeigt meine Analyse, dass der aktuelle Wandlungsprozess von Arbeit die Geschlechter unterschiedlich betrifft und in der Folge zu einer „Restrukturierung des Geschlechterverhältnisses“ (Memorandum 2005, S. 5) führen kann. Deshalb plädiere ich für eine systematische Integration der Geschlechterperspektive in die Arbeitsforschung, die bisher nur in Ansätzen erfolgt ist.

4. Reflexionen

Über eine Mitarbeiterin des Lefo-Projektes hatte ich im Vorfeld viel über das Projekt gehört und habe mich gefreut, als ich zur 5. Interpretationswerkstatt eingeladen wurde: Denn zum einen beschäftige ich mich seit längerer Zeit mit dem sozialen Wandel von Arbeit, zum anderen hat mich die Zusammenarbeit mit ForscherInnen aus verschiedenen Disziplinen gereizt.

Bei der Erstellung des ersten Arbeitspapiers war ich mir sehr unsicher: Die Aufgabe lautete, sich dem Material offen zu nähern und zugleich eigene Forschungsperspektiven zu entwickeln. Die Begriffe und theoretischen Prämissen, welche Lefo benutzt, waren nicht hinreichend erläutert. Hinzu kam, dass das Interviewmaterial nicht den Einsatz von biografischen Interpretationsmethoden erlaubte, da es zu sehr nach dem Frage-Antwort-Schema strukturiert war und zu wenig lebensgeschichtliche Informationen enthielt.

Der 1. Werkstatt sah ich mit großer Spannung entgegen; erwartet hatte ich, dass das Lefo-Team uns über die beiden Veranstaltungen hinweg durch eine entsprechende Moderation zu gemeinsamen Ergebnissen führt, dass es die Rolle übernimmt, unsere Perspektiven aneinanderzureiben, Übereinstimmungen und Unterschiede thematisiert, jedoch das Ziel nicht aus den Augen verliert, aus unterschiedlichen Perspektiven, also „interdisziplinär“, den sozialen Wandel von Arbeit zu untersuchen. Diese Erwartung wurde enttäuscht. Statt zu moderieren, wurde es den jeweils vier ForscherInnen überlassen, einen gemeinsamen Modus des Arbeitens zu entwickeln, ohne dass diese Arbeitsanforderung explizit formuliert worden wäre. Das Wissen, dass die Lefo-MitarbeiterInnen uns gleichzeitig beforschen, also uns dabei beobachten, wie wir forschen, hat mein Unbehagen bestärkt. Dennoch war insgesamt die Situation unter den ForscherInnen gegenüber den einzelnen Perspektiven weitgehend aufgeschlossen und die Diskussion meines Arbeitspapiers fand ich sehr anregend. In der 1. Werkstatt blieb für mich offen, wie sich die Perspektiven verknüpfen lassen würden und auch die doch teilweise sehr konträren Interpretationen wurden nicht diskutiert, was ich bedauerlich fand.

Die 2. Werkstatt verlief im Großen und Ganzen harmonisch, jedoch für mich mit zu wenig neuen Erkenntnissen. Es zeigte sich, dass in den Expertisen die Diskussionen der 1. Werkstatt integriert worden waren, Verknüpfungen zwischen den Perspektiven gab es jedoch kaum. Dieses Problem wurde während der 2. Werkstatt nicht gelöst. Dies lag wohl auch darin begründet, dass das Projekt sich kurz vor dem Abschluss befand und die MitarbeiterInnen dem „lernenden Forschungszusammenhang“ – unterschiedlich stark – eher kritisch gegenüberstanden. Dies wurde auch gegenüber den ForscherInnen mehrfach thematisiert und es bildete sich aus meiner Perspektive ein unausgesprochener Konsens heraus, diese Werkstatt, im Gegensatz zu anderen, ohne große Konflikte zu Ende zu bringen. Dazu beigetragen hat sicherlich, dass alle vier ForscherInnen aus den Sozialwissenschaften stammten und einen ähnlichen qualitativen Zugriff auf das Interviewmaterial hatten. Dieser geheime Konsens wiederum hat bei mir dazu geführt, dass ich mein Unbehagen an bestimmten Interpretationen, sowohl schriftlichen als auch mündlichen, in der Werkstatt selbst nur unterschwellig thematisiert habe. Wie bereits mehrfach erfahren, zeigte sich, dass innerhalb der qualitativen Forschung unterschiedliche methodische Zugriffe aufgrund ihrer jeweiligen theoretischen Implikationen zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Interessanterweise sind es verschiedene methodische Ansätze *innerhalb* einer Disziplin, die hier die Zusammenarbeit erschwerten, was weitreichende Fragen für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von ForscherInnen aufwirft.

Literatur

Boltanski, Luc/Chiappello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 153–217.

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Männlichkeitskonstruktionen und Krise der Männlichkeit. Opladen.

Connell, Robert W. (1998): Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung. In: Widersprüche, Heft 67, Bielefeld, S. 91–106.

Lange, Ralf (1998): Männer – Macht – Management. Zur sozialen Konstruktion von hegemonialer Männlichkeit im Management von Organisationen. In: Widersprüche, Heft 67, Bielefeld, S. 45–61.

Memorandum zur zukunftsfähigen Arbeitsforschung (2005): Arbeit und Geschlecht – Plädoyer für einen erweiterten Horizont der Arbeitsforschung und ihrer Förderung, Marburg: GendA – Netzwerk feministische Arbeitsforschung

Meuser, Michael (2004): Nichts als alter Wein in neuen Schläuchen? Männlichkeitskonstruktionen im Informationszeitalter. In: Kahlert, Heike/Kajatin, Claudia: gender@future. Geschlechterverhältnisse im Informationszeitalter. Frankfurt am Main/New York.

Pongratz, Hans/Voß, Günter (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 50, S. 131–158

Scholz, Sylka (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.

Voß, Günter G./Weiß, Cornelia (2005): Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich? In: Nickel, Hildegard M./Lohr, Karin: Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen. Münster.

Wilz, Sylvia M. (2005): Organisation: Die Debatte um „Gendered Organisations“. In: Becker, Ruth (Hg.): Handbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S.443–449.

„Zumindest läuft der Laden“ – Ergebnisorientierung, Pflichtethos und die Unsichtbarkeit des Alltagsgeschäfts.³⁶

„Also, jeden Tag kriegen Sie konfrontiert, was man hier eigentlich noch wert ist. Das hat sich im Chemiewerk auch sehr stark reduziert. Man ist dann eben die Personalnummer so und so, und persönliche Dinge werden da eher hinten angestellt“ (Steger, S. 9). Derart resigniert bilanziert der Laborleiter Dr. Steger die Folgen einer grundlegenden Transformation des Unternehmens „Chemiewerk“, in dem er seit vielen Jahren beschäftigt ist. Vergleichbare Transformationsprozesse durchlaufen derzeit zahlreiche Organisationen: Hierarchien werden abgeflacht, Kontrollformen verändert und Eigenverantwortlichkeit, Dezentralisierung sowie Vermarktlichung werden zu neuen Leitbildern organisatorischer Gestaltung erhoben. Für Mitgliedschaftsverhältnisse und den konkreten Arbeitsalltag der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergeben sich daraus einschneidende Folgen. An die Stelle einer weitgehenden Vorstrukturierung von Arbeit treten verschiedene Formen der Selbstregulierung und Selbstorganisation, Verantwortlichkeiten werden delegiert und im Namen der Ergebnisverantwortung „nach unten“ verlagert. Zudem gewinnt die umfassende Orientierung am Markt sowohl im Binnen- wie im Außenverhältnis der Organisation an Bedeutung (Sauer/Döhl 1997).

Weitgehend unterbelichtet sind in der soziologischen Diskussion bislang allerdings die Folgen solcher Transformationsprozesse für arbeitsbezogene Anerkennungsverhältnisse geblieben, wie sie sich im einleitenden Zitat andeuten. Voswinkel beschreibt diese Folgen als Ablösung der alten Anerkennungsordnung, die das fordistische Normalarbeitsverhältnis strukturierte und deren dominanter Bezugspunkt „Anerkennung für Zugehörigkeit“ in Form von „*Würdigung*“ war (Voswinkel 2000; 2001, S. 55ff; 301 ff.). An deren Stelle tritt eine neue Ordnung, die Anerkennung in Form von „*Bewunderung*“, an Erfolg koppelt.

Würdigung beruht auf sozialem Tausch und Reziprozitätsnormen. Würdigungsbeziehungen setzen langfristige Bindungen voraus und reproduzieren diese zugleich. Die Beiträge und Leistungen ihrer Mitglieder würdigen Unter-

³⁶ Der vorliegende Text profitiert von dem Privileg, über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit interessierten, fachlich versierten und persönlich engagierten Kolleginnen und Kollegen eigene Argumente wie auch die Argumente anderer intensiv diskutieren zu können. Ihnen sowie dem Projektteam „Lernender Forschungszusammenhang“ gilt mein Dank!

nehmen durch die Einhaltung einer Reihe moralökonomischer Standards. Im Horizont des „Musters der Rücksichtnahme“ (Gouldner 1954) können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beispielsweise erwarten, dass sie bei Fehlern eine zweite Chance bekommen, formelle Regeln und Vorgaben nicht stur durchgesetzt werden, Rücksicht auf private Belange genommen wird und das Unternehmen auch als „Lebenswelt Betrieb“ in den Blick kommt (Kotthoff 2000, S. 31).

Daneben materialisieren sich „Dankbarkeitspflichten“ (Simmel) von Arbeitgebern gegenüber „ihren“ Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auch im Senioritätsprinzip, in Betriebsausflügen oder Weihnachtsfeiern. Wo Würdigungsbeziehungen bestehen, wird also die Logik eines marktzentrierten Äquivalententauschs überschritten (Voswinkel 2001, S. 302). Die Beschäftigten werden nicht als reine Ware Arbeitskraft behandelt. Sie werden vielmehr ob ihrer Zugehörigkeit als Mitglieder einer „Betriebsgemeinschaft“ (Kotthoff) gewürdigt.

Die Gegengabe der Beschäftigten besteht in diesem sozialen Tausch darin, dass sie sich langfristig an ihren Betrieb binden, eigene Interessen hinter die des Betriebs zurückstellen und auf opportunistisches Handeln oder das Einstreichen kurzfristiger Mitnahmeeffekte verzichten. Würdigungsbeziehungen spannen einen verlässlichen Horizont normativ verbindlicher Fürsorgepflichten auf Seiten des Arbeitgebers und weitreichender Loyalitätsverpflichtungen auf Seiten des Arbeitnehmers auf. Insgesamt kann man von einem „Figurationsideal des harmonischen Ungleichgewichts“ (van Stolk 1990, S. 37) sprechen, in dem Unterordnung und Treue gegen Schutz und Fürsorge getauscht werden. In dieser asymmetrischen Figuration werden nicht Autonomie und Eigensinn, sondern Subordination und Beitragsorientierung mit Anerkennung honoriert.

Die Veränderung von Organisationsstrukturen, die Verkürzung von Zeithorizonten und die Destabilisierung von Mitgliedschaftsverhältnissen erodieren die Grundlagen der Anerkennung für Zugehörigkeit und die entsprechenden Würdigungsbeziehungen (vgl. Voswinkel 2001, S. 304 f.). Wenn Abteilungen ständig umgebaut, Hierarchien abgeflacht, Personal, also auch Führungspersonal, abgebaut wird, verschwindet der Adressat langfristiger sozialer Tauschbeziehungen. Spätestens nach der dritten oder vierten Reorganisationsrunde findet der Treuenehmer den Treugeber nicht mehr, an den er Ansprüche auf Würdigung seiner Loyalität und erbrachten Beiträge richten könnte.

Parallel dazu gewinnt die Anerkennung für „Erfolg“ an Bedeutung. Herausragende Leistungen, beeindruckende Erfolge, besondere Fähigkeiten werden mit Anerkennung prämiert. Der Anerkennungsmodus „Bewunderung“ setzt soziale Distanz voraus, er ist eher kompetitiv strukturiert und wirkt individualisierend.

Fortgesetzte Reorganisationsmaßnahmen und zunehmend instabile Mobilitätspfade in und zwischen Organisationen halten den Einzelnen dazu an, seine Karriereoptionen eigeninteressiert zu bewirtschaften. Weil Bewunderung auf kurzfristig erzielbaren, sichtbaren und vor allem sichtbar gemachten Erfolgen beruht, ist geschicktes Agieren und wohl inszeniertes Impression-Management erforderlich, um sich und seine Erfolge auf internen wie externen Arbeitsmärkten gut zu „verkaufen“.

Im Folgenden werde ich zeigen, dass im untersuchten Fall eine massive Anerkennungskrise vorliegt. Dr. Steger und Dr. Radtke scheitern sowohl mit ihrem Anspruch, für ihre Arbeit und ihr Engagement Anerkennung in Form der Würdigung ihrer leistungssichernden Beiträge zu erfahren, als auch mit ihrem Anspruch, Bewunderung für ihre fachlichen Leistungen zu erhalten. Dieses doppelte Scheitern hat strukturelle Gründe, weil mit der strategischen Neuausrichtung des Unternehmens die Grundlagen der alten Anerkennungsordnung wegbrechen (1.). An deren Stelle tritt eine neue, auf (Markt-)Erfolge zentrierte Ordnung, deren Leistungs politik blind gegenüber allen Mühen des Arbeitsalltags ist (2.). Um die damit verbundenen Missachtungserfahrungen abzuwehren, klagen Radtke und Steger zwar die Würdigung ihrer Beiträge und Opfer ein, geraten damit aber auch in eine Würdigungsfalle (3.). Sie rufen eine Ordnung an, die ihr strukturelles Fundament verloren hat und kulturell delegitimiert ist (4.). Schließlich erweist sich auch ihr Versuch, Bewunderung für ihre wissenschaftliche Expertise zu erlangen, als zum Scheitern verurteilt (5.).

1. Vermarktlichung, Ergebnisorientierung und Eigenverantwortlichkeit – der strukturelle Rahmen

Ausgangspunkte des vorliegenden Falles sind ein Personalabbau von 20 % aller Stellen und eine damit verbundene Zusammenlegung zweier vormals getrennter Bereiche. Die Mitarbeiter, die zuvor fachlich entweder auf Studien an Pflanzen oder an Tieren spezialisiert waren, sollen nunmehr beide Bereiche bearbeiten. Neben einem erhöhten Qualifikationsbedarf steigt die Arbeitsbelastung der einzelnen Mitarbeiter, da der Personalabbau nicht von einer Reduktion des Arbeitsaufkommens begleitet ist.

Das Management antizipiert entsprechende Konflikte und sorgt anfänglich dafür, dass die strategische Neuausrichtung von externen Moderatoren kommunikativ an die Mitarbeiter vermittelt wird. Es findet ein Workshop statt, der zum einen langfristige Entwicklungs- und Qualifikationsprojekte bedarfsgerecht konzipiert und in Pläne übersetzt. Zum anderen wird ein neues Selbstverständnis „designed“, das das berufliche Erleben und Handeln der Mitarbeiter zukünftig orientieren soll. Das von den externen Beratern „gemeinsam“ mit den Mitarbeitern entwickelte Selbstverständnis wird in

einem Bild fixiert: Das Unternehmen ist ein Schiff im Besitz und in der Hand des Reeders „Kunde“.

Dies ist ein bemerkenswertes Bild. Nicht mehr das Management, sondern der Markt gibt die Richtung vor und fällt auch schwierige Entscheidungen, die scheinbar alternativlos zu exekutieren sind. Gleich einer Schicksalsgemeinschaft sitzen alle im selben Boot und müssen der Naturgewalt Markt trotzen. Die Metapher nimmt Anleihen bei der männlich konnotierten Vorstellung vom heroischen Management (ausführlich dazu Scholz in diesem Band) und lädt dazu ein, dem charismatischen Führer, der allein um die Lösung existenzieller Probleme weiß, bei Strafe des Untergangs bedingungslos Folge zu leisten. Das Bild leugnet also keineswegs Hierarchien – es gibt den Kapitän, den Steuermann, die Matrosen. Was das Bild jedoch unsichtbar macht und der konflikthafter Thematisierung entzieht, ist die Frage der Zurechenbarkeit von Verantwortlichkeiten und der Adressierbarkeit von normativen Erwartungen und Ansprüchen. Das Schiff gehört dem Reeder Kunde, wobei „der Kunde“ als anonyme Konstruktion im Kollektivsingular imaginiert wird. In dieser semantischen Figur erscheint der Markt als eine restlos unpersönliche und deshalb „anethische“ Ordnung, in die alle gleichermaßen alternativlos hineingestellt sind. Weber beschreibt die „nackte Marktvergesellschaftung“ als „anethische“ Institution schlechthin, weil die „herrenlosen Sklaven“ die Marktordnung, in die sie geworfen sind, nicht sinnvoll deuten können. Zudem lässt sich diese verunpersönlichte Herrschaftsform in keiner Weise ethisch reglementieren (Weber 1980, S. 383; 709; 353).

Damit ist die Fallstruktur installiert: Die Mitarbeiter sollen mehr, schneller und eigenverantwortlich arbeiten, während sich das Management aus der Verantwortung zurückzieht, die Ermöglichungsbedingungen dieser so anspruchsvollen wie belastenden Arbeit zu gewährleisten. Die Vorgabe, mehr Produkte in kürzerer Zeit zu geringeren Kosten zur marktreifen Zulassung zu bringen, blendet strukturelle Restriktionen und gewachsene Ansprüche aus. Damit ist ein Strukturkonflikt vorprogrammiert, den Frau Radtke und Herr Steger jedoch nicht auf Strukturen, sondern durchaus auf Personen zurechnen. So erscheint ihr Vorgesetzter, Herr Dörner, nicht als Getriebener, sondern als Treibender der „neuen Denke“.

Der folgenden Rekonstruktion sei vorangestellt, dass sie nicht die „reale“ Person, sondern vielmehr die Zurechnungsfigur Dörner darstellt, so wie sie Herr Steger und Frau Radtke entwerfen. Das vorliegende empirische Material lässt kaum Rückschlüsse darauf zu, in welchen konkreten Kontext Herr Dörner eingespannt ist und welche Handlungsspielräume er faktisch hat. Diese empirische Lücke ist insofern unproblematisch, weil es hier um die Rekonstruktion jener normativen Erwartungen geht, die das Erleben und Handeln von Steger und Radtke maßgeblich orientieren.

2. Die Unsichtbarkeit des Alltagsgeschäfts

Teil von Herrn Dörners Führungsstil ist es, vom Alltagsgeschäft abzusehen, die leistungssichernden Beiträge seiner Mitarbeiter zu ignorieren und keine Rücksicht auf ihre lebensweltlichen Erwartungen und Probleme zu nehmen. Aufgrund seiner hohen zeitlichen Beanspruchungen und häufigen Abwesenheit bekommt Frau Radtke das Gefühl, „dass er eigentlich gar nicht mehr weiß, was läuft“ (Radtke, S. 3). Das Alltagsgeschäft bleibt für ihn unsichtbar. Der Versuch, Herrn Dörner über den Alltag, die Details, den Aufwand und die Mühe aufzuklären, bricht sich daran, dass ihm *„aber auch manchmal so ein bisschen das tiefere Interesse“* fehlt (Radtke, S. 4). Er lässt sich nicht auf Details ein, sondern geht mit Fragen wie *„hast du's im Griff“* über geschilderte Probleme hinweg. Bitten um Rücksichtnahmen auf Belastungen enden häufig mit der Zuweisung weiterer Aufgaben.

Ein prägnantes Beispiel hierfür schildert Herr Steger, der sich an Herrn Dörner wendet, weil er mit einem Kollegen das Büro nicht teilen will: *„Dann macht es ihnen plötzlich keinen Spaß mehr, wenn Sie morgens aufstehen und denken: ‚Mein Gott. Heute schon wieder das Gesicht den ganzen Tag lang‘“* (Steger, S. 8). Herr Dörner, dem er den Sachverhalt darlegt, hört wie so oft zu, ohne zuzuhören. Zwar kann Herr Steger sein Problem *„thematisieren“* und *„klar machen“* (Steger S. 14). Zu einer Lösung kommt es jedoch nicht. Stattdessen greift Herr Dörner den Faden auf und bringt ein aus seiner Sicht ähnlich gelagertes Problem auf den Tisch. Auch eine Sekretärin, die in das Büro einer Kollegin umgesetzt werden sollte, empfinde dies als Problem. Ob Herr Steger sich darum nicht einmal kümmern könne? Herr Steger verlässt schließlich das Büro seines Vorgesetzten nicht nur mit seinem nach wie vor ungelösten eigenen Problem, sondern auch mit der zusätzlichen Aufgabe, eine Lösung für das Problem der Sekretärin zu suchen.

Herr Steger, der sich selbst als Führungskraft sieht, wird durch die kostensparende Zusammenlegung von Büros, die sogenannte Kompaktierung, symbolisch degradiert. Auf der Prestigeskala symbolischer Ausstattungen steigt er für alle sichtbar ab. Zudem wird seine Bitte um Rücksichtnahme auf sein lebensweltliches Problem der Antipathie missachtet, was verletzend sein dürfte. Schließlich zeigt ihm Herr Dörners Reaktion, dass sehr wohl Verständnis für das geäußerte Problem vorhanden ist, dieses Verständnis aber auf die Sekretärin begrenzt bleibt. Während also Herrn Stegers Probleme und Bedürfnisse *„mehr oder weniger ignoriert werden“*, wird *„bei den Sekretärinnen da sehr stark Rücksicht genommen“* (Steger, S. 8 f.). Herr Steger empört sich gegenüber Herrn Dörner: *„Habe ich auch zu ihm gesagt: ‚Was Du von mir verlangst, ist eigentlich schon grenzwertig.‘ Ich kann da auch sehr deutlich mit ihm reden“* (Steger, S. 14). Nicht nur bleibt dieser Appell folgenlos, vielmehr steigert sich das Problem für Herrn Steger: *„Du bist hergegangen mit einer bestimmten Problematik, und statt mit einer*

Lösung kommst Du mit einem größeren Problem zurück“ (Steger, S. 14). Dabei wäre es kurzschlüssig, die mangelnde Rücksichtnahme allein auf fehlenden Takt oder mangelnden Respekt vor lebensweltlichen Bedürfnissen zuzurechnen.

Die Blindheit gegenüber Belastungen hat strukturelle Gründe, die in den neuen Steuerungsinstrumenten der Ziel- und Ergebnisorientierung wurzeln. Die Fokussierung auf Ziele und Ergebnisse blendet das Alltagsgeschäft aus und entzieht die Seite der Verausgabung, Anstrengung und Mühe der Thematisierbarkeit: *„ausschließlich zahlenorientiert, ausschließlich an Erträgen orientiert“ (Steger, S. 9). Hinter dieser Ausschließlichkeit steht ein neues Arrangement der Leistungs politik.*

Dieses Problem lässt sich mit einem begrifflichen Vorschlag von Voswinkel (2003) entfalten. Mit Bezug auf Leistungen unterscheidet er zwischen der Input- und der Outputseite.

Die Inputseite lässt sich weiter untergliedern in

1. Talent/Qualifikation/Begabung,
2. Einsatz/Anstrengung/Belastung/Verausgabung.

Die Outputseite verklammert drei Dimensionen, nämlich

1. die Sachdimension (Menge oder Qualität),
2. die Sozialdimension (Problemlösungen, gesellschaftliche Verdienste) und
3. die ökonomische Dimension (betriebswirtschaftliche Gewinne, Markterfolge).

Ergebnisorientierte Steuerung stellt die ökonomische Dimension zentral und ist indifferent gegenüber allen anderen Dimensionen von Leistung. Anerkennung im Modus der Bewunderung ist an den Markterfolg gekoppelt, alle anderen Dimensionen von Leistung sind nur unter spezifischen Bedingungen relevant. Bewunderung für die Qualität eines Produkts oder seine soziale Bedeutung ist nur dann zu erzielen, wenn sich das Produkt erfolgreich im Markt platziert. Andernfalls war die zugrunde liegende Leistung vergebliche Mühe, der die Anerkennung verwehrt bleibt. Ob sich der Markterfolg einstellen und ihre Leistung somit anerkennungswürdig sein wird, erfahren Entscheidungsträger in Organisationen immer erst im Nachhinein. Schließlich bewertet der Markt Leistungen erst ex post. Den Labormanagern Steger und Radtke bleibt so das Problem, heute Investitionsentscheidungen in Arbeitsaufwand und Zeitverwendung auf der Basis eines Wissens fällen zu müssen, das sie erst morgen haben können (Holtgrewe 2000). In dieser organisatorisch verordneten Antizipation von Unwägbarkeiten treten Leistung und Erfolg auseinander (Neckel 1999). So kann man zwar durch Arbeit relevan-

te Leistungen für den Betrieb erbringen, jedoch müssen diese keineswegs vom Markt mit Erfolg prämiert werden. Systematisch missachtet wird im Leistungskonzept der Ergebnissteuerung zudem die Inputseite und damit die Seite der Qualifikation der Expertinnen, die Würdigung ihrer leistungssichernden Beiträge sowie ihre erfolglosen Bemühungen.

„Der Aufwand für die tägliche Arbeit. Also, wenn ich jetzt überlege, wie viel Prozent meiner täglichen Arbeit ich verwende, um das Tagesgeschäft zum Laufen zu bringen, um zu organisieren, dass meine Pflanzen wirklich wachsen. Das ist ein Prozentsatz, der liegt teilweise an manchen Tagen zwischen 60, 70, 80 Prozent. Manchmal sogar fast 100 Prozent. Gesehen werden aber nur noch strategische Ziele. (...) Aber man sieht gar nicht mehr, wie viel Arbeit hinten dran steckt. (...) Die tägliche Arbeit wird auch nicht mehr gewürdigt“ (Steger, S. 8).

An dieser Passage kann man sehen, dass auf Seiten der Beschäftigten und gleichsam gegenläufig zur neuen Anerkennungsordnung des Managements nach wie vor beide Referenzen der Anerkennung, Würdigung und Bewunderung wirksam sind und sich, wie ich nun zeigen möchte, in durchaus widersprüchlicher Weise überlagern können.

3. In der Würdigungsfalle

Zu Beginn des Interviews positioniert sich Herr Steger als Leistungsträger, der „sein Schicksal in die Hand nimmt“, klare Vorstellungen über seine beruflichen Ziele und Ambitionen hat und darin auch Unterstützer findet (Steger, S. 2). Distinktionsgewinne zieht er nicht zuletzt daraus, dass er die betriebliche Neuausrichtung, alle für alles gleichermaßen zu qualifizieren, in seiner Karriere schon vorweggenommen hat: „Weil ich immer ein Neugieriger war, dass ich das ein wenig vorneweg gemacht habe. Aber inzwischen ist es ein Ziel, das für alle angestrebt wird“ (Steger, S. 5 /Z. 42 f.). Mit einem Wort: Steger ist eine erfolgreiche Führungspersönlichkeit. Durchaus selbstbewusst verweist er auf seine Position als „stellvertretender Betriebsleiter“ (Steger S. 1) und schildert das ganze Panorama seiner Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Probleme der Überlastung sind ihm fremd: „Das einzige Problem, was ich nie ganz gepackt habe, wenn ich neue Aufgaben dazu bekommen habe, was anderes abzugeben (lacht)“ (Steger, S. 2). Stegers Selbstdarstellung als selbstbewusster Leistungsträger wird vom Interviewer ratifiziert: „Sie sind dann der Omnipotente.“ Steger bestätigt diese Zuschreibung mit der lapidaren Bemerkung: „Ich versuche es zu sein“ (Steger, S. 1). Er orientiert die Rekonstruktion seines berufsbiografischen Werdens und Gewordenseins also am Anerkennungsmodus Bewunderung für Erfolg und verweist auf seine reputationssichernden Leistungen und Kompetenzen.

Am Ende des Interviews ist von dieser Selbstpräsentation wenig übrig geblieben. Der 43-jährige bezeichnet sich jetzt selbst als „alt“, er ist enttäuscht, resigniert und wütend angesichts ausgreifender Missachtungserfahrungen (Steger, S. 24). Die Bezugsfolie dieser Enttäuschung ist die Würdigung seiner leistungssichernden Beiträge und Opfer, auf die er vergeblich wartet. Das belegt die Geschichte der Bürozusammenlegung wie auch seine Klage über die umfassende Orientierung an „Zahlen“ und „strategischen Zielen“, welche die Mühsal des Weges nicht mehr zur Kenntnis nimmt und würdigt.

Am Beispiel von Herrn Steger kann man also beobachten, dass Bewunderung den Anerkennungsmodus Würdigung nicht restlos verdrängt. Vielmehr bleiben beide Referenzen der Anerkennung orientierungswirksam – mit durchaus widersprüchlichen Folgen. Ganz offensichtlich scheitert Herr Steger mit seinem Anspruch, als erfolgreicher Leistungsträger anerkannt zu werden. Jedenfalls hören wir von einer solchen Form der Anerkennung nichts und auch von weiterführenden Karrieresprüngen berichtet er nicht mehr. Um das damit verbundene Missachtungsproblem aufzufangen, entwertet Herr Steger seinerseits die neue Anerkennungsordnung der Bewunderung für marktgängige Erfolge. Die strategische Neuausrichtung des Unternehmens sowie die strikte Ergebnisorientierung vergleicht er mit der einheitssozialistischen planmäßigen Norm-Übererfüllung: *„Das erinnert mich so an eine Zeit, ich hatte früher noch Verwandte da drüben, 120 Prozent Planerfüllung oder 150 Prozent – ist doch bei uns genauso“* (Steger, S. 12). Er entwertet also die neue Ordnung, die ihn degradiert, und wechselt die Referenz seines Strebens nach Anerkennung. Folgenlos besteht er auf der Würdigung seiner leistungssichernden Beiträge und Opfer für das Unternehmen.

Die an vielen Stellen im Interview geäußerte Empörung über die mangelnde Rücksichtnahme des Unternehmens auf die moralökonomischen Erwartungen seiner Mitglieder mündet nicht in lautstarken Protest oder einen massiven Kampf um Anerkennung ein. Das hat seinen Grund möglicherweise darin, dass Herr Steger und seine Kollegin Frau Radtke in einer Würdigungsfalle festsitzen. Sie sind hoch qualifizierte Fachkräfte und sehen sich selbst als Leistungsträger, die selbstverständlich Anerkennung für ihre Erfolge beanspruchen. Aus diesem Grund begrüßen sie zunächst die Reorganisation und die damit einhergehende Aufwertung von Eigenverantwortlichkeiten und autonomen Strukturierungsmöglichkeiten. In dem Maße jedoch, in dem solche zuvor distinktionsträchtigen Kompetenzen wie Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerungsfähigkeit über alle Hierarchiestufen hinweg normalisiert werden, ist Bewunderung dafür nicht mehr zu erlangen.

Im Namen der Anerkennung für Zugehörigkeit und der Würdigung ihrer leistungssichernden Beiträge setzen Steger und Radtke an die Stelle der unternehmensstrukturell geforderten umfassenden „Markt- und Ergebnisorientie-

„die Figur des Hochqualifizierten, der zwar selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten möchte, aber nicht umfassend für Marktrisiken in die Verantwortung genommen werden soll. Aber auch diese Variante der Würdigung ist zum Scheitern verurteilt.“

4. Das Ende der alten Ordnung

Zur alten Ordnung, an die Herr Steger und Frau Radtke folgenlos appellieren, gehört konstitutiv der reziproke soziale Tausch von Treue und Unterordnung gegen Schutz und Fürsorge. Die verstärkte Ausrichtung des Unternehmens an einer marktbezogenen Ökonomie der Kurzfristigkeit entzieht diesem Tausch jedoch die strukturelle Grundlage. Betriebstreue hat ihren Wert verloren und Unterordnungsbereitschaft wird durch die Furcht um den Arbeitsplatz erzwungen. Schutz und Fürsorge werden hinter die Linie berufsbiografischer Sicherheitsversprechen zurückgenommen. Die in der Sphäre der Wirtschaft geltende Logik des ökonomischen Tauschs wird organisatorisch nicht mehr durch langfristig wirkende wechselseitige Loyalitätsverpflichtungen gezügelt. Auch das lässt sich an einigen Interviewpassagen verdeutlichen.

In der neu zusammengelegten Arbeitseinheit steckt „Frust“, weil die Mitarbeiter beobachten, dass in ihrem Bereich im Vergleich zu anderen Gruppen mehr Personal abgebaut wurde und es anders als in anderen Gruppen auch nicht zu befristeten Neueinstellungen kommt (Radtke, S. 18). Gerade der Vergleich wirft ein Licht auf Spielräume, die Herr Dörner nicht „pro domo“ genutzt hat. Vielmehr orientiert er seinen Führungsstil strikt an den Managementvorgaben von oben. Ganz offensichtlich möchte er sich für weiterführende Aufgaben empfehlen. In seiner strikten Ausrichtung an Best-practice-Vorgaben, die vorgängige Strukturen ausblenden, finden die Ansprüche seiner Mitarbeiter auf Rücksichtnahme oder Fürsorglichkeit keine Beachtung. Herr Steger beobachtet durchaus kritisch, dass es Kontingenzspielräume innerhalb laufender Reorganisationsprozesse gibt, die von anderen Führungskräften in unterschiedlichem Umfang genutzt werden. Während die einen für ihre Mitarbeiter und ihre Belange so eintreten, dass Personalabbaumaßnahmen vergleichsweise moderat ausfallen, sind andere Führungskräfte, wie z. B. Herr Dörner, allein an der Erfüllung von Best-practice-Größen interessiert. Offenbar geht es Herrn Dörner darum, sich an die „Spitze der Bewegung“ zu setzen: Diese Lesart entwirft Herr Steger: „*Ich würde sagen, der [Herr Dörner, G.W.] ist da schon jemand, der sich ganz gerne in die Richtung profiliert: ‚Wir bauen lieber keine 15 Prozent ab, sondern 20 Prozent ab.‘ Wir kompaktieren, kein Thema. Wir haben auch Kollegen, die sagen einfach: ‚Schmarrn!‘ und sagen: ‚Tut mir leid‘. Bei den beiden anderen Gruppen, wir haben ja drei vergleichbare Gruppen im Labor, bei denen sind keine 20 Prozent, nie jemand abgebaut worden. Das ist auf unserem Rücken ausgegangen worden“ (Steger, S. 7).*

Herr Dörners starke Orientierung an Vorgaben des Managements führt nicht nur zu einer Gefährdung des Personalbestands der Abteilung, vielmehr kann er die Gruppe auch schlecht nach außen vertreten, weil er das Alltagsgeschäft nicht zur Kenntnis nimmt und sich in Detailfragen nicht auskennt. So verkauft er die Leistungsspanne seiner Abteilung hausintern schlecht. Die Gruppe kommt erst gar nicht als Serviceeinheit für andere Abteilungen ins Visier, wenn es um die Entscheidung geht, einen Auftrag intern zu bearbeiten oder extern zu vergeben. Auf diese Weise wird die Gruppe möglicherweise um die Chance gebracht, sich im internen Wettbewerb als erfolgreiches Team zu präsentieren und so den eigenen Personalbestand aktiv zu sichern.

Einmal mehr führt Herr Steger dagegen die alte Ordnung ins Feld. Er verweist darauf, dass „früher“ eine Beschäftigung im Werk eine Art Lebensversicherung war, die das Leben insgesamt planbar machte. Er erzählt, wie froh seine Schwiegermutter über sein erfolgreiches Vorstellungsgespräch war: *„Da war für sie klar, ihre Tochter ist versorgt“* (Steger, S. 10). Angst um Arbeitsplatzverlust gab es nicht, der Betrieb nahm Rücksicht auf persönliche Belange, etwa indem man sich auch nach der Familie oder dem kranken Kind erkundigte (Steger, S. 17). Diese moralökonomischen Verbindlichkeiten sind zerbrochen. Nunmehr brechen solche Fraglosigkeiten auf, und biografische Projekte der Langfristigkeit geraten unter Druck: *„Aber ich werde da tagtäglich mit den Anfragen meiner Leute konfrontiert: ‚Sag mal, wie sieht es denn aus, ich habe gebaut, ich habe Familie zu Hause, sag mir mal, bin ich nächste Woche noch bei Dir?‘“* (Steger, S. 10). An die Stelle alter Sicherheiten ist eine tief greifende Verunsicherung getreten, die sich nicht mehr in klare Absicherungsstrategien transformieren lässt. Wenn nach „dem Gießkannenprinzip“ 20 Prozent des Personals über alle Hierarchiestufen hinweg abgebaut werden, sind die Kriterien schwer erkennbar, nach denen man eventuell in die Riege der „Überflüssigen“ (Bude 1998) einsortiert wird: *„Sag mal bist Du Dir nicht doch zu sicher, solltest Du Dir nicht auch mal Gedanken machen“* (Steger, S. 10). Bereits im Vorgriff sollen sich die Mitarbeiter als potenziell Überflüssige begreifen und für ihren Schutz durch immer herausragendere Leistungen selbst sorgen. Worin diese Leistungen bestehen und nach welchen Kriterien sie bemessen werden, bleibt unsicher.

Deutlich appellieren Frau Radtke und Herr Steger an die alte Anerkennungsordnung und erwarten, dass Herr Dörner sich als Zeichen der Anerkennung für ihre leistungssichernden Beiträge schützend vor die Gruppe stellt und so seinen Fürsorgepflichten nachkommt.

„Dass man das vielleicht auch mal kommunizieren würde und sagt: ‚Hey, ich kämpfe für die Gruppe.‘ Und nicht jetzt, ich bau da jetzt noch einen ab, mir fällt ein, wir können da noch was kontraktieren“ (Steger, S. 23).

Gegenläufig zur umfassenden Erfolgs- und Marktorientierung halten Frau Radtke und Herr Steger ihren Anspruch auf Anerkennung für Zugehörigkeit aufrecht und klagen die moralökonomischen Verbindlichkeiten des Unternehmens gegenüber seinen Mitgliedern ein. Zumindest Reste und Versatzstücke der alten moralökonomischen Ordnung werden gegen drohende Entwertungserfahrungen und überschießende Anforderungen in Stellung gebracht. Die normativen Ansprüche auf Würdigung bleiben also weiterhin wirksam, und zugleich werden sie im Namen der neuen Ordnung kulturell entwertet und strukturell zu Fall gebracht.

5. Das ambivalente Streben nach Bewunderung

Gleichzeit erheben Radtke und Steger den Anspruch auf Bewunderung für ihre fachlich guten Arbeiten. Aber auch hier verstricken sie sich in der Gemengelage zwischen „alter“ Anerkennung guter Forschungsarbeit, die sie vergeblich zu retten versuchen, und „neuer“, ökonomisch ausgerichteter Anerkennung für rasch zu erzielende Markterfolge. Sie kritisieren die neue Ordnung und folgen ihr zugleich. Dies lässt sich, wie Wernet (in diesem Band) zeigt, einerseits auf ihre Position im Hierarchiegefüge strukturell zurückführen, lässt sich zugleich auch in der Anerkennungsperspektive erklären.

Im Zuge der Neustrukturierung des Unternehmens werden die Fristen für Laborstudien und wissenschaftliche Expertisen nicht mehr rein nach fachlichen Kriterien festgelegt, sondern folgen der zeitkompetitiven Maßgabe, das Produkt so schnell wie möglich auf den Markt zu bringen. Der geforderte Tempogewinn lässt sich nur erzielen, wenn Standards herabgesetzt werden. Frau Radtke wie auch Herr Steger berichten, dass die Qualitätsmaßstäbe früher denen einer Dissertation nahe kamen und dafür auch genug Zeit zur Verfügung stand. Hieraus lässt sich schließen, dass für Frau Radtke und Herrn Steger der zentrale Bezugspunkt der Anerkennung von Arbeit die professionellen Standards guter wissenschaftlicher Forschungsarbeit sind bzw. waren. Demgegenüber ist die neue Referenz der Anerkennung guter Arbeit ein wissenschaftsfremdes, zeitökonomisches Kriterium, das in erster Linie an Absatzstrategien orientiert ist: *„Es gibt keine deadline in dem Sinne mehr. Die deadline heißt eigentlich ‚asap‘ – as soon as possible“* (Steger, S. 13).

Entscheidend scheint mir zu sein, dass dieses Kriterium inhaltlich unterdefiniert ist. Während die Gütekriterien guter wissenschaftlicher Laborarbeit die Frage „Wie gut ist gut genug?“ einigermaßen klar beantworten konnten, entzieht sich das Mischkriterium „fachlich so gut wie für die Zulassung nötig/im Zeitwettbewerb so schnell und kostengünstig am Markt wie irgend möglich“ einer eindeutigen Definition. Damit wird der Strukturkonflikt zwischen Wissenschaft und Verkauf an die Laborleiter weitergegeben. Ihre Aufgabe ist es, diesen Widerspruch kleinzuarbeiten, ohne auf eindeutige Krite-

rien zurückgreifen zu können. Dabei kommt eine innere Rastlosigkeit ins Spiel, die sich zu einem anerkennungsgetriebenen Selbstausschüttungsrisiko ausformt. Wer heute Anerkennung für schnelle Erfolge erhält, soll morgen noch schneller sein, eben – wie es ein Vorgesetzter des untersuchten Unternehmens formuliert – „*härtere Meilensteine setzen*“ (Steger, S. 19).

Die skizzierten neuen Selbstausschüttungsrisiken und Uneindeutigkeiten tragen dazu bei, die Frage zu klären, warum Steger und Radtke allen Belastungen zum Trotz nicht in einen Kampf um Anerkennung zumutbarer Belastungen eintreten, sondern sich zäh darum bemühen, allen Anforderungen – und seien sie noch so widersprüchlich – gerecht zu werden. Leistungsreserven zurückzuhalten und auf die Bremse zu treten, ginge für die Hochqualifizierten nur um den Preis, sich die Missachtung des neuen Managements auf ihrem ureigenen Feld, dem Feld guter fachlicher Arbeit zuzuziehen und defizitär von der neuen Anerkennungsordnung abzuweichen. Zwar kritisieren Steger und Radtke die neue Anerkennungsreferenz „guter“ Arbeit, dennoch unterwerfen sie sich den marktzentrierten Aspekten der neuen Anerkennungsordnung. Deutlich wird das daran, dass beide – nolens volens – einsehen, dass es Sinn macht, den traditionellen Maßstab an Genauigkeit nicht mehr anzulegen. Sie sind also gehalten, als Wissenschaftler ihre Kriterien guter Arbeit herabzusetzen und damit eine zentrale – vormals betrieblich wie persönlich geltende – Referenz der Anerkennung für gute Arbeit über Bord zu werfen. Mit der Rücknahme eigener fachlicher Standards mindern sie ihren Selbstrespekt. Gleichzeitig müssen sie gegenüber der Zulassungsbehörde für ihre Arbeit geradestehen und sich von Seiten der Behördenmitarbeiter den Vorwurf gefallen lassen: „*Wie könnt ihr nur so sein*“ (Steger, S. 11).

Nach Maßgabe der marktzentrierten Ergebnisorientierung sind die hoch qualifizierten Fachkräfte Radtke und Steger gezwungen, an sich selbst die Missachtung relevanter Dimensionen der Anerkennung guter Arbeit zu vollziehen, indem sie immer rascher, mit immer weniger Personal gerade „noch gute“ Arbeitsergebnisse erzielen. In eigentümlicher Spannung dazu steht die vom Management geforderte eigenverantwortliche Gestaltung von Arbeitsprozessen und die daraus resultierende steigende Selbstzuschreibung von Verantwortlichkeiten auf Seiten der Mitarbeiter. Auf den Konflikt zwischen der mangelnden strukturellen Unterfütterung dieser Zuschreibung und der symbolischen Positionierung der Mitarbeiter als eigenverantwortliche Akteure macht Frau Radtke aufmerksam. Sie macht sich Sorgen,

„dass wir irgendwann irgend’ Termine nicht mehr einhalten können. Dass wir irgendetwas gegen die Wand fahren. Dass vielleicht ein Produkt nicht zur Registrierung kommt, wegen uns. Beziehungsweise wir geben fehlerhafte Sachen ab, die vielleicht irgendwann später ... wieder ans Licht kommen. Die dann natürlich auch unbefriedigend sind. Und dann natürlich so auch die Frage, wenn wir sagen, wir können Termine nicht mehr halten, was passiert dann... ist man dann selber der Buhmann?“ (Radtke, S. 18)

Zur Eigenverantwortlichkeit gehören zwei Seiten: einerseits die materiell gedeckte Autonomie, etwas entscheiden und durchsetzen zu können, und andererseits die Zurechnung von Folgen auf den Entscheidungsträger. In dem untersuchten Unternehmen sind die zwei Seiten zu Lasten der autonomen Strukturierungskompetenzen disbalanciert. Termine, Fristen, Ziele, Ressourcen werden vorgegeben; die Zurechnung von Erfolg und Misserfolg zielt auf die „fremdbestimmten Selbstbestimmer“ (Moldaschl/Sauer 2000, S. 213). Mit der Semantik der „eigenverantwortlichen Projektarbeit“ gibt das Management also ungedeckte Schecks aus, die die Mitarbeiter im Falle des Scheiterns teuer bezahlen müssen: Sie haben versagt und sind selbst verantwortlich für ihr Scheitern. Da Scheitern aber im Bezugshorizont der eigenverantwortlich arbeitenden Hochqualifizierten mit tiefer Missachtung belegt ist und zu bohrender Scham der „Scheiternden“ führt, verstrickt das Streben nach Anerkennung die Labormanager Radtke und Steger in rastloses Engagement, das vielleicht geeignet ist, das Scheitern abzuwehren.

Fazit:

Frau Radtke und Herr Steger verstricken sich in die Gemengelage alter und neuer Ansprüche auf Anerkennung. Der Versuch, Anerkennung im Modus der Bewunderung zu erringen, mündet unter den Bedingungen der neuen Ordnung in ein anerkennungsgetriebenes Selbstaussbeutungsrisiko ein. Das nicht zuletzt deshalb, weil Bewunderung für individuell zurechenbare Erfolge die Subjekte letztinstanzlich auf sich selbst verweist – das gilt aber auch im Fall des Scheiterns. Spezifisch anders liegt das Zurechnungsproblem mit Blick auf den Anerkennungsmodus Würdigung. Obgleich man soziologisch beobachten kann, dass das neue leistungspolitische Steuerungsinstrument der marktzentrierten Ergebnisorientierung das Scheitern des Anspruchs auf Würdigung strukturell vorprogrammiert, verhandeln die Befragten Radtke und Steger diesen Strukturkonflikt stark personalisiert. Ihre normativen Erwartungen, die sich aus dem nach wie vor orientierungsmächtigen Anerkennungsmodus der Würdigung speisen, adressieren sie an ihren Vorgesetzten Dörner, der als kühles Ausführungsorgan der „neuen Denke“ erscheint. Diese personalisierende Zurechnung abstrahiert von dem strukturellen Kontext, in den Herr Dörner gestellt ist.

Diese Zurechnungskonvention, die Personen und gerade keine anonym gedachten Marktstrukturen zentral stellt, liegt im Anerkennungsmodus der Würdigung begründet. In diesem sozialen Tausch werden Schutz und Fürsorge gegen Unterordnung und Treue getauscht. Das ist jedoch für Hochqualifizierte ein problematischer Anerkennungsmodus. Schließlich werden hier nicht Autonomie und Eigensinn, sondern Unterordnung und treue Pflichterfüllung mit Anerkennung bedacht. Infolge der „normativen Subjektivierung von Arbeit“ (Baethge 1991) und den damit verknüpften steigenden Ansprüchen an Selbstverantwortlichkeit und Autonomie jenseits des Pflichtethos ist

zu vermuten, dass insbesondere Hochqualifizierte wie Steger und Radtke versuchen, die Asymmetrie des Anerkennungsmodus Würdigung auszubalancieren mit dem Anerkennungsmodus Bewunderung. Auch unter den gewandelten Bedingungen klagen Steger und Radtke die Würdigung ihrer leistungssichernden Beiträge und die Bewunderung ihrer hoch qualifizierten Arbeit und wissenschaftlichen Expertise ein. Sie wollen zum Unternehmen gehören, für ihre Loyalität gewürdigt und für ihre fachlichen Leistungen bewundert werden. Ihre scheiternden Ansprüche auf Anerkennung zielen auf eine Pluralisierung der Inhalte und Referenzen von Anerkennung. Das Management hingegen bietet Bewunderung für (Markt-)Erfolge ohne Würdigung und langfristig bindende Zugehörigkeitsversprechen an. Abzulesen ist das an der Implementation von Steuerungsinstrumenten wie Ziel- und Ergebnisorientierung, die systematisch blind sind gegenüber der Seite der Würdigung alltäglicher Arbeit und leistungsgewährleistender Routinen. Die neue Anerkennungsordnung, die das Unternehmen ins Werk zu setzen versucht, führt zu einer Vereinseitigung von Anerkennung und systematischen Verknappung von Anerkennungschancen. Was geschieht eigentlich mit all jenen, deren Arbeit nur im Horizont der Würdigung Anerkennung erfahren kann?

Ein Leistungsbegriff, der ausschließlich die ökonomische Dimension des Markterfolgs zentral stellt, ist äußerst selektiv. In dieser Anerkennungsordnung werden Leistungsbereitschaften, Loyalität, Qualifikation und Talent nur dann mit Anerkennung honoriert, wenn sie sich am Markt rechnen. „Persönliche Dinge werden“, wie in der Eingangspassage zitiert, „hinten angestellt“ (Steger). Das bleibt den Befragten jedoch nicht äußerlich. Gegenläufig zur unternehmenskulturell in Szene gesetzten Höchstwertschätzung von exzellenten Spitzenleistungen auf dem Weltmarkt („Leadership through Excellent Agricultural Products“) findet man in den beiden Interviews nicht eine einzige Passage, in der die Hochqualifizierten Steger oder Radtke mit Produzentenstolz über die Inhalte, Resultate oder besonderen Qualitäten ihrer Arbeit berichten. Der Produzentenstolz verschwindet hinter der selbstgenügsamen Dschungelkämpferkompetenz, dann doch noch irgendwie alles zu schaffen: „Zumindest läuft der Laden. Es klemmt mal an manchen Ecken und Enden ein bisschen“ (Radtke, S. 19). Zurück bleiben Enttäuschungsabwicklung, Resignation, Wut und die Rückbesinnung auf das Pflichtethos der Sekundärtugenden. Die Zähne werden zusammengebissen und man arbeitet hart: „Naja, wir sind jetzt vielleicht bei 120 Prozent, aber es piepst ja noch keiner“ (Steger S. 13).

Literatur:

Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, Jg. 42, S. 6–19

Bude, Heinz (1998): Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Peter A. Berger; Michael Vester (Hrsg.): Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen. Opladen, S. 363–382

Gouldner, Alwin Ward (1954): Wildcat Strice. A Study in Worker Management Relationships. New York.

Holtgrewe, Ursula (2000): „Meinen Sie, da sagt jemand danke, wenn man geht?“ Anerkennungs- und Mißachtungsverhältnisse im Prozeß organisationeller Transformation. In: dies.; Stephan Voswinkel; Gabriele Wagner (Hg.) (2000): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 63–84.

Kotthoff, Hermann (2000): Anerkennung und sozialer Austausch. Die soziale Konstruktion von Betriebsbürgerschaft. In: Ursula Holtgrewe; Stephan Voswinkel; Gabriele Wagner (Hg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 27–38.

Moldaschl, Manfred; Sauer, Dieter (2000): Internalisierung des Marktes. Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: Heiner Minssen (Hg.): Begrenzte Entgrenzungen: Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin, S. 205–224.

Neckel, Sighard (1999): Blanker Neid, blinde Wut? Sozialstruktur und kollektive Gefühle. In: Leviathan, S. 145–165.

Sauer, Dieter; Döhl, Volker (1997): Die Auflösung des Unternehmens. Entwicklungstendenzen der Unternehmensreorganisation in den 90er Jahren. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), München; Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie (INEFS), Stadtbergen; Institut für Sozialforschung (IfS), Frankfurt, M.; Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Göttingen (Hrsg.), Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung, Jahr 1996, S. 19–76.

Stolk, Bram van (1990): Der Staat als Ernährer. In: Christel Eckart (Hg.): Selbständigkeit von Frauen im Wohlfahrtsstaat? (Diskussionspapier 8–90, Stiftung Hamburger Institut für Sozialforschung) Hamburg, S. 27–39.

Voswinkel, Stephan (2000): Die Anerkennung der Arbeit im Wandel. Zwischen Würdigung und Bewunderung. In: Ursula Holtgrewe; ders.; Gabriele Wagner (Hg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 39–62.

Voswinkel, Stephan (2001): Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen. Konstanz.

Voswinkel, Stephan (2003): Leistung und Anerkennung – Sind Zielvereinbarungen eine Lösung? In: Uta-Maria Hagebrauck et al. (Hg.): Handbuch Betriebsklima München/Mering, S. 179–196.

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Strukturprobleme beruflicher Identität: Eine Fallrekonstruktion

1. Einleitung

Die folgende Fallanalyse einiger kurzer Sequenzstellen aus dem Interview mit Herrn Steger wäre ohne die alternativen Problemzugriffe der an „LeFo V“³⁷ beteiligten Forscherinnen und Forscher so nicht entstanden. Sie versucht explizit, eine Gegenperspektive zu den vorliegenden Forschungsbeiträgen einzunehmen; oder genauer: eine Gegenperspektive zu einer von mir wahrgenommenen bzw. unterstellten Grundausrichtung dieser Beiträge.

Die schon vorliegenden Arbeitspapiere hatten aus meiner Sicht die mehr oder weniger ausgeprägte Tendenz, die jüngst vorgenommenen Veränderung der arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen der Abteilung A im Chemiewerk zu betonen und die Fälle – zwei Interviews mit Laborleitern – als „Opfer“ dieser Umstrukturierungen zu sehen. So schienen Frau Radtke und Herr Steger den Strukturveränderungen mehr oder weniger passiv ausgesetzt zu sein. Die beiden Personen als *Akteure* ihrer beruflichen Biografie schienen mir zu wenig berücksichtigt. Dem wollte ich mit meiner Fallanalyse entgegenreten.

In diesem Kontext schien mir auffällig, dass das Problempotenzial, das die Strukturveränderungen für die beruflich Handelnden birgt, keine „unabhängige Variable“ darstellt, sondern wesentlich von den Dispositionen der Berufshandelnden selbst abhängt. Besonders deutlich tritt dieser Umstand bezüglich der Frage der „Kompaktierung“ – der Abschaffung der Einzelbüros der Laborleiter – zutage. Während dieser Aspekt für Herrn Steger zu einer erheblichen Unzufriedenheit führt, spielt er für Frau Radtke eine eher nebensächliche Rolle. Auf solche subjektiven Differenzen wurde in allen Arbeitspapieren hingewiesen. Das hat mich darin bestärkt, meine Suche in die Richtung der *beruflichen Identität* bzw. des *beruflichen Selbst* zu lenken.

Unter *beruflichem Selbst* verstehe ich die Art und Weise, in der die Erwerbstätigkeit als integriertes Element einer Ich-Identität erscheint. Dieses berufliche Selbst betrifft also nicht die Frage der äußeren Rahmenbedingungen einer auszufüllenden beruflichen Praxis, sondern es betrifft den Modus, in dem die beruflich-positionalen Dimensionen in einen Selbstentwurf eingeschrieben sind.

³⁷ LeFo V bezeichnet die Untersuchung im Chemiewerk und zeigt an, dass es die fünfte Realisation des Forschungsverfahrens ist.

Mit dieser Blickrichtung ist schließlich ein methodisches Problem berührt. Die von den beteiligten Forscherinnen und Forschern bereits vorliegenden Interpretationen haben (abermals mehr oder weniger) die Interviewaussagen der Probanden auf ihre Informationshaltigkeit hin befragt und analysiert. Was erfahren wir über die Arbeitssituation aus dem Munde der Interviewten? Welche Einsichten verschaffen uns ihre Erzählungen bezüglich des Arbeitens in der in Rede stehenden Abteilung?

Die Fragerichtung, die ich gewählt habe, bedarf demgegenüber einer anderen methodischen Perspektive. Um einen beruflichen Habitus zu rekonstruieren, ist es notwendig, die Interviewäußerungen nicht primär bezüglich ihres Informationsgehalts zu interpretieren, *sondern in ihnen ein textliches Protokoll eines beruflichen Habitus bzw. eines beruflichen Selbst zu sehen*. Wie konstellierte sich in den Interviewäußerungen ein berufliches Selbst? Statt den *Inhalt* des Interviewtextes zu betrachten, versuche ich, die *Struktur* des Interviewtextes zu rekonstruieren. In der Sprache der Objektiven Hermeneutik, der ich folge: Es geht im Folgenden um die Rekonstruktion des *latenten Sinns* der Interviewäußerungen mit dem Anspruch, dadurch die fall-spezifische Struktur eines beruflichen Selbst zu rekonstruieren.

2. Problemdimensionen des beruflichen Selbst: Der Fall Steger

2.1 Positionsdiffusion: Zwischen Hausmeister und Betriebsleiter

Zu Beginn des Interviews mit Herrn Steger findet sich eine Passage, in der die berufshabituelle Selbstpositionierung dieses Falls sich besonders pointiert Ausdruck verschafft. Mit der Interpretation dieser Sequenz (Steger, S. 1) möchte ich beginnen:

Interviewer: „[...] Und um Sie besser einzuordnen, einfach zu wissen, was ist so Ihr Aufgabenfeld, was ist so das, wofür Sie zuständig sind.“

Herr Steger: „Ja, gut, ich bin, wie gesagt, der Prüfleiter hier.“

Die Frage nach seinem *Aufgabenfeld* bzw. seiner beruflichen *Zuständigkeit* kann Herr Steger nicht „umstandslos“ beantworten. Die Umständlichkeit, in der die Auskunft, *ich bin der Prüfleiter (hier)*, gegeben wird (*ja, gut, wie gesagt*), verweist zunächst vage auf eine BERUFLICH-POSITIONALE IDENTITÄTSUNSI-CHERHEIT.

Interessant dabei ist, dass die Frage nach Zuständigkeit und Aufgabenfeld überhaupt mit der Angabe einer POSITION beantwortet wird. Im Fragekontext wäre eine solche Antwort nur dann erwartbar (das heißt: nur dann fall-

unspezifisch), wenn sie als Einleitung oder gleichsam als Überschrift für die nun folgende Beschreibung des Aufgabenfelds diene: *Ich bin Prüfleiter und als solcher mit XYZ betraut.*

Diese mögliche Form der Überführung der Positionsangabe in eine Tätigkeits- oder Zuständigkeitsangabe ist im vorliegenden Fall aber unwahrscheinlich. *Ich bin der Prüfleiter hier*; dieser Ausdruck differiert signifikant zu der Formulierung: Ich bin (hier) Prüfleiter. Der tatsächlich gewählte Ausdruck antwortet nämlich auf die Frage: „Und wer sind *Sie*?“ im Sinne von „Und was machen *Sie* hier?“ Diese Fragen zeigen, dass in der Antwort Herrn Stegers ein markantes „Positionsbedürfnis“ (er bringt den Aspekt seiner Position ja gegen die Interviewerfrage ins Spiel), aber auch eine ebenso markante POSITIONSUNSICHERHEIT zum Ausdruck kommt. Einerseits spielt die Orientierung an der beruflichen Position und dem damit verbundenen Prestige (nach innen und außen) eine dominierende Rolle; andererseits bleibt diese Orientierung sich selbst gegenüber uneingestanden und fremd. Denn derselbe Sprechakt, der das Positionsinteresse artikuliert – Ich bin der Prüfleiter hier („Ich bin Wer“) –, karikiert genau dieses Interesse („Ich bin der Diensthote hier“).

Herr Steger: *„Ja, gut, ich bin, wie gesagt, der Prüfleiter hier. Habe da drüben das Gebäude, die Nr. XY.“*

Der Auskunft, Prüfleiter zu sein, folgt nun eine zweite Auskunft. Diese zweite Auskunft steht in auffälliger Unverbundenheit zur Ersten. Weder ist eine sprachliche Verbindung hergestellt („Ich bin Prüfleiter *und als solcher/und daneben/und darüber hinaus* habe ich das Gebäude...“), noch eine inhaltlich-thematische. Auf beiden Ebenen bleibt der Zusammenhang zwischen „Prüfleiter“ und „Gebäude“ diffus.

Werfen wir einen genaueren Blick auf die zweite Auskunft. *Habe da drüben das Gebäude, die Nr. XY.* Auf dem Hintergrund der Frage nach *Zuständigkeit* und *Aufgabenstellung* verweist diese Antwort auf Hausmeister- oder vergleichbare Wartungsarbeiten.

Mit dieser „hausmeisterlichen“ Orientierung findet eine bemerkenswerte Reproduktion der latenten Sinnstruktur der vorausgegangenen Sequenz statt. Denn abermals findet sich eine irritierende Ambivalenz der Positionsmarkierung. Deutlich kommt zum Ausdruck, dass die Ausführungen von Herrn Steger die Bedeutsamkeit der beruflichen Position unterstreichen wollen. Aber gerade der Versuch der Bedeutsamkeitsmarkierung misslingt. Vergleichbar zu einem Physik- oder Sportlehrer, der seine berufliche Stellung durch die Verfügungsgewalt über einen schulischen Funktionsraum (Physikraum; Turnhalle) unterstreichen will und damit Gefahr läuft, sich selbst zu einem Kuriosum der Schule zu machen, gerät der Versuch von Herrn Steger, seine Position des Prüflleiters aufzuwerten, zur *Selbstabwertung*.

Darin wird einerseits das subjektive Bedürfnis nach „beruflicher Bedeutsamkeit“ deutlich, gleichzeitig aber auch die hilflose Unzufriedenheit mit dem Erreichten. Die Position soll mehr sein, als sie es wirklich ist, und wird dadurch weniger.

Herr Steger: *„Ja, gut, ich bin, wie gesagt, der Prüfleiter hier. Habe da drüben das Gebäude, die Nr. XY – dafür bin ich im Prinzip ein bisschen zuständig.“*

Nun wird das „Gebäudehaben“, in sich schon eine reduzierte Zuständigkeit, abermals relativiert: NUR im Prinzip und NUR ein bisschen bezeichnet sich Herr Steger als für das Gebäude zuständig. Das könnte ein Hausmeister bezüglich der ihm anvertrauten Gebäude gerade nicht sagen. Die Rede unterstellt nämlich, dass eine offizielle Zuständigkeit nicht vorliegt. Es ist also eine informelle und diffuse Zuständigkeit, die hier in Anspruch genommen wird; eine Zuständigkeit, die aus einer geübten Praxis, nicht aus einer Zuständigkeitsverteilung resultiert und damit unterhalb der Schwelle eines expliziten Berufungsgrundes liegt. Es ist eine fast versteckte, geradezu verschämte Zuständigkeit, die von Herrn Steger hier reklamiert wird. Auch hier drängt sich das Gedankenexperiment der Frage: „Was machen Sie hier?“ auf. Wer *im Prinzip und ein bisschen zuständig ist*, würde, mit dieser Frage konfrontiert, eine ausweichende Antwort geben. *Ich bin hier zufällig vorbeigekommen und wollte mal nach dem Rechten sehen* (und so weiter). Darin reproduziert sich die oben schon festgestellte Ambivalenz von Positionsorientierung (Zuständigkeit) und Positionsunsicherheit.

Herr Steger: *„Ja, gut, ich bin, wie gesagt, der Prüfleiter hier. Habe da drüben das Gebäude, die Nr. XY – dafür bin ich im Prinzip ein bisschen zuständig, also im Prinzip auch stellvertretender Betriebsleiter. Betriebsleiter ist der Dr. Dörner. Aber ich kümmere mich praktisch um dieses eine Gebäude.“*

Die prinzipielle Zuständigkeit wird im Folgenden spezifiziert: *also im Prinzip auch stellvertretender Betriebsleiter*. Zur Abkürzung und Veranschaulichung der hier vorliegenden Eigentümlichkeit bietet sich folgendes fallkontrastierende Gedankenexperiment an: *Als stellvertretender Betriebsleiter bin ich (auch) für das Gebäude Nr. XY zuständig*. Die Differenz zu der tatsächlich gewählten Formulierung ist sinnfällig. In der gedankenexperimentellen Variante ist die Position des stellvertretenden Betriebsleiters an ein *Aufgabenfeld* gebunden. Die vorliegende Form „erschleicht“ sich die Position (*im Prinzip stellvertretender Betriebsleiter*) durch eine heimliche Zuständigkeitsanexion: *Ich sehe immer wieder mal dort nach dem Rechten und deshalb bin ich im Prinzip auch stellvertretender Betriebsleiter*.

In diesem Zusammenhang ist das *auch* von besonderer Bedeutung. Es zeigt an, dass wir es nicht (das ist charakteristisch für die ganze ausgewählte Sequenz) mit einer offenen, selbstbewussten Beanspruchung eines legitimen Status zu tun haben (*Ich schaue nach dem Rechten und deshalb bin ich stell-*

vertretender Betriebsleiter; beziehungsweise steht es mir zu, dies zu sein). Im Prinzip auch heißt vielmehr: Ich bin es nicht; ich hätte (im Prinzip und ein bisschen) gute Gründe, es zu reklamieren, aber ich tue es nicht. Auch hier wieder die nun schon wiederholt sich reproduzierende – wir dürfen nun sagen – FALLSTRUKTUR: Ich möchte es sein (stellvertretender Betriebsleiter) aber ich bin es nicht (im Prinzip auch).

Das „Es-nicht-sein“ wird im Folgenden explizit ausgesprochen. Nun führt Herr Steger aus: *Betriebsleiter ist der Dr. Dörner*; und lässt das im Prinzip dabei weg! Damit wird zunächst deutlich, dass die Positionierungsunsicherheit an die Selbstauskunft gebunden ist. Es liegt nicht etwa der Fall vor, dass es Herrn Steger überhaupt schwerfiele, in positionalen Kategorien zu denken. Nein: Die Positionsunsicherheit betrifft ausschließlich die eigene Position. Spricht er über andere, verfügt er über klare Zuordnungen.

In der klaren Positionszuordnung: *Betriebsleiter ist der Herr Dörner*, wird textlich eine doppelte, zweidimensionale Differenz zu Dörner erzeugt:

- a) Dörner: Betriebsleiter versus Steger: Stellvertretender Betriebsleiter
- b) Dörner: *tatsächlich* versus Steger: *prinzipiell*

Diese Zweidimensionalität kann man als Dopplung verstehen: Ich bin nur Stellvertreter und ich bin es nur im Prinzip. Man kann in der Zweidimensionalität aber auch, und das scheint mir naheliegender, konkurrierende Prinzipien sehen. In dieser Lesart würde sich Herr Steger einmal als Stellvertreter gegenüber Dörner positionieren (a), ein andermal als *eigentlicher* („prinzipiell“) Betriebsleiter.

Diese Lesart wird durch den Fortgang der Sequenz unterstützt: *Aber ich kümmere mich praktisch um dieses eine Gebäude*. Entscheidend ist hier das adversative *aber*. Das wird deutlich durch ein kontrastives Gedankenexperiment: *Dr. Dörner ist Betriebsleiter UND ich kümmere mich um das eine Gebäude*. Darin käme ein klares Modell der (hierarchischen) Arbeitsteilung zum Ausdruck. Dieses Modell genau wird von Herrn Steger unterlaufen. Durch das *aber* ernennt sich Herr Steger zum *eigentlichen* Betriebsleiter.

„Formal“ ist Herr Dörner der Leiter; „material“ aber hat Herr Steger das Sagen; dieses Modell würde etwa auf eine Praxis zutreffen, in der der Stellvertreter das „Tagesgeschäft“ überschaut und leitet und dabei auch eigentlich (materiale Zuständigkeit und Verantwortlichkeit) diejenigen Entscheidungen trifft, die der Leiter dann unterschreibt (formale Zuständigkeit und Verantwortlichkeit). Ein solches Modell mobilisiert Herr Steger aber gerade nicht. Er weist seine materiale Zuständigkeit (nochmals: adversativ der Leitungsposition von Herrn Dörner gegenübergestellt!) damit aus, sich um dieses eine Gebäude praktisch zu kümmern. Abermals treffen wir auf ein Hausmeister-Modell, mit dem die Gegenüberstellung zur Leitungsposition material gefüllt wird.

2.2 Positionale Verunsicherung und A

Auffällig an der bisherigen Rekonstruktion der beruflichen Identität und Selbstpositionierung ist die hier anzutreffende Dissonanz zwischen beruflicher Position und beruflicher Aspiration. Grob gesprochen: Herr Steger ist mit seinem beruflichen Selbst im Unreinen. Die Position, die er tatsächlich innehat, bietet ihm als solche keine hinreichende äußere Stütze für eine konsistente berufliche Selbstdefinition. Sie ist mit einem Makel behaftet. Dieser Makel ist seinerseits durch einen weiteren beruflichen Aufstieg nicht zu beheben. Es sind nicht die höheren Positionen, die die falltypische Imagerie einer beruflich befriedigenden Existenz kennzeichnen. Wir sind auf keinerlei Anzeichen eines Karrieremodells gestoßen, das eine Hoffnung auf Besserung in einem Aufstieg sieht („wenn ich mal dort angelangt sein werde“). Das eigentlich „Befriedigende“ erscheint als unmittelbare und konkrete Verfügung und Zuständigkeit („Hausmeister“). Diese konkretistische Berufsrollenidentität steht aber im Widerspruch zur hierarchisch-positionalen Orientierung. Der Fall will beides sein.

Wenn wir uns fragen, welche äußere Realität dieser Sinnstruktur entsprechen könnte, so würden wir kaum an einen promovierten Chemiker, Laborleiter in einem großen Chemiekonzern mit 80.000 Euro Jahreseinkommen denken (ebenso wenig wie an einen wirklichen Hausmeister). Wir würden eine niedrigere Ausbildung, eine niedrigere berufliche Position und ein geringeres Einkommen vermuten. In gewissem Sinne stellt der Ausbildungs- und Berufserfolg von Herrn Steger einen unwahrscheinlichen Rahmen dar für die implizit artikulierten Unzufriedenheit und berufspositionale Unsicherheit.

Wie lässt sich diese Fallkonstellation in Beziehung setzen zur Strukturproblematik der Arbeits- und Beschäftigungssituation in der Abteilung A? Herrn Steger ist es als Labor- bzw. Prüfleiter in der Abteilung A des Chemiewerks gelungen, eine Berufsbeschäftigung zu finden, in der sich ein relativ hohes Berufsprestige und ein relativ hohes Einkommen mit einem relativ „gemächlichen“ Berufsalltag verbinden lässt. Alternative Berufsfelder müssten entweder Prestige und/oder Einkommensverluste hinnehmen (Lehrer; Richter am Amtsgericht), oder aber mit höherem Berufsengagement und/oder höheren Karriererisiken rechnen (Freiberuflichkeit; manageriale Karriere). Insofern kann man sagen, dass für Herrn Steger auf der Folie der hier rekonstruierten Berufsidentität eine geradezu optimale Konstellation gegeben ist: Einkommen, Prestige und ein Berufsalltag in einer eher kleingewerblich-mittelständisch gefärbten, nischenartigen und kleinräumig-geschützten Sphäre gehen in der in Rede stehenden Abteilung des Chemiewerks eine im modernen Erwerbsleben wohl seltene Kombination ein, die Herrn Stegers Dispositionen sehr entgegenkommt. In gewissem Sinne könnte man sagen: Herr Steger ist der „richtige Mann am richtigen Platz“; fast möchte man für ihn von einem (unwahrscheinlichen) Traumjob sprechen.³⁸

Das scheint seiner expliziten Selbstdeutung zu entsprechen. Bevor die Rationalisierungsmaßnahmen (unter dem Stichwort DAP) in A durchgeführt wurden, behauptet Herr Steger seine Berufssituation als ausgesprochen befriedigende. Diese Rechnung geht aber im vorliegenden Fall nicht auf. Auf der Folie des oben skizzierten Problems von Karrierestatik und -dynamik lässt sich ein Passungsverhältnis feststellen. Wir hatten dort behauptet, dass die institutionalisierte Karrierestruktur eine widersprüchliche Konstellation erzeugt: Einerseits ist zur Erlangung der Laborleitungsposition eine Karriereorientierung erforderlich. Andererseits ist durch diese Position der Karriereweg nach oben abgeschnitten. Derjenige, der weiter nach oben will, muss dieses Problem bearbeiten: Er müsste einen Weg finden, sich als Laborleiter material als kompetent zu erweisen und zugleich seine managerialen Fähigkeiten und Ambitionen unter Beweis zu stellen. Er könnte nicht darauf hoffen, dass eine kompetente Ausfüllung seiner Berufsrolle gleichsam aus sich heraus, früher oder später, zum Aufstieg führt.

Genau vor diesem Problem scheint der Fall Steger zu kapitulieren. Es scheint, als würden seine Ambitionen auf einen Widerstand „nach oben“ treffen, der ihm zu groß ist, und als würden sich diese Ambitionen in einer Ausweichbewegung auf eine Zuständigkeit richten, die die tatsächlich erreichte Position karikiert (Stichwort: Hausmeister). Der vermeintliche Traum wird, überspitzt gesprochen, zum Albtraum.

2.3 „Vertreibung aus dem Paradies“

Die Rationalisierungsmaßnahmen, die unter dem Stichwort „DAP“ in der Abteilung von Herrn Steger durchgeführt wurden, werden von ihm als Verlust einer günstigen Situation dargestellt. Aus dem Interview wird dabei deutlich, dass die Sorge von Herrn Steger nicht (dem eigenen) Einkommen und (der eigenen) Weiterbeschäftigung gilt. Sie gilt hauptsächlich dem Stil und der atmosphärischen Tönung seines Arbeitslebens und dem damit einhergehenden Statusverlust („Kompaktierung“).

Auf die Nachfrage eines Interviewers, welche Ereignisse es denn seien, die den schönen alten Zustand verändert haben, antwortet Herr Steger:

„Gut, das Umfeld hier ist einfach ein anderes geworden im gesamten Unternehmen. Ich meine, das ist die Kompaktierung, die wir jetzt alle haben. Ich mein, wenn Sie zehn Jahre lang ein Einzelbüro gewöhnt sind, sich ihre Arbeitstechnik entsprechend eingerichtet haben, das Drum und Dran. Und

³⁸ „Ich muss ehrlich sagen, bis vor geraumer Zeit hab ich immer gesagt, ich habe mich beruflich eigentlich in eine Position, also, wenn Sie mich das vor Weihachten gefragt hätten, hätte ich gesagt: Den Status quo von jetzt bitte einfrieren. Auch vor Ostern noch und dann den Rest für die zwanzig Jahre meines Berufslebens wäre ich glücklich. Weil ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, was meine Arbeit angeht, natürlich gibt es Umweltfaktoren, ich habe genau das realisieren können, was ich wollte.“ (S. 2)

dann kommt hinzu, der ganze Stil ist ein anderer geworden. Also die Arbeitsbedingungen sind wesentlich unangenehmer geworden, sag ich jetzt mal, für mich ganz persönlich.“³⁹

Diese Passage lässt vermuten, dass Herrn Stegers Sorge und Unmut mehr der sozialen Rahmung seiner Arbeitsrolle gilt, als Aspekten, die die Arbeitsrolle (und deren Inhalt) als solche betreffen. *Das Umfeld hier ist einfach ein anderes geworden im gesamten Unternehmen*; dieses Urteil reklamiert umfassende, vielfältige und diffuse (schwer greifbare) Veränderungen, die einen anderen, „schlechteren“ Gesamtzustand erzeugen. Diese Veränderungen nimmt Herr Steger als mächtige, unumkehrbare Bewegung wahr (*im gesamten Unternehmen*). Ein Zurück zum alten Zustand scheint nicht möglich. Unwillkürlich ist man an die Vertreibung aus dem Paradies erinnert.

Um diese Zustandsveränderung konkret zu beschreiben, geht Herr Steger auf die (sogenannte) Kompaktierung⁴⁰ ein. Das ist in sich schon ein bemerkenswertes Datum. Der Verlust des Einzelbüros ist für Herrn Steger von solcher großer Bedeutung, dass er als erstes „Ereignis“ des Qualitätsverlustes genannt wird. Auf der Folie der bisherigen Fallrekonstruktion ist das Datum nicht überraschend: Sollte die Hypothese einer Statusunsicherheit zutreffen, muss natürlich der Verlust eines Statussymbols besonders schmerzhaft und verunsichernd erscheinen. Schauen wir näher hin:

„Ich mein, wenn Sie zehn Jahre lang ein Einzelbüro gewöhnt sind, sich ihre Arbeitstechnik entsprechend eingerichtet haben, das Drum und Dran.“

Auffällig ist, dass Herr Steger die Gewöhnung ins Zentrum seines Arguments stellt. Lakonisch könnte man diesem Argument entgegenhalten: *Bald werden Sie sich an die neuen Zustände gewöhnt haben*. An dieser denkbar naheliegenden Antwort können wir ablesen, dass Herr Steger ein schwaches Bild bemüht. Es fehlt diesem Bild die Berufung auf arbeitsrollenfunktionale Aspekte: *Ich brauche ein eigenes Büro, um für meine Mitarbeiter ansprechbar zu sein*.

Im Umkehrschluss können wir schließen, dass diese funktionalen Aspekte für Herrn Steger auch nicht im Zentrum stehen. Neben der *Gewöhnung* und den *eingerichteten Arbeitstechniken* ist es das *Drum und Dran*, mit dem das Einzelbüro qualifiziert wird. Damit wird eine höchst unverbindliche sprachliche Formulierung gewählt. Stellen wir uns beispielsweise vor, Herr Steger rechtfertigte gegenüber einem Vorgesetzten seinen Anspruch auf ein Einzel-

³⁹ Aufbauend auf die bisherige Fallrekonstruktion verzichten die folgenden Analysen auf detaillierte Textrekonstruktionen.

⁴⁰ Ein Terminus, der einer eingehenderen Betrachtung wert wäre. Unweigerlich denkt man an Maschinen, deren Aggregate räumlich günstig und platzsparend konzipiert sind. Diese Assoziation verweist darauf, dass ein Sensorium für die spezifischen Implikationen der sozial-räumlichen Konstellierung des Arbeitsplatzes nicht gegeben ist.

büro mit der oben stehenden Formulierung; kaum ließe sich dieser Anspruch mit dem Hinweis auf *Gewöhnung* und *Drum und Dran* überwinden.

Aber um einen begründungsfähigen Anspruch scheint es Herrn Steger nicht zu gehen. Vielmehr bringt er eine Motivlage zum Ausdruck, die unmissverständlich ein diffuses und irrationales Gefallen und Wohlbehagen betrifft. Wer gerne das Oktoberfest oder den Kölner Karneval besucht, der könnte bei der Erläuterung seiner Vorliebe auf das *Drum und Dran* verweisen. Es sind eben nicht nur die Brezeln und das Bier, die Bonbons und die Umzugswagen; es ist ein diffuses Amalgam, das der Situation „Flair“ verleiht.

Was gehört zu dem *Drum und Dran*, zum Flair des Einzelbüros? Es ist wohl an diejenigen Aspekte zu denken, die jenseits des Berufsrollenhandelns angesiedelt sind und die dem Büro die Aura eines privaten, intimen, persönlichen und exklusiven Handlungsraums verleihen. Ein solches Büro repräsentiert nicht das „Reich der Notwendigkeit“ des zweckgerichteten Erwerbslebens, sondern es transzendiert diese Zweckgerichtetheit. Es ist Selbstzweck inmitten des „stahlharten Gehäuses“ formaler Rationalität. Auch hier begegnen wir dem Statusmotiv.

Darüber hinaus aber machen diese Überlegungen auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Das eigene Büro ist nicht nur innerbetrieblicher Statusausweis. In der Formulierung von Herrn Steger gleicht es einem Refugium; nicht nur innerhalb der betrieblichen Sphäre, sondern auch darüber hinaus: ein Refugium auch für das außerberufliche Leben: Da kann man bleiben, wenn es zu Hause ungemütlich ist⁴¹; da kann man auch am Wochenende hin; und so weiter.⁴²

Das Problem der beruflichen Motivlage, die wir bei Herrn Steger antreffen, ist, dass sie sich auf funktionale Aspekte der Arbeitsrolle nicht berufen kann oder will. Für Herrn Steger hat es gar keinen Sinn, nach außen etwas zu reklamieren oder zu fordern, weil die Art und Weise, in der er sich sein Berufsleben eingerichtet hat, idiosynkratisch als persönliches Motiv erscheint. Das wird in der Folgesequenz deutlich:

„Und dann kommt hinzu, der ganze Stil ist ein anderer geworden. Also die Arbeitsbedingungen sind wesentlich unangenehmer geworden, sage ich jetzt mal, für mich ganz persönlich.“

⁴¹ Wir erfahren im Interview an keiner Stelle etwas über die private Situation von Herrn Steger (mit Ausnahme des „Schwanks aus dem Leben“ die Schwiegermutter betreffend). Das mag der Interviewführung geschuldet sein. Das völlige Fehlen des Familienthemas scheint mir gleichwohl bemerkenswert.

⁴² In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Möglichkeit, von der Frau Radtke berichtet, zu Hause zu arbeiten, von Herrn Steger gar nicht erwähnt wird. Der damit gegebene Handlungsspielraum, der in anderen Berufen (freie Berufe, Hochschullehrer, Richter) zu deren Berufsprestige beiträgt, scheint weder für Frau Radtke noch für Herrn Steger eine berufliche Handlungsoption darzustellen.

Obwohl Herr Steger diese Passage mit Hinweis auf das Umfeld des gesamten Unternehmens beginnt und obwohl von der „Kompaktierung“ auch andere betroffen sind – nicht nur alle Laborleiter der Abteilung A, sondern alle Beschäftigten „*per definitionem ab diesem Hierarchiegrad*“ (Steger, S. 7) –, bezieht Herr Steger die Verschlechterung der Situation auf sich ganz persönlich. Andere Mitarbeiter mögen weniger Probleme mit den Veränderungen haben. Vielleicht gibt es sogar KollegInnen, denen diese Veränderungen als positiv erscheinen. Wie dem auch sei; jedenfalls verzichtet Herr Steger hier explizit auf einen verallgemeinerungsfähigen Standpunkt. Der neue Stil ist nicht sein Stil. Damit begibt er sich in eine ausgesprochen defensive Lage. Er kann weder im Namen eines betrieblichen Gesamtinteresses, noch im Namen eines Gruppeninteresses sprechen; und genau genommen noch nicht einmal im Namen eines Eigeninteresses. Denn auf eigentümliche Weise scheint die persönliche Motivlage auch den Sprechakt: *Ich will, Ich beanspruche oder Ich fordere* zu verunmöglichen.

Hier reproduziert, konkretisiert und verdichtet sich die Strukturlogik der Positionsunsicherheit, die wir in der Eingangspassage des Interviews rekonstruiert haben. Besonders offen tritt dieses Problem dann auch in der Episode mit Herrn Dörner zutage, in der Herr Steger sein Anliegen bezüglich der Bürofrage vorbringt: „*Hör zu, das mit dem XY ist wirklich ein Problem für mich.*“ (Steger, S. 14) Die Idiosynkrasie des Anliegens ist sinnfällig. Nicht einmal dem Kollegen XY wird eine ähnliche Problemlage zugestanden (*Hör zu, XY und ich kommen mit der Situation nicht zurecht und auch andere Kollegen haben Probleme damit. Sollten wir nicht ...?*). Entsprechend mündet die Schilderung dieser Episode in eine Schilderung der eigenen Hilflosigkeit.

2.4 Die Illusion der „alten Ordnung“: Die Schwiegermutter-Episode⁴³

Insgesamt vermittelt Herr Steger das Selbstbild einer anachronistischen Existenz. Es gab einmal eine Welt, in der er seinen Platz hatte. Diese Welt befindet sich aber im Untergang. Eine neue Zeit bricht heran, in der Herr Steger sich fremd fühlt und deren Stil er nicht assimilieren kann. Neben der „Kompaktierungsproblematik“ stehen hierfür indikativ die Erzählungen über den „*Paradigmenwechsel*“ im Unternehmen (S. 9), zur „*Herbstwanderung*“ (S. 15) und zum „*freitäglichen Schnitzelbraten im Labor*“ (S. 17). Es sind Schilderungen einer heilen Welt, eines kollegial-geselligen Beisammenseins, ausgestattet mit „*Lebensqualität*“ (S. 15) und „*menschlicher Wärme*“ (S. 17), in der einfache, bodenständige Menschen („*Agrar-Leute*“, S. 9) aufsteigen und als „*Persönlichkeiten*“ das Sagen haben (S. 9). Das ist die Welt, in der Herr Steger einen Platz

⁴³ Ich greife hier eine Formulierung auf, die Gabriele Wagner vorschlägt. Unter dem Titel „Das Ende der ‚alten Ordnung‘“ führt Frau Wagner aus: „Zu der ‚alten Ordnung‘, an die Herr Steger hier appelliert, gehört konstitutiv der reziproke soziale Tausch von Treue und Fügsamkeit gegen Schutz und Fürsorge. Die verstärkte Ausrichtung des Unternehmens am Markt und die damit verbundene Orientierung an einer Ökonomie der Kurzfristigkeit entziehen dem Tausch jedoch die strukturelle Grundlage.“

hatte. Die neue Welt („Änderung in der Denke“, S. 8) ist die der Kälte (S. 15). In dieser Welt ist die Person nichts mehr wert; sie wird zur Personalnummer (S. 9). Hier ist kein Platz für Sentimentalitäten (S. 9; und insofern auch kein Platz für Herrn Steger!). Es ist eine Welt der Angst (S. 10), in der die menschliche Komponente flöten gegangen ist (S. 22), eine Welt der Vereinzelnung (S. 17).

Welcher Wirklichkeitsstatus kommt dieser Gegenüberstellung zu? Sind damit die äußeren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen charakterisiert, die in jüngster Zeit auch auf das Chemiewerk Einfluss genommen haben? Oder ist damit die innere Realität von Herrn Steger charakterisiert; sein Lebenshorizont, der ihm nicht erlaubt, die Welt anders zu sehen? Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang generationale und regional-kulturelle Erfahrungshintergründe?

Diese Fragen lassen sich hier (vielleicht auch überhaupt) nicht beantworten. Ich selbst neige dazu, die Eigenständigkeit der subjektiven Weltaneignung zu betonen. Kaum lässt sich die Weltsicht von Herrn Steger auf die äußeren Rahmenbedingungen seines Berufshandelns zurückführen. Gerade die ungebrochene Gegenüberstellung verweist eher auf eine innere Realität, in der eine „infantile“ Romantisierung eines früheren Zustands vorgenommen wird. Eine solche Romantisierung verweist aber ungewollt darauf, dass dem in Anspruch genommenen früheren Zustand ein ungelöstes Problem eingeschrieben ist.

Indikativ für dieses Problem scheint mir die „Schwiegermutter-Episode“ zu sein, auf die ich abschließend eingehen will. Diese Erzählung ist eingebettet in das Thema „Paradigmenwechsel“, also in die Vorher-Nachher-Logik:

„Das ist zum ersten Mal passiert, dass die Leute im Chemiewerk um ihren Arbeitsplatz Angst hatten. Das ist ein Phänomen, das kannte man hier in der Region nicht.“

Wir haben es offensichtlich mit einer Beschreibung der Veränderung der äußeren Realität zu tun. Früher war das Chemiewerk ein verlässlicher „Brötchengeber“, der für Wohlstand und Sorglosigkeit der ganzen Region gesorgt hat: „Treue und Fügsamkeit“ werden durch „Schutz und Fürsorge“ (vgl. Wagner in diesem Band) honoriert. Allerdings stoßen wir schon in diesem Satz auf eine interessante Implikation der Erzählung: Wer einmal im Chemiewerk untergekommen ist, hat ausgesorgt (braucht keine Angst zu haben). Das lässt die Frage offen, wer unter welchen Bedingungen mit welcher Wahrscheinlichkeit dort angestellt wird. Was ist mit denjenigen, die keinen Arbeitsplatz im Chemiewerk hatten?

Nun folgt die Schwiegermutter-Episode:

„Ich erzähle hier mal einen Schwank aus meinem Leben. Also, meine Schwiegermutter hat mich bisher nur ein einziges Mal richtig herzlich

umarmt. Das war, als ich aus dem Vorstellungsgespräch herauskam und gesagt habe, ich habe einen Job im Chemiewerk gekriegt. Weil, da war klar, ihre Tochter ist versorgt.“

Die intendierte Botschaft der Erzählung – ihre „Message“ sozusagen – ist die Verdeutlichung einer vormaligen Situation: Das Chemiewerk war einmal ein „sicherer Hafen“. Allerdings impliziert die Erzählung zwei Dimensionen: einen Zugangs- und einen Bleibeaspekt. Wäre nicht in unsicheren Zeiten die Umarmung der Schwiegermutter ebenso motiviert wie in sicheren? Wäre in unsicheren Zeiten nicht das Motiv: ein Glück, du hast es geschafft (eine Anstellung zu finden), sogar naheliegender?

Schon die Einleitung der Erzählung kündigt zynische Distanz an: *Schwank aus meinem Leben*. Nicht als grundlegende Erfahrung wird die Erzählung gerahmt (obwohl es sich wohl genau darum handelt), sondern als „Posse“. Der Inhalt dieser Posse verweist auf die Erfahrung von „Kalthertigkeit“. Was ist das für ein Mensch, dem einzig die ökonomische Versorgung Anlass einer *richtig herzlichen Umarmung* sein kann?

Ungewollt schildert Herr Steger damit eine ausgesprochen kränkende Erfahrung. Die Kränkung besteht darin, dass die menschliche, unmittelbare Zuwendung lediglich als Folge beruflichen Erfolgs erscheint. Diese Herzlichkeit ist nichts wert. Sie hat keinen Eigenwert. Im Unterschied etwa zu derjenigen herzlichen Umarmung, die nach einer erfolgten Kündigung Trost spendet, erscheint in ihr die „diffuse Sozialbeziehung“ nicht als Gegenwelt und Gegenentwurf zur „spezifischen“, sondern dient sich ihr an: Geliebt wird derjenige, der Erfolg hat.

Von zentraler Bedeutung scheint mir zu sein, dass diese Enttäuschungs- und Kränkungserzählung in der „alten Welt“ angesiedelt ist. Herr Steger will ja sagen: So war es früher: Wer im Chemiewerk untergekommen war, der hatte ausgesorgt. Das war früher mal so, sagt Herr Steger. Heute dagegen haben die Leute Angst („*Sag mal, wie sieht es denn aus, ich habe Angst, ich habe gebaut, ich habe Familie zu Hause...*“, S. 10). Die „alte Welt“ erscheint in dieser Erzählung aber gar nicht mehr so heil, wie Herr Steger es verstanden wissen will. Da gab es zwar Schnitzelbraten, Herbstwanderung, Einzelbüro und so weiter, da gab es aber auch die Erfahrung der Reduzierung der schwiegermütterlichen Zuwendung auf die Versorgungsfunktion. Unter der Hand erhalten die guten alten Zeiten dadurch einen bitteren Beigeschmack. Den als solchen beeindruckenden Erzählungen von Herrn Steger, die die Veränderung der äußeren Arbeitsbedingungen beschreiben (Vorher – Nachher), scheint ein Subtext unterlegt zu sein, der sich dem Vorher-Nachher-Schema nicht umstandslos fügt. Der persönlichen Krise, in der sich Herr Steger zu befinden scheint, scheinen die Veränderungsvorgänge im Unternehmen einerseits eine besondere Leidensdimension zu verleihen; sie scheinen aber auch einer Deu-

tungsnot entgegenzukommen. Sie bieten ihm auch ein „willkommenes“ Muster der Selbstdeutung: „Vor nicht allzu langer Zeit war noch alles in Ordnung“ (siehe Thema Einzelbüro). Dieses Deutungsmuster ist suggestiv und vordergründig einleuchtend, hält aber einer genaueren Betrachtung nicht stand. Ist das Problem vielleicht schon älter? War der vormalige Zustand vielleicht doch nicht so wünschenswert? Auf diese Fragen jedenfalls verweist die Schwiegermutter-Episode. Kann die positionale Unsicherheit von Herrn Steger, die wir in der Eingangssequenz des Interviews rekonstruiert haben, durch die Veränderungen im Unternehmen entstanden sein? Oder, was mir wahrscheinlich erscheint, besteht diese Unsicherheit unabhängig von den Vorgängen und bietet diesen nur eine besonders exponierte Angriffsfläche?

2.5 Biografische Notizen

Herr Steger ist 43 Jahre alt, arbeitet seit 15 Jahren im Chemiewerk und seit zehn Jahren hier im Büro (S. 26). Seine jetzige Position (Prüfleiter) hat er seit fünf Jahren inne (S. 2). Er ist verheiratet und hat zwei Söhne, 13 und 16 Jahre alt.

Auffällig an diesen biografischen Eckdaten ist die Logik der frühen Festlegung. In gewissem Sinne hat Herr Steger zwischen seinem 27. und 30. Lebensjahr alles erreicht. Heirat (wahrscheinlich um 1987), Kinder (1988 und 1991), Anstellung im Chemiewerk (1989). Wenn wir die anschließende „Karriere“ im Chemiewerk als kontinuierliche Laufbahn interpretieren, dann hat Herr Steger vor seinem 30. Geburtstag alles erreicht, was er erreichen wollte. Die Zukunft erscheint ihm als Rest (*„den Rest für die zwanzig Jahre meines Berufslebens“*, S. 2). Er hat früh entschieden, auch mit einer *Position weiter unten* sein Auskommen zu haben (S. 2) und hat diese Position zielstrebig und problemlos eingenommen. Diese biografische Strategie könnte man folgendermaßen charakterisieren: Die frühen Problemlösungen (Familie und Beruf) sollen ein sorgenfreies Leben ermöglichen. Der Rest des Lebens soll ohne Probleme, Sorgen und Krisen verlaufen. Etwas überspitzt und provozierend formuliert: Herr Steger befindet sich, ungefähr seit seinem 30. Lebensjahr, im „Ruhestand“. Mit 43 sagt er selbst von sich: *„Ich bin auch schon alt“* (S. 24).

Dieses biografische Modell ist offensichtlich alles andere als unproblematisch. Es stiftet natürlich eine große Entlastung: Herr Steger hat es früh *„geschafft“* (Schwiegermutter-Episode). Aber was kommt danach? Anders als der *Mitarbeiter von früher, der mit 50 beschlossen hat, dass er genug gearbeitet hat*, ist Herr Steger kein „mutiger“ Lebenskünstler (S. 21: *„Das ist eben die positive Seite auch, wenn man sehen kann, wie jemand Mut hat“*).

Die Lebenskünstler-Metapher verweist in diesem Zusammenhang auf eine lebenspraktische Distanz zur Sphäre der Erwerbsarbeit. Diese Distanz will Herr Steger nicht gelingen. Er kann den frühen berufsbiografischen Lorbeer nicht gelassen ummünzen in eine ihn befriedigende außerberufliche Lebensfüh-

rung. Von Anfang bis Ende ist das Interview mit ihm getragen von einer ungebrochenen Bedeutsamkeit des Erwerbslebens für sein Selbstbild. Die „Gemächlichkeit (seiner) der Lebensführung“ (Weber) ruht nicht auf einem Modell eines außerberuflichen, gleichsam „katholischen“ Hedonismus, der es ihm ermöglicht, erfreut seine 80.000 Euro einzustreichen und damit ein entspanntes, interessengeleitetes Leben zu führen. Nein: Außerhalb des Chemiewerks scheinen für Herrn Steger keine lebensbedeutsamen Interessen zu existieren. Die Stätte der Lebensqualität ist das Chemiewerk (S. 15), und selbst das *Bierchentrinken* findet nicht außerhalb des Chemiewerks statt (S. 17).

Damit gerät sein Selbstentwurf in eine Problemlage. Die betrieblich-unternehmerischen Veränderungen treffen ihn in einem Lebensalter, das eine Weichenstellung erzwingt. Für Herrn Steger stellt sich mit 43 Jahren die Frage, ob er das „alte“ Lebensmodell weiterführen, oder ob er dieses Modell durch neue Impulse transformieren will. Dieses Problem wird in der Lebensphase, in der er sich befindet, virulent; aber es war vorher schon da. Die betrieblichen Veränderungen bringen das Steger'sche Ruhestandsmodell aus dem Gleichgewicht. Sie bescheren ihm „*das härteste Jahr seiner Zeit*“ (S. 21). Nur vordergründig lässt sich diese Härte in „workload“-Kategorien ausdrücken. Dahinter steht eine tief greifende biografische Krise, die lebensperspektivisch ein stationäres Modell erschüttert, das auch unter alten Bedingungen kaum aufrechtzuerhalten wäre. Die ungelösten Probleme der Vergangenheit holen ihn ein.

3. Schlussbemerkung zur Praxisrelevanz von Fallrekonstruktionen

Mit fallrekonstruktiven Verfahren geht der Anspruch einher, einen materialen Beitrag zur Lösung handlungspraktischer Probleme zu leisten. Dahinter steht die Überlegung, dass die Kenntnis des wirklich vorliegenden Handlungsproblems, die eine Fallrekonstruktion zu gewinnen verspricht, auch zu zielgerichteten Vorschlägen der Veränderung dieser Praxis führen kann. Und so hat auch in dem „LeFo V“-Diskussionszusammenhang die Frage einer beratenden Intervention breiten Raum eingenommen. Dass diese Diskussionen keine eindeutigen und „glatten“ Lösungsvorschläge erbracht haben, enttäuscht sozialtechnologische Heilsfantasien und Legitimierungsstrategien. Diese Enttäuschung ist aber ihrerseits kaum überraschend. Denn ein fallrekonstruktives Verständnis der empirisch vorliegenden Handlungsprobleme legt auch deren Eigenlogik, Motivation und immanente Notwendigkeit frei. Die Ratlosigkeit und Ohnmacht, die damit einhergeht, mag man bedauern. Sie ist aber immerhin insofern von eminent praktischer Bedeutung, als sie die interessierte Praxis vor „*falschen*“ Ratschlägen bewahrt. Nicht zuletzt ist damit auch der Integrität der Forschung gedient.

Beratungswerkstatt und Wissenschaftstransfer im „Chemiewerk“

Die Aufgabe der Beratungswerkstatt (BWS) im LeFo-Projekt ist der Transfer der in der Interpretationswerkstatt (IWS) entwickelten Einsichten und Erkenntnisse. Im Fall des Chemiewerks sind dies die Einsichten über die Reorganisation des Unternehmens – präzisiert in ausgewählten Handlungsproblemen von Laborleitern. Die Einsichten der IWS bezogen sich thematisch auf das Management des Reorganisationsprozesses, die neue Anerkennungsordnung und auf das berufliche Selbstverständnis der Laborleiter. Mit Unterstützung der Beratungswerkstatt sollten die Mitarbeiter der beforschten Abteilung – insbesondere die Laborleiter – in ihrem Bemühen unterstützt werden, die Hintergründe und Strukturen der betrieblichen Reorganisation zu reflektieren und ihren Arbeitsalltag neu zu gestalten. Bei der Realisierung dieser Zielstellung wurde angenommen, dass die Erkenntnisse und Einsichten aus der IWS nicht nur für die Bewältigung der individuellen Handlungsprobleme der Laborleiter von Bedeutung seien, sondern auch für die strukturelle Weiterentwicklung der Abteilung.

1. Institutionalisierungsphase

Bevor der Transferprozess stattfinden konnte, mussten dafür geeignete Rahmenbedingungen geschaffen und eine Beratungsbeziehung zu den Mitarbeitern der beforschten Abteilung aufgebaut werden. Es galt die Beratungsinteressen des Managements, des Betriebsrats und der betroffenen Beschäftigten von Beginn des Projekts an zu verstehen und mit den Interessen der Wissenschaftler zu vermitteln. Datenerhebung, Forschungs- und Beratungsinteressen sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Die Berater aus dem LeFo-Projekt waren deshalb von Beginn an bei den Aktivitäten im Chemiewerk beteiligt – insbesondere auch an der Datenerhebung der Problemdefinitionswerkstatt (PWS).

Durch die besondere Zeitstruktur der Forschungszyklen im Projekt LeFo (langer Zeitraum zwischen dem Ende der Datenerhebung und dem Start der BWS) musste die Kontinuität der Zusammenarbeit zwischen den Beratern des LeFo-Projekts und den verantwortlichen Akteuren im Chemiewerk gesichert werden. Es bestand die Gefahr, dass das Projekt LeFo über den langen Zeitraum zwischen der Datenerhebung und der BWS im Unternehmen an Relevanz einbüßen würde. Denn kurz nach dem Start des Forschungsprojekts LeFo fand im Chemiewerk eine konzernweite, schriftliche Mitarbeiter-

befragung statt, mit der die Sicht der Mitarbeiter auf den Umstrukturierungsprozess abgefragt wurde. Das Problem der mangelnden Folgebereitschaft der Mitarbeiter war offensichtlich für das Management sehr relevant und es wurden schnelle Lösungen gesucht. Die Produktion des wissenschaftlichen „fremden Blicks“ durch das LeFo-Projekt dauerte den Managementvertretern vermutlich zu lange oder/und es bestand die Vermutung, dass die Managementinteressen im LeFo-Projekt nicht ausreichend berücksichtigt würden. Der Befragung folgten Auswertungsveranstaltungen und Workshops. Die Mitarbeiter der beforschten Abteilung waren aufgrund dieser internen Befragung über weite Zeiträume mit der Erstellung von Maßnahmenplänen und deren Umsetzung als Folge der Befragungsauswertung beschäftigt. Die meisten Mitarbeiter äußerten ihren Unmut über diese Interventionen des Managements, weil sie ihre Interessen nicht realisiert sahen und keine relevanten Veränderungen für ihre Schwierigkeiten im Arbeitsalltag in Aussicht standen.

Um also vor diesem betrieblichen Hintergrund, der von den Akteuren immer neue Reorganisationsaktivitäten verlangte, aber keine eigenen reflexiven Kommunikationsorte für den Austausch der betrieblichen Akteure über das Reorganisationsprojekt vorsah, Kontinuität in der Zusammenarbeit zu wahren, wurde die Gründung einer Steuerungsgruppe initiiert. In ihr sollte die Zusammenarbeit mit den Akteuren der untersuchten Abteilung auf Dauer gestellt und die Beratungsinteressen geklärt werden. Zu dieser Gruppe gehörten die zwei Vertrauensleute der Abteilung, zwei Laborleiter als Vertreter der Führungskräfte und der Abteilungsleiter selbst. Die Managementspitze war nicht vertreten. Dies mag einerseits mit den Managementinteressen zusammenhängen, die primär auf Vorschläge zur Überwindung der Widerstände von Beschäftigten aus waren und sich weniger auf eine Situationsreflexion bezogen. Andererseits gefiel diese Zusammensetzung den Akteuren in der Abteilung auf allen Hierarchieebenen, weil sie so unter sich sein konnten und eine offenere Kommunikation möglich war. Über die Steuerungsgruppe sollte in der Rückkopplungsphase ausgelotet werden, in welcher Weise der Beratungsprozess mit den IWS-Einsichten stattfinden kann.

Die folgende Abbildung (Abb. 1) gibt einen Überblick über die Aktivitäten der BWS im Verlauf der Kooperation mit der ausgewählten Abteilung im Chemiewerk.

2. Rückkopplungsphase

Durch die Bildung der Steuerungsgruppe wurde zugleich eine abteilungsinterne Plattform für einen Verständigungsprozess über ausgewählte Probleme der Zusammenarbeit in der Abteilung geschaffen, welche bislang in dieser Weise nicht existierte. Die Verständigung über die Probleme der Mit-



Abb. 1: Übersicht über die Aktivitäten der BWS im Verlauf des Forschungszyklus Chemiewerk PWS – Problemdefinitionswerkstatt; IWS – Interpretationswerkstatt; BWS – Beratungswerkstatt

arbeiter geschah bis zu diesem Zeitpunkt vorzugsweise über informelle Einzelgespräche. Nun wurden über die Rückmeldung von Projektzwischen-ergebnissen Probleme der Zusammenarbeit öffentlich kommuniziert. Auch nach der Zusammenarbeit mit dem Projekt LeFo trafen sich die Mitglieder

der Steuerungsgruppe weiter. Die Intervention des LeFo-Projekts in Form der Steuerungsgruppengründung griff damit bereits ein Kernthema der IWS auf: Ein bisher fehlender Ort für offene Kommunikation wurde gegründet.

In Form eines ersten „fremden“ Blicks auf den Arbeitsalltag der Abteilung wurden durch die Berater des LeFo-Projekts bei der ersten Rückkopplung folgende Kernthemen angeboten, die während der PWS – also noch vor der IWS – in den Vordergrund der Untersuchungsarbeiten traten:

- **Eine deutliche Steigerung der Rationalisierung der Arbeit** – dies vor allem über eine Betonung der Ergebnisorientierung gegenüber der Prozessorientierung in der täglichen Arbeit; Kosten und Ziele werden als die wichtigsten Vergleichs-, Entscheidungs- und Bewertungsfaktoren dominant; der Markt- und Konkurrenzdruck behindert einen wichtigen Tätigkeitsbereich der Mitarbeiter, ihre wissenschaftlichen Analysetätigkeiten.
- **Im Kontext des Stellenabbaus** bestehen Unklarheiten über Kriterien des Stellenabbaus und dessen Dauer. Erkennbar sind Prozesse der „Selbstselektion“ durch jung gegen alt, leistungsstark gegen schwächer. Erkennbar sind anhaltende Ängste um den Arbeitsplatz, ungeklärte Zuständigkeiten bei Wegfall von Funktionen; eine erhöhte Arbeitsintensität; insgesamt eine Verschlechterung des Arbeitsklimas; Abteilungskonflikte resultieren vor allem aus unklaren Kriterien beim Stellenabbau.
- **Bei der Zusammenlegung der beiden Abteilungen** werden von den Mitarbeitern Weiterbildungen in den neuen Tätigkeitsfeldern als notwendig angesehen, Zeitmangel behindere jedoch die Realisierung dieser Interessen.
- **Umgang mit dem Arbeitsdruck** – Vor allem die Laborleiter geben Aufgaben nur zögernd an ihre Mitarbeiter ab, da die Kompetenzen noch nicht geklärt sind beziehungsweise die Mitarbeiter für die Übernahme der Aufgaben nicht hinreichend qualifiziert erscheinen.
- **Rolle der Führung** – Von den befragten Mitarbeitern wird die Führung der Abteilung als passiv und unpersönlich, nur noch über Ziele steuernd wahrgenommen; die Verantwortungen/Zuständigkeiten für die Umsetzung der Neuorientierungen in der Abteilung bleiben zwar bei den Laborleitern, aber die Ziele, die Rahmenbedingungen und Strategien sind für sie nicht verhandelbar.
- **Commitment** – Die wenig erfolgreichen Managemententscheidungen („USA-Geschäft“) in der Vergangenheit werden von den Mitarbeitern als Ursachen für die notwendigen Veränderungen im Unternehmen (Personaleinsparungen) gesehen; die Mitarbeiter sehen die Ziele des Managements für die Neuorientierung gegen ihre Interessen gerichtet, weil sie zum beruflichen Selbstkonzept und den damit verbundenen Interessen im Widerstreit lagen.

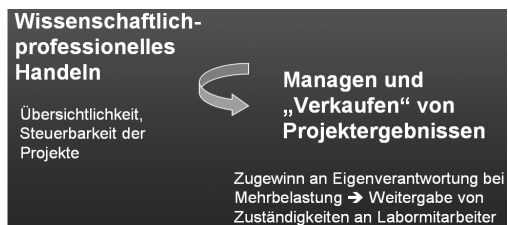
Die Mitglieder der Steuerungsgruppe äußerten große Übereinstimmung mit der Probleminterpretation. So „fremd“ sei der Blick gar nicht. Die Wissenschaftler hätten jene Sachverhalte auf den Begriff gebracht, die im Arbeitsalltag eher nur unterschwellig erahnt und empfunden wurden. Die Themen wurden bis hin zu möglichen Handlungsoptionen diskutiert. Es wurden beispielsweise mögliche Veränderungen mit dem Ziel einer Entlastung der Laborleiter besprochen. Die Steuerungsgruppe äußerte explizit ihr Interesse an den noch zu erwartenden Erkenntnissen aus der IWS. Die abteilungsinterne Diskussion erhielt durch die Diskussionen in der Steuerungsgruppe eine besondere Dynamik und eine neue Qualität. Die Diskussionen der Steuerungsgruppe wurden in der Abteilung fortgesetzt. Das Zur-Sprache-Bringen der Kernthemen schien ein starkes Interesse der Laborleiter und Beschäftigten zu tangieren.

Zur Rückkopplung der IWS-Erkenntnisse und Einsichten an die beforschte Abteilung

Die Erkenntnisse und neuen Einsichten aus der IWS bezogen sich vorrangig auf die beforschten Handlungsprobleme der Laborleiter. Das Interesse daran war möglicherweise deshalb weiterhin gegeben, weil in der Zwischenzeit im Unternehmen weitere Umstrukturierungen stattfanden. Vor allem von einer personellen Neubesetzung im Management hatten die Mitarbeiter der beforschten Abteilung erwartet, dass sie sich direkt auf die zukünftige Entwicklung der Führung und Zusammenarbeit auswirken würde. Unter diesem Eindruck wurden die in der nächsten Steuergruppensitzung vorgestellten Einsichten aus der IWS wahrgenommen. Besondere Beachtung fanden die vom Projekt LeFo angebotenen Erklärungsmodelle, welche die Grundlage für das bessere Verstehen der aktuellen Situation der Laborleiter (und mittelbar auch für das Verstehen der Situation der Labormitarbeiter) darstellen sollten.

Erklärungsmodell „Rollenverständnis“

Die Unternehmensführung erwartete von den Laborleitern verstärkt die Bewertung ihrer wissenschaftlichen Analysen hinsichtlich ihrer ökonomisch relevanten Verwertbarkeit für das Unternehmen. Das heißt, das Management erwartete den „Blick der Wissenschaftler über den Tellerrand“ in andere Bereiche des Unternehmens und des Konzerns. Das bedeutete letztlich eine Neudefinition der Rolle und Funktion der Laborleiter. Nach ihrem bisherigen Rollenverständnis hatten die Laborleiter wissenschaftlich-professionell zu handeln, das heißt nach den Standards wissenschaftlichen

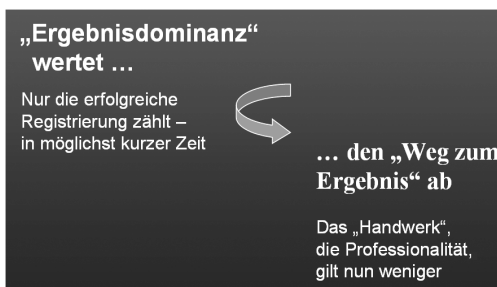


Arbeitens ihres Tätigkeitsfeldes vorzugehen und dafür eine entsprechende fachliche Fundierung, eine Übersichtlichkeit und Steuerbarkeit ihrer Projekte zu organisieren.

Über die Modernisierung des Unternehmens trat dieser Rollenanteil der Laborleiter deutlich zurück. Die Aufgaben der Laborleiter entwickelten sich stärker in Richtung eines Managens und Verkaufens von Projektergebnissen (das sind Bewertungen/Interpretationen von Analyseergebnissen, die für Entscheidungen in anderen Bereichen relevant sind). In dieser Weise wurde die Laborabteilung zu einem speziellen Dienstleister für das Unternehmen. Für die Zukunft der beforschten Abteilung war es insofern wichtig, dass die anderen Struktureinheiten im Unternehmen sowie im Konzern genau diese Funktion der Abteilung deutlich erkennen und einschätzen konnten. Durch die Erweiterung ihrer Aufgaben waren die Laborleiter gefordert, verstärkt eigenverantwortlich und managerial zu handeln. Aufgrund dieser Mehrbelastungen der Laborleiter entstand auch die Notwendigkeit, Zuständigkeiten und Verantwortung an die Labormitarbeiter weiterzugeben. Das war jedoch aufgrund noch ungeklärter Kompetenzzuweisungen und fehlender Qualifikationen nicht ohne Weiteres möglich.

Erklärungsmodell „Identität“

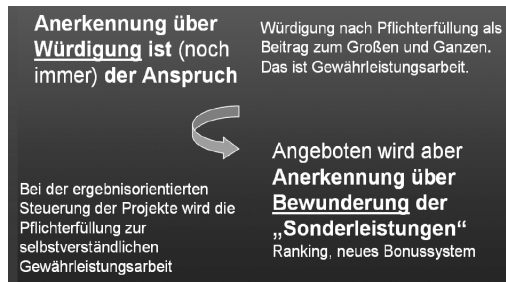
Infolge des marktorientierten Denkens bei der Verwertung des in den Labors entwickelten Wissens entstand eine „Ergebnisdominanz“ für das Handeln der Labormitarbeiter und -leiter. Nur wenn es ihnen gelang, durch ihre wissenschaftliche Tätigkeit erfolgreich Produkte registrieren zu lassen, die sich auch gewinnbringend verkaufen ließen, wurde ihr wissenschaftlich-professionelles Handeln geschätzt. Die Herstellung marktgängiger Produkte sollte in immer kürzeren Zeiten erreicht werden. Eine solche Verschiebung von Kriterien zur Beurteilung der täglichen Arbeit wertete den „Weg zum Ergebnis“ ab. In der beforschten Abteilung wurde damit das „Handwerk“, die Professionalität wissenschaftlichen Arbeitens der Mitarbeiter, abgewertet. Die Identität des Laborleiters als Forscher beruhte jedoch gerade auf seiner Professionalität, auf seinen analytischen Fähigkeiten zur Durchdringung komplexer chemischer Zusammenhänge. Die Veränderungen im Unternehmen, die deutliche Priorisierung der Arbeitsergebnisse, gewann damit für die Laborleiter, ebenso wie für die Laboranten, Identitätsrelevanz.



Erklärungsmodell „Anerkennung“

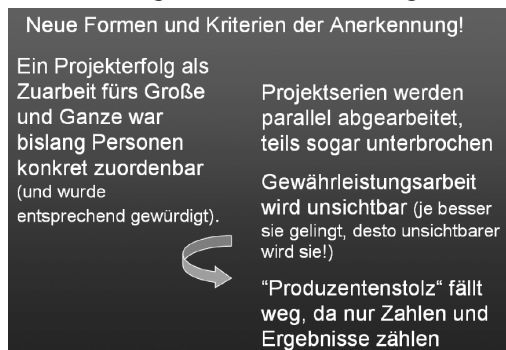
Aufgrund der neuen Schwerpunkte zur Bewertung der täglichen Arbeit entwickelten sich auch neue Formen und Kriterien der Anerkennung für die von den Laborleitern (und damit auch für die von den Labormitarbeitern) erbrachten Leistungen.

Aktuell war die Anerkennung über Würdigung noch immer der Anspruch der Laborleiter und ihrer Mitarbeiter gewesen. Gemeint war damit die Würdigung der Pflichterfüllung als Beitrag zum Großen und Ganzen. Das ist die Würdigung der Gewährleistungsarbeit.



Unter den veränderten Bedingungen wurde vom Unternehmen aber nur noch die Anerkennung über Bewunderung der „Sonderleistungen“ im Zusammenhang mit Rankings, neuen Bonussystemen angeboten. Bei der ergebnisorientierten Steuerung der Projekte wurde die Pflichterfüllung zur selbstverständlichen Gewährleistungsarbeit.

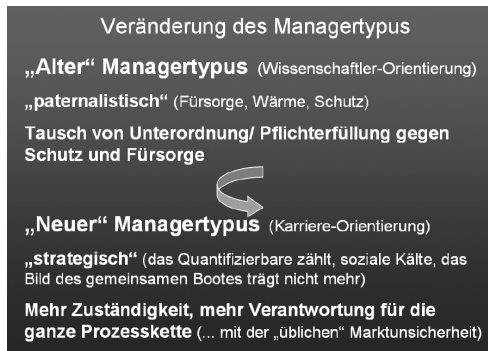
Bislang war der Projekterfolg als Zuarbeit fürs Große und Ganze einzelnen Personen konkret zuordenbar und dementsprechend gewürdigt worden. Aktuell wurden die Projekte zum Teil parallel abgearbeitet, teils unterbrochen und von verschiedenen Personen fortgesetzt. Damit wurde Gewährleistungsarbeit unsichtbar. Auch hier galt: Je besser Gewährleistungsarbeit gelang, desto unsichtbarer wurde sie. Eine Folge davon war, dass der „Produzentenstolz“ mehr und mehr verschwand.



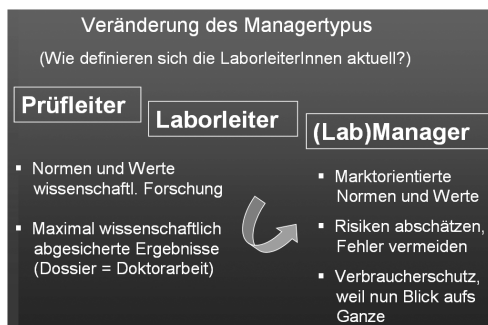
Erklärungsmodell „Managertypus“

Mit den Veränderungen, den neuen Schwerpunkten im Unternehmen wandelte sich auch der bisherige Managertypus. Zum „alten“ Managertypus zählte der Tausch von Unterordnung und Pflichterfüllung gegen Schutz und Fürsorge. Eine Anstellung im Unternehmen war bisher gleichbedeutend mit einem lebenslang gesicherten Einkommen. Nach der Umstrukturierung im Chemiewerk war für die Laborleiter und Mitarbeiter in der beforschten Abteilung genau dieser Tausch nicht mehr sicher.

Gefragt war nun eher strategisches Handeln, da die „üblichen“ Marktunsicherheiten nun auch im Chemiewerk galten. Mehr Zuständigkeit, mehr Verantwortung für die ganze Prozesskette boten andererseits die Chance, sich auf die eigene Karriere zu orientieren. Denn für den „neuen Managertypus“ zählte hauptsächlich das Quantifizierbare.



Symbolisch für diesen Wandel war die Bezeichnung für die Position des Laborleiters. In abteilungsinternen Gesprächen wurde noch häufig die ältere Bezeichnung „Prüfleiter“ verwendet. Der „Prüfleiter“ ist ein vertrauter Begriff für alle langjährigen Mitarbeiter, geprägt in der Vergangenheit, in der erfolgreichen Tradition des Unternehmens. Die Verwendung des Wortes „Laborleiter“ hatte schon eher einen offiziellen, einen neutralen Anstrich. Und nur wenige Laborleiter bezeichneten sich als Labormanager, meist mit dem Hinweis, eigentlich nur noch ein Manager zu sein.



In der Steuerungsgruppe wurden die visualisierten Erklärungsmodelle mit Interesse hinterfragt und als neue, „fremde“ Einsichten in den eigenen Arbeitsalltag im Sinne von „Aha“-Erkenntnissen aufgenommen. In der Steuerungsgruppe wurde entschieden, diese Informationen allen Mitarbeitern der Abteilung zu präsentieren.

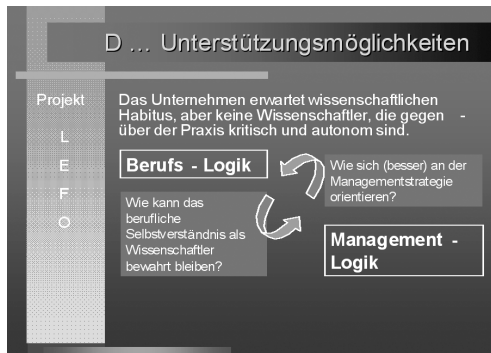
3. Begrenzte Beratungsphase

Aus der Sicht des LeFo-Projekts konnten mit den IWS-Einsichten vor allem die Laborleiter unterstützt werden. Die IWS-Kernthemen „Statusverlust/Positionsunsicherheit“ sowie „Verschiebungen in der Anerkennungsordnung“ betrafen zwar nicht nur, aber unmittelbar die Laborleiter.

Aus diesem Grund richtete sich das Beratungsangebot von LeFo direkt an sie. Denn nach den Einsichten der IWS stellte sich für den einzelnen Laborleiter die Frage, wie sie/er bei einer Orientierung an den neuen Managementstrategien das berufliche Selbstverständnis als Wissenschaftler bewah-

ren und dennoch den neuen Anforderungen gerecht werden kann. Für diese Reflexion wäre das Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Handlungslogiken – Berufslogik hier und Managementlogik dort – transparent zu machen gewesen.

Den Laborleitern wurde eine Beratung in Form einer Einzelberatung angeboten, die zum Ziel hatte, die Probleme aus dem Arbeitsalltag vor dem Hintergrund der neuen Rollenanforderungen besser zu verstehen und zu bewältigen.



Die Einzelberatung sollte als fallbasierte Praxisberatung durchgeführt werden, die den Laborleitern wie folgt angeboten wurde: „Grundlage dieser Beratung sollten etwas schwierige Situationen aus dem Laborleiteralltag sein. Diese werden zum Ausgangspunkt eines Verständigungs- und Lernprozesses gemacht, um gut begründete und Erfolg versprechende Handlungsoptionen zur Gestaltung des Reorganisationsprozesses zu entwickeln. Für diesen Beratungsprozess würden vermutlich die Erklärungsmodelle der Wissenschaftler aus der IWS eine wichtige Rolle spielen.“ Die Laborleiter nahmen dieses Beratungsangebot nicht wahr. Auch ein späterer, wiederholter Hinweis des Abteilungsleiters auf das Beratungsangebot führte nicht zur Annahme der angebotenen Beratung. Den Abschluss der BWS bildete somit die Informationsveranstaltung für alle Beschäftigten der Abteilung.

Zu dieser Ergebnispräsentation erschienen zwei Drittel der Mitarbeiter der beforschten Abteilung, der Betriebsrat und Manager der Unternehmensspitze. Von den Vertretern des LeFo-Projekts wurde eine Zusammenfassung der erhobenen Daten und die oben beschriebenen Erklärungsmodelle präsentiert.

Nach der Präsentation der LeFo-Erkenntnisse nahm die Informationsveranstaltung der Abteilung ihren eigenen Verlauf. Die Besonderheit der Situation durch

- den vom LeFo-Projekt präsentierten „fremden“, von den Mitarbeitern tendenziell als „objektiv“ betrachteten Blick mit seiner Kritik am (Veränderungs-)Management,
- das durch diese Veranstaltung geschaffene Podium für das (noch immer) brisante Thema der Umstrukturierungen in der Abteilung, im Unternehmen sowie

- die Anwesenheit der Manager des Unternehmens, welche diese Umstrukturierungen vorangetrieben haben und
- die Anwesenheit des Betriebsrates, der sich für mehr Dialog in den Umstrukturierungsprozessen engagierte,
- die Anwesenheit der vermutlich als neutral und unabhängig, sowie in der Sache als kundig angesehenen Wissenschaftler des Projektes LeFo

wurde von Mitarbeitern der Abteilung anscheinend als gute Möglichkeit gesehen, um mit den anwesenden Managern einen (nachträglichen?) Verständigungsprozess zu beginnen. Dabei ging es weniger um Sachfragen als vielmehr um die Forderung, ihre Ideen, Kritiken wie auch ihre Ängste ernst zu nehmen.

In den Aussagen der Mitarbeiter waren viele Unsicherheiten über den Status quo der Abteilung und Unsicherheiten über persönliche Perspektiven erkennbar. Sie berichteten von fehlender Orientierung: Einerseits wurde der Umstrukturierungsprozess vom Management als abgeschlossen erklärt. Andererseits kam es jedoch zu weiteren Umstrukturierungen im Unternehmen. Mitarbeiter vermittelten ihre Unsicherheiten im Umgang mit neuen Anforderungen, weil Fehlermachen im Fall eines weiteren Personalabbaus möglicherweise nachteilig wäre.

Seitens der Mitarbeiter wurde vom Unternehmensmanagement ein offener Dialog gefordert, um mehr Transparenz und Glaubwürdigkeit im Umgang miteinander zu schaffen. Ein Indiz für den niedrigen Entwicklungsstand der Kommunikationskultur in der Abteilung war der offen formulierte Vorschlag von Mitarbeitern, für ihre Probleme im Modernisierungsprozess einen „Kummerkasten“ einzurichten.

Die anwesenden Manager bemühten sich um plausible Antworten auf die von den Mitarbeitern gestellten Fragen und um einsichtige Argumente für ihr Managerhandeln. In der Diskussion war jedoch erkennbar, dass die Aussagen aus der strategischen Perspektive der Manager für die Wahrnehmungen/das Verständnis der Mitarbeiter auf der operativen Ebene nicht „anschlussfähig“ waren. Dieses Problem war bald beiden Seiten offensichtlich. Das Unternehmensmanagement schlug deshalb vor, einen Weg zur besseren Verständigung miteinander zu suchen und in der Frist von drei Wochen Formen der gemeinsamen Verständigung zu finden. Die vom Forschungsprojekt LeFo angebotene Unterstützung, dafür ein Konzept auszuarbeiten, wurde angenommen.

Dem Management wurde ein Konzept für den „strukturierten Dialog“ als Methode für die Gestaltung von „strukturierten“ Verständigungsprozessen angeboten. Im Kern beinhaltete der „strukturierte Dialog“ eine klar gegliederte Abfolge der Präsentation von Themen beziehungsweise Problemsich-

ten, des sachbezogenen Nachfragens, der Formulierung von Befindlichkeiten, der Identifikation von Kernthemen, der Verdeutlichung der verschiedenen Interessen (verbindende, trennende) und der Erarbeitung von Maßnahmenplänen. Das Ziel war die Überwindung des latenten Misstrauens der „Betroffenen“ über top down geführte Veränderungsprozesse durch eine Initiierung von Verständigungsprozessen. Dadurch sollte erstens Transparenz über die strategischen Ziele und Konzepte für alle Beteiligten entstehen, zweitens sollten die Erwartungen und Interessen, Bedenken, Ängste und offenen Fragen mitgeteilt werden können, und schließlich sollten drittens Gestaltungsräume definierbar und neue Anforderungen, Aufgaben und Rollen geklärt werden. Das Management nahm diesen Vorschlag dankend an und wollte prüfen wie der „strukturierte Dialog“ in ein laufendes Projekt zur Verbesserung der Teambildung integriert werden kann. Damit endete die Zusammenarbeit. Dieser Verlauf mag auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sei: Die Laborleiter scheuten eine Reflexion ihrer Rolle, das Management hatte andere Interessen als eine veränderte Kommunikationskultur und wir im LeFo-Projekt verstrickten uns zu sehr in Präsentationen der IWS-Ergebnisse, anstatt Beratungsinteressen der betroffenen Beschäftigten zu eruieren.

4.

**Perspektiven der Begleitforschung:
Reflexionen zur
interdisziplinären Zusammenarbeit
in den Interpretationswerkstätten**

Wie ist interdisziplinäre Verständigung möglich?

Interdisziplinäre Wissenschaftskommunikation im Rahmen des Projektes „Lernender Forschungszusammenhang“

1. Vorbemerkung

Infolge der zunehmend mehrdimensionalen gesellschaftlichen Problemlagen erscheint es sinnvoll und erforderlich, dass ForscherInnen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und Hintergründen in einen gemeinsamen Diskurs treten. Im Fokus interdisziplinärer Zusammenarbeit stehen dabei das gegenseitige Verstehen und die Verständigung: „Jeder Akt der Verständigung lässt sich als Teil eines kooperativen Deutungsprozesses begreifen, der auf intersubjektiv anerkannte Situationsdefinitionen abzielt.“ (HABERMAS 1981, S. 107). Dieser Austausch als eine Form kooperativen Handelns bietet weitreichende Möglichkeiten für die Erschließung und das Verstehen der in diesem Projekt vorgestellten Praxisbeispiele. Verstehen, Verständnis und Kooperation bedürfen der Kommunikation. Daher kommt der Kommunikation eine besondere Bedeutung für die Zusammenarbeit zu (größtenteils) nicht bekannter ForscherInnen zu, die zudem aus unterschiedlichen Fachrichtungen kommen und sich in diesem Kontext als Experten der jeweiligen Disziplin oder Wissenschaft begegnen. Erst durch den gegenseitigen Austausch der eigenen Perspektiven wird die Grundlage für einen möglichen gemeinsamen „lernenden Forschungszusammenhang“ hergestellt. Gerade diese Vielfalt stellt für die Zusammenarbeit und Kommunikation neben dem damit verbundenen fachlichen Potenzial eine besondere Herausforderung dar, sodass sich die Frage anschließt, wie in dieser speziellen Konstellation Verständigung möglich ist und welche förderlichen und hinderlichen Aspekte der interdisziplinären Wissenschaftskommunikation im Rahmen dieses Projektes festgestellt werden konnten.

2. Interdisziplinäre Wissenschaftskommunikation

„Wissenschaft entsteht im Gespräch“ (Wolfgang Paul⁴⁴)

2.1 Wissenschaftskommunikation als Experten-Laien-Verhältnis

Die Bedeutung von Kommunikation für die Wissenschaft ist grundlegend: *„Wissen ohne Kommunikation bleibt Privatsache, Information bleibt ohne*

⁴⁴ Physiker und Nobelpreisträger

Kommunikation unentdeckt (...).“ (BUDIN 1996, S. 186). Dem Linguistiker Ernst Hess-Lüttich zufolge ist Wissenschaftskommunikation „(...) *das Gesamt der im kulturell verfassten Handlungsfeld Wissenschaft involvierten Zeichenprozesse, die dieses zugleich als Kommunikationsgemeinschaft und soziale Institution konstituieren.*“ (HESS-LÜTTICH 1996, S. 3). Wissenschaftliche Kommunikation ist durch den speziellen Kontext des Handlungsfeldes Wissenschaft geprägt. Dabei ist zwischen zwei unterschiedlichen⁴⁵ Kommunikationskonstellationen zu unterscheiden: zum einen die Kommunikation innerhalb eines Arbeitsgebietes und zum anderen zwischen WissenschaftlerInnen und Laien, zu denen auch WissenschaftlerInnen anderer Fächer gehören (vgl. MÜLLER-HAGEDORN 2002, S. 127). Interdisziplinäre Diskurse sind externe Wissenschaftskommunikationsprozesse (vgl. BUDIN 1996, S. 186), das heißt zwischen Experten und Laien: „*Auch in der interdisziplinären Kommunikation sind die Fachleute in Bezug auf ihr Fachwissen und in ihrem Verhältnis zueinander – mehr oder weniger – Laien.*“ (BROMME/RAMBOW 2000, S. 3 f.). Die damit verbundene Rollenkonstellation Experte-Laiende beziehungsweise Experte-Experte zwischen den WissenschaftlerInnen als ein spezifisches Verhältnis der Wissenschaftskommunikation bestimmt den Verlauf und damit den Erfolg oder Misserfolg interdisziplinärer Wissenschaftskommunikation.

Bromme und Rambow verweisen darauf, dass der Experte in der kognitions-wissenschaftlichen Forschung vor allem als „*einsamer Problemlöser betrachtet und aus dem sozialen Kontext seiner professionellen Tätigkeit heraus gelöst*“ (BROMME/RAMBOW 2000, S. 1) beschrieben wird. Dabei gehört es zum integralen Bestandteil des Aufgabenbereichs des Experten sein Wissen zu kommunizieren. Experten sind nach Bromme und Rambow „*Personen (...), die komplexe berufliche Anforderungen bewältigen, für die sie sowohl theoretisches (wissenschaftsbasiertes und akademisch vermitteltes) Wissen als auch praktische Erfahrungen sammeln müssen (...).*“ (ebd.).

Laien werden in der kognitions-wissenschaftlichen Expertisenforschung als kontrastierender Part zum Experten gesehen. Laien sind demnach Personen, „*(...) die zwar von den Problemen betroffen sind, für die die Experten zuständig sind, denen aber die Ausbildung und die institutionellen Rahmenbedingungen für eine eigenständige Problemlösung fehlen, und die diese auch gar nicht anstreben.*“ (BROMME/RAMBOW 2000, S. 2). Diese Dichotomie von Laien und Experten greift für die interdisziplinäre Wissenschaftskommunikation jedoch zu kurz. Bromme und Rambow verweisen auf den Zwischenstand bzw. das Durchgangsstadium der Novizen oder Intermediates, die sich „*auf dem Weg zum Experten befinden.*“ (BROMME/RAMBOW 2000, S. 2). Die Novizen als die Anfänger und die Intermediates als die Fortgeschrittenen hingegen streben genau die Aneignung des Expertenwissens an.

⁴⁵ Müller-Hagedorn nimmt eine dritte Unterscheidung vor: den Transfer von Wissen an die nächste Generation der Wissenschaftler (vgl. MÜLLER-HAGEDORN 2002, S. 127), die ich zur Kommunikation innerhalb eines Arbeitsfeldes zuordne.

Die Definition und das Verhältnis von Experten und Laien ist dabei nach zwei grundsätzlichen Aspekten zu unterscheiden: zum einen als Wissensdivergenz der Beteiligten, zum anderen als zugeschriebener Status im Sinne einer sozialen Rolle (vgl. BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 176): „*Experten-Laien-Kommunikation wird (...) durch eine systematische Wissensasymmetrie der beteiligten Kommunikationspartner definiert.*“ (ebd.). Diese Definition trifft nur dann zu, wenn es sich um einen spezifischen Gegenstand der Kommunikation handelt, für den es einen Experten gibt und der sein Wissen dem Laien vermittelt. Im Rahmen des Projektes „Lernender Forschungszusammenhang“ hingegen gibt es eine Vielzahl von ExpertInnen für einen gemeinsamen Gegenstand in Form der Fallbeispiele im Kontext der übergeordneten Thematik „Ergebnissteuerung von Arbeit“. Zur gemeinsamen Bearbeitung dieses Forschungsgegenstandes wurden ExpertInnen aus unterschiedlichen Disziplinen und wissenschaftlichen sowie praktischen Bezügen eingeladen. Diese verschiedenen Zugänge der ForscherInnen entsprechen damit per se keinem asymmetrischen Verhältnis, sondern einer Multiperspektivität als das Charakteristikum interdisziplinärer Arbeit. Trotz dieser in Bezug auf die Wertigkeit und Gültigkeit der jeweiligen Ansätze „gleichberechtigten“ Grundlage dieses Projektes gab es bestimmte Perspektiven, die sich mehr durchsetzten, andere die nahezu unbeachtet blieben. Dies hing in einem erheblichen Maße von der jeweiligen Selbstdarstellung der eigenen Perspektive und dem damit verbundenen vermittelten Expertenstatus ab.

Der Expertenstatus im Projekt „Lernender Forschungszusammenhang“ kann sich jedoch nicht nur auf den Forschungsgegenstand der Praxisfälle, sondern auch auf die durch das Projekt angelegte Methodologie der Rekonstruktiven Sozialforschung sowie der interdisziplinären Zusammenarbeit beziehen. Damit wird deutlich, dass es in diesem Zusammenhang nicht *den* universellen Experten gibt, sondern eine Vielzahl von ExpertInnen für die jeweilige fachliche Perspektive, den methodologischen Zugang oder die interdisziplinären Zusammenarbeit. Der Wissensvorsprung des Experten ist ein notwendiges, aber kein hinreichendes Bestimmungskriterium für seinen Status. Erst wenn diese Wissensdivergenz von anderen wahrgenommen wird, wird man zum Experten. Damit ist der Expertenstatus als soziale Rolle von der Anerkennung anderer abhängig: „*Experte ist man nicht per se, sondern für jemanden.*“ (PETERS 2002, S. 26). Diese Anerkennung kann jedoch auch im Sinne einer „Selbsterklärung“ vorbereitet werden. Die Selbstzuschreibung und -darstellung innerhalb dieser Rollenkonstellation der Experten und Laien hat sich auch in diesem Projekt als bedeutsam erwiesen. Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen beschrieben sich implizit oder explizit als Experten und begründeten dies vornehmlich vor ihrem fachlichen Hintergrund in Bezug zum Praxisfall.

Auch die methodologische Anlage des Projektes bot die Gelegenheit sich als Experte oder Laie beziehungsweise Novize dieser Herangehensweise im Sinne

der Rekonstruktiven Sozialforschung zu positionieren: „Fallorientierte Forschung bedeutet im vorliegenden Projektzusammenhang, den Forschungsgegenstand, hier ausgewählte Problemlagen aus dem Umfeld der Entgrenzung von Arbeit, als Fall Erzählung von Akteuren der Praxis aufzubereiten.“ (vergleiche Vorhabensbeschreibung des Hauptantrages 2001, S. 4). Die Arbeit an nur einem konkreten Fall der subjektiven Handlungsproblematik eines Einzelnen stellte für einige TeilnehmerInnen eine neue und ungewohnte Herangehensweise dar. Eine Forscherin beschreibt die Arbeit in diesem Projekt, speziell an nur einem Praxisfall im Gegensatz zu ihren bisherigen oder aktuellen Arbeitszusammenhängen: „(...) ach, an so einem Fall mal dranzubleiben und nicht den ganzen Wust gleich zu haben mit dem ich konfrontiert werde bei Arbeitsorganisation, fände ich total spannend.“ Für sie bündeln sich an dieser konkreten Fallarbeit unterschiedliche und vielseitige Aspekte: Veränderungen von Organisationen, Haltungen und Personen sowie Änderungen von Perspektiven für das Lernen. Das Interessante und Spannende an diesem Projekt ist, „(...), dass diese Überlegungen eigentlich wunderbar hier kombiniert werden können, indem man sich konkret an Fällen, an realen Fällen sozusagen abarbeitet.“ Mit der Veräußerung eines methodologischen Interesses beschreibt sich die Forscherin als Laie beziehungsweise Novize in Bezug auf das Konzept der „Fallarbeit“. Die methodologische Kompetenz und Expertise einiger ForscherInnen äußerte sich in Kritik an dem durch das Projekt ausgewählten und zur Verfügung gestellten Datenmaterial: Ein Forscher bewertete das Datenmaterial mit dem Hinweis der „in bestimmten Sequenzen zum Ausdruck kommenden Gefühlslage der Befragten im Hinblick auf die Interviewsituation sowie auf den Umgang der Interviewer mit den Herausforderungen einer ‘forschenden’ Gesprächsführung (...)“ kritisch ein. Ein anderer Forscher beschreibt das Potenzial des Datenmaterials für seine Perspektive als eher begrenzt: „Aus Sicht einer ingenieurgeprägten Arbeitsgestaltung sind die im Interview erfassten Einflussgrößen häufig zu unscharf. Für eine wissenschaftlich fundierte Analyse und Gestaltung sind deshalb selbst vor Ort durchzuführende Arbeitsstudien unbedingt notwendig!“. Beide Aussagen implizieren einen Expertenstatus in Bezug auf die Datenerhebung, der sie zur Kritik des vorliegenden Materials veranlasst. In diese Richtung geht auch die als Frage formulierte Anmerkung eines Forschers an seine KollegInnen: „Kann ich aus der Interpretations- und Deutungsarbeit qualitativ strukturierter Interviews überhaupt (psychologisch) „diagnostische“ Ansätze herleiten?“. Eine Forscherin äußert sich als Antwort auf eine Nachfrage zu ihrem methodologischen Vorgehen als Expertin: „Diese Interpretation habe ich unter Bezugnahme auf die Rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack vorgenommen. Das heißt ich versuche zu rekonstruieren, welche Deutung die Person in ihren Aussagen vertritt (Horizont). Zu diesem bestimmten Blickwinkel gehört immer auch eine „andere“ Seite (Gegenhorizont), die in diesem Moment ausgeblendet wird. Ich versuche also, den „blinden Fleck“ aufzudecken, um so zu einem tieferen Verständnis des Falles zu gelangen.“ Die methodologisch unterschiedlichen

Herangehensweisen und Erfahrungen der ForscherInnen stellten sich in der Zusammenarbeit als ein weiterer Aspekt im Verhältnis Experten – Laien – Novizen heraus, der insbesondere durch die methodische Anlage des Projektes als rekonstruktive Sozialforschung anhand von Praxisfällen begründet liegt, die nicht allen ForscherInnen gleichermaßen vertraut war.

Als dritte Möglichkeit den eigenen Experten- bzw. Laienstatus zu pointieren, boten sich im Rahmen dieses Projektes die jeweiligen Erfahrungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Während sich einige ForscherInnen diesbezüglich als routinisiert beschreiben, sehen andere in dieser Hinsicht noch Entwicklungsbedarf: *„(...) Meine Kollegen sind jetzt alles Psychologen und da bin ich im Prinzip diese interdisziplinäre Zusammenarbeit auch noch nicht so gewohnt. (...) haben wir vom Projekt her schon ein bisschen im eigenen Saft gebraten“*.

Es gab auch ForscherInnen, die gar keinen Expertenstatus für sich beanspruchten. Eine Forscherin grenzte sich beispielsweise sehr stark von den anderen als den „Akademikern“ ab, obwohl sie selbst ein Hochschulstudium absolviert hat. *„(...) mh alles Studierte oder eben äh keine Ahnung was, wissenschaftliche Zusammenhänge und dann dachte ich, das ist ziemlich viel Arbeit“*. Sie hingegen verortet sich eher praktisch und sieht daher viel (Aufhol-) Arbeit auf sich zukommen, um den aus ihrer Sicht gestellten Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten gerecht zu werden. In diesem Fall knüpft sie den Expertenstatus an die wissenschaftliche Tätigkeit, obwohl laut der Definition von Bromme und Rambow (2000, S. 1) gerade die Kombination akademisch erworbenen Wissens und praktischer Tätigkeit den Experten ausmachen. Eine Möglichkeit auch für sich einen Expertenstatus zu beanspruchen, hätte jedoch darin bestanden, sich als Expertin in ihrem Schwerpunktgebiet der „Supervision“ darzustellen. Diese setzte sie zwar praktisch durch einige Interventionen um, explizierte dies jedoch nicht als Expertenwissen, das sie in diesen Arbeitszusammenhang einbringt, sodass sie in der Laien beziehungsweise Novizenrolle verhaftet blieb.

Der zugeschriebene Expertenstatus bestimmt darüber, inwieweit die einzelnen Perspektiven innerhalb der Forschergruppe angenommen, favorisiert, abgewertet oder ignoriert werden, und kann sich in der Konstellation ändern. Das Experten-Laien-Verhältnis und die entsprechenden Rollen sind keine statischen Größen. Die Zugehörigkeit als Experte, Laie, Novize oder Intermediate kann als Kontinuum gesehen werden, das im Verlaufe der Zusammenarbeit und dem Aufnehmen anderer Perspektiven ineinander übergeht. Gerade dieser mögliche Entwicklungsprozess zeichnet die Lernpotenziale interdisziplinärer Zusammenarbeit aus.

Im Verlauf dieses Projektes hingegen haben sich die Selbstdarstellungen weitestgehend bestätigt und kaum verändert. Die sich anfänglich als Experten

bestimmter Thematiken beschriebenen ForscherInnen wurden auch von den anderen als diese wahr- und angenommen und veränderten ihren Status in Bezug auf die eigene Perspektive kaum. In einigen Fällen wurde die eigene Expertenmeinung durch die Beiträge der anderen angereichert, wenn auch nicht wirklich verändert. Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass ein gefestigter Expertenstatus im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit eher wenig Entwicklungspotenzial hinsichtlich einer fluiden Struktur im Experten-Laien- bzw. Novizen-Verhältnis zulässt. Ähnlich ist auch das Verharren im Laienstatus in Bezug auf andere Perspektiven einzuschätzen: Laien verlassen sich auf die Meinung der Experten und fällen „informierte Entscheidungen“. Dies ist im alltäglichen Leben unvermeidlich, im Kontext interdisziplinärer Zusammenarbeit jedoch eher hinderlich, da damit eine Distanz und kein wirkliches Einlassen auf andere Sichtweisen verbunden sind. Im Gegensatz dazu bietet die Rolle des Novizen oder Intermediate die Chance die eigene Perspektive durch die neuen Deutungsangebote der anderen ForscherInnen zu hinterfragen und irritieren zu lassen. Im wissenschaftlichen Diskurs, der sehr stark durch die Kategorie der Anerkennung (vgl. Dreke in diesem Band) und durch Reputation gekennzeichnet ist, wird dies jedoch weniger als Chance als vielmehr als Risiko wahrgenommen, mit dem ein möglicher Gesichtsverlust als Experte verbunden ist.

2.2 Interdisziplinäre Verständigung

Das Grundproblem der Experten-Laien-Kommunikation besteht nach Bromme und Rambow in der Frage: *Wie ist wechselseitige Verständigung möglich, „wenn qualitativ und quantitativ ganz unterschiedliche konzeptuelle Systeme (Expertenwissen und Laienwissen) aufeinandertreffen?“* (BROMME/RAMBOW 2000, S. 3).

Gerade vor den Hintergrund der Verdichtung, Kontextualisierung und Routinisierung des Expertenwissens stellt sich den Experten die Herausforderung, *„(...) den Prozess des Expertiseerwerbs während der Kommunikation zumindest teilweise temporär rückgängig zu machen. Das Wissen muss ‚entpackt‘ werden, die scheinbar selbstevidente komplexe Situationswahrnehmung muss expliziert werden (...).“* (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 182). Mit dem Ziel andere am eigenen Forschungsprozess teilhaben zu lassen, ist die Aufgabe verbunden diesen den anderen ForscherInnen in einer nachvollziehbaren Darstellung zugänglich zu machen. Die Vermittlung eigenen Wissens erfordert vom Experten eine besondere Kommunikationsfähigkeit im Sinne einer kommunikativen Kompetenz. Habermas geht davon aus, dass kompetente Sprecher aufgrund eines vortheoretischen Wissens *„(...) selber intuitiv unterscheiden können, wann sie auf andere einwirken und wann sie sich mit ihnen verständigen; und die zudem wissen, wann Verständigungsversuche fehlschlagen.“* (HABERMAS 1981, S. 386). Diese spezielle kommunikative Kompetenz der Experten besteht aus zwei analytisch zu trennenden

Teilprozessen: der Antizipation und der Adaption. Die Antizipation umfasst die Abschätzung der Perspektiven der Kommunikationspartner, die Adaption die Anpassung und Abstimmung des eigenen Kommunikationsbeitrags aufgrund der Antizipation (vgl. BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 182).

Diese beiden Prozesse stehen in enger wechselseitiger Verbindung zur psycholinguistischen Kommunikationstheorie von Herbert H. Clark. Er beantwortet die Frage nach den Möglichkeiten interdisziplinärer Verständigung mit der Notwendigkeit eines gemeinsamen Bezugssystems (common ground) sowie der wechselseitigen Rückversicherung, dass die Nachricht richtig verstanden wurde (grounding) als Voraussetzungen für Verstehen. Dabei umfasst der common ground sowohl die Schnittmenge des gemeinsam geteilten Wissens, als auch das Wissen über individuell unterschiedliche Kenntnisse, um somit den anderen nicht nur als Laien in Bezug auf das eigene Wissen zu sehen, sondern auch als Experten auf seinem Gebiet anzuerkennen. In diesem Sinne *„(...) kann wechselseitige Verständigung als der Versuch beschrieben werden, zwei individuelle kognitive Bezugsrahmen so weit zur Deckung zu bringen, dass deren Schnittmenge – der so genannte common ground – gerade ausreicht, um das jeweils spezifische Ziel der Kommunikation (...) zu erreichen.“* (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 178). Im Falle der interdisziplinären Zusammenarbeit treffen nicht nur zwei unterschiedliche, sondern eine Vielzahl von Perspektiven und Interessen aufeinander. Verständigung im Sinne von Konsensbildung ist daher nur eine, vermutlich eher unwahrscheinliche Zielstellung interdisziplinärer Zusammenarbeit. Die Konzeption dieses Projektes zielt auf das Potenzial der Multiperspektivität, das die Herstellung einer gemeinsamen Schnittmenge ermöglicht, dabei jedoch die Vielfalt der Ansätze nicht nivelliert.

Entscheidend für den interdisziplinären Austausch ist, dass der gemeinsame Bezugsrahmen und der gemeinsame Gegenstand aller ForscherInnen im Kommunikationsprozess erst abgeglichen, erweitert oder sogar erst hergestellt werden muss. Da diese Abstimmungsprozesse nur selten offen thematisiert werden, erfolgen sie zumeist implizit über Antizipationen der GesprächspartnerInnen durch die einzelnen ForscherInnen als die Voraussetzung von Kommunikation. Die Abschätzung des Wissens der Kommunikationspartner erfolgt durch einen Perspektivwechsel. Dabei geht es nicht um die vollständige Übernahme der anderen Perspektive, sondern um einen *„(...) Prozess der Abstimmung zwischen dem intendierten Kommunikationsbeitrag und dem vermuteten kognitiven Bezugsrahmen des Gesprächspartners.“* (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 180). Die Notwendigkeit von Antizipationen für Kommunikationsprozesse begründet Clark (1981) mit dem Argument des „Infinite Regress“: Würden sich Kommunikationspartner permanent über das jeweilige Verständnis rückversichern, wäre Kommunikation nicht möglich. Die Vorannahme über die Kenntnisse der anderen KommunikationspartnerInnen bietet den ForscherInnen bei der Präsentation ihrer

Perspektive die Möglichkeit die jeweiligen Beiträge dementsprechend abzustimmen und anzupassen. Dies ist jedoch ein sehr anspruchsvoller Prozess, der nur selten in eine vollkommene Passung zwischen Experten- und Laienwissen mündet, insbesondere dann wenn sich die Präsentation nicht nur an einen, sondern eine heterogene Gruppe von Zuhörern richtet.

Der Prozess der Antizipation ist mit zwei möglichen Fehleinschätzungen verbunden, die die Verständigung beeinträchtigen:

1. konsensorientierte Antizipation: „Menschen neigen dazu, die allgemeine Bekanntheit von Dingen und Sachverhalten, die sie selbst kennen zu über-, und von Dingen, die sie selbst nicht kennen zu unterschätzen.“ (BROMME/RAMBOW 2000, S. 5, vgl. false consensus nach ROSS/GREEN & HOUSE 1977).
2. differenzorientierte Antizipation: Der Experte ist sich der Überschätzungstendenz bewusst und neigt infolgedessen dazu das Laienwissen zu unterschätzen und die Differenz zwischen ihm als den Experten und dem Laien zu akzentuieren.

Ein für die Antizipation und Adaption in diesem Projekt relevantes Dokument stellen die Lebensläufe der ForscherInnen dar, die gemeinsam mit den ersten Arbeitspapieren online eingestellt wurden. Diese geben Aufschluss über die jeweiligen fachlichen Schwerpunkte und Interessengebiete sowie über die Erfahrungen der (interdisziplinären) Zusammenarbeit. Schon aus dieser Form der Selbstdarstellung kann ein möglicher Expertenstatus nachgewiesen und akzentuiert werden. Zur Erleichterung und Verbesserung der Antizipation der teilnehmenden ForscherInnen, die im Falle des Projektes die ersten Arbeitspapiere für eine „unbekannte Leserschaft“ geschrieben haben, hätten die bereits vorab eingestellten Lebensläufe den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geboten, schon im Vorfeld des Verfassens Informationen über die MitforscherInnen zu erhalten. Aus ihnen hätten bereits mögliche Anknüpfungspunkte in der Erstellung der eigenen Arbeitspapiere und ein „common ground“ abgeleitet werden können. Die Erstellung der Expertisen gab allen ForscherInnen die Möglichkeit, die eigene Perspektive darzulegen, zu erklären und somit den anderen verstehen zu lassen. Die Rückmeldung, inwieweit dies gelungen ist, erfahren die ForscherInnen erst während der Präsentation auf dem ersten Workshop. In einem Durchgang wurde die Diskrepanz der Antizipationen eines Forschers und den tatsächlichen Kenntnissen der anderen TeilnehmerInnen besonders deutlich. In der ersten Anfertigung seines Arbeitspapiers überschätzte er das Wissen der anderen ForscherInnen (konsensorientierte Antizipation), worauf er durch diese hingewiesen wurde, sodass er einleitend in seiner zweiten Expertise dazu anmerkt: *„Ich bin – auf eine entsprechende Aufforderung hin – den gesamten Text darauf hin noch einmal durchgegangen, inwiefern in ihm unzulänglich definierte bzw. nicht ohne Weiteres vorauszusetzende Begriffe vorkommen. Das hat zu einer ganzen Reihe von Veränderungen in der Formulierung*

bzw. der Explikation von Begriffen geführt, auch in Form beispielhafter Erläuterungen.“ Diese Änderungen in der zweiten Expertise bestehen jedoch vornehmlich aus einer Vielzahl von Vereinfachungen im Sinne einer „Übersetzung“ der verwendeten Fremdwörter und Fachbegriffe (zum Beispiel latent – verborgen, (Re-)Organisation – Veränderung bzw. Umgestaltung, prädeterminiert – vorherbestimmt, Paradigma – Lehrmeinungen, Rationalisierungstendenzen – Veränderungstendenzen, Konsistenz – Stimmigkeit). Diese „Übersetzung“ der Fachbegriffe ohne Explikation zu ihrer Bedeutung und Verwendung, führte dabei zu keinem Erkenntnisgewinn oder tieferen Verständnis dieser Perspektive für die anderen ForscherInnen, vielmehr verlieren die verwendeten Begriffe und Formulierungen an Aussagekraft. Zudem verweist die Übersetzung auch gängiger Fremdwörter wie latent oder prädeterminiert auf eine Unterschätzung in der Antizipation des Wissens der anderen TeilnehmerInnen.

Während Bromme und Rambow davon ausgehen, dass die gehäufte Verwendung von Fachtermini charakteristisch für den differenzorientierten Ansatz ist, akzentuiert in diesem Fall auch die vereinfachte Übersetzung der verwendeten Fachtermini die vom Forscher angenommene Wissensdivergenz zwischen ihm und den anderen ForscherInnen. Bromme und Rambow bemerken dazu: *„Fachbegriffe haben für Experten nicht nur eine kommunikative Funktion, sie bilden vor allem die Grundlage ihrer kategorialen Wahrnehmung.“* (BROMME/RAMBOW 2000, S. 3). Insbesondere aus diesem Grund ist es jedoch unverständlich, warum der Forscher diese Fachtermini, als die Kategorien seiner Wahrnehmung, in seiner zweiten Expertise nicht erklärt, sondern lediglich in alltagsweltliche Begriffe übersetzt, was mit keinem über die Wortbedeutung hinausgehenden Erkenntnisgewinn für die anderen ForscherInnen verbunden ist und damit auch nicht den common ground ausbaut, sondern nur seinen Expertenstatus betont. Die Herausforderung der Wissenschaftskommunikation im Sinne einer kommunikativen Kompetenz besteht jedoch auch darin, sich anderen verständlich zu machen und damit den Zugang zum eigenen Denken zu ermöglichen, der Voraussetzung für einen Austausch ist.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit beinhaltet damit nicht nur die Präsentation der eigenen Perspektive als Information an andere, sondern umfasst einen gegenseitigen Verstehens- und Verständigungsprozess, der die Dichotomie der Rollenkonstellation Experte/Laie zugunsten einer offenen Diskussion und Auseinandersetzung auflöst, in der alle Beteiligten abwechselnd Experten, Laien, Novizen und Intermediates sind.

3. Das Projekt LeFo als kommunikativer Kontext

Neben dieser Rollenkonstellation der Experten und Laien beziehungsweise Novizen als ein entscheidender Aspekt in der interdisziplinären Wissenschafts-

kommunikation beeinflusst auch der konkrete Kontext, in diesem Fall insbesondere die Konzeption des Projektes, die Kommunikation und damit den Austausch sowie die Verständigung. Das Erleben und die Erfahrungen der ForscherInnen zur Zusammenarbeit in diesem Projekt geben wesentliche Hinweise zu den möglichen Verbesserungen in der Gestaltung interdisziplinärer Forschungsprojekte. Während die Erfahrungen in den ersten Durchläufen in den Workshops abgefragt wurden, wurden die ForscherInnen der letzten drei Durchgänge zusätzlich aufgefordert ihre Reflexionen der Zusammenarbeit im Projekt kurz schriftlich zu schildern und damit den anderen TeilnehmerInnen sowie den Projektmitgliedern zugänglich zu machen.

Neben dieser „angeordneten Form“ der Reflexion äußerten sich eine Vielzahl der ForscherInnen auch in den Präsenzphasen oder im Online-Forum, in einzelnen Fällen auch in der abschließenden Expertise zu dem Erleben der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Mit der Analyse dieser Erfahrungsberichte verdichten sich die Erkenntnisse zur Gestaltung interdisziplinärer Wissenschaftskommunikation.

Kommunikation zwischen Individuen findet nicht losgelöst vom jeweiligen Umweltbezug statt, sondern ist in diesen eingebettet und damit gerahmt. Rahmen dienen als sozial aushandelbare Konstrukte zur Orientierung in sozialen Interaktionen. Während Goffman (1980) sich vor allem auf die Interaktion bezieht, verweist Schulz von Thun in seinem Situationsmodell auf vier Komponenten, die eine Situation bestimmen:

1. der Eingangskanal als die Vorgeschichte,
2. die thematische Struktur,
3. die zwischenmenschliche Struktur und
4. der Ausgangskanal als die Zielsetzung des Treffens.

Diese vier Aspekte werden durch die Erfahrungen und Reflexionen der teilnehmenden ForscherInnen ausgeführt und durch die ebenfalls als bedeutsam beschriebenen Aspekte Kommunikationsformen und -medien sowie die zeitliche Projektstruktur ergänzt.

Konstituierung

Die WissenschaftlerInnen des LeFo-Projekts haben als Arbeitsgruppe keine gemeinsame Vorgeschichte und erfahren über die anderen TeilnehmerInnen, sofern sie sich nicht schon vorher kannten, nur aus deren Lebensläufen, die online im Vorfeld des ersten Workshops zur Verfügung stehen. Das Projekt LeFo stellt für alle Beteiligten eine ganz spezifische und neue Situation des Zusammenarbeitens in dieser Zusammensetzung dar. Damit fehlt der Rahmen für den gemeinsamen Handlungszusammenhang, was unter einigen

WissenschaftlerInnen Unsicherheit auslöste, die sich in vielfachen Rückfragen und Vergewisserungsversuchen an Projektmitarbeiter schon im Vorfeld der Expertisengenerierung äußerte.

Neben der Vorgeschichte auf der personellen Ebene ist für die Zusammenarbeit auch die Kenntnis der Projektentstehung und -entwicklung von großer Bedeutung für die TeilnehmerInnen. Die ForscherInnen steigen in ein schon laufendes Projekt ein, zu deren Vorgeschichte sie nur beschränkten Zugang und Informationen haben. Die Vorgeschichte zum LeFo-Projekt, also zum einen die Projektkonzeption mit den entsprechenden wissenschaftlichen Implikationen und zum anderen die eher pragmatischen Aspekte wie die vorausgegangenen Vorklärunge, Telefonate und vorbereitenden Gespräche werden den TeilnehmerInnen nur auszugsweise zugänglich gemacht, zum Beispiel in Form der Begründung der Auswahl der InterviewpartnerInnen im Materialband.

Projektstruktur

Das Projekt stellte den ForscherInnen eine grobe gemeinsame inhaltliche Struktur in Form der übergreifenden Fragestellung nach der subjektiven Handlungsproblematik der interviewten Person, im Sinne eines „erklärenden Verstehens“ des Praxisfalls. Detaillierte Ablaufstrukturen, Tagesordnungspunkte, Arbeitsaufträge oder konkrete Zielsetzungen werden vor dem Hintergrund der Subjektorientierung nicht vorgegeben. Dies führte bei einigen der WissenschaftlerInnen, die sich mehr strukturelle Vorgaben (Rahmung) wünschten, zu Irritation und Unzufriedenheit. Bereits im Vorfeld, aber auch im Verlauf der Interpretationswerkstätten der einzelnen Durchläufe thematisierten eine Vielzahl von TeilnehmerInnen ihre Unsicherheiten hinsichtlich der Erwartungen, zum einen der schriftlichen Expertisen und Lebensläufe, zum anderen bezüglich des formalen Ablaufs der Workshops. Dies äußerte sich in Anfragen an Projektmitglieder während der Erstellung der Arbeitspapiere, in einzelnen Fällen auch erst im Vergleich mit den schon online zugänglichen Arbeitspapieren. Während der Workshops wurde mehrmals bemängelt, dass die Strukturierung des Ablaufs, die konkrete Zielstellung oder ein klarer Arbeitsauftrag fehle, sodass sich einige ForscherInnen etwas orientierungslos fühlten und teilweise sogar gewünscht wurde, die Reihenfolge der Beiträge zu be- bzw. abzustimmen. Ein Forscher beschreibt dies mit konkreten Hinweisen: *„Die Vereinbarung von Teilzielen und die Bildung kleinerer Arbeitskreise hätte für ein gemeinschaftliches Arbeiten positive Wirkungen gehabt.“* Dieser Wunsch nach Struktur ist ein Anzeichen der mit dieser ungewohnten Situation verbundenen Unsicherheiten der ForscherInnen. Besonders offensichtlich wird die Unsicherheit bezüglich des Ablaufs einzelner Projektsituationen in der Äußerung einer Forscherin, die sich bereits im Vorfeld umfassende Gedanken darüber machte, wie der Workshop ablaufen könnte, und sich dabei an gängigen Steuerungsmechanismen

orientierte: „*Okay, wir machen das nach dem Alphabet (...)*“. Sie suchte nach einer möglichen Struktur und „*habe so überlegt, wie macht man denn so was (...)*“. Einer der Forscher geht in seiner Reflexion zur Zusammenarbeit auf den strukturellen Ablauf im Detail ein. Er stimmt der Einschätzung einer fehlenden, beziehungsweise unzureichenden Steuerung und Strukturierung nur in Bezug auf die Reihenfolge der Beiträge in den Workshops dieses Durchlaufs zu. Das begründet er damit, dass an ihn, als dem letzten Vortragenden im ersten Workshop die Rückmeldung gegeben wurde, dass dieser Vortrag gern früher gehört werden wollte, und fragt deshalb, „*ob es nicht sinnvoller wäre, die Reihenfolge der Vorträge nicht dem Zufall zu überlassen, sondern eher themenorientiert vorzunehmen.*“ Den ersten Workshop erlebte er als eine Präsentation von sehr unterschiedlichen Ergebnissen der ForscherInnen, „*die zu diesem Zeitpunkt sehr unverbunden nebeneinander standen.*“ Der Vorschlag der themenorientierten Reihenfolge wurde im zweiten Workshop eines anderen Durchlaufs durch einen Forscher direkt umgesetzt. Nach zögerlicher Zurückhaltung der WissenschaftlerInnen in der Vorstellung ihrer Präsentationen strukturierte er eigenständig die zufällige Anordnung der Beiträge und positionierte seine Darstellung in thematischer Abgrenzung zu den bisher noch Ausstehenden an das Ende.

Die Einstellung der Projektseite zur Steuerung beschreibt ein Projektmitglied in Anlehnung an die Anfrage einer Forscherin, ob sich die Reihenfolge der Beiträge nach dem Alphabet richtet: „*(...) wir werden jetzt keine Einteilung machen, wer wann dran ist, (...), da sind wir ganz offen. (...) Interessant ist, dass beim letzten Durchgang das auch kurz Diskussion war und dass das halt immer wieder so eine Erwartungshaltung ist, dass da eingeteilt wird in oder nach dem Alphabet oder sonst wie.*“ Vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Konzeption dieses Projektes ist es nicht lernförderlich, eine starre vorgegebene Struktur des Projektes festzulegen, vielmehr soll den TeilnehmerInnen ein möglichst großer Freiraum gegeben werden, um die Diskussion entsprechend den jeweiligen Interessen führen zu können.

Eine weitere Unsicherheit in Bezug auf die Projektkonzeption, die insbesondere von zwei Forschern thematisiert wurde, resultierte aus dem ungewohnten Umstand, in der Tätigkeit als Forscher gleichzeitig „*Objekt/Subjekt der Beobachtung 1. Ordnung*“ beziehungsweise „*Versuchskaninchen*“ zu sein. Diese Position und Rolle im Rahmen dieses Projektes erscheint einem der Forscher als seltsam: „*Versuchsobjekt einer, einer äh, für Beobachter von anderen Balkonen werde, das war mir zwar so nicht klar, aber ehrlich gesagt ich hab's nicht anders verdient (...).*“ Das bedeutet für ihn als Soziologen einen Rollenwechsel, obwohl er sich als thematischen Experten für „*Organisationsforschung im dritten Sektor*“ darstellt, der in den letzten zehn Jahren schon eine Vielzahl von Studien zu diesem Thema durchgeführt hat. Schon die Begrifflichkeit der „*Beobachter von anderen Balkonen*“ und des „*Versuchskaninchen*“ verweisen auf die von ihm scheinbar empfundene oder

erwartete laborähnliche Versuchsanordnung im Rahmen des Projektes, in der es hauptsächlich darum geht die ForscherInnen zu beobachten. Ein anderer Forscher beschreibt dies als neue Erfahrung, die „(...) *einen Prozess gleitender Selbstaufmerksamkeit bezüglich des eigenen Forschertuns in Gang gesetzt und gehalten*“ hat. Diese beiden Einschätzungen verweisen auf das unterschiedliche Erleben der Projektgestaltung, die von einem als eher unangenehm, vom anderen eher positiv als Anlass der Selbstreflexion empfunden wurde. Ein Setting, das alle Beteiligten zufriedenstellt, ist vor diesem Hintergrund ein Idealbild. Es bleibt eine ständige Herausforderung und ein Balanceakt, zum einen die jeweiligen Interessen der ForscherInnen, zum anderen auch die Projektziele in einen für alle akzeptablen und produktiven Kompromiss zu vereinen. Voraussetzung hierfür ist ein ständiger konstruktiver und reflexiver Austausch- und Abgleichprozess der jeweiligen Erfahrungen und Interessen.

Zusammenarbeit

Die zwischenmenschliche Struktur hängt eng mit der jeweiligen Vorgeschichte der TeilnehmerInnen zusammen – dazu gehören die jeweiligen Beweggründe der Teilnahme, die Motivation, die mögliche Funktion, die Zusammensetzung der Gruppe und die jeweilige situative Rolle der Einzelnen im Kontext dieses interdisziplinären Arbeitszusammenhangs. In diesem Projekt wird interdisziplinäres Arbeiten in Anlehnung an Bohnsack (1999) als „*disziplinübergreifendes kontrolliertes Fremdverstehen*“ entlang von Fall-erzählungen verstanden, an der die Disziplinen Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Frauen- und Geschlechterforschung, Betriebswirtschaft, Arbeitswissenschaft, Rechtswissenschaft und Informatik beteiligt sind. „*Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Interpretationswerkstätten des ‚Lernenden Forschungszusammenhangs‘ erfolgt auf der Grundlage eines gemeinsamen handlungstheoretischen Selbstverständnisses der beteiligten Forscher/innen und der gemeinsamen Vorstellung, dass die jeweils eigene Theorieperspektive auf die Fall-erzählung immer nur eine mögliche Sichtweise ist, die neben anderen möglichen Theorieperspektiven steht.*“ (vgl. Vorhabensbeschreibung des Hauptantrags 2001, S. 6 f.).

Einige ForscherInnen gaben an, wenig oder gar keine Erfahrung mit interdisziplinären Forschungsprojekten zu haben, gleichwohl sie diese Form der Zusammenarbeit als zukunftsweisend einschätzen. In der bisherigen Arbeit wurde jedoch eher „*im eigenen Saft gebraten*“ und nur innerhalb des eigenen fachlichen Schwerpunkts zusammengearbeitet. Andere WissenschaftlerInnen hingegen hatten bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Disziplinen und betonten ebenfalls deren Bedeutsamkeit.

Zwei ForscherInnen unterschieden sich in ihrer Einschätzung deutlich: Während eine Forscherin den sozialen Aspekt der Zusammenarbeit als Vorausset-

zung für den eigenen Lernprozess hervorhebt: „(...) zum Lernen gehört einfach, ich brauche noch was, um warm zu werden (...). Ich brauche auch schon noch mal so einen Kontakt untereinander.“, zeichnet ein Forscher ein eher analytisches als erlebnisbezogenes Bild interdisziplinärer Zusammenarbeit: „Insofern diente der Diskussionsprozess, wie er auf den beiden im Projektzusammenhang durchgeführten Workshops erfolgte, in jedem Fall der Schärfung, Erweiterung und auch Relativierung der eigenen Fallinterpretation.“ Er schätzt den „Austausch mit Kollegen, die gegebenes Datenmaterial aus einem anderen Blickwinkel interpretieren, als methodologisch geboten, wenn nicht zwingend erforderlich“ ein. Aufgrund dieser divergierenden Einstellungen ergeben sich im gemeinsamen Arbeitszusammenhang zwangsläufig Differenzen, die die gemeinsame Arbeit erschweren, soweit sie nicht geklärt oder aufeinander abgestimmt werden können. Differenzen in der Zusammenarbeit erweisen sich insbesondere dann als unüberbrückbar, wenn damit bestimmte Wertungen im Sinne von Hierarchisierungen verbunden sind. Ein Durchgang wurde durch eine interdisziplinäre Unterscheidung geprägt, die von einem Forscher forciert wurde: „(...) na gut das haben alle gemerkt in welcher Disziplin ich glaube, dass wir uns eigentlich alle auseinandersetzen müssen.“ Mit dieser Einschätzung geht er von einer kollektiv geteilten Meinung aus und sieht sich als den Initiator dieser zwangsläufig notwendigen und unvermeidlichen Diskussion. „Weil das ist meiner Ansicht nach eindeutig, sozusagen alles in den Griff nimmt, das ist die betriebsökonomische (...)“. Auch wenn er dazu anmerkt, dass er es „aber auch natürlich nicht richtig fände äh eine Konfrontation aufgebaut würde, die jetzt dann auch wieder ungleich ist“, führt er diese Trennung und mit der Beschreibung als ungleich auch eine Hierarchisierung ein, die damit nicht auf Verständigung gerichtet ist. Er plädiert jedoch für eine offene diskursive interdisziplinäre Auseinandersetzung, die nicht nur „polemisch oder abwehrend“ geführt werden soll. Diese Widersprüchlichkeit ist mit seinem Interesse und Anspruch verbunden, einerseits eine auf sachlicher Ebene konstruktive Diskussion zu führen, andererseits jedoch schon zu deren Beginn und als deren Initiator die betriebsökonomische Sicht als disziplinäres Feindbild zu beschreiben, womit die Auseinandersetzung mit dieser Perspektive seine vorrangige Zielstellung in den Vordergrund der Diskussion rückt. Generell führte die Fokussierung auf die individuellen Interessen und Zielstellungen ohne Berücksichtigung der anderen ProjektteilnehmerInnen zu Enttäuschungen: „Dass nicht nur im Fall wenig über die Ziel- und Leistungsorientierung zu erfahren ist, auch meine Versuche dieses Thema in die Gruppenarbeit einzuspeisen, wurden nicht angenommen. Die Karte wurde bei der Themenklassifikation mehr oder weniger ignoriert und erstaunlich schnell übergangen.“ Für den Projektverlauf ergeben sich aus diesem Zitat zwei Lesarten: Zum einen lag dieser Forscher mit seinem Zugang nicht nah genug am Praxisfall und dem Interesse der anderen ForscherInnen oder aber er wurde mit seinem Zugang zu wenig akzeptiert und in die gemeinsame Bearbeitung integriert. An dieser Stelle ist jedoch nicht erkenntlich, ob sich diese Kritik

ausschließlich gegen die Gruppe äußert oder (auch) an das Projektteam gerichtet ist. Obwohl sich der Forscher zunächst als offen und interessiert an anderen Perspektiven äußerte, kommt er zu dem eher resignierten und ernüchternden Schluss: *„Es bleibt anzumerken, dass ich als Wirtschaftswissenschaftler den Eindruck bekam, bei den Sozial- und Geisteswissenschaftlern mit den betriebswirtschaftlichen Konzepten wenig anschlussfähig zu sein.“* In diesem Durchgang scheint sich die Problematik interdisziplinären Zusammenarbeitens vor allem aufgrund der Differenz von Wirtschafts- und Geisteswissenschaften zu entwickeln. Die Fokussierung des zweiten Workshops auf das Thema „Ökonomisierung“ und die Bildung einer Arbeitsgruppe zu diesem Thema führte die Auseinandersetzung weiter. Diese Problematik äußert sich jedoch insbesondere in den konträren Positionen zweier Forscher, die sich zumindest in der Einschätzung der misslungenen Annäherung und Verständigung einig sind. Auch wenn der zweite Forscher als der Soziologe von *„vielfältigen Bereicherungsprozessen“* spricht, so blieb seine eigene Deutung von anderen Einflüssen weitestgehend unberührt. Dieser Befund entspricht seiner *„eher unbefriedigenden Erfahrung des argumentativen Austausches“*. Diese Einschätzung basiert vor allem auf den *„auseinanderklaffenden Deutungsperspektiven der Betriebswirtschaftslehre einerseits und der Sozialwissenschaften (...)“*, die auch in diesem Kontext nicht angenähert werden konnten. Die Annäherung zweier Wissenschaftsdisziplinen, die ganz eigenen Sinnlogiken und Zielstellungen folgen, ist ein vermutlich weitaus schwierigeres und nahezu unmögliches Unterfangen als die Verständigung über je individuelle Perspektiven, die natürlich ebenso, aber in weniger allumfassender und massiver Weise an bestimmte Wissenschaftsdiskurse gekoppelt und damit zugänglicher und offener sind.

Die Zusammenarbeit der ForscherInnen im Rahmen des Projektes wird maßgeblich durch die zwischenmenschliche Struktur der TeilnehmerInnen sowie der Projektmitarbeiter bestimmt. Aspekte der Gruppenzusammensetzung, insbesondere der Rollenkonstellation Experten – Laien sind für die Konstituierung der ForscherInnen als gemeinsamer Arbeitszusammenhang von großer Bedeutung. Bromme, Jucks und Rambow verweisen darauf, dass *„(...) die Wissensdivergenz zwischen Experten und Laien oft auch mit einer sozialen Definition der Rollen und damit mit unterschiedlicher Entscheidungskompetenz und Macht einher“* (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 184) geht. Mit diesem starren Verhältnis sind die Rollen festgeschrieben und führen zu keinem wirklichen Austausch. Die Angst unwissend zu erscheinen, hält die (vermeintlichen) Laien davon ab sich einzubringen und Fragen zu stellen, die andererseits den jeweiligen Experten wiederum wichtige Hinweise geben könnten, inwieweit seine Perspektive von den anderen verstanden worden ist. Zudem stellen gerade die Fragen der Laien ein Lernpotenzial für die Experten dar: *„Die Fragen des Laien, die bestimmte, in Fachkreisen für selbstverständlich genommene Prämissen außer Acht lassen, können, wenn sie ernst genommen werden, auch als produktiver Widerstand wirken, an*

dem sich das Denken des Experten bricht und von dem ausgehend neue Wege erschlossen werden.“ (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 186). Dies gelingt nur dann, wenn die jeweiligen Rollenstrukturen nicht zu festgelegt sind und sich auch die vermeintlichen Experten von ihrem Status lösen können um sich neuen Perspektiven und Anregungen zu öffnen. „Und zwar erzeugt die Kommunikationsstruktur nur dann keine Zwänge, wenn für alle Diskursteilnehmer eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuführen, gegeben ist.“ (HABERMAS 1981, S. 177). Macht und damit verbundene Deutungshoheit einzelner Perspektiven verhindern einen Austausch und gegenseitigen Verstehensprozess. Die Zielstellung interdisziplinärer Zusammenarbeit lautet nicht aufgrund von Asymmetrie, Hierarchie und Macht zu Kompromissen, Mehrheitsentscheidungen oder Beeinflussungen zu vermeintlichen Einigungen zu kommen, sondern aus der Vielzahl von Perspektiven die überzeugendsten abzuwägen, auszuwählen und die eigene Sichtweise zu überdenken. Der Erfolg einer interdisziplinären Zusammenarbeit, die nicht nur Forschen, sondern auch Lernen ermöglicht, ist demnach von den Einstellungen sowie den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Macht, Einfluss und Interessen der einzelnen Kommunikationsbeteiligten, als entscheidende Einflussfaktoren der Kommunikationssituation, abhängig. Eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre ist dabei Voraussetzung einer gleichberechtigten und offenen Diskussion. Die Einschätzung der Zusammenarbeit im Projekt war überwiegend positiv. „Nach einer anfänglichen Unsicherheit und einem ersten Orientierungsbedarf entwickelte sich eine gegenseitig wertschätzende Arbeitsatmosphäre.“ Dieses Zitat steht für die von den meisten ForscherInnen empfundene angenehme Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden. Einige Forscher äußerten sich jedoch auch kritisch zu den Möglichkeiten einer vertrauensvollen Zusammenarbeit: „Eine kollegiale Arbeitsatmosphäre, so mein Eindruck, wollte nicht recht aufkommen, und die Gruppe hat nur schwerlich zueinander gefunden.“ Dies wird vor allem durch die Konzeption des Projektes und der dominanten bzw. gleichen Anzahl von Forscherinnen und Projektmitgliedern bei den Workshops begründet. Ein Forscher beschreibt die Atmosphäre und Möglichkeiten der Zusammenarbeit folgendermaßen: „Hier war nach meinem Eindruck durchaus ‚übersetzendes‘ und interessantes Verständnis möglich, so wenn Menschen miteinander reden, was sie (kognitiv) bewegt.“

Wertschätzung und Respekt sind für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Dieses Verhältnis muss dabei nicht nur unter den ForscherInnen stimmen, sondern auch zwischen den Projektmitgliedern und den ForscherInnen. Die Veräußerung der Erwartungen sowie der Beweggründe der Teilnahme und die Offenlegung der eigenen persönlichen und fachlichen Hintergründe bedürfen einer angenehmen, vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre, die nur innerhalb der Gruppe hergestellt und „gepflegt“ werden kann.

Zielstellung

Wesentlich für das Gelingen interdisziplinärer Kommunikation ist die *gemeinsame* Zielstellung der beteiligten Kommunikationspartner. Mit der Zielstellung wird die Bedeutung des Wissensaustauschs für die gemeinsame Bearbeitung eines Forschungsgegenstands akzentuiert und wirkt sich damit förderlich auf die Motivation der TeilnehmerInnen aus (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 184).

Die genauen Ziele des Treffens, die vom Projekt aus bewusst offengehalten wurden, blieben einigen der WissenschaftlerInnen zu unkonkret und diffus, was durch diese auch mit der fehlenden beziehungsweise unzureichenden inhaltlichen Struktur begründet wurde. Die Zielstellung des Projektes ist zweigeteilt. Zum einen geht es um die interdisziplinäre Forschung und Theoriegenerierung im Rahmen der Interpretationswerkstätten, zum anderen um den Transfer dieser Ergebnisse als Beratung von Praxis. Diese Beratung erfolgt jedoch nicht durch die ForscherInnen, sondern durch zwei Projektmitarbeiter. Da einige der ForscherInnen ein explizites Beratungsinteresse verbunden, war diese Zweiteilung nicht allen TeilnehmerInnen bewusst.

Neben der übergeordneten Zielstellung „des erklärenden Verstehens der Praxisfälle“, die durch das Projekt vorgegeben ist, sind insbesondere die individuellen Interessen und Motivation der ForscherInnen an diesem Projekt teilzunehmen, entscheidend dafür, sich auf andere Perspektiven einzulassen. Diese wurden von den ForscherInnen sehr unterschiedlich akzentuiert. Während einige ForscherInnen inhaltliche Aspekte in Bezug auf den Praxisfall betonten, fokussierten andere die Neugier und Aufgeschlossenheit als motivationale Aspekte.

Als inhaltliche Begründungsmuster wurden beispielsweise das eigene Schwerpunktgebiet oder das eigene Expertentum angeführt. Im Gegensatz dazu führten einige ForscherInnen gerade neue, unbekannte Themen im Fall als Motivationsgründe für ihre Mitarbeit an und ließen sich damit schon im Vorfeld auf das Wagnis einer Laien- beziehungsweise Novizenrolle ein. Motivationale Beweggründe werden mit dem Zitat: „*Verdammt ich hätte auch mal Lust auf was anderes*“ einer Forscherin pointiert. Die individuelle Motivation dieser Forscherin wird als erlebnisorientiert beschrieben, das heißt mit Abwechslung zu ihrer bisherigen Arbeit verbunden.

Als dritte Form der Teilnahmebegründung wurden von einzelnen ForscherInnen personelle Aspekte, wie der vorherige persönliche Kontakt zu oder die Zusammenarbeit mit einem der ProjektmitarbeiterInnen angeführt, die ebenfalls den eigenen Expertenstatus erhöhen. Ebenso heterogen wie die Zusammensetzung der Forschergruppen in den Interpretationswerkstätten, sind auch die mit der Teilnahme verbundenen Interessen und Erwartungen der WissenschaftlerInnen, die sich maßgeblich auf die gemeinsame Zusam-

menarbeit auswirken. Unterschiedliche Interessen innerhalb eines gemeinsamen Arbeitszusammenhangs aufeinander abzustimmen und damit möglichst alle ForscherInnen in ihren Erwartungen zufriedenzustellen, stellt eine Herausforderung für die Forschungsgruppe und die Projektgruppe als steuernde Instanz dar. Von großer Bedeutung ist daher die Offenlegung der individuellen Zielstellungen, Erwartungen und Interessen sowohl von den ForscherInnen als auch den Projektmitgliedern schon zu Beginn des Projekts, sodass diese auch allen anderen bekannt sind und gegebenenfalls berücksichtigt werden können.

Kommunikationsformen

Die Kommunikation in diesem Projekt erfolgte über die drei Formen Textkommunikation, computervermittelte Kommunikation sowie direkte Face-to-Face-Kommunikation. Diese drei Formen erfüllen jeweils spezifische Funktionen und sind dennoch in unterschiedlichem Maße für die interdisziplinäre Kommunikation geeignet: *„Dabei beeinflusst das Medium seinerseits die Möglichkeiten der Verständigung, es beschränkt oder erweitert die Handlungsmöglichkeiten, die Experten und Laien für den Umgang mit Wissensdivergenzen zur Verfügung stehen.“* (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 184).

Der erste Zugang der ForscherInnen erfolgte über das Lesen der Lebensläufe sowie der ersten Arbeitspapiere, die online zur Verfügung stehen. Die einseitige Form der Textkommunikation der Arbeitspapiere ermöglicht es den ForscherInnen ihre Perspektiven darzulegen und damit den anderen TeilnehmerInnen zugänglich zu machen. Die Expertisen der ersten Durchläufe waren in Umfang, Form und Inhalt sehr unterschiedlich. Im Verlauf des Projektes wurden die Vorgaben zur Erstellung der ersten Expertisen spezifiziert und in „Arbeitspapiere“ umbenannt. Damit verbunden war zum einem das Ziel, die ersten Arbeitspapiere offener und damit anschlussfähiger für die anderen ForscherInnen zu gestalten. Nebeneffekt dieser „Vereinheitlichung“, die auch den Umfang der Arbeitspapiere festlegte, war die Reduktion des Leseaufwandes, der in den ersten Durchläufen teilweise bei 30 bis 50 Seiten je Expertise lag. Die Arbeitspapiere und die Expertisen stellen die Diskussionsbasis der beiden Workshops dar. Die im Anschluss an den ersten Workshop und im Zuge des Austauschs mit den anderen Perspektiven der TeilnehmerInnen verfasste Expertise enthält eine Weiterentwicklung des eigenen Ansatzes. Im Idealfall kommt es durch die Verknüpfung der einzelnen Ansätze zur Generierung neuer theoretischer Einsichten. Die Textkommunikation war im Rahmen des Projektes die erste Form der Kommunikation. Dies ist laut Hess-Lüttich jedoch kritisch zu sehen: *„Das Gespräch steht am Anfang wissenschaftlicher Erkenntnis, noch lange bevor diese sich festigt im Austausch geschriebener Berichte, Traktate, Abhandlungen, gelehrter Schriften.“* (HESS-LÜTTICH 1996, S. 1). Entsprechend diesem Zitat wird die direkte

Kommunikation auch von den teilnehmenden ForscherInnen als die geeignete Form eingeschätzt. Face-to-Face-Kommunikation als die direkte Form, ermöglicht dem Sender seine Informationen unvermittelt an die Empfänger zu übergeben und gleichzeitig zu überprüfen, „*ob der Adressat die Art der Informationskodierung akzeptiert, die empfangenen Zeichen in erwarteter Form dechiffriert und interpretiert.*“ (Lexikon zur Soziologie 1995). Mit zusätzlichen Informationsquellen wie Gestik, Mimik und paraverbalen Besonderheiten stellt die direkte Kommunikation von Angesicht zu Angesicht die reichste Form der Kommunikation dar. Insbesondere für das Kennenlernen und den Austausch sind der direkte Weg und die physische Anwesenheit aller TeilnehmerInnen von großer Bedeutung.

Laut der psycho-linguistischen Kommunikationstheorie von Clark (1996) erfolgen in der direkten mündlichen Kommunikation die Prozesse der Antizipation und Adaption durch drei Methoden:

1. verbale Zustimmung oder Ablehnung
2. Initiierung eines Sprecherwechsels – Fragen an das „Publikum“
3. non-verbale Signale, die auf Aufmerksamkeit, Zustimmung oder Ablehnung verweisen.

Diese interaktiven Prozesse ermöglichen den gemeinsamen Austausch und die Abstimmung darüber, inwieweit die Perspektive des anderen verstanden wurde. „*Erst wenn eine Äußerung akzeptiert wurde, kann sie als Teil des common ground betrachtet werden.*“ (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 179). Wie bedeutsam insbesondere die Phase des ersten direkten Kontaktes für den Verlauf der Zusammenarbeit und der Situierung als gemeinsamer Arbeitszusammenhang ist, wurde auch durch die Projektmitglieder erkannt, sodass für die ersten Workshops zunehmend mehr Zeit eingeplant wurde.

Als drittes Medium stand den ForscherInnen ein auf der Projekthomepage eingerichtetes Online-Forum zu Verfügung. Zielstellung des Online-Forums war es, den TeilnehmerInnen auch zwischen den Präsenzphasen der beiden Workshops die Möglichkeit zum Austausch zu geben. Das Online-Forum eröffnete die Chance, die eigene Fallbearbeitung voranzutreiben, indem die thematischen Erkenntnisse der anderen Arbeitspapiere aufgegriffen und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die eigene Fallanalyse überprüft werden. Zur Unterstützung des Verständigungsprozesses der ForscherInnen sollte es eine Plattform für Diskussionen und Nachfragen bieten. Diese Möglichkeit zum Online-Austausch wurde von nur wenigen ForscherInnen als Medium genutzt. Obwohl einige direkte Anfragen an einzelne ForscherInnen geäußert wurden, führten diese zu keinem wirklichen Dialog, sondern zu einer kurzen Abfolge von Frage und Antwort. In Bezug auf die Kommunikationsmöglichkeiten äußerten sich die ForscherInnen überwiegend kritisch zur Nutzung des Online-Forums und betonten die Bedeutung des Austauschs in

der Face-to-Face-Situation im Workshop. Die direkte Face-to-Face-Kommunikation als die „reichste“ Form ist für die Zusammenarbeit unerlässlich und sollte den Hauptanteil an allen Kommunikationsformen ausmachen.

Zeitlicher Rahmen

Ein insbesondere in den zweiten Workshops der jeweiligen Durchläufe thematisierter Faktor, der die Zusammenarbeit beeinflusst hat, ist die (fehlende) Zeit. Der Austausch verschiedener Perspektiven benötigt einen beträchtlichen zeitlichen Rahmen, der ausreichend Möglichkeit gibt, sich umfassend mit anderen auseinanderzusetzen.

Die unzureichenden zeitlichen Ressourcen wurden zum einen als Begründung für die fehlende Nutzung des Online-Forums angegeben und zum anderen als eine wesentliche Komponente mit Bezug auf die Erstellung der Expertisen geäußert. Auch die Dauer der direkten Zusammenarbeit in den Workshops wurde durch die ForscherInnen angesprochen. Aufgrund der kurzen Zeit war es „*schwierig, Bezüge und Differenzen untereinander herzustellen.*“ Einer der Forscher führte fehlende Zeit, speziell die zu knapp bemessene Zeit der kooperativen Arbeitszusammenhänge in den Workshops, als Hauptursache für die vorrangig individuell geprägte Erarbeitung der Expertisen. „*Es wären wahrscheinlich ein oder zwei weitere Tage notwendig gewesen, um das notwendige Verständnis für den jeweils anderen Interpretationsansatz so weit herauszuarbeiten, dass eine gemeinsam abgestimmte theoretische Forschungsarbeit möglich geworden wäre.*“ Aus organisatorischen Gründen ist es jedoch eher kritisch einzuschätzen, inwieweit die TeilnehmerInnen noch mehr Zeit für die Präsenzphasen der Workshops einräumen könnten.

4. Fazit

Interdisziplinäre Wissenschaftskommunikation umfasst einerseits den Austausch und Abgleich bestimmter fachlicher Modelle, Theorien und Perspektiven, andererseits aber auch die persönliche Ebene der eigenen Darstellung im Modus von Anerkennung und Wertschätzung. „*Der wesentliche psychologische Tatbestand, der die Verständigung zwischen Experten und Laien betrifft, ist die Tatsache, dass – in Bezug auf den Kommunikationsinhalt – systematisch unterschiedliche Perspektiven vorhanden sind.*“ (BROMME/JUCKS/RAMBOW 2004, S. 180). Demnach handelt es sich nicht um einzelne Informationen oder Wissens Elemente, die ausgetauscht werden können, sondern um umfangreiche und komplexe Bezugssysteme, die auch an disziplinäre Diskurse rückgebunden sind. Diese Multiperspektivität ist jedoch nicht ausschließlich mit der zunächst naheliegenden Kategorie der Zugehörigkeit zu verschiedenen Disziplinen zu erklären. Die Vielseitigkeit der wissenschaft-

lichen Hintergründe der einzelnen ForscherInnen ist nur selten in disziplinärer „Reinform“ gegeben: Vielmehr gab es im Rahmen des Projektes „Lernender Forschungszusammenhang“ Juristen, die gleichzeitig Arbeitswissenschaftler sind, Pädagogen und Psychologen mit soziologischem Hintergrund sowie andere Forscher, die sich keiner Disziplin zuordnen wollten oder konnten. *„Mein Eindruck bei unseren Diskussionen in der Interpretationswerkstatt war, dass wir uns weniger als Vertreter von Disziplinen begegnet sind“, sondern „(...) eher einzeltheoretische Perspektiven in Anschlag gebracht haben (...). Diese einzeltheoretischen Perspektiven waren zudem in sich bereits interdisziplinäre Zugriffe, als sie Struktur-, System- und Subjektaussagen aufeinander bezogen – jeweils im Gewande eines begrifflichen Fokus“* (ein teilnehmender Forscher). Die einzelnen ForscherInnen nehmen nicht (ausschließlich) als Experten einzelner Disziplinen in diesem Projekt teil, sondern haben ganz eigene Ansätze und Perspektiven entwickelt, die zum einen nur selten exakt einer Disziplin zuzuordnen und zum anderen sehr stark mit dem individuellen biografischen Verlauf in der Wissenschaft oder der Praxis verbunden sind. Die jeweilige Orientierung an wissenschaftlichen oder praktischen Bezügen stellte sich hierbei als eine bedeutende Differenzierung heraus. Einige ForscherInnen verfassten eher anwendungsorientierte Analysen, die die Entwicklung konkreter Interventionsmaßnahmen verschiedener Art verfolgten. Im Gegensatz dazu stehen rein deutende Analysen der subjektiven Handlungsproblematik des Praxisfalls im Sinne eines verstehenden Zugangs. Dies entspricht der in der modernen Wissenschaftssoziologie getroffenen Unterscheidung von Wissenschaft versus Expertise: *„Wissenschaftliches Wissen bezieht sich im Kern auf das Verstehen von Ursache-Wirkung-Beziehungen. Expertenwissen bezieht sich dagegen auf die Bereitstellung von konkreten Ratschlägen in spezifischen Situationen.“* (PETERS 2002, S. 26). Dementsprechend ist die Kommunikation in diesem Projekt nicht nur ein interdisziplinärer Kommunikationsprozess zwischen Experten und Laien, sondern auch ein Kommunikationsprozess zwischen Wissenschaftlern und Experten. Im Austauschprozess mit den anderen wurde der Kontrast dieser beiden Herangehensweisen und Wissenschaftsverständnisse für einen Forscher sehr transparent. Er beschreibt seine Reaktion auf diese Transparenz zweigeteilt: *„Einerseits das Bedürfnis, die anwendungsorientierten Expertisen kritisch daraufhin zu prüfen, inwieweit eine auf prägnante Interventionen ausgerichtete Fallanalyse nicht ungenau wird im Hinblick auf ihre Interpretationen, andererseits die Einsicht, dass es durchaus Sinn macht, die eigene Perspektive auf das Material im Hinblick auf Anwendungsbezüge zu durchdenken.“* Adäquat zur Experten-Laien-Kommunikation stellen diese beiden unterschiedlichen Perspektiven und wissenschaftlichen Herangehensweisen einen wichtigen Gegenstand der Verständigung dar. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Disziplinen, als das entscheidende Kriterium zur Beschreibung dieses Forschungsprojekts, tritt als ein eher übergeordnetes und allgemeines mögliches Erklärungsmuster in den Hintergrund. Die Unterschiede und die damit implizierten möglichen Schwierigkeiten, aber auch

Potenziale dieses Forschungsprojektes sind vielmehr den jeweiligen Wissenschaftshaltungen und theoretischen Perspektiven, den methodologischen Herangehensweisen und den Einstellungen der teilnehmenden ForscherInnen verbunden, sich auf das Unterfangen alternierender Rollen als Wissenschaftler, Experten, Novizen, Intermediates oder Laien und damit auf Prozesse der Verständigung einzulassen.

Literatur

BROMME, R./RAMBOW, R. (2000): Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. (02.09.2004) URL:<http://wwwpsy.unimuenster.de/inst3/AEbromme/web/veroeff/2000/Jena2000.htm>.

BÜHLER, K. (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/New York.

BUDIN, G. (1996): Wissensorganisation und Terminologie. Die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse. Tübingen.

BURKHART, R./HÖMBERG, W. (1992): Kommunikationstheorien: ein Textbuch zur Einführung. Wien.

BURKHART, R./LANG, A. (1992): Die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas – Eine kommentierte Textcollage. In: Burkhart, R./Hömborg, W. (1992): Kommunikationstheorien: ein Textbuch zur Einführung. Wien, S. 40–68.

CANTIN, F. (1999): Die innerbetriebliche Kommunikation verstehen und gestalten. Ein konstruktivistischer Ansatz und eine qualitative Analyse. Bern u. a.

CLARK, H.H. (1992): Arenas of language use. Chicago.

EIGLER, G./JECHLE, T./MERZIGER, G./WINTER, A. (1990): Wissen und Textproduzieren. Tübingen.

HESS-LÜTTICH, E.W.B. (1998): Wissenschaftskommunikation und Textdesign. In: Trans – Internet Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 6. URL: <http://www.inst.at/trans/6Nr/hess.htm> (02.09.2004).

MÜLLER-HAGEDORN, S. (2002): Wissenschaftliche Kommunikation im multimedialen Hypertext. Tübingen.

PETERS, H.-P. (2002): Wissenschaftler als „öffentliche Experten“ – Akteure im Wissenstransfer. In: DIE Zeitschrift, Heft 2 „Wissenschaft im Dialog“, S. 25–28.

ROSS, L./GREEN, D./HOUSE, P. (1977): The 'false consensus' effect: An egocentric bias on social perception and attribution processes. In: Journal of Experimental Social Psychology 13, S. 279–301.

SCHULZ VON THUN, F. (1981): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek/Hamburg.

SCHULZ VON THUN, F. (1999): Miteinander reden 3. Das innere Team und situationgerechte Kommunikation. Reinbek/Hamburg.

WAHREN, H.-K. (1987): Zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion in Unternehmen: Grundlagen, Probleme und Ansätze zur Lösung. Berlin, New York.

Irritationen diesseits und jenseits von Disziplinen: Beobachtungen im Forscherfeld

„Ich habe immer interdisziplinär gearbeitet. Ich selber bin Psychologe, in X. habe ich soziologische Studien gemacht und in Y. schaue ich auf das Ökonomische von Bildung. Ich weiß nicht mehr, was meine Kompetenz ist. So!“
Der Teilnehmer an einer der Interpretationswerkstätten des in diesem Band untersuchten Projekts entwirft hier ein Selbstbild, das auf eine Beschreibung von Wissenschaft als in Disziplinen differenziert und segmentiert zurückgreift. Dabei betont er zunächst seine interdisziplinäre Erfahrung, hebt dann die Disziplin Psychologie als zentralen Bestandteil seiner fachlichen Identität hervor, erweitert schließlich sein Selbstbild auch in andere disziplinäre Richtungen, um mit dem Hinweis auf die Uneindeutigkeit seiner Kompetenz und damit auf die Schwierigkeit seiner Zuordnung zu schließen – eine kokette Ironie, die mit dem Hinweis auf die eigene Unschärfe sowohl disziplinäre als auch interdisziplinäre Kompetenz zu unterstreichen weiß.

Reden über sich selbst schließt sowohl den Aspekt der Konstruktion von Identität als auch die Präsentation des konstruierten Selbst vor anderen ein und zielt darauf, erkannt und als ein besonderer Jemand anerkannt zu werden (Melucci 2000, 40 f.). Vor dem Hintergrund dieser Annahme lässt sich sagen, dass jener Teilnehmer sich hier als interdisziplinärer Forscher mit unterschiedlichen disziplinären Kompetenzen präsentiert und für *beides* Anerkennung beansprucht. Seine Selbstdarstellung lässt sich auch als positive Korrelation zu den Erwartungen des Projekts an seine Interdisziplinarität lesen. Anspruch des Projekts ist es, interdisziplinäres Forschen in einem eigens dafür konzipierten Setting zu ermöglichen (vgl. Ludwig, Kapitel 1).

Im Folgenden werde ich vor allem die Frage nach problematischen Aspekten dieser interdisziplinären Forschung in den Blick nehmen. Dabei gehe ich von Betrachtungen zu den Begriffen „Disziplin“ und „Interdisziplinarität“ aus und entwickle im Anschluss Fragen sowie einen theoretisch-methodischen Rahmen für die folgenden Rekonstruktionen von Transkriptionsmaterial, das aus Diskussionen in einer exemplarisch ausgewählten Interpretationswerkstatt entstanden ist. Daran schließen sich Überlegungen zu Aspekten an, die sich bei der Realisierung der Interpretationswerkstätten als relevant erwiesen haben: Identitätskonstruktionen der Teilnehmenden an den Werkstätten, damit einhergehende Bewertungen und Positionierungen der jeweils anderen sowie spezifische Vorstellungen von Wissenschaft, die ich schließlich im Kontext von Veränderungen im deutschen Wissenschaftssystem lese. Beson-

deres Augenmerk lag jeweils auf Selbstpositionierungen der Forschenden im ersten Workshop sowie auf einigen interaktiv besonders „dichten“ Sequenzen und damit auf den im Gegensatz zu den schriftlichen Darlegungen weniger kontrollierten Äußerungen. Ziel ist es, einige der Aspekte zu verstehen, die für den Forschungsprozess in den interdisziplinär gedachten Interpretationswerkstätten bedeutsam wurden.

1. Disziplinäre Um- und Unordnungen

Mit Disziplinen sind üblicherweise jene gemeint, die sich seit dem 19. Jahrhundert an Universitäten und Akademien institutionalisiert und spezialisiert haben und u. a. über ihre Entstehungsgeschichte, Forschungstraditionen, Forschungsgegenstände, Lehrstühle, spezifische akademische Abschlüsse, Curricula akzeptierten Wissens und akzeptierter Forschungsmethoden sowie Publikationsmedien und Kommunikationszusammenhänge unterschieden werden. Begründet und legitimiert wurden Grenzen von Disziplinen mit der Annahme einer stetigen Zunahme des Wissens in der Forschung, das die Möglichkeiten des Wißbaren auf immer engere Bereiche eingrenzte, etablieren konnten sie sich letztlich im Zuge von Institutionalisierungskämpfen in spezifischen geschichtlichen Situationen (vgl. Stichweh 1982, Stöling 1986, 25 ff.). Insofern lassen sich disziplinäre auch als historische Grenzen lesen (Mittelstraß 1987, 153).

Interdisziplinäre Forschung lässt sich so als Versuch deuten, jene Grenzen zu überschreiten und damit zumindest partiell die Fraktionierung des einst als Einheit gedachten (und gelegentlich als verlorene Einheit beklagten) Wissens zu überwinden. Der Gedanke partieller Grenzüberschreitung lag auch dem Antrag des Projekts „Lernender Forschungszusammenhang“ zugrunde, wird hier jedoch lerntheoretisch ausgeformt (vgl. Ludwig in diesem Band). So sollten bzw. wollten hier Forscher und Forscherinnen der als Disziplinen gefassten Pädagogik, Psychologie, Genderforschung, Soziologie, Betriebswirtschaft, Rechtswissenschaft, Arbeitswissenschaft interdisziplinär forschen und sich dabei auf die Perspektiven der jeweils anderen Disziplinen Angehörigen, lernend und dabei ihre eigenen Grenzen überschreitend, einlassen.

Mit Blick auf die Entstehung neuer Fächer und damit einhergehender disziplinärer Umordnungen ließe sich die Frage jedoch neu stellen, wo genau gegenwärtig die Grenzen von Disziplinen verlaufen. So nehmen z. B. Vertreterinnen der Kognitionswissenschaften, der Genderforschung oder der Arbeitswissenschaft, jede explizit in der Bezeichnung über ihren Forschungsgegenstand ausgewiesen und z. T. als eigenständige Disziplin institutionalisiert, Interdisziplinarität in Anspruch, indem sie auf Wissen verschiedener „klassischer“ Disziplinen rekurrieren und sich selbst als eine Art „Interdiszip-

lin“ (Tack 1997) oder als „transdisziplinär“ (Hark 2001, 9) verstehen. Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungszusammenhänge eine Genderforscherin auch Kulturwissenschaftlerin oder Biologin sein kann, ein Ingenieur auch Arbeitswissenschaftler, ein Soziologe auch Ökonom. Ähnliches gilt auch für die 1975 (wieder) eingeführten und heute im Zuge von Studienreformen zunehmend zurückgedrängten Magisterstudiengänge – ein Umstand, der eindeutige Zuordnungen und Grenzziehungen von außen zumindest erschwert.

Vor dem Hintergrund vermeintlich eindeutiger disziplinärer Zugehörigkeiten sind häufig auch die Schwierigkeiten interdisziplinärer Forschung beschrieben: In Forschungsberichten erscheinen Grenzen vor allem als Probleme kognitiver Art, die sich aus disziplinären Zugehörigkeiten speisen, aber auch soziale Folgen zeitigen. Als typische Schwierigkeiten werden zum Beispiel unterschiedliche Fachsprachen, disziplinäre Realitätswahrnehmung, unterschiedliche Theorien, Methoden und Wissenschaftlichkeitskriterien, Vorurteile gegenüber anderen beschrieben, die wiederum mit der Zugehörigkeit zu (disziplinären oder subdisziplinären) Kulturen zusammenhängen (Schneider 1993, Heckhausen 1987, Annen & Knorr-Cetina 1996) – Differenzen, die sich nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Disziplinen finden lassen. Und umgekehrt werden zum Beispiel „Schlüsselqualifikationen“ als Voraussetzungen für Interdisziplinarität beschrieben, die von Offenheit über intellektuelle Sicherheit in der eigenen Disziplin bis hin zur Bereitschaft zur Relativierung eigener Standpunkte und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel reichen. Als eine den Problembeschreibungen zugrunde liegende Annahme erscheint dabei jene, dass die Sozialisation in eine bestimmte Disziplin ein spezifisches Selbstverständnis des Forschers erzeugt, das sich wesentlich von jenem von Vertretern anderer Disziplinen unterscheidet. Die Abgrenzungen seien dabei umso stärker, je näher die Fächer beieinanderliegen (Lindner 2000, 16).

In einem jüngeren Erfahrungsbericht werden ebenfalls epistemologische Differenzen und unterschiedliche Forschungskonventionen von Disziplinen hervorgehoben, darüber hinaus jedoch organisatorische Aspekte wie ein dezentral organisierter Wissenschaftsbetrieb sowie institutionelle Aspekte wie Gesetzeslagen, Richtlinien, formelle und informelle Regeln sowie explizite und implizite Normen. Besonders wichtig seien den Forscherinnen und Forschern Reputation und Status – und Anerkennung werde im Wissenschaftsbetrieb nun mal vor allem über disziplinäre Leistungen verliehen. Die akademische Sozialisation bedinge auf diese Weise eher eine Tendenz zur Konstruktion von Differenz als die Herstellung von Gemeinsamkeiten (Fuest 2004, 5; vgl. auch Weingart 1987, 163; Kaufmann 1987, 78). Aus der Perspektive derer, die Wissenschaftlichkeit streng an disziplinäre Kompetenz binden, könnte das Überschreiten eigener disziplinärer Grenzen dann als dilettantisch erscheinen.

Was zumindest im deutschsprachigen Raum fehlt, sind empirisch fundierte Aussagen darüber, welche Bedeutungen bestimmte Zugehörigkeiten in welchen Zusammenhängen für Forschende und deren Arbeit entfalten, die, so die Unterstellung, guten Willens sind, interdisziplinär zu arbeiten. Eine der raren empirischen Untersuchungen zu Interdisziplinarität deutet darauf hin, dass es weniger die ursprünglichen Studienfächer sind, die Grenzen in einer Forschergruppe stiften, sondern eher unterschiedliche Problemsichten und methodische Ansätze, die nicht zwangsläufig auf Disziplinen rückführbar sind (Laudel & Gläser 1999, 23, mit Bezug auf Parthey).

In der Konzeption des Projekts nun waren gerade die Unterschiede disziplinärer Perspektiven, darzulegen in „Arbeitspapieren“ und „Expertisen“, positiv als Herausforderung zum eigenen Lernen der Forschenden gedacht: Im Idealfall sollten die klar konturierten Perspektiven der anderen zu Diskrepanzerfahrungen führen, die die eigene Sicht irritieren und dadurch produktiv machen für die disziplinäre und interdisziplinäre Weiterbearbeitung des Falls und für das eigene Lernen. Luhmannianisch gesprochen: Irritationen an (eigenen) Grenzen sollten Resonanzen erzeugen. Die Verarbeitung dieser Resonanzen sollte schließlich mehr Erkenntnis produzieren, als dies der einzelnen Forscherin möglich gewesen wäre. Andererseits war Ziel, auch gegenstandsgebundene theoretische Erkenntnisse zu Aspekten der Transformation von Arbeit als eine Leistung mehrerer Forscher zu ermöglichen und dabei Probleme wie Konkurrenzen und Hierarchiebildungen zu vermeiden.

2. Fragen und theoretisch-methodischer Rahmen

Was jedoch wurde überhaupt zur Irritation innerhalb der Interpretationswerkstätten, wo zeigten sich bei den Teilnehmenden eigene Grenzen? Statt Klarheit über die Bedeutung disziplinärer Grenzen vorauszusetzen, soll hier zunächst allgemeiner gefragt werden, was an den Perspektiven der anderen als „irritierend“ wahrgenommen und verarbeitet wurde, und welche Grenzen in den stattgefundenen Interpretationswerkstätten problematische Relevanz im Sinne von Schütz (1982) entfaltet haben. Eigene Grenzen lassen sich methodisch im weitesten Sinne als begriffliche Unterscheidungen erkennen, die Eigenes und Fremdes ins Verhältnis setzen, Irritationen als davon nicht trennbare (diskrepante) Bewertungen der Pole dieser Unterscheidungen (vgl. Dreke 2003). Ausgangsannahme ist, dass nur jene Grenzen methodisch und inhaltlich zugängliche Bedeutung erlangen, die innerhalb der Interpretationswerkstatt öffentlich (re)produziert werden. Begriffliche Unterscheidungen wiederum lassen sich als Deutungsmuster lesen, mit denen Menschen ihre Welt ordnen. Als gesellschaftlich verfügbare Formen der Verdichtung und Verallgemeinerung von Deutungen entfalten sie normative Geltungskraft und gehen über singuläre Interpretationen hinaus (Lüders & Meuser

1997, 58 ff.). Komplexere Deutungsmuster, das heißt in komplexeren Ordnungen organisierte soziale Regeln, Vorstellungen, Werte können dabei aus begrifflichen Unterscheidungen heraus entstehen, die die Mitglieder einer Kulturgemeinschaft benutzen, um sich von anderen Gruppen abzugrenzen (Goodenough 1981).

Aussagen werden hier also als in sozialen Gruppen fundiert betrachtet, wobei es sich sowohl um Gruppen handeln kann, deren Mitglieder direkt miteinander kommunizieren, als auch um Bezugsgruppen (Merton 1968). Hinweise auf die Bedeutung von an soziale Gruppen gebundene Deutungen oder auch „Denkstile“ in der Wissenschaft finden sich vor allem bei Fleck (1980): Jede Art der Erkenntnis, jedes Beobachten sei an eine Denkgemeinschaft gebunden und daher auch in gewisser Weise „Gemeinschaftsarbeit“. Als Denkstil betrachtet er denkmäßige Voraussetzungen, die es den Gruppenmitgliedern unmöglich machen, in anderen „Gestalten“ als jenen wahrzunehmen und zu verarbeiten, bei Forschern erkennbar z. B. an (Forschungs-) Interessen und Wissenschaftsverständnissen, an bevorzugten Methoden und theoretischen Perspektiven sowie an evidenten Urteilen. Denkgemeinschaften bilden sich in kommunikativen Zusammenhängen mit Bezug auf ähnliche Ideen und können von zufälligen Zusammenkünften bis hin zu stabil organisierten sozialen Gruppen reichen (vgl. Fleck 1980, 129 ff.).

Nimmt man mit dem Sozialpsychologen Tajfel zudem an, dass durch Unterscheidungen überhaupt erst Bilder von Eigenem und Fremdem hergestellt werden (Tajfel 1982), kann danach gefragt werden, inwiefern sich in begrifflichen Unterscheidungen auch soziale Zugehörigkeiten zu Denkkollektiven aktualisieren. Diese können wiederum auf gesellschaftlich verfügbare Deutungsmuster bzw. spezifische Denkstile verweisen – eine Heuristik, die kognitive im Zusammenhang mit sozialen Grenzen bzw. Zugehörigkeiten aus der Perspektive der an der Interpretationswerkstatt Beteiligten in den Blick nehmen und mit gesellschaftlich verfügbaren Deutungen verbinden kann. Ziel ist es, Zusammenhänge zu zeigen, in denen begriffliche Unterscheidungen besondere Bedeutung für Forschen und Lernen in dem vorgegebenen Rahmen erlangt haben. Im Folgenden werden exemplarisch begriffliche Unterscheidungen aus einer Interpretationswerkstatt gezeigt, die zum Teil auch in anderen Werkstätten relevant wurden, in der ausgewählten jedoch an besonderer Schärfe gewannen.

3. Begriffliche Unterscheidungen: Rekonstruktionen aus einer Interpretationswerkstatt

Teilnehmende an der exemplarisch ausgewählten Interpretationswerkstatt waren, so ging zunächst aus den in den Lebensläufen angegebenen Studienabschlüssen hervor, eine Politikwissenschaftlerin, ein Soziologe, ein

Ingenieur und Pädagoge, ein Psychologe, ein Volkswirt mit zwei Nebenfächern, eine Erziehungswissenschaftlerin und eine Pädagogin. Außerdem nahmen ein Soziologe und eine Soziologin als Begleitforschende des Projektes teil, ein Psychologe und Unternehmensberater, der für die „Transformationswerkstatt“ verantwortlich war, sowie zwei Erziehungswissenschaftler als Moderatoren. Ausgangspunkt ausführlicherer Selbstdarstellungen war die Bitte einer Teilnehmerin an alle anderen, die eigenen Interessen an der Teilnahme an der Interpretationswerkstatt darzulegen, eine Bitte, die von einem Moderator als „guter Vorschlag“ bewertet und in die Gruppe weitergereicht wurde.

Praktikerin versus Wissenschaftler

Jene Teilnehmerin, die diese Darstellung initiiert hat, entwirft ihr eigenes Interesse an der Werkstatt im Kontrast zu einer durch „Umbrüche“ und „Veränderungsprozesse“ zur täglichen Last gewordenen Arbeitspraxis, der gegenüber sie die Werkstatt als Chance zum (Selbst)erleben und als Möglichkeit, etwas „Spannendes“ zu machen darstellt – eine positiv gedeutete Irritation durch das Angebot von Projektseite, an einer Forschungspraxis teilnehmen und sich damit von der eigenen Arbeitspraxis zeitweilig emanzipieren zu dürfen. Die lustvoll gedachte Teilnahme kann allerdings auch problematisch werden: *„Und dann habe ich die ersten Sachen mal so wahrgenommen und dachte mir mh alles Studierte oder eben äh keine Ahnung was, wissenschaftliche Zusammenhänge und dann dachte ich, das ist ziemlich viel Arbeit.“* Ihre Schlussfolgerung nach der Durchsicht der „ersten Sachen“ (vermutlich der Lebensläufe und Arbeitspapiere, die im Vorfeld über das Internet verfügbar waren): „mmh alles Studierte“ lässt sich als Bestandteil des Topos von der Besonderheit der Akademiker sehen und wird in der Regel von Nicht-Studierten – ehrfurchtsvoll oder abfällig, je nach Bewertung der eigenen sozialen Position – benutzt. Die Wendung „oder keine Ahnung was“ zeigt Unwissenheit an und signalisiert im Zusammenhang mit der Wendung „alles Studierte“ soziale Distanz und eigene kulturelle Fremdheit im Sinne einer Unvertrautheit mit dem akademischen Feld (Stenger 1998). Über diese Fremdheitsmarkierung nimmt sie sich implizit als Nicht-Studierte wahr, weist sich damit eine inferiore Position auf der Skala der Bildungsabschlüsse zu – und dies, obwohl sie einen universitären Abschluss hat. Die nachfolgende Korrektur von den „Studierten“ zu „wissenschaftlichen Zusammenhängen“ verschiebt die Differenz, hebt die Distanz jedoch nicht auf. In der begrifflichen Unterscheidung zwischen Angehörigen des Wissenschaftsfeldes und ihr selbst als diesem nicht Zugehörige stellt die Teilnehmerin eine Asymmetrie zwischen praktisch Tätigen einerseits und in „wissenschaftlichen Zusammenhängen“ Tätigen andererseits her, innerhalb derer sie sich selbst auf dem unteren Rang platziert. Sie selbst nimmt sich als Praktikerin wahr, die wissenschaftliche Arbeit als in diesem Kontext anspruchsvoller betrachtet als ihre tägliche praktische Arbeit.

In der antizipierten Überlegenheit der anderen schwingt implizit die Angst vor Versagen und damit auch mangelnder Anerkennung mit: Wenn die anderen, hier wissenschaftlich Tätige, als überlegen dargestellt werden, ist die Gefahr, an der Aufgabe zu scheitern, relativ groß – mithalten kann sie hier nur, wenn sie viel arbeitet. Die Unterscheidung zwischen jenen, die in der Praxis, und denen, die in der Wissenschaft tätig sind, kommuniziert sie auch insofern als irritierend, als dass sie ihrer Sorge Ausdruck verleiht „nicht gleich total blöd dazustehen“, eine Sorge, die durch die temporäre Angabe (nicht gleich – doch wahrscheinlich später) zur realen Option wird und die eigene Anerkennung in Bezug auf die Anwesenheit von Personen in „wissenschaftlichen Zusammenhängen“ als problematisch thematisiert. Im Zusammenhang mit der dazu widersprüchlichen Deutung der lustvoll gedachten Werkstattarbeit lässt sich ihre Darstellung, in die auch der Wille zu hoher Leistung eingeht, als offensiv-tapfere Gegenwehr gegen drohenden Mangel an Anerkennung lesen. Zumindest im Hinblick auf die wissenschaftliche Forschungsarbeit weist sich die Teilnehmerin hier eine Laienposition zu, und dies, obwohl sie Politikwissenschaftlerin ist (vgl. Rehfeldt in diesem Band).

Die Teilnehmerin akzentuiert mit ihrer Rede eine traditionsreiche hierarchische Unterscheidung zwischen Praxis und Wissenschaft beziehungsweise den in diesen Feldern Tätigen. Die soziale Distanz der Wissenschaft gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft sowie deren Überlegenheit wird hier (re)produziert und bestätigt, eine Distanz, die im 17. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Abgrenzung der neu entstehenden modernen Wissenschaft gegenüber den damals vorherrschenden Wissensformen des zünftig organisierten Handwerks und der scholastischen Gelehrsamkeit entstanden ist und mit dem Versprechen überlegener, weil theoretisch begründeter Praxis legitimiert wurde (vgl. Weingart 2005, 24). Die Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis wird auch für andere Teilnehmende relevant.

Wissenschaftler für die Praxis: Dienstleistungen und Ergebnisse

Eine Wendung erfährt die Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis bei einem Teilnehmer, der im Zusammenhang mit seiner Teilnahme an der IWS vor allem den „Dienstleistungsgedanken“ und „Ergebnisorientierung“ als „sympathisch“ und „Motiv“ für das Schreiben des ersten Arbeitspapiers darstellt. Er schließt hier an einen anderen Teilnehmer an, der sich seinerseits auf den Begriff der Dienstleistung bezieht, indem er das antizipierte Bedürfnis der untersuchten Organisation nach konkreten Dienstleistungen von Wissenschaftlern („Die wollen ja eine Leistung, die wollen ja gesagt kriegen, was sollen wir machen“) als eigene Aufgabe wahrnimmt. Der an diese Deutung anknüpfende Teilnehmer hat 1998 ein Psychologie-Studium abgeschlossen und ist *„seitdem auch in wissenschaftlichen Projekten bzw. in zwei wissenschaftlichen Projekten gewesen, bin also noch nicht so in der Praxis*

äh herumgekommen. Ich hab natürlich schon Interesse zu schauen, inwieweit ist das, was ich mir angeeignet habe an Wissen, inwieweit ist das (angekommen) und inwieweit kann ich da irgendwas äh eben Gestaltungsempfehlungen zum Beispiel ableiten oder inwieweit ist das überhaupt umsetzbar.“ Aus seiner mit Angaben über Zeitpunkt und Anzahl präzisierten Tätigkeit in wissenschaftlichen Projekten zieht er die Schlussfolgerung, wenig in der Praxis „herumgekommen“ zu sein – ein Hinweis darauf, wenig Praxiserfahrungen zu haben, was zugleich bedeutet, dass er Kenntnisse über Praxis als bedeutsam im Rahmen dieser IWS betrachtet. Dass hier nicht von universitärer Praxis die Rede ist, zeigt sich in der folgenden Sequenz: Es geht darum, universitäres Wissen aus Studium und Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter (denn nur solches hat er bisher als eigenes Wissen ausgewiesen) in Gestaltungsempfehlungen umzusetzen, und dies für einen Bereich, der vom wissenschaftlichen getrennt wird, ansonsten hätte er für das „Schauen“ bereits Gelegenheit haben müssen. Er versteht sich hier also als Wissenschaftler, der das ihm bereits verfügbare akademische Wissen entlang von Bedürfnissen der Praxis auf diese anwendet.

Ein hierarchisches Gefälle zwischen Wissenschaft und Praxis, mit dem Primat Ersterer, wird in der Perspektive des Teilnehmers einerseits bestätigt: Gestaltungsempfehlungen dürften in der Regel nur von als überlegen anerkannten Experten angenommen werden. Grundlage für diese Akzeptanz ist die implizite Annahme, dass Wissenschaftler als Experten prinzipiell etwas besser wissen könnten als Laien, die hier auf der Seite der Praxis erscheinen (vgl. auch Goffman 1973, 309). Dieses Gefälle wird jedoch einerseits unterlaufen durch die leichte Skepsis und Unsicherheit des Teilnehmers hinsichtlich der Umsetzbarkeit dessen, was er sich an universitärem Wissen „angeeignet“ hat. Dies dürfte allerdings seinem Selbstbild als noch junger, wenig erfahrener „Novize“ sowohl im Wissenschaftsfeld als auch in der Praxis geschuldet sein (vgl. Rehfeldt in diesem Band), und weniger einem prinzipiellen Zweifel daran, als dienstleistender Experte der Wissenschaft für die Praxis tätig werden zu können.

Andererseits ruft der Teilnehmer mit dem Begriff „Dienstleistung“ ein spezifisches Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis auf, das eben nicht als einseitig hierarchisches lesbar ist: Der Status des Experten als Dienstleister muss durch den Laien als Empfänger der Dienstleistung bestätigt werden – zum einen durch dessen Wahl, zum anderen durch die (auch monetäre) Anerkennung eines spezifischen Ergebnisses als nützlich für den Empfänger (Goffman 1973, ebd.). Die empfangene Seite wiederum muss ein Bedürfnis nach Experten-Unterstützung signalisieren, das sie den Experten zunächst potenziell unterlegen macht, da die Veröffentlichung eines Bedürfnisses als Schwäche interpretiert werden könnte. Insofern jedoch Wahlmöglichkeiten vorhanden sind (oder suggeriert werden), lässt sich diese Beziehung als wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis von Wissenschaftlern und Prakti-

kern interpretieren oder auch als Verhältnis, innerhalb dessen einerseits potenzielle Kunden (hier: der Wissenschaft) „konfiguriert“ und ihre Kundenwünsche spezifiziert werden (müssen), andererseits jedoch auch Ansprüche an die Qualität der Dienstleistung von Kunden und von Beschäftigten der Praxis entwickelt und artikuliert werden (Holtgrewe 2002, 2 ff.). Die traditionelle soziale Distanz von Wissenschaft zur Praxis und damit auch epistemische und soziale Asymmetrien zwischen Experten und von ihnen „imaginieren Laien“ wird damit wesentlich berührt und „dieses Verhältnis fragil, aufkündbar und veränderbar“ (Giesler; Guggenheim; Maranta; Pohl & Nowotny 2004, 32).

Praxis – Wissenschaft – Praxis

Die Unterscheidung von Praxis und Wissenschaft beziehungsweise Forschung als Wissenschaft ist auch Bestandteil der den Werkstätten zugrunde liegenden Projektkonzeption: Forscherinnen sollen Wissen produzieren, das in einem der Interpretationswerkstatt zeitlich nachgelagerten Prozess in die betriebliche Praxis transformiert werden soll. Ausgangsannahme ist dabei, dass Wissenschaft und Praxis nach unterschiedlichen Logiken funktionieren und daher keine unmittelbaren Anschlussmöglichkeiten vorhanden seien, diese also erst hergestellt werden müssten. Die Deutung von „Praxisorientierung“ in der Projektkonzeption lässt sich dabei als ein Versuch lesen, ein asymmetrisches Verhältnis zu unterlaufen, innerhalb dessen der Praxis das „Besserwissen“ der Wissenschaft nahegelegt werden soll: Um Praktiker/innen als „Subjekte“ ernst zu nehmen, soll zum einen von deren „Handlungsproblematiken“ ausgegangen, zum anderen von Projektseite lediglich ein „fremder Blick“ auf diese Handlungsproblematik angeboten werden, den die betriebliche Praxis in eigener Weise verarbeiten kann – so, wie sie diesen für ihre eigenen Veränderungsprozesse benötigt.

Die den Wissenschaftlern von einigen Teilnehmenden zugeschriebene Expertenrolle im Hinblick darauf, Vorschläge zur Lösung von Problemen – anwendbares Wissen also – als Dienstleistungen für die Praxis zur Verfügung zu stellen, wird durch die Projektkonzeption und auch die Äußerungen der Moderatoren in den Werkstätten eher verneint: Experten sollen sie in Bezug auf Forschung sein. Hier deuten sich differierende Sichtweisen an, die im weiteren Verlauf dieser, aber auch anderer Interpretationswerkstätten an Bedeutung gewonnen haben. Das folgende Zitat dokumentiert exemplarisch eine Moderatoren-Intervention. Sie schließt an die Äußerung eines Teilnehmers an, der sich von beratungs- und lösungsorientierten Fragen abgrenzt und an die anderen appelliert hat, sich auf ein Thema zu einigen: *„Also ich kann das nur unterstützen. Also ich bin – ich würde wirklich vorschlagen, dass wir hier die ganzen Fragen der Lösungsorientierung zurückstellen. Es geht wirklich um die Frage: Was passiert mit der Frau M.? (M. ist die interviewte Fallgeberin, C.D.) Das war, das ist unsere zentrale For-*

schungsfrage.“ Geradezu beschwörend mahnt der Moderator eine klare Trennung zwischen Forschungsfragen einerseits und Fragen der Lösungsorientierung andererseits an. Zwar bezieht sich auch der Projektantrag auf Probleme der Praxis und auf „Kundenorientierung“ und assoziiert damit ein Dienstleistungsverhältnis, in dem Lösungs- und Gestaltungsvorschläge erbracht werden sollen. „Kundenorientierung“ ist dabei jedoch nicht in diesem Sinne definiert, sondern als „Herstellung von Anschlussfähigkeit der Forschung an die Relevanzsysteme der Praktiker/innen“ (Projektantrag, 8).

Die Frage danach, welche Dienstleistungen Arbeitsforschung erbringen kann, galt auch als Auswahlkriterium des Projektträgers für die Förderung von Projektanträgen (Verbund „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“ 2005, 9). Ergebnisse dieser Forschung sollen danach „Kunden“ zugute kommen – dies auch unter der Frage, wie sich „Kundenorientierung“ mit „unabhängiger Forschung“ vereinbaren lasse. Die Frage selbst zweifelt nicht an der Möglichkeit: Es geht nicht um die Frage „ob“, sondern „wie“ sie sich vereinbaren lassen und enthält insofern die Forderung an Wissenschaftler/innen, Möglichkeiten ihrer Vereinbarung zu finden. Die in spezifischer Weise gedeutete „Praxisorientierung“ in der Projektkonzeption sowie die organisatorische Trennung von Interpretationswerkstatt und Transformationswerkstatt rekurriert auf diese Erwartung, zeigt jedoch zugleich das (Selbst)Verständnis der Projektinitiatoren an, Forschung als autonom zu betrachten und zugleich Distanz zur Praxis zu wahren.

Distanz zur Praxis: „Rein akademische“ Forschung und emanzipierende Aufklärung vs. lösungsorientierte Forschung und kolonisierende Ideologieproduktion

Einem anderen Teilnehmer, der deutlich sein „rein akademisches Interesse“ betont, wird Lösungsorientierung zum Distinktionskriterium. Ihr gegenüber stellt er ein genuin soziologisch verstandenes Forschungsverständnis, das er für sich in Anspruch nimmt: „Soziologen wollen Prozesse gesellschaftlichen und sozialen Wandels verstehen und rekonstruieren“. Das Interesse an Rekonstruktionen verbindet er kausal mit (soziologischem) Aufklärungsinteresse. Aufklärungsbedarf sieht der Teilnehmer in einer „Ideologieproduktion“ begründet, die (für Soziologen) wenig überzeugende Deutungen anzubieten hat. Solchen Deutungen müssten andere Deutungen entgegengesetzt werden, und dies „in Auseinandersetzung mit bestimmten anderen Disziplinen“. Indem er so argumentiert, inszeniert er ein hierarchisches Verhältnis in Bezug auf all jene, denen Unwissenheit über ihre eigene Lage unterstellt wird und die eben darum aufgeklärt werden sollen.

Die Disziplin, mit der die Auseinandersetzung geführt werden soll, *„das ist die betriebsökonomische, die sozusagen alle Sphären des ob Bildung, Kultur*

was auch immer, und entsprechend auch wissenschaftlich, meiner Ansicht nach mittlerweile kolonialisiert. Diese Auseinandersetzung muss dann allerdings offen geführt werden. Und die kann nicht einfach nur polemisch oder abwehrend, sondern die muss sozusagen äh diskursiv geführt werden. Ob uns das jetzt hier gelingt, wir haben einen Ökonomen unter uns . . .“ Die betriebsökonomische Perspektive ist negativ-bedrohlich konnotiert: Da sie die gesamte Gesellschaft kolonialisiert, bedarf es aus der Sicht des Teilnehmers der Auseinandersetzung mit ihr. Fraglich ist allerdings, inwiefern diese Auseinandersetzung offen und diskursiv sein kann, wenn die ihr zugrunde liegende Bedrohungsthese bereits, zumindest aus der Sicht des Teilnehmers, eindeutig ist.

Im Satz „Ob uns das jetzt hier gelingt“ verallgemeinert der Teilnehmer sein Interesse: In der Ungewissheit über den Erfolg der Auseinandersetzung konstruiert er einen Gruppen-Konsens über das Interesse an einer Auseinandersetzung „hier“, in der IWS. Zugleich markiert er das Gelingen der Auseinandersetzung als fraglich beziehungsweise voraussetzungsvoll: Mit der Sequenz „Wir haben einen Ökonomen unter uns“ wird die Anwesenheit von Ökonomen zur Bedingung für eine ge- beziehungsweise misslingende diskursive Auseinandersetzung. Den „Ökonomen“ stigmatisiert er dabei als Repräsentanten einer als bedrohlich gekennzeichneten Ordnung und schließt ihn so aus dem Konsens aus. Zwar bleibt er in der Gruppe, aber als ein Fremdkörper, der einer imaginierten Gruppenmehrheit gegenübergestellt wird. Es lässt sich hier auch von einem Versuch des Teilnehmers sprechen, die Gruppe für die eigene These zu vereinnahmen und sich in einem Überlegenheitsgestus als Diskussionsführer zu positionieren. Die „andere“, die betriebsökonomische Disziplin, wird weniger als etwas ihm Fremdes, sondern nur allzu Bekanntes und außerordentlich Bedrohliches für das gesellschaftliche Zusammenleben gedeutet – als Irritation, die die ganze Gesellschaft betrifft. Insofern liegt es nahe, gegen diese Bedrohung anzugehen.

Relevant ist hier, dass der Teilnehmer in seiner Darstellung auf zwei unterschiedliche Handlungsmodi rekurriert: Zum einen favorisiert er eine Forschung, die Prozesse verstehen will, und dies unabhängig von Problemlösungsansprüchen der Praxis, zum anderen Aufklärung, die der Forschung zeitlogisch nachgelagert ist: Hier geht es darum, das Verstundene einer weiteren Öffentlichkeit zu kommunizieren. Entlang beider Modi gleichzeitig zu handeln, dürfte eher schwierig, wenn nicht unmöglich sein.

Die These von der Bedrohlichkeit der Ökonomisierung, implizit bereits in der Einladung des Projekts an die Teilnehmenden nahegelegt, wird im Verlauf der beiden Workshops immer wieder zum Bezugspunkt für die Teilnehmenden, die sie eher stützen oder sich von ihr abgrenzen.

Interdisziplinäre Offenheit vs. disziplinäre Geschlossenheit

Hauptkontrahent dieser These wird der als „Betriebsökonom“ attribuierte Volkswirtschaftler, der sich von der ihm angesonnenen Rolle distanzieren, indem er seine interdisziplinäre Aufgeschlossenheit und Flexibilität hervorhebt und sich zugleich von disziplinärer Engstirnigkeit abgrenzt: Er sei nicht festgelegt, sondern ebenso „offen“ und „interessiert“ an Soziologie und Pädagogik. Zudem betont er, eher unakademische Interessen zu haben und stellt sich damit in deutlichen Gegensatz zu seinem Vorredner. Die folgende Äußerung „Es hat mich gereizt, die Rolle des BWLers anzunehmen“ stellt ihn als fähig dar, Rollen wechseln zu können und sein Selbstbild eben nicht an diese Disziplin zu binden. Die Stigmatisierung weist er zurück: Er sei „kein Vorzeige-BWLER, Konflikte scheue ich nicht, das werde ich so an mir abgleiten lassen“, eine durchaus widersprüchliche Aussage, die zum einen erkennen lässt, dass er der so verstandenen stigmatisierenden Typisierung als konfliktscheuer BWLER nicht gleichgültig gegenübersteht. In seinem Selbstbild als flexibel-undogmatischer Rollenwechsler kann er jedoch nur dann konsistent bleiben, wenn es bei demonstrierter Lässigkeit bleibt. So präsentiert er sich zum einen als konfliktfähig, weist danach darauf hin, diese Fähigkeit nicht aktualisieren zu werden, und stellt sich damit zugleich als nicht angreifbar dar. Der Angriff durch den „reinen Akademiker“ ist damit doch als Irritation markiert, den hingeworfenen Fehdehandschuh nimmt er auf, die initiierte Konfliktlinie markierend und damit weiterführend.

Komplexe, differenzierte BWL vs. unterkomplexe, undifferenzierte Geisteswissenschaften

Vor allem während des zweiten Workshops wird die als Kampf zwischen zwei Disziplinen initiierte Konfliktlinie an mehreren Stellen zentral. Ausgangspunkt ist die Rede des „Ökonomen“, der Stigmatisierung und Isolation thematisiert, die aus seiner Sicht vom Rest der Gruppe ihm gegenüber ausgehen: *„Ich sitz hier heute, und letztes Mal ging's mir auch so und fühle mich richtig isoliert. (...) Na ja, das sind alles Geisteswissenschaftler, und das ist der BWLER, ist ja ganz schön unfair. Und irgendwie versuch ich immer Anknüpfungspunkte zu finden und find sie nicht“*. Die Erwartungen des Projekts an interdisziplinäre Forschung, auf die er mit dem Begriff „Anknüpfungspunkte finden“ rekurriert, kann er im Zuge dieser Stigmatisierung, so lässt er wissen, nicht erfüllen. Ausgangspunkt seiner inhaltlichen Darlegungen, mit der er sich als Wissenschaftler positioniert, ist die Befragung von Fachkollegen zum Stichwort „Ökonomisierung“, die zu der Schlussfolgerung führt, dass dies „gar kein Begriff aus der Ökonomie sei, der kommt bei uns nicht vor“. Seine Internet-Recherche schließlich führt zu dem Fazit: *„Das sind also Geisteswissenschaftler, die sagen, es gibt Ökonomisierung, und das ist ganz schrecklich. So. Stand der Dinge. Die Frage war, was ist jetzt eigentlich Ökonomisierung. Aus meiner Sicht war' s ein bisschen . . . unklar.“* In

einem Satz unterstellt er Geisteswissenschaftlern ungeprüfte Behauptungen, undifferenzierte Bewertungen und unklare Begrifflichkeiten – eine Karikatur derselben und eine Ironisierung der aus Sicht von „Geisteswissenschaftlern“ in diesem Begriff enthaltenen Gesellschaftskritik. Indem er dem Rest der Gruppe vorher das Attribut „Geisteswissenschaftler“ zugeschrieben hat (das niemand der anderen Teilnehmenden bis dahin als Selbstzuschreibung benutzt hat), lässt sich so auch eine Parallele zu den Anwesenden ziehen. Trotz leichter Relativierung im letzten Satz bleibt der Vorwurf selbst bestehen. Vor allem jener Teilnehmer, der die Stigmatisierung des „BWLers“ maßgeblich initiiert hat, wird hier mit der Degenspitze in Form einer Gegenstigmatisierung mehr als nur leicht touchiert.

Modelle für die Praxis: Haushalten vs. Verschenden

Im Folgenden stellt der (sich inzwischen deutlicher als BWLER positionierende und damit das Stigma übernehmende) Teilnehmer seine Perspektive von Ökonomie als „Haushalten mit knappen Mitteln“ der These von der Ökonomisierung gegenüber und geht gegen den antizipierten Vorwurf der Unterkomplexität der BWL mit der Präsentation unterschiedlicher Modelle an. Seinem Vortrag, als Einführung in den Begriff der Ökonomie sowie der Begriffe Effizienz und Effektivität präsentiert, folgen „Anknüpfungsvorschläge“ fast aller Teilnehmenden und auch der Moderatoren sowie explizite Bestätigung für seinen Vortrag durch zwei Teilnehmerinnen, die ihn deutlich als wissenschaftlichen Experten anerkennen.

In der Diskussion bringt der „BWLer“ ein Problem zur Sprache, das aus seiner Sicht ein noch nicht gelöstes analytisches Problem im sozialen Sektor ist: *„Und die Leistung, das ist das Problem, Leistung kann ich in dem Bereich noch nicht, hab ich noch nicht so richtig im Griff, wie kann ich das messen.“* Es besteht also, das legt der Satz nahe, ein Bedarf an Mitteln zur Messung, mit dem Ziel des effizienteren Haushaltens. In seiner Perspektive fungieren als solche Mittel betriebswirtschaftliche Modelle. Der Teilnehmer mit soziologischer Perspektive hingegen interpretiert eben diesen Satz als verräterische Bestätigung seiner These von der Kolonisierung der Lebenswelt mit dem „Werkzeugkasten“ der BWL.

Verantwortungsvolles Forschen vs. verantwortungsloses Anwenden

Die Diskussion kulminiert, als der „BWLer“ (A) sich auf den Vorwurf bezieht, mit dem „Werkzeugkasten“ der BWL unreflektiert gesellschaftliche Schäden zu verursachen und der „Geisteswissenschaftler“ (B) darauf reagiert:

A: *„Ich würde noch mal gerne ganz kurz, weil mir das ganz ganz wichtig ist in meinem Handeln dieser Werkzeugkasten. Was wir haben, jemand produziert einen Hammer, und jemand anders erschlägt einen, und es wird der Hammerproduzent verklagt. Das ist genau das, wo ich das Gefühl hab.“*

B (lacht auf): „Und wie war das mit der Atombombe? Wissenschaftler wollten ja nicht, dass die Atombombe fällt, sie haben sie nur entwickelt. Vorsichtig!“ (aufkommendes Stimmengewirr)

A: „Du bist ziemlich rhetorisch damit. Ein Hammer ist keine Atombombe.“

Dem Disput folgt etwa vier Sekunden dauerndes lautes und unverständliches Stimmengewirr, einzig das Wort „Spaltung“ ist zweimal deutlich zu verstehen – ein Zeichen für die lautstarke Irritation der gesamten Gruppe. Eine Teilnehmerin interveniert: „Aber (Vorname von B), das Gleiche könnten wir unter Soziologen abziehen. Mit verklärenden Ideen. Ich meine, da kommen wir jetzt nicht weiter.“ Mit ihrer Äußerung weist die Teilnehmerin den anderen in die Schranken und unterstellt ihm mit dem Verb „abziehen“ zugleich die Inszenierung einer Show, die ebenso gut innerhalb der Disziplin Soziologie stattfinden könnte. Der angesprochene Teilnehmer nimmt seine Sprecherrolle nach dieser Intervention bis zur nächsten Pause nicht mehr in Anspruch.

An dieser Stelle prallen zwei einander offenbar nicht vermittelbare Perspektiven über die Verantwortung von Wissenschaft aufeinander: Die eine markiert indirekt als ungerecht, Produzenten, hier des (sinnvoll gedachten) betriebswirtschaftlichen „Werkzeugkastens“ und damit auch betriebswirtschaftlicher Modelle, für die so nicht beabsichtigte Anwendung ihrer Produkte verantwortlich zu machen, die andere plädiert dafür, Wissenschaft und Wissenschaftler für die Folgen ihrer Wissensproduktion verantwortlich zu machen. Die Frage nach der Verantwortung ist eine moralische, und mit seiner Intervention zeigt Teilnehmer B, dass er sich als moralisch überlegene Instanz sieht, die diese Frage zu beantworten weiß, ganz auf der „richtigen“ Seite in einem nach wie vor aktuellen Diskurs, der durch Vertreter der Kritischen Theorie eröffnet und von Habermas mit der These der Kolonisierung der Lebenswelt weitergeführt wurde. Aber auch der „BWLer“ beansprucht moralisch zu handeln, indem er für wissenschaftliche Modelle plädiert, auf deren Grundlage effizient und ohne Verschwendung gewirtschaftet werden kann.

Problematisch relevant für den Forschungsprozess ist hier, dass die dominanten Diskussionsperspektiven sich abwechselnd auf unterschiedliche Fragen richten, in die einander entgegengesetzte (moralische) Hintergrundannahmen und wechselseitige Unterstellungen eingehen. So wird in einer betriebsökonomischen Perspektive danach gefragt, welche (effizienten) Formen anwendbaren Wissens („Werkzeuge“) es für ein Problem gibt. Hier geht es um die Frage, wie ohne Verschwendung gehaushaltet werden kann, und wie in diesem Zusammenhang Leistungen des sozialen Sektors messbar gemacht werden können – eine pragmatisch-anwendungsorientierte Perspektive, die zugleich die Messbarkeit sozialer Leistungen als ökonomisch sinnvoll betrachtet und Verschwendung moralisch negativ konnotiert. Das

Problem selbst ist dabei bereits verstanden worden. Aus einer soziologischen Perspektive wird danach gefragt, was die Folgen spezifischer Wissensanwendungen sind – hier der Einführung ökonomischer Kriterien in den sozialen Sektor – eine Frage, die auf Forschung zielt. Allerdings ist diese Frage durch die starke These von der Kolonisierung der Lebenswelten durch „Betriebsökonomie“, die mit der Annahme einer Determination der Lebenswelt einhergeht, zumindest prinzipiell bereits beantwortet – der Wille zur Aufklärung über bereits Verstandenes überwiegt hier das Forschungsinteresse. In beiden Fällen besteht also Gewissheit über das Problem selbst. Während im ersten Fall die Schlussfolgerung in der Suche nach anwendbaren Modellen besteht, ist die Konsequenz im zweiten, Indizien für die Kolonisierungsthese zu suchen – beider Vorgehen ist letztlich deduktiv.

Beide Perspektiven wiederum sind deutlich entfernt von jener, die anfänglich von Projektseite aus fokussiert wurde: das Interesse, einen Fall aus der Praxis in seiner (problematischen) Besonderheit aus unterschiedlichen Perspektiven verstehen zu wollen. Forschungsansätze, die auf deutendes Verstehen zielten, wurden ihrerseits zur Irritation.

Rational-sachliche Analyse (von Praxisproblemen) vs. irrational-unsachliche Deutungen

Während seines ersten Vortrages markiert ein Teilnehmer Unterschiede des eigenen zu anderen Ansätzen als bedeutsam: *„Ähm das ist vielleicht noch wichtig: bei der Analyse der Interviews habe ich mich mehr auf den sachlichen Aspekt der Aussagen konzentriert, also nicht so sehr auf den Beziehungsaspekt, der zum Beispiel bei Frau (Nachname einer Teilnehmerin) in der Deutung mit drin war.“* Sachliche Aspekte von Aussagen stehen in seiner Sicht Beziehungsaspekten gegenüber, ebenso erscheinen die Begriffe „Analyse“ und „Deutung“ als (leicht relativierte) Kontraste. Der Begriff „unsachlich“, nicht explizit verwendet, aber implizit auf der Gegenseite mitgeführt, ist gerade im Wissenschaftsfeld negativ konnotiert: Als „unsachlich“ gilt, wer nicht an der (eigentlichen) Sache, nicht am Gegenstand orientiert ist, sondern wissenschaftlich irrelevante Aspekte, etwa die eigene Person, einbezieht. Beziehungsaspekte erscheinen in der Gegenüberstellung dann als unsachliche Aspekte und der Teilnehmer selbst als jemand, der sich die Deutungshoheit über die Beurteilung von Forschungsgegenständen als sachlich oder unsachlich zuschreibt. Dabei ist sein eigener Ansatz positiv konnotiert, während der zweite Ansatz auf den ersten Blick als „anderer“ gleichberechtigt neben diesem zu stehen scheint, jedoch durch die ihm implizierte Unsachlichkeit abgewertet wird. Sein eigener Analysefokus richtet sich explizit auf Bedingungen, Wirkungen dieser Bedingungen und negative Folgen eines problematischen Phänomens aus der Praxis, rekurriert also auf einen objektivierenden Zugang und steht damit auch in Kontrast zu den „subjektorientierten“ Ansätzen des Forschungsprojekts.

Die Unterscheidung zu anderen Ansätzen führt der Teilnehmer an anderen Stellen weiter: Er positioniert sich als jemand, der „kühl“, „rational“ und „ergebnisorientiert“ sachliche Probleme analysiert und die „erlebnisorientierten“ und also auf das „Selbst“ orientierten Ansätze zweier Teilnehmerinnen als fremd markiert. Gemessen an einer Norm, die distanzierendes und uneigennütziges Interesse am Forschungsgegenstand (disinterestedness) voraussetzt (Merton 1968, 612 f.), impliziert die Gegenüberstellung den unterschweligen Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit. In der Dichotomie scheinen Elemente eines Deutungsmusters auf, das in medizinischen, anthropologischen, philosophischen Diskursen vor allem im 18. und 19. Jahrhundert entstanden ist und sich mit Douglas etwa folgendermaßen weiterführen lässt: sachlich – analytisch – objektiv – rational – männlich vs. unsachlich – deutend – subjektiv – irrational – weiblich (Douglas 1991) – eine Unterscheidung, deren Elemente der Teilnehmer auf Forschungsansätze appliziert.

Die Betonung dieser Grenze lässt sich als Konstruktion eines männlich konnotierten Wissenschaftler(selbst)Bildes lesen, mit dem der Teilnehmer Anerkennung sowohl als Wissenschaftler als auch als Mann entlang einer Unterscheidung beansprucht, die als „verbindliches Orientierungsmuster wirkt, zu dem sich Männer (zustimmend oder abgrenzend) in Bezug setzen müssen“ (Scholz 2004, 38, mit Bezug zu Connell). Während er „Ergebnisorientierung“ ausdrücklich bejaht, kennzeichnet er die „Erlebnisorientierung“ zweier Teilnehmerinnen als „etwas Neues, da ich es bei meiner wissenschaftlichen Arbeit so eher nicht anwenden kann“. Dass er etwas nicht auf seine wissenschaftliche Arbeit „anwenden kann“, markiert eine Grenze wissenschaftlicher Arbeit, die er nicht überschreiten kann oder darf. Insofern lässt sich die Formulierung als Hinweis auf (innerhalb seines Arbeitsbereiches der Psychologie geltende) Normen verstehen, denen er genügen soll. Er führt also etwas Äußerliches an, das ihm verwehrt, der anderen Orientierung zu folgen und kommuniziert damit Ambivalenz: Es bleibt offen, ob er dem so verstandenen Ansatz der „Erlebnisorientierung“ unter anderen Umständen folgen würde. Hie und da kommt eine gewisse staunende Faszination für die so andersartigen Ansätze zum Ausdruck, die, so seine Erkenntnis, auf anderen Wegen zu ähnlichen oder komplementären Ergebnissen wie er selbst kommen mögen. Sein eigener Zugang bleibt davon weitgehend unberührt, die fremde Perspektive bezeichnet er in seinem Abschlussstatement als „bereichernd“ in Bezug auf seine eigene und damit zugleich als nicht unerlässlich notwendig für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes. Letztlich bleibt er auf sicherem Terrain.

Aus einer anderen Perspektive erscheinen „Deutungen“ als Element eines rekonstruktiv-verstehenden Ansatzes, der als eigenständiger methodischer Ansatz markiert und von einer bloß „Theorien überstülpenden“ Perspektive abgegrenzt wird:

Rekonstruktives Verstehen vs. Theorien „überstülpen“

Eine Teilnehmerin, die in ihrer Präsentation deutlich die „spannende“ Möglichkeit zur verstehenden Feld- und Fallarbeit als Sozialforschung in Verbindung mit ihren bisher eher theoretischen Arbeiten als eigenes Interesse markiert hat, äußert ihre Irritation in Folge der Präsentation jenes Teilnehmers, der sich selbst als rationaler Analytiker von Sachinhalten ausgewiesen hat, in Form einer kommentierten Frage: *„Wir diskutieren das tatsächlich am Fall? Also dass wir noch mal in die Textpassage reingehen, also noch mal überlegen und dann gemeinsam diskutieren. Also das fände ich ganz wichtig, weil ich eben auch so diese Schwierigkeit habe, dass ich ein bisschen den Eindruck hatte, dass ähm dass sozusagen der Fall einmal durchgelesen wurde, also so durchgeschaut worden ist und dann bestimmte Themen für Sie praktisch klar waren und dann so diese theoretische Sichtweise gesucht worden ist und dann aber auch ein Stück weit drüber zu stülpen, teils mal versucht bestimmte Begriffe, die man da hat, wie (x), diese ganzen anderen oder (y) oder so, dann zu nehmen und darauf zu legen, um das abzugleichen. Und das, finde ich, ist eine Schwierigkeit, die man dann, also eigentlich müsste man in die Fälle dann noch mal reingehen und gucken, was gibt der Fall eigentlich noch nicht her und äh was können wir daraus schließen. Um dann sozusagen dem Prozess näher zu kommen. So ist mein Verständnis von Interpretationen.“*

Trotz konjunktiver Relativierungen, Textbrüche und der impliziten Entschuldigungen dafür, überhaupt Widerspruch anzumelden, wird eine irritierende Differenzenerfahrung der Teilnehmerin erkennbar: der so gedeutete Ansatz eines anderen Teilnehmers, eine Theoriefolie über den Fall legen und, damit einhergehend, die methodische Kritik, den Fall noch nicht wirklich verstanden zu haben, obwohl die Darstellung des kritisierten Teilnehmers eben dies beansprucht hatte. Die „Schwierigkeit“, die die Teilnehmerin hier sieht, ist eine ihr gegenläufige Zugangsweise zum Datenmaterial, aber auch eine Diskrepanz zu dem, was sie nach Information durch die Projektseite in der Interpretationswerkstatt erwartet hatte. Ein spezifisches Verständnis von Forschung erscheint dabei als etwas „Eigenes“, wobei das „Eigene“ in der Bindung an das Selbstbild als Forscherin mit sozialrekonstruktivem Ansatz als der bessere und sinnvollere Zugang erscheint – auch wenn die Teilnehmerin ihre Position derart abschwächt, dass dies kaum zu merken ist.

Perspektiven, die unter dem Verdacht standen, lediglich unter Theoriefolien oder Modelle zu subsumieren, und dies gepaart mit einer deutlichen Orientierung auf das Lösen von Problemen der Praxis, wurden zur starken Irritation (nicht nur in dieser Werkstatt) auch für die Projektseite, der das interpretierende Sinnverstehen von Handlungsproblematiken als „Leistungskriterium“ (Projektantrag, 5) für die Teilnehmenden galt. In Anbetracht der aus Projekt-sicht mangelnden Dominanz rekonstruktiv-verstehender Zugänge versuchten die Moderatoren mehr oder weniger explizit, diesen Ansatz zu stärken – bis hin zur durch sie forcierten Teilung der siebenköpfigen Gruppe in zwei

Arbeitsgruppen. Erstere wurde projektintern als „Ökonomisierungs-AG“ attribuiert, bestand aus dem Soziologen und drei Teilnehmerinnen, die für sich in Anspruch nahmen, zu verstehen, zu analysieren und/oder zu rekonstruieren, außerdem drei Projektmitarbeitern mitsamt dem Leiter. Die zweite erhielt keinen Namen und bestand aus drei Teilnehmern, die sich selbst eher als problemanalytisch-lösungsorientiert sahen und die Verteidigung des Volkswirtes hinsichtlich der Angriffe auf die „betriebsökonomische“ Perspektive sekundierten, außerdem zwei Projektmitarbeitern und einer Projektmitarbeiterin, wobei fast alle Mitarbeiter/innen sich deutlich stärker für die „Ökonomisierungs-AG“ interessierten. Die Namensgebung und die Verhandlung über die Teilnahme der Projektmitarbeiter/innen an der einen oder anderen Gruppe lässt sich als Zeichen größerer Bedeutung und Aufmerksamkeit lesen, die das Projekt selbst der einen und der anderen Gruppe zugemessen hat – eine klare Positionierung gegenüber einer Perspektive, die sich selbst als analytisch-problemlösungsorientiert und anwendungsbezogen versteht.

4. Resümee: Problematische Aspekte der wissenschaftlichen Zusammenarbeit

Unterscheidungen als (hierarchische) Identitätskonstruktionen

Die untersuchte Interpretationswerkstatt war durch asymmetrische Unterscheidungen geprägt, entlang derer Konfliktlinien entstanden sind. Bereits zu Beginn und im ersten Workshop lassen sich begriffliche Unterscheidungen zeigen, innerhalb derer sich die Teilnehmenden in spezifischer Weise positionierten. Dabei unterschieden die Teilnehmenden zwischen sich und anderen: Als unterlegene Praktikerin und wissenschaftliche Laiin gegenüber prinzipiell überlegenen Wissenschaftler/innen, als anwendungsorientierter Experte gegenüber hilfsbedürftigen Laien, als aufklärender Soziologe gegenüber ideologieproduzierenden BWLern, als differenzierter Wirtschaftswissenschaftler gegenüber undifferenzierten Geisteswissenschaftlern, als interdisziplinär-offener gegenüber disziplinär-dogmatischen Forschern, als rationaler Analytiker gegenüber irrational Deutenden, als verantwortungsbewusster Forscher gegenüber verantwortungslosen Anwendern, als analytisch-sachlicher Wissenschaftsmann gegenüber deutend-unsachlichen (Wissenschafts-?)Frauen, als rekonstruktiv-verstehende Forscherin gegenüber Forschern, die Theorien „überstülpen“.

In diese Unterscheidungen gingen häufig Stereotype ein, Komplexitätsreduktionen, die nötig sind, um sich und andere, und damit Eigenes und Fremdes, kategorial erst herzustellen (Tajfel 1982). Ein prinzipiell gleichgültiges „in Differenz denken“ wird so überlagert durch ein „identitätslogisch Differenzen denken“ (Hark 1998, 16), das sich selbst und andere über Bewertungen in ein asymmetrisches Verhältnis setzt. Je stärker hierarchisch diese

Unterscheidungen im Reden über sich selbst und andere konstruiert werden, desto mehr erscheinen sie nicht nur als einander differierende Perspektiven, sondern als hierarchische Strukturierungen zwischen Personen, die sich sozialen Gruppierungen als zugehörig verorten *beziehungsweise* abgrenzen und von anderen verortet werden. Damit handelt es sich hier also nicht nur um Unterscheidungen von Perspektiven, sondern auch um Unterscheidungen zwischen konkreten Teilnehmenden. Mit diesen Differenzierungen stellten sie eine spezifische Gruppenkonstellation her, die Relevanz auch für den weiteren Verlauf der Diskussionen gewinnen konnte.

Irritationen durch Fremdes, so die Annahme in der Projektkonzeption, sollten zur Anschlussfähigkeit der eigenen Perspektive an andere führen. Dies jedoch setzt die Anerkennung einer anderen Perspektive zumindest als gleichwertig voraus und damit ein In-Differenz-Denken ohne hierarchische Identitätslogik. Fraglich ist allerdings, inwiefern gleich-gültige Differenzerzeugung vor dem Hintergrund der Aufforderung zur Konstruktion einer „eigenen“ Perspektive prinzipiell möglich ist: *„Zur Differenz von Eigenheit und Fremdheit gehört eine unaufhebbare Präferenz des Eigenen, und dies nicht im Sinne eines Besseren oder Höheren, sondern im Sinne eines Sich-unterscheidens, eines Selbstbezugs in der Beziehung, der dem Verhältnis zwischen sich und dem Anderen, zwischen Eigen- und Fremdkultur eine unaufhebbare Asymmetrie verleiht.“* (Waldenfels 1997, 74). Zweifelhaft bleibt dabei, ob sich diese Asymmetrie zumindest partiell, beispielsweise durch ein pädagogisches „Anerkennungsmanagement“ der Moderatoren oder durch differenzierte Kritik als Form der Anerkennung (Straub 1999) ausgleichen ließe. Folgt man der Sicht Waldenfels', könnte am ehesten die Konstruktion *beziehungsweise* die Akzentuierung einer kollektiven Eigenheit gruppeninterne Differenzierungen überlagern (In einer anderen IWS wurden Versuche der Moderatoren wahrgenommen, der Forschergruppe Gemeinsamkeiten zuzuschreiben, vgl. die Reflexion von Scholz in diesem Band). Eine Eigenkultur wiederum – hier im Sinne einer gemeinsamen Praxis verstanden, die mit entsprechenden Selbst- und Fremdzuschreibungen einhergeht – entsteht am ehesten, das haben sozialpsychologische Gruppenexperimente gezeigt, über die Lösung eines gemeinsamen Problems (vgl. z. B. Sherif & Sherif 1979). Was jeweils als Forschungsproblem wahrgenommen wurde, differierte jedoch gerade in der exemplarisch untersuchten Werkstatt außerordentlich stark – als gemeinsames Problem erschienen vor allem Aspekte der eigenen Anerkennung. Eine denkbare Gemeinsamkeit, sich vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsziels zum Beispiel als Arbeitsforscher (mit unterschiedlichen Perspektiven) zu positionieren und darüber eine gemeinsame Handlungspraxis zu entwickeln, entstand nicht.

Status und Anerkennung als Problem

Die Mehrzahl der Eingeladenen in dieser Werkstatt thematisierten ausdrücklich Aspekte von Anerkennung. Dies zeigte sich zum Beispiel an der für die

Gestaltung des Settings aufgeworfenen Frage, wie man eine „wertschätzende Arbeitsatmosphäre“ erzeugen könne, in der Thematisierung von Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in und außerhalb der Interpretationswerkstatt, die mit Selbstbildern kollidierten und so als Verweigerung von Anerkennung thematisiert wurden, oder in Appellen, die jeweils anderen Perspektiven anzuerkennen. Diese Äußerungen lassen sich als Zeichen für die problematische Relevanz von Anerkennung in der Gruppe interpretieren.

Anerkennung als Problem zeigte sich jedoch auch mehrfach in Andeutungen eines „status dilemmas“ (Hughes 1949): So präsentierte sich der jüngste Teilnehmer als jemand, der in Bezug auf Praxis (noch) inkompetent ist, zugleich jedoch Experte für die Praxis sein will *beziehungsweise* meint, es sein zu sollen. Ein anderer Teilnehmer, der sich als erfahrener, kompetenter und habilitierter Forscher in der Soziologie präsentierte, verwies in einem Nebensatz auf die ihm unerquickliche Situation, bisher von keiner Professur „ereilt“ worden zu sein, und dies trotz erreichter Meriten und Kompetenzen; ein selbstironisches Anerkennungsmanagement, das gleichwohl ein Status-Problem erkennen lässt. Einige Teilnehmende thematisierten irritiert die ihnen durch das Projektsetting zugewiesene Rolle von Beforschten, die sich zu jener von Forschern, als die sie eingeladen wurden, widersprüchlich verhielt. Aber auch auf Projektseite ließ sich ein Status-Dilemma erkennen: In der exemplarisch untersuchten Interpretationswerkstatt konnte das Projekt selbst seine auf das verstehende Deuten von Problemfällen der betrieblichen Praxis gerichteten Interessen kaum durchsetzen – aus dessen Sicht dürfte dies als Mangel an Anerkennung der eigenen Konzeption und des eigenen Forschungsansatzes und damit auch der Position des Projekts interpretiert werden. Manche Interventionen der Moderatoren (oder auch nicht-öffentlich geäußelter Ärger: „Die sollen verstehen, die sollen nicht gestalten!“) lassen sich als Zeichen dessen lesen.

Status-Dilemmata entstehen nach Hughes dann, wenn die Gefahr besteht, (antizipierten) Statusdefinitionen und damit verbundenen sozialen Rollen nicht genügen zu können – ob nun aus eigenem Versagen, der Nichtakzeptanz derselben oder über Diffamierung durch andere (Hughes 1949, 227 f.). Erkennbar ist dies als negativ bewertete Markierung von Nicht-, Noch-nicht- oder Nicht-mehr-Etabliertsein in einer angesonnenen oder angestrebten Position – sei es nun als wissenschaftlicher Experte, als Forscher, als Professor oder als Projektentwickler.

Als eine Variante, Status-Dilemmata im Wissenschaftsfeld zu verarbeiten, lassen sich Versuche lesen, sich deutlich über (teil-)disziplinäre Zugehörigkeiten und Eigenheiten zu positionieren *beziehungsweise* zu profilieren und sich auf diese Weise wissenschaftliche Anerkennung zu verschaffen. Dies kann allerdings auch anfechtbar machen: Je einseitiger (positiv) das damit zusammenhängende Selbstbild konstruiert wird, je stärker eine bestimmte

soziale Identität in den Rang einer zentralen Identität erhoben wird, desto stärker angreifbar ist dieses Selbstbild durch diskrepante Fremdzuschreibungen (Hahn 1997, 127) – so zum Beispiel, wenn ein Teilnehmer sich selbst als wissenschaftlich kompetenter und erfahrener Forscher und Aufklärer präsentiert, von anderen jedoch als rhetorisch-undifferenzierter Dogmatiker wahrgenommen wird. Die Festlegung ist also risikoreich und zugleich unvermeidlich, solange Disziplinarität als wesentliches Anerkennungskriterium im Wissenschaftsbetrieb gilt.

Auf (antizipierte oder tatsächliche) Angriffe lässt sich in unterschiedlicher Weise antworten: Zum einen mit der Verteidigung und Abgrenzung der eigenen Positionierung, erkennbar zum Beispiel am Ausbau und der Festigung eigener Thesen in Arbeitspapieren *beziehungsweise* Expertisen, die mit der Stigmatisierung anderer einhergehen kann. Zum anderen können Fremdzuschreibungen angenommen, die hierarchische Unterscheidung also auch gedreht werden, indem der Andere *beziehungsweise* dessen Perspektive als überlegen anerkannt wird. So nahm jene Teilnehmerin eine Reihe von „Inspirationen“ anderer in ihr Arbeitspapier auf, die sie in besonderer Weise als Experten anerkannte, während sie ihr voriges Arbeitspapier so stark veränderte, dass ihre ursprüngliche Position kaum noch erkennbar war. Die Zuschreibungen anderer müssen also als relevant wahrgenommen werden. Und umgekehrt fallen Bewertungen von nicht „satisfaktionsfähigen“ Personen, von Personen also, denen man selbst keine Anerkennung zollt, ins Leere – nicht bedeutsam genug, um zum echten Angriff zu werden, auf den man antworten müsste, und in noch stärkerem Maße anerkennungsverweigernd als Stigmatisierung, wenn man mit Todorov annimmt, dass die größten Beleidigungen besser als überhaupt keine Anerkennung sind (Todorov 1993).

Problematisch war in diesem Zusammenhang, dass die Teilnehmenden mit der Projektkonzeption aufgefordert wurden, sich durch die Darstellung einer eigenen Perspektive als einer bestimmten Disziplin zugehörige Forscher erkennbar zu machen und zuzuordnen, sich also zumindest für den Rahmen des Projektes eine disziplinäre Identität zuzuschreiben. Einerseits lässt sich dies als Rekurs auf ein zentrales Anerkennungskriterium im deutschen Wissenschaftsbetrieb und zugleich als Ausdruck der Achtung vor differenten Perspektiven lesen, andererseits kann dies Abgrenzungsbestrebungen insbesondere im Zusammenhang mit Statusunsicherheiten verstärken. Ein Abweichen von eigenen Grenzen dürfte vor dem Hintergrund geforderter disziplinärer Kompetenzen gerade für jene Wissenschaftler außerordentlich problematisch sein, die in der Disziplin selbst noch nicht vollständig etabliert *beziehungsweise* an ihrer akademischen Professionalisierung in besonderer Weise interessiert sind. Das Abweichen von eigenen Positionen kann jedoch auch zum methodischen Postulat werden: Hughes sieht diese „Form“ als Chance dafür, das Ideal eines „soziologischen Blicks“ zu verwirklichen, den Blick eines Fremden, der sich bewusst immer wieder in die Situation eines

möglichen status dilemmas begibt – eine Chance auch für interdisziplinäre Arbeit, der nach Hughes eben jene Professionalisierungstendenzen entgegenwirken (vgl. Koster 2005, 54 f.). Voraussetzung dafür dürfte allerdings eine bereits gefestigte Position im Wissenschaftsfeld sein. Tatsächlich ließ sich diese Form des Forschungshandelns in einer anderen Werkstatt bei zwei Professoren beobachten, die beide in ihrem Feld als etabliert und anerkannt gelten.

Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Wissenschaftsverständnisse

Die Vielfalt der rekonstruierten begrifflichen Unterscheidungen könnte über eine Gemeinsamkeit hinwegtäuschen: Dominant wechselseitig irritierend waren in der Interpretationswerkstatt Wissenschaftsverständnisse, die die Frage beantworten, was Wissenschaft vor allem tun soll und dabei Wissenschaft und Praxis ins Verhältnis setzen. Für bedeutsam und (*beziehungsweise*) am ehesten dem eigenen Wissenschaftsverständnis entsprechend, und dies bis in die Arbeitspapiere *beziehungsweise* Expertisen hinein, hielten die Teilnehmenden:

- das Verstehen der (Akteure der) Praxis, mit dem Ziel, neues Wissen zu generieren,
- das Aufklären der (Akteure der) Praxis über sich selbst,
- die Suche nach Lösungen aktueller Probleme der (Akteure der) Praxis, verbunden mit an vorhandenem Wissen orientierten Problemanalysen.

Eine (zeitweilige) Emanzipation von der Praxis durch Forschung lag eher im Interesse von teilnehmenden Praktikerinnen, die sich tendenziell außerhalb des Wissenschaftsfeldes positionierten. In diesen Wissenschaftsverständnissen zeigen sich jeweils unterschiedliche Grade von Distanz und Nähe zur Praxis, und sie gehen mit unterschiedlichen (methodischen) Präferenzen einher. Denkbar ist, diese als Handlungsweisen zu betrachten, die in unterschiedlichen Situationen Anwendung finden können und einander nicht zwangsläufig in einer Person ausschließen müssen. So ließen sich sowohl eine auf Problemlösungen orientierte Perspektive als auch eine auf Aufklärung zielende zeitlogisch gesehen an eine verstehende anschließen, da das Verstehenwollen dem Verstanden-haben zeitlich vorgeordnet ist. Oder, wie bei einem Teilnehmer beobachtet, die Position „Berater“ wird von der des „Wissenschaftlers“ handlungslogisch klar geschieden, wobei erkennbar wird, dass der Teilnehmer prinzipiell beide Positionen einnehmen kann, jedoch in der vorliegenden Situation Erstere bevorzugt. Gerinnen diese Perspektiven jedoch als einander entgegengesetzte Wissenschaftsverständnisse zu zentralen positiven und essentialistischen Selbstzuschreibungen der Teilnehmenden, die anderes ausschließen, wird daraus eine Unterscheidung, die das eigene Verständnis in ein Überlegenheitsverhältnis zum anderen setzt – vorausgesetzt ist dabei, dass Menschen, so auch Wissenschaftler, in der Regel eher zu positiver Selbstdarstellung neigen, um Anerkennung einzuwerben (Melucci 2000).

In hierarchisierenden und bewertenden Unterscheidungen zwischen Wissenschaftsverständnissen, die auf der Suche nach Anerkennung bzw. anerkannter Position an das eigene Selbstbild gebunden werden, geht es dann jedoch, so die These, nicht um erkenntnistheoretische, methodische oder disziplinäre Grenzen, sondern um die Frage: Was beziehungsweise wer ist ein guter Wissenschaftler und was ist entsprechend gutes Wissenschaftshandeln? Diese Frage lässt sich als moralische interpretieren, einer Form moralischer Kommunikation korrespondierend, die „Hinweise auf Achtung oder Missachtung mitführt“ (Luhmann 1988, 4), also immer dann relevant wird, wenn es um Anerkennungsprozesse und damit um wechselseitige Bewertungen geht. Über die Konstruktion hierarchisch-moralischer Differenzen zwischen Wissenschaftsverständnissen wird dann vor allem ein Kampf um Anerkennung des Selbstbildes als Wissenschaftler und um eine mit diesem übereinstimmende Positionierung geführt. Dass die Suche nach einer anerkannten Position besonders dort an Schärfe gewinnt, wo die eigene wissenschaftliche Existenz (noch) auf dem Spiel steht, kann kaum verwundern.

Es ist kein Zufall, dass dieser Aufsatz hie und da – besonders da, wo es um die Auseinandersetzung des Teilnehmers mit soziologischer und jenem mit betriebswirtschaftlicher Perspektive geht – Metaphern verwendet, die dem Reich des Duells entstammen. Tatsächlich ließ sich als teilnehmende Beobachterin der Eindruck gewinnen, einem Duell beizuwohnen, in dem es vordergründig um eine Auseinandersetzung zwischen zwei Disziplinen ging. Vor allem jedoch schien die wissenschaftliche Ehre – moderner gesprochen: die Reputation des jeweiligen Wissenschaftshandelns – im Mittelpunkt zu stehen: „rein akademische“ und damit autonome Wissenschaft, hier vor allem aufklärungsorientiert, oder eher anwendungsorientierte Wissenschaft, die auf (aktuelle) Verwertung zielt. Aus einer geschlechtersoziologischen Perspektive dürfte dabei nicht beliebig sein, dass das „Duell“ von zwei Wissenschaftsmännern ausgefochten wurde: Verhandlungen über „gute Wissenschaft“ werden in dieser Sicht in männlichen Spielen (Bourdieu 1997, Kraus 2000) ausgetragen, zu denen Frauen eher schwer Zugang finden, hier wird „hegemoniale Männlichkeit“ (Scholz 2004) im Wissenschaftsfeld verhandelt und hergestellt.

Das Projekt „Lernender Forschungszusammenhang“ positionierte sich in dieser Auseinandersetzung in besonderer Weise: Zum einen eröffnete es mit der Interpretationswerkstatt Bezugsmöglichkeiten zur Orientierung auf (rekonstruktives) „Verstehen der Praxis“ und damit auf Forschung in akademischer Tradition, zum anderen mit der Transformationswerkstatt zu jener, die „Lösungen für die Praxis“ bieten will und in diesem Zusammenhang zum Teil auch explizit auf Praxisorientierung und Dienstleistung rekurriert. Dabei legte die Aufforderung an die Teilnehmenden, eine „Expertise“ anzufertigen, zunächst einen Handlungsmodus nahe, der auf die Diagnose der Praxis zielt und dabei bereits kodifiziertes (Experten-)Wissen anwendet. Anderer-

seits bestand das Projekt durch eine eigensinnige Praxisorientierung immer wieder auf der Autonomie der Forschung und damit auf sozialer Distanz von der Praxis: Auch die Transformationswerkstatt sollte keine handwerklichen Gestaltungsvorschläge liefern, wenngleich eben jenes Bedürfnis aus der betrieblichen Praxis geäußert wurde. Das eigentlich angedeutete Dienstleistungsverhältnis zur Praxis, das auch den „Kunden“ das Recht auf Forderungen an die Forscher/innen einräumte und damit deren Autonomie berührte, machte das Projekt auf diese Weise nur „halb“ mit – irritierend für diejenigen, die Dienstleistungen erwarteten, aber auch für jene, die sich eindeutiger verorten wollten.

Auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität bot das Projekt Anknüpfungsmöglichkeiten sowohl für Grenzziehungen als auch für Grenzüberschreitungen – unvermeidlich zunächst, da Interdisziplinarität von der Annahme disziplinärer Grenzen ausgehen muss. Während es jedoch in der Konzeption (lerntheoretisch gefasste) interdisziplinäre Forschung favorisiert, räumte das Projekt bei der Realisierung des Settings eher der Präsentation und Diskussion der je eigenen (disziplinär gedachten) Perspektiven den größten zeitlichen Raum ein, betonte also die Wahrung von Grenzen.

Als besonders spannungsträchtig erwies sich die Erwartung des Trägers des Projekts, „kundenorientiert“ zu forschen, das heißt mit Forschungsergebnissen Dienst an der Praxis zu leisten, sich also einerseits konkreten aktuellen Erwartungen von Akteuren der Praxis auszusetzen, andererseits eben jene Erwartungen um autonomer Forschung willen ignorieren zu sollen. Das Projekt hatte versucht, diese unterschiedlichen Forderungen zu vermitteln, indem es Forschung und „Kundenorientierung“ organisatorisch voneinander getrennt und „Kundenorientierung“ in spezifischer Weise gefasst hat. Die unterschiedlichen Handlungsmodi verschafften sich als Spannungen zwischen unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen, wenngleich mit unterschiedlicher Brisanz in den einzelnen Werkstätten, trotzdem Raum. Dies führt abschließend zur Frage, in welchen Zusammenhängen gerade jene skizzierten Wissenschaftsverständnisse als konfligierend bedeutsam wurden und inwiefern disziplinäre Grenzziehungen damit zu tun haben könnten.

5. Konfligierende Ideale von Wissenschaftshandeln in Transformationsprozessen

Welches Wissenschaftshandeln soll im (deutschen) Wissenschaftsfeld, und hier insbesondere in der öffentlich geförderten Wissenschaft, derzeit und künftig überhaupt anerkannt und honoriert werden? Welche Rolle wird Wissenschaft zugemessen? In der medialen Öffentlichkeit, in Statements zu Wissenschaft und deren Aufgaben wiederholen sich Begriffe wie Exzellenz,

Innovation, Wachstum, Wettbewerb, Dienstleistung, Praxisorientierung und Interdisziplinarität. Sie lassen sich als Elemente eines neuen Leitbildes für Wissenschaft in, aber auch außerhalb von Hochschulen lesen, auf die sich Wissenschaftler/innen abgrenzend oder sich ihnen zuordnend beziehen können (vgl. Stölting 2005). Sie zeigen an, wonach künftig Wissenschaft beziehungsweise deren Resultate beurteilt werden sollen, und was idealerweise unter „guter“ (und damit förderungswürdiger) Wissenschaft verstanden werden soll. Als besonders bedeutsam erscheint dabei die Hoffnung auf „Wachstum“, das durch exzellente Wissenschaft befördert werden kann und soll.

Elemente dieses Leitbildes wurden zum Teil auch in den Interpretationswerkstätten verarbeitet. Insofern lassen sich mit ihnen verbundene Grenzbeziehungen in Zusammenhang mit institutionellen Veränderungen sowie damit einhergehenden neuen Anforderungen und Legitimationsmustern von Wissenschaft und damit auch als (Re)produktion aktueller Konflikte im (öffentlichen) Wissenschaftsfeld interpretieren. Kämpfe um Anerkennung des jeweils eigenen Forschungsverständnisses in den Interpretationswerkstätten können dann auch als Kämpfe um Deutungshoheit verstanden werden, in denen aktuell Wissenschaftsinteressen als einander entgegengesetzt markiert und verhandelt werden, die vor allem auf den Zweck und die Legitimation von Wissenschaft bezogen sind – eine Auseinandersetzung, die vor allem von denen initiiert und geführt wird, die sich in diesem Kampf als Minorität sehen.

In der Auseinandersetzung zwischen solchen Wissenschaftsverständnissen können disziplinäre Zugehörigkeiten und daran geknüpfte Zuschreibungen aktualisiert werden. So deutete ein Teilnehmer „akademische Psychologie“ als „Nebeneinander von unterschiedlichen Konzepten, die man anwendungsbezogen kumulieren kann“, ein anderer Soziologie als „rein akademisch“ sowie als Forschungs- und Aufklärungswissenschaft, ein Teilnehmer BWL als problemanalytisch-lösungsorientiert. Die Zuschreibungen lassen Zusammenhänge zu den Entstehungskontexten der jeweiligen Disziplinen erkennen: Während sich zum Beispiel Soziologie historisch in einem akademischen Kontext verortete, etablierte sich Betriebswirtschaft vor dem Hintergrund praktisch-anwendungsorientierter Forderungen. Institutionalisieren konnten sich diese Grenzen dabei auch durch strategische Anstrengungen jener Wissenschaftsakteure, die spezifische Interessen an der Abgrenzung einer neuen Disziplin hatten. Die Sicherung der Grenzen von Disziplinen wurde in eben jenem Zusammenhang relevant (Stölting 1986, 344). Umgekehrt kann die Sicherung von Grenzen für diejenigen bedeutsam werden, die Versuche einer De-Institutionalisierung ihrer Disziplin im Zuge von Reformprozessen und damit einhergehenden disziplinären und studienorganisatorischen Neuordnungen argwöhnen. Vor diesem Hintergrund erschien plausibel, dass eine direkte Aufforderung zur Auseinandersetzung von einem Teilnehmer ausging, der sich als autonomer Forscher und Aufklärer in

alteuropäischer akademischer Tradition sah und damit auf einer Seite, die in seiner Argumentation durch eine betriebsökonomische Perspektive „in den Griff“ genommen wird. Disziplinäre Grenzen können im Zusammenhang mit einem spezifischen Wissenschaftsverständnis so auch zum Verteidigungsring gegen neue Leitbilder werden – oder aber, im Gegenteil, neue Leitbilder aufnehmen, wie es zum Beispiel der „akademische“ Psychologe tat, der sich als dienstleistender Forscher verstand. Die eher nicht-öffentlich geführte Auseinandersetzung zwischen Wissenschaftsverständnissen ist jedoch nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Disziplinen beobachtbar. So lassen sich auch Soziolog/innen, Erziehungswissenschaftler/innen oder Kunsthistoriker/innen wahrnehmen, die auf neue Leitbilder setzen.

Die Unterscheidung zwischen akademischer und autonomer Wissenschaft einerseits und „angewandter“, problemlösungsorientierter Wissenschaft andererseits ist nicht neu, sondern existiert seit der Entstehung der modernen Wissenschaften, ebenso wie die Spannung zwischen autonomer und von äußeren Interessen abhängiger Wissenschaft (Weingart 2005). Neu ist jedoch der stärkere Akzent auf wachstumsorientierter und interdisziplinär erbrachter wissenschaftlicher Dienstleistung, die Wissenschaftler und Praktiker als Dienstleistende und Kunden in ein Verhältnis setzt, das zum Teil auch in den Interpretationswerkstätten (re)produziert wurde. Dem Ideal akademischer Freiheit und Distanz, gehegt besonders in der universitären Forschung, wird hier ein anderes Leitbild entgegenstellt.

Welche Rolle spielt Interdisziplinarität, die von einigen Teilnehmenden und vom Projekt als Orientierung für wissenschaftliches Handeln in Anspruch genommen wurde, als Element des neuen Leitbildes? Der Begriff selbst konnotiert im Interdisziplinaritätsdiskurs nach Weingart vor allem Dynamik, Flexibilität und Innovativität, der Gegenbegriff Disziplin hingegen Statik, Rigidität und Innovationsfeindlichkeit (Weingart 2005, 248). Zugleich wird Interdisziplinarität zum Indikator für Exzellenz: In der Exzellenzvereinbarung der Bund-Länder-Kommission gilt unter anderem die „Vernetzung der Disziplinen“ und die internationale Vernetzung in der Forschung als besonders förderungswürdig.¹⁰

Grenzen überschreiten, Neuland betreten, bereit sein für immer neue Verknüpfungen – für Forscher sind dies keine wirklich neuen Forderungen, sie können jedoch gerade in den aktuellen Reformprozessen neue Bedeutung entfalten. Disziplinarität, bisher zentrales Anerkennungskriterium, steht dann für konservative Wissenschaft, für eben jene „Verkrustetheit“, Praxisferne und Durchschnittlichkeit, mit der in gegenwärtigen Reformdebatten Strukturen und die in ihnen Tätigen als überholt bezeichnet werden, und damit als Anerkennungskriterium zur Disposition. Hinweise darauf liefern die Neuordnungen disziplinärer Strukturen im Zuge universitärer Reformen: Sie zielen neben Praxisorientierung, im Sinne praktischer Verwertbarkeit vor

allem auf Interdisziplinarität. Neue Fächer wie Pflegewissenschaft oder Arbeitswissenschaft beanspruchen eben dies.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Beobachtungen ließe sich eines der Ziele des Projekts „Lernender Forschungszusammenhang“, Aspekte der Transformationsprozesse von Arbeit interdisziplinär zu untersuchen, schließlich auf das Projekt selbst wenden: Das Projekt könnte seinerseits als Fall einer betrieblichen (Wissenschafts-)Praxis betrachtet werden, das sich innerhalb von Transformationsprozessen der Arbeit bewegt beziehungsweise darin bewegt wird. Genauer fragen ließe sich, wie neue Anforderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verarbeitet werden, ob beziehungsweise wie sich deren Selbstverständnisse im Prozess neuer Anforderungen wandeln und differenzieren, und inwiefern sich Veränderungen in neuen (Arbeits-)Formen des Wissenschaftshandelns zeigen. Dies allerdings bedeutete, an der weiteren Entzauberung von Wissenschaft mitzutun.

Literatur

Annen, Klaus/Knorr-Cetina, Karin: Zur Methodologie qualitativer Wissenschaftsforschung. In: Balsinger, Philipp W./Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hg.): Ökologie und Interdisziplinarität – eine Beziehung mit Zukunft? Basel, S. 113–124.

Verbund „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“ (2005): Zukunftsfähige Arbeitsforschung. Arbeit neu denken, erforschen, gestalten. Dresden.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irine/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main, S. 153–217.

Douglas, Mary (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt a. M.

Drake, Claudia (2003): Der fremde Osten. Formen der Verarbeitung von Fremdheit in der West-Ost-Migration nach 1990 am Beispiel von Verwaltungsangestellten. Berlin.

Fleck, Ludwig (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/Main.

Fuest, Veronika (2004): „Alle reden von Interdisziplinarität aber keiner tut es.“ – Anspruch und Wirklichkeit interdisziplinären Arbeitens in Umweltforschungsprojekten. http://www.hirzel.de/universitas/archiv/fuest_interdis_nov.%2004.pdf. Zugriff am 3.5.2005.

Giesler, Priska/Guggenheim, Michael/Maranta, Alessandro/Pohl, Christian/Nowotny, Helga (2004): Imaginierte Laien. Die Macht der Vorstellung in wissenschaftlichen Expertisen. Weilerswist.

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/dies. (Hg.): Traditionen Brüche. Freiburg (i. Br.), S. 201–254.

Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main.

Goffman, Erving (2004): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München & Zürich.

Goodenough, Ward. H. (1981): Culture, Language and Society. Menlo Park: California.

Hahn, Alois (1997): „Partizipative Identitäten. In: Herfried Münkler (Hg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin, S. 115–158.

Hark, Sabine (2001): Disziplinäre Quergänge. (Un)möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung. Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung. Heft 2/1998 (Neuaufgabe 2001). S. 7–22.

Hark, Sabine (2005): Inter/Disziplinarität. Gender Studies Revisited. In: Kahlert, Heike/Thiessen, Barbara/Weller, Ines (ed.): Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen. Wiesbaden, S. 61–89.

Heckhausen, Heinz v. (1987): Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi-, und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main, S. 129–145.

Holtgrewe, Ursula (2002): Gute und schöne Dienstleistung. Gestaltung der Grenzstellen und der Kunden. In: Jacobsen, Heike/Voswinkel, Stephan: Dienstleistungsarbeit – Dienstleistungskultur. SAMF-Arbeitspapier 2003-1. Cottbus/Dortmund. S. 64–76. <http://soziologie.uni-duisburg.de/PERSONEN/holtgrewe/uh-SAMF02.pdf>. Zugriff am 4. Juli 2006.

Hughes, Everett C. (1949): Social Change and Status Protest: An Essay on the Marginal Man. In: Hughes, Everett C. (Hg.): The Sociological Eye, Selected Papers, Chicago & New York, S. 443–454.

Kaufmann, Franz-Xaver (1987): Interdisziplinäre Wissenschaftspraxis. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Interdisziplinarität: Praxis, Herausforderung, Ideologie. Frankfurt/Main.

Kuhn, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.

Koster, Daniel (2005): Unangepasste Sozialforschung. Die wissenschaftliche Wirkung von Everett Cherrington Hughes (1897–1983) in Zeiten sozialen Umbruchs. Universität Potsdam: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Laudel, Grit; Gläser, Jochen (1999): Konzepte und Befunde zur Interdisziplinarität: Über einige Möglichkeiten für die Wissenschaftssoziologie, an Arbeiten von Heinrich Parthey anzuschließen. In: Walther Umstätter & Karl-Friedrich Wessel (Hg.): Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey. Bielefeld, S. 19–36.

Lindner, Rolf (1990): Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage. Frankfurt am Main.

Lindner, Rolf (2000): Die Stunde der Cultural Studies. Wien.

Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen. S. 167–177.

Luhmann, Niklas (1988): Zur Gesellschaftstheorie der Moral. In: Paradigm Lost. Stuttgart: Enke, S. 4–8.

Melucci, Alberto (2000): Costruzione di sé, narrazione, riconoscimento. In: Donatella della Porta, Monica Greco, Arpad Szokolcai (Hg.): Identità, riconoscimento, scambio. Rom und Bari: Laterza, S. 30–44.

Merton, Robert K. (1968): Social Theory and Social Structure. New York/London: Free Press. Enlarged edition.

Mittelstraß, Jürgen (1987): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, Jürgen (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 152–158.

Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung. 14. Jg., Heft 1. S. 15–51.

Scholz, Sylka (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster.

Schütz, Alfred (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt a. M.

Schneider, Hans Jürgen (1993): Distanz zur Disziplin. Besonderheiten interdisziplinären Arbeitens. UNIVERSITAS. Nr. 4. S. 362–372.

Sherif, M.; Sherif C. W. (1979): Research on intergroup relations. In: W. G. Austin & S. Worchel (Hg.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, CA: Brook/Cole, S. 33–47.

Stenger, H. (1998): „Und darum müssen wir uns noch fremd bleiben“. Fremdheitserfahrungen ostdeutscher Wissenschaftler. In: Herfried Münkler (Hg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin, S. 305–400.

Stichweh (1982): Ausdifferenzierung der Wissenschaft – eine Analyse am deutschen Beispiel. Bielefeld: Universität.

Stöltig, Erhard (1986): Akademische Soziologie in der Weimarer Republik. Berlin.

Stöltig, Erhard (2005): Der Austausch einer regulativen Leitidee. Bachelor- und Masterstudiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung. 14. Jg., Heft 1. S. 110–134.

Straub, Jürgen (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. In: Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge, Bd. 4. Essen.

Tack, W. (1997): Kognitionswissenschaft: eine Interdisziplin. In: Kognitionswissenschaft 6. S. 2–8.

Tajfel, H. (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotype. Bern.

Todorov, Tzvetan (1993): Angesichts des Äußersten. München, (Original 1991).

Waldenfels, Bernd (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt am Main.

Weingart, Peter (1987): Interdisziplinarität als List der Institution. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main, S. 159–166.

Weingart, Peter (2005): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist, (Original 2001).

Wetterer Angelika (Hg.) (1992): Profession und Geschlecht: Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt am Main & New York.

Wetterer Angelika (Hg.) (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main & New York.

Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens in interdisziplinären Forschungszusammenhängen

1. Ausgangspunkt und Problemstellung

In diesem Beitrag wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit der ForscherInnen in den Interpretationswerkstätten des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ unter lerntheoretischen Gesichtspunkten reflektiert und diskutiert. Die Einnahme der lerntheoretischen Perspektive beruht auf dem Interesse, den Fremd- und Selbstverständigungsprozess der am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen zu rekonstruieren, um auf diese Weise die personalen und situationalen Möglichkeiten und Begrenzungen interdisziplinärer Zusammenarbeit besser zu verstehen.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Interpretationswerkstätten des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ ist im Projekt LeFo als ein kooperatives Lernverhältnis modelliert. Interdisziplinäres Arbeiten wird vom Standpunkt der beteiligten ForscherInnen als Lernherausforderung im Sinne eines Selbst- und Fremdverständigungsproblems verstanden. Die Lernherausforderung besteht darin, dass ForscherInnen über den Vergleich ihrer Interpretationsperspektiven die Erklärungskraft ihrer theoretischen Ansätze überprüfen und auf diese Weise ihre theoretischen Begrenzungen identifizieren. Da einzelne Forschungsperspektiven grundsätzlich spezifische Leistungen, aber auch typische Begrenzungen aufweisen, kann die Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Sinn- und Bedeutungshorizonte und das Interesse, diese Grenzen lernend zu überschreiten, zu einem verbindenden Moment der kooperativen Zusammenarbeit in der Forschergruppe werden: „Der ‚Lernende Forschungszusammenhang‘ gewinnt daraus seinen Namen: Er bezeichnet das Interesse der an der jeweiligen interdisziplinären Interpretationswerkstatt beteiligten ForscherInnen, die eigene Interpretationsperspektive auf die Fallenzählung, in Auseinandersetzung mit den Forschungsperspektiven der anderen Forscher/Disziplinen, lernend zu verändern und auf diese Weise einen neuen gemeinsamen, interdisziplinären Erklärungszusammenhang zu konstituieren.“ (Vorhabensbeschreibung des Hauptantrags 2001, S. 7)

Die lerntheoretische Begründung des Projekts beruht daher auf der These, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit von ForscherInnen dann erleichtert werden kann, wenn sich diese als Lernende und nicht als Konkurrieren-

de gegenüber einem gemeinsamen empirischen Forschungsgegenstand verstehen: „Sich als Lernende zu verstehen schließt ein, die eigene Forschungsperspektive als eine prinzipiell unvollkommene Perspektive zu begreifen, die sich im Vergleich zu anderen möglichen Forschungsperspektiven erweitern und differenzieren lässt. Sich als Lernende zu verstehen schließt aus, die eigene Forschungsperspektive gegen andere Perspektiven durchsetzen zu wollen.“ (Ludwig 2004, S. 4)

Als eine zentrale Voraussetzung eines solchen „lernenden“ Forschungshandelns wird von Seiten des Projektteams das Interesse der beteiligten ForscherInnen angesehen, die eigene Forschungsperspektive und das eigene Verständnis der untersuchten Situation als prinzipiell unvollkommen zu begreifen und im Vergleich mit und in Differenz zu anderen Interpretationsperspektiven beziehungsweise Theorieangeboten zu verbessern und weiterzuentwickeln. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zielt in diesem Verständnis sowohl auf die Überprüfung der Ertragskraft spezifischer Theoriemodelle durch die jeweiligen ForscherInnen als auch auf die Weiterentwicklung der jeweils eigenen theoretischen Ansätze entlang des empirischen Datenmaterials.

Aufgrund der hier skizzierten lerntheoretischen Orientierung fokussiert das Projekt LeFo weniger auf eine Integration beziehungsweise Kumulation⁴⁶ verschiedener Perspektiven als vielmehr auf **Differenzierungsprozesse** im Kontext interdisziplinärer Zusammenarbeit. Im Mittelpunkt des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ steht daher weniger eine Einigung beziehungsweise Verständigung auf spezifische Sichtweisen und Theoriemodelle, als vielmehr der Versuch einer wechselseitigen Verbesserung bestehender Erklärungsansätze durch deren Ausdifferenzierung infolge subjektiver Selbst- und Fremdverständigungsprozesse.⁴⁷ Interdisziplinäres Arbeiten wird damit als ein Akt der Differenzbildung betrachtet, der letztlich auf der konstruktivistischen Vorstellung gründet, dass die jeweils eigene Interpretationsperspektive auf einen Forschungsgegenstand immer nur eine mögliche Sichtweise ist, die gleichberechtigt neben anderen möglichen Theorieperspektiven steht. Über das didaktische Setting der Interpretationswerkstatt

⁴⁶ Das Kumulationsmodell interdisziplinären Forschens gründet auf der erkenntnistheoretischen Vorstellung, dass sich Probleme mit einer verallgemeinerbaren Fragestellung bearbeiten lassen und diese Bearbeitung in universalistisch-verallgemeinerbares Wissen über die Welt bzw. in additiven Lösungen münden kann. (Zur Kritik an dieser Sichtweise vgl. Mittelstraß 1987, S. 152 ff.)

⁴⁷ Weil die Forschungsarbeit im Projekt LeFo nicht über ein gemeinsames Ergebnis konstituiert wird, sondern gerade über die Differenz der versammelten Bedeutungshorizonte hergestellt werden soll, unterscheidet sie sich von den oftmals paradoxen Formen interdisziplinären Arbeitens, in welchen über Kumulationsmodelle integrative Ergebnisse angestrebt werden, was nicht selten zur Folge hat, dass produktive Differenzen in den Forschungsperspektiven und Bedeutungshorizonten nur begrenzt genutzt werden. Das Projekt LeFo grenzt daher die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Interpretationswerkstätten deutlich von traditionellen Kumulationsmodellen interdisziplinärer Forschung ab, in denen meist vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Fragestellung eine integrierte Sicht auf mögliche Problemlösungen befördert werden soll. (Vgl. Heckhausen 1987, S. 138 ff.)

wird daher kein „vorgeplantes“ Forschungsergebnis zu realisieren versucht, sondern ein Prozess initiiert, in welchem die beteiligten ForscherInnen sich ihre je eigenen Situationsinterpretationen und Verstehensangebote wechselseitig zur Verfügung stellen, um im Prozess des Vergleichens ihre wissenschaftlichen Bedeutungshorizonte auf den Forschungsgegenstand auszudifferenzieren. Auf diese Weise soll ein größeres Stück des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums an Bedeutung und Wissen aufgespannt werden, als es den einzelnen ForscherInnen vor dem Hintergrund des eigenen fachdisziplinären Denkens möglich ist.

Diese Form interdisziplinären Forschens impliziert allerdings, dass die einzelnen ForscherInnen sich – in Kenntnis und in Respekt der methodologischen und wissenschaftlichen Differenzen – von den Erkenntnissen ihrer MitforscherInnen inspirieren lassen. Von daher wird das Interesse sich „lernend“ mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, das heißt sich von unterschiedlichen Sichtweisen irritieren zu lassen und in Auseinandersetzung mit anderen Interpretationen und Deutungen die eigene Perspektive zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, als eine Grundvoraussetzung für kooperative Lernzusammenhänge verstanden.⁴⁸ „Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, bewertende, besserwissende oder -könnende Person zwischen mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand steht, sondern wir als Lernsubjekte uns quasi nebeneinanderstehend einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenübersehen, können wir zur Überwindung unserer gemeinsamen (als gemeinsam definierten) Lernproblematik unsere Anstrengungen zusammentun und damit potenzieren: So ist die kommunikative Lernmodalität hier als reziproke Beziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog zu installieren.“ (Holzkamp 1993, S. 511)

Die hier skizzierten Annahmen und Überlegungen zum interdisziplinären Arbeiten in den Interpretationswerkstätten des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ lenken den Blick auf das konkrete Lern- und Forschungshandeln der WissenschaftlerInnen, genauer gesagt auf ihre Handlungsbelegungen und Interessen im Rahmen ihrer Mitarbeit. Diese Handlungsbelegungen und Interessen sind in der lerntheoretischen Begleitforschung untersucht worden, um auf diese Weise forschungsleitende Prämissen und typische Umgangsweisen im Kontext der einzelnen Arbeitsphasen in den Interpretationswerkstätten besser zu verstehen. Grundlage der durchgeführten Analysen waren Transkriptionen der Interpretationswerkstätten sowie Selbstbeschreibungen und schriftliche Reflexionen der teilnehmenden ForscherInnen.

⁴⁸ Dieser Sichtweise ist vorausgesetzt, dass im Rahmen eines gemeinsamen Weltbezugs ein diskursiver Austausch möglich ist und die Interpretationsperspektiven verschiedener Menschen in einem gemeinsamen „Lerngegenstand“ konvergieren können, ohne in allen Aspekten identisch sein zu müssen bzw. in ein gemeinsames Ergebnis münden zu müssen.

2. Zur Heuristik für die Analyse der kooperativen Lernzusammenhänge in den Interpretationswerkstätten

Eine zentrale Aufgabe der am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen war es, das durch das Projekt LeFo zur Verfügung gestellte Datenmaterial mittels verfügbarer Theoriemodelle und wissenschaftlicher Bedeutungshorizonte zu rekonstruieren und zu analysieren. Es wurde von Seiten des Projektteams davon ausgegangen, dass ForscherInnen, die an der Mitarbeit in einer Interpretationswerkstatt interessiert sind, grundsätzlich ein Interesse an der empirischen Überprüfung und lernenden Verbesserung ihrer Theoriemodelle und Interpretationsperspektiven haben. Aus lerntheoretischer Perspektive stellte sich allerdings die Frage, wann ein Bedeutungskomplex für die beteiligten ForscherInnen zu einem aktuellen Lerngegenstand wird oder, anders ausgedrückt, wie die ForscherInnen dazu kommen können, im Rahmen ihrer interdisziplinären Zusammenarbeit mit „Lernen“ im Sinne einer Erweiterung eigener wissenschaftlicher Bedeutungshorizonte zu beginnen (vgl. Holzkamp 1993, S. 212). Diese Frage nach den Motiven und Beweggründen individueller Lernhandlungen ist in Klaus Holzkamps subjektwissenschaftlicher Lerntheorie grundlegend untersucht worden. Holzkamp verweist in seinem theoretischen Ansatz auf die besondere Bedeutung subjektiver Diskrepanzerfahrungen für das Ausgliedern einer spezifischen Lernproblematik. Diese Diskrepanzerfahrungen beruhen auf einer emotional-motivationalen Bedürfnisspannung, welche – bezogen auf interdisziplinäre Forschungsarbeit – die ForscherInnen merken lassen, dass es im Kontext ihrer Forschungsarbeit und Situationsinterpretation mehr zu lernen gibt, als ihnen bisher vom Forschungsgegenstand zugänglich erscheint. Solche Diskrepanzerfahrungen können dann entstehen, wenn ForscherInnen erkennen, dass durch ihre Theorien und Erklärungsmodelle die realen Bezüge eines Forschungsgegenstands von ihnen in spezifischer Weise angeschnitten und selektiert sind (vgl. a.a.O., S. 212 u. 218). Dies kann dann der Fall sein, wenn sie im Kontext der Wahrnehmung anderer Forschungsperspektiven ihre eigenen wissenschaftlichen Bedeutungshorizonte als unzureichend für eine angemessene Situationsinterpretation erfahren.

Das Forschungs- und Lernhandeln der am Projekt LeFo beteiligten WissenschaftlerInnen ist daher im Anschluss an die Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993) als eine spezifische Form sozialen Handelns, das auf eine Erweiterung beziehungsweise Differenzierung verfügbarer Bedeutungshorizonte zielt, begriffen worden. In diesem Verständnis suchen die ForscherInnen über ihre Mitarbeit in der Interpretationswerkstatt Sinn- und Bedeutungshorizonte, die ihnen ein vertieftes Situationsverstehen der vorliegenden Fallproblematik ermöglichen. Solche Lern- und Suchbewegungen basieren letztlich auf Vergleichshandlungen zwischen Eigenem und Fremdem, das heißt zwischen den

jeweils bestehenden und möglicherweise als unzureichend empfundenen Bedeutungshorizonten/ Theoriemodellen einerseits und neuen, bisher unbekanntem Kategorien oder Interpretationsperspektiven andererseits (vgl. Straub 1999, S. 23 ff.). So gesehen dienen die individuellen Lernhandlungen der ForscherInnen sowohl der Verbesserung ihrer subjektiven Handlungsfähigkeit als WissenschaftlerInnen als auch der Überwindung spezifischer Handlungsbehinderungen im Forschungs- und Interpretationsprozess.

Die Rekonstruktion des subjektiven Lernhandelns der am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen stellt damit in erster Linie auf den Nachvollzug von Lernbegründungen ab, die diese im Zusammenhang ihrer Mitarbeit als ihre subjektiven Handlungsprämissen entwickeln. Die ForscherInnen werden dabei als sinnlich-körperliche, bedürftige und interessierte Subjekte mit Absichten, Plänen, Vorsätzen, Stellungnahmen und Handlungsentwürfen vom Standpunkt ihrer subjektiven Lebensinteressen verstanden, die sich bewusst (das heißt begründet) und aktiv gestaltend auf eine für sie bedeutungsvolle Welt beziehen (vgl. Haug 2003, S. 127). Intentionales Lernen ist in dieser Perspektive als eine spezifische Form sozialen Handelns bestimmt, über die das Lernsubjekt – vor dem Hintergrund einer als schwierig beziehungsweise irritierend erlebten Handlungssituation – versucht, lernend in den gesellschaftlich gegebenen sachlichen Möglichkeitsraum, das heißt in die „gesamtgemeinschaftlichen Bedeutungsstrukturen“ einzudringen, um sich so bestimmte Dimensionen eines Lerngegenstandes zu erschließen (vgl. Holzkamp 1993, S. 188).

In einem solchen Prozess des „Sich-Selbst-Verständigens“ erweitert und differenziert das Lernsubjekt seine Bedeutungshorizonte nach Maßgabe seiner individuellen Interessen, indem es aus den Bedeutungsanordnungen, mit denen es konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine Handlungsprämissen extrahiert, aus denen sich dann spezifische Handlungsvorsätze und -begründungen ergeben. Damit wird der Lernende in der subjektwissenschaftlichen Theorie kategorial als ein in Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen handelndes gesellschaftliches Subjekt gefasst, dessen Intentionen und Handlungen sich erst aus diesen Zusammenhängen heraus erschließen und verstehen lassen. Die Lernbegründungen der ForscherInnen sind so zum zentralen Bezugspunkt der in diesem Kapitel skizzierten Lernforschungsperspektive geworden. Diese versucht über ihre hermeneutisch-rekonstruktive Forschungsarbeit zu verstehen, auf welche Weise die Lernhandlungen der beteiligten ForscherInnen durch subjektiv erfasste Bedeutungszusammenhänge und Lebensinteressen vermittelt sind. Subjektive Handlungsbegründungen und lebensweltliche Bedeutungsanordnungen als Handlungsmöglichkeiten der am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen lieferten somit die Primärdaten für die Analyse ihres Lernhandelns. (Zum Verfahren der subjektwissenschaftlichen Lernforschung vgl. Weis 2004, S. 172 ff. sowie Weis 2005, S. 74).

3. Das Arbeits- und Forschungssetting in der Interpretationswerkstatt als lebensweltliche Bedeutungsanordnung subjektiven Lernhandelns

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Interpretationswerkstatt war durch ein besonderes Setting und einen spezifischen Ablauf gerahmt: Zu Beginn verfassten die ForscherInnen aus der je eigenen disziplinspezifischen Perspektive eine erste Interpretation des Falls und stellten diese ihren MitforscherInnen in schriftlicher Form in einem Online-Forum zur Verfügung. Anschließend stellten die ForscherInnen in einem zweitägigen Workshop ihre ersten Interpretationen und Perspektiven auf den Fall einander vor und suchten Anknüpfungspunkte zu ihren eigenen Ansätzen. In einer weiteren Phase kommunizierten die ForscherInnen ihre wechselseitigen Interessen an den anderen Perspektiven über das Online-Forum und arbeiteten ihre ersten Interpretationen weiter aus. Hierbei bezogen sie auch Perspektiven und Erkenntnisse ihrer MitforscherInnen ein. In einem zweiten (dreitägigen) Workshop sollten dann die jeweiligen disziplinspezifischen Interpretationen der einzelnen ForscherInnen aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden. Über den Prozess des Vergleichens sollte anschließend nach Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Betrachtung des Falles gesucht werden. Dieser Arbeitsschritt kann zu zweierlei Ergebnissen führen: Zum einen können die ForscherInnen über die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der MitforscherInnen sich über ihre eigene Perspektive (selbst-)verständigen und diese gegebenenfalls erweitern oder abgrenzen. Zum anderen können Anknüpfungspunkte an die Interpretationen der MitforscherInnen gefunden und über den Forschungsprozess gemeinsame Interpretationen entwickelt werden, die auf die eigene Fallinterpretation und die dabei verwendeten Theoriemodelle rückwirken.

Im Folgenden werden zunächst typische Interessen und Beweggründe aufgezeigt, die von den am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen im Kontext deren Selbstdarstellungen thematisiert worden sind. Anschließend werden exemplarisch vier Lernhandlungen skizziert, die den Selbstverständigungsprozess der jeweiligen ForscherInnen beispielhaft verdeutlichen sollen. In einem weiteren Schritt werden typische Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens aufgezeigt. Die Darstellung dieser Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens fokussiert auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit im zweiten Workshop der Interpretationswerkstätten. Hier sollten die Interpretationen der einzelnen ForscherInnen in einem interdisziplinären Kontext aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden, um auf diese Weise neue theoretische Einsichten auf den zu bearbeitenden Fall zu generieren. Grundlage dieser Darstellung sind zwei exemplarisch ausgewählte Interpretationswerkstätten (IWS A und IWS B). An der ersten Interpretationswerkstatt (IWS A) haben eine Politikwissenschaftlerin, ein Soziologe, ein Arbeitspädagoge, ein Psy-

chologe, ein Ökonom, eine Erwachsenenbildnerin sowie eine Psychologin teilgenommen. Die Teilnehmer der zweiten Interpretationswerkstatt (IWS B) waren ein Arbeitspädagoge aus dem europäischen Ausland, ein Psychologe, ein Pädagoge, eine Organisationssoziologin, ein Jurist sowie ein Diplomingenieur und Arbeitswissenschaftler. Die beiden Interpretationswerkstätten sind von zwei Pädagogen als Moderatoren begleitet worden. Sie bieten sich für einen Vergleichsprozess an, weil sie sich vor allem hinsichtlich der Kooperationsprozesse zwischen den ForscherInnen deutlich unterschieden haben.

4. Interessen und Beweggründe der ForscherInnen für ihre Mitarbeit im „Lernenden Forschungszusammenhang“

Die am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen haben höchst unterschiedliche Interessen und Beweggründe für ihre Teilnahme an den Interpretationswerkstätten angeführt. Die thematisierten Interessen für ihre Mitarbeit reichten von einem **inhaltlichen Interesse** am konkreten Forschungsgegenstand bis hin zum Interesse an einer zeitweiligen Befreiung vom als belastend empfundenen Arbeitsalltag durch die wissenschaftliche Mitarbeit im Projekt LeFo. Als weitere Beweggründe für eine Teilnahme am Projekt LeFo wurden folgende Interessen angeführt:

- Ein akademisches Interesse am Fall
- Das Interesse an gesellschaftlicher Aufklärung durch konkrete Forschungsarbeit
- Das Interesse an anderen ForscherInnen und deren Sichtweisen und Interpretationsperspektiven
- Das Interesse an der „spielerischen“ Einnahme der Theorieperspektive einer bestimmten Disziplin
- Das Interesse an der Überprüfung der Erklärungskraft eines gewählten Ansatzes zur Analyse des Falles
- Das Interesse an der Erprobung/Anwendung und Evaluation von theoretischen Folien im Zusammenhang mit der Fallanalyse
- Das Interesse am Diskurs und der Auseinandersetzung mit spezifischen wissenschaftsdisziplinären Perspektiven
- Das Interesse am forschungsmethodischen Vorgehen des Projekts (qualitative Sozialforschung)
- Das Interesse an Selbsterfahrung in wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen und der Reflexion eigener Forschungsarbeit

- Das Interesse an einem Austausch und Diskurs mit anderen Menschen (Kommunikation und Kooperation mit anderen/Suche nach wertschätzender Anerkennung in kooperativen Arbeitszusammenhängen)
- Das Interesse an der zumindest zeitweiligen Befreiung vom als belastend empfundenen Arbeitsalltag

Die Darstellung der eigenen Interessen und Beweggründe für die Mitarbeit im „Lernenden Forschungszusammenhang“ war meist eng verbunden mit Hinweisen auf spezifische Forschungsinteressen, Wissenschaftsverständnissen, methodische Positionierungen oder biografische Entwicklungen der ForscherInnen (vgl. Claudia Dreke in diesem Band). Hierbei zeigten sich erste Differenzen und Unterscheidungen hinsichtlich des eigenen **Selbstverständnisses** (Praktiker vs. Wissenschaftler), des zugrunde liegenden **Wissenschaftsverständnisses** (Grundlagenforschung vs. lösungs-, gestaltungs- und dienstleistungsorientierte Forschung) und der mit der Teilnahme am „Lernenden Forschungszusammenhang“ verbundenen **Motive und Erwartungen** (Aufklärungsinteresse, akademisches Interesse am Fall, Erprobung theoretischer Modelle, Interesse an Selbsterfahrung und am Diskurs mit anderen Menschen, Beratungsinteresse beziehungsweise Interesse an der Entwicklung von anwendungsorientierten Interventionsmaßnahmen sowie Interesse am interdisziplinären Forschungsverfahren des Projekts).

Während in den Selbstdarstellungen der ForscherInnen die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Fachdisziplin eine eher untergeordnete Rolle spielte, kam es insbesondere in der Interpretationswerkstatt A im Kontext der oben beschriebenen Unterscheidungen zu deutlichen Positionierungen. Diese Positionierungen zeigten sich in den Selbsteinschätzungen und Zuschreibungen der ForscherInnen: Etwa als aufklärerischer Soziologe gegenüber einem ideologieproduzierenden BWLer, als anwendungs- und lösungsorientierte Wissenschaftler gegenüber akademischen Grundlagenforschern oder als fachkompetente Experten gegenüber interessierten Praktikern beziehungsweise wissenschaftlichen Laien (vgl. Rehfeldt in diesem Band).

Diese Unterscheidungen haben insbesondere im Verlauf der Interpretationswerkstatt A die interdisziplinäre Zusammenarbeit zunehmend beeinflusst. Sie bestimmten in einem hohen Maß sowohl den Selbstverständigungsprozess der ForscherInnen als auch den Kooperationsprozess in der ForscherInnengruppe des „Lernenden Forschungszusammenhangs“. Im Folgenden soll daher skizziert werden, auf welche Weise spezifische Lerninteressen und -begründungen Eingang in den Selbstverständigungsprozess der beteiligten ForscherInnen gefunden haben. Im Mittelpunkt steht die Frage, auf welche Weise sich die beteiligten ForscherInnen auf den Vergleichsprozess der Interpretationsperspektiven eingelassen und wie sie im Kontext dieser Vergleichsprozesse ihre eigene Perspektive auf den Forschungsgegenstand weiterentwickelt haben.

5. Interdisziplinäre Zusammenarbeit als kooperative Lernzusammenhänge – Möglichkeiten und Behinderungen der Selbst- und Fremdverständigung im Rahmen der interdisziplinären Interpretationswerkstatt

Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge subjektiven Lernhandelns im Kontext der Wahrnehmung und des Vergleichs unterschiedlicher Forschungsperspektiven

Die hier skizzierten unterschiedlichen Lernbegründungen und Lerngeschichten der ForscherInnen im „Lernenden Forschungszusammenhang“ sind Ausdruck der je eigenen Zugangs- und Erfahrungsweise, mit der sich die ForscherInnen auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Interpretationswerkstätten eingelassen haben. Der „Lernende Forschungszusammenhang“ hatte für jede/jeden der teilnehmenden Forscherinnen und Forscher eine nur ihr/ihm zukommende unverwechselbare Bedeutung. Dennoch lassen sich bei allen Besonderheiten, mit denen sich die einzelnen ForscherInnen als Lernsubjekte zu erkennen gaben, eine Vielfalt von verbindenden beziehungsweise ähnlich gelagerten Interessen, Handlungsbegründungen und Handlungsweisen aufzeigen. Diese weisen auf Zugangs- und Erfahrungsweisen, Forschungs- und Lernhaltungen sowie Rahmungen des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ hin, die das Lernen und Arbeiten eher begünstigt oder eher behindert haben.

Selbstverständigung als Schärfung und Präzisierung der eigenen Fallinterpretation

„Aber das schöne Interesse ist rein akademisch, das heißt es ist der Sektor, mit dem ich mich sowieso wissenschaftlich beschäftige, es ist die Methodologie, die letztendlich hier dominieren wird, wenn ich das so sehe ähm die mir sympathisch ist, wo ich aber noch sehr viel Nachholbedarf habe, denn, äh, sozusagen es ist einerseits die methodologische Richtung, zu der ich mich bekennen würde, aber andererseits brauchte ich bislang nicht sehr intensiv damit arbeiten, ich hab das stückweise getan, aber sicher nicht so intensiv, wie das jetzt hier äh eventuell auch im Austausch weitergeht also mit qualitativer Rekonstruktion äh, da möchte ich, da lerne ich sicherlich auch 'ne Menge.“

Der Teilnehmer, von dem das obige Zitat stammt, gab sich im Rahmen seiner Selbstdarstellung als ein Fachmann und Experte für Organisationsveränderungen im Nonprofitbereich zu erkennen. In seinen Ausführungen hob er hervor, dass er in diesem Bereich vielfältige Studien und Projekte durchgeführt habe und betonte – verbunden mit dem Hinweis auf diese Erfahrungen – sein „*rein akademisches Interesse*“ am konkreten Fall. Dieses akademische Interesse grenzte er im Rahmen seiner Selbstdarstellung deutlich von

den gestaltungs- und lösungsorientierten Interessen zweier Mitforscher ab. In Differenz zu deren artikulierten Forschungsverständnissen wies er darauf hin, dass er als Soziologe zunächst daran interessiert sei, gesellschaftlichen und sozialen Wandel zu „rekonstruieren“ beziehungsweise zu „verstehen“. Sein Forschungshandeln sah er dabei von einem Aufklärungsinteresse insbesondere gegenüber ideologieproduzierenden Perspektiven (hier verwies er auf die Betriebswirtschaftslehre) geleitet. Neben seinem inhaltlichen Interesse am Forschungsgegenstand thematisierte er als einen weiteren Beweggrund für seine Mitarbeit ein methodologisches Interesse am qualitativen Verfahren des „Lernenden Forschungszusammenhangs“. Mit seiner Teilnahme verband er die Hoffnung einer lernenden Erweiterung seiner Kompetenzen hinsichtlich der Anwendung qualitativer Methoden.

Sein erstes Arbeitspapier – von ihm als „*Gutachten*“ bezeichnet – unterschied sich nicht nur bezüglich des Umfangs (31 Seiten) von den Arbeitspapieren seiner MitforscherInnen (keine(r) hatte mehr als zwölf Seiten geschrieben), sondern auch vom Detaillierungsgrad, mit welchem er das Datenmaterial analysiert hatte. Es wirkte in sich sehr geschlossen (druckreifes Format, durchstrukturierte Gliederung, umfassende Zitation und Literaturliste) und stellte weniger eine erste Interpretationsperspektive dar, als vielmehr ein von einem Experten mit umfangreichem Fachwissen geschriebener Aufsatz, der für eine Veröffentlichung vorgesehen ist. Die Präsentation seines Arbeitspapiers leitete er im ersten Workshop mit dem Hinweis ein, dass er angesichts der Arbeitspapiere seiner MitforscherInnen festgestellt habe: „*dass ich, äh, vielleicht zu früh zu viel verzapft habe...*“. Dennoch stellte er in seinen Ausführungen sehr detailliert die von ihm entwickelten Kategorien und Auswertungsebenen vor. Diese betrachtete er als ein Angebot und eine mögliche Grundlage für eine gemeinsame Textinterpretation. Die Notwendigkeit einer solchen gemeinsamen Arbeit an konkreten Textstellen betonte er mehrfach im Kontext der Vorstellung seines Arbeitspapiers.

Seine Anmerkungen und Rückfragen zu den Arbeitspapieren und Präsentationen seiner MitforscherInnen ließen erkennen, dass er deren Interpretationsperspektiven stellenweise sehr kritisch gegenüberstand. Er hinterfragte nicht nur bestimmte Analysekatoren, sondern auch Interpretationsansätze seiner MitforscherInnen, indem er wiederholt darauf verwies, dass deren Deutungen und Sichtweisen seines Erachtens nach weder durch das Datenmaterial, noch durch die vorliegenden Interviewtexte gedeckt seien. Auch im Rahmen seiner Diskussionsbeiträge betonte er immer wieder die Notwendigkeit, einzelne Interpretationsangebote und Perspektiven auf Basis einer gemeinsamen Textinterpretation zu überprüfen beziehungsweise zu diskutieren.

Seine skeptische Haltung gegenüber den Interpretationsperspektiven seiner MitforscherInnen wurde besonders in den Diskussionen am Ende des ersten Workshops deutlich. Dort kritisierte er wiederholt die identitätstheoretischen

Situationsinterpretationen zweier MitforscherInnen als zu „*spekulativ*“, beziehungsweise als „*nicht über den Text belegbar*“. Den eher lösungs- und gestaltungsorientierten Perspektiven dreier Mitforscher warf er ein „*subsumptionslogisches Vorgehen*“ vor, das dazu geführt habe, dass das Datenmaterial „*vorschnell*“ an deren verwendete Theoriefolien „*angepasst*“ worden sei. Hierbei griff er besonders den Interpretationsbeitrag eines Ökonomen an, den er als „*normativ lösungsorientiert*“ und „*wenig reflektiert*“ kritisierte. Insbesondere dessen Ausführungen zu ökonomischen Steuerungskriterien bewertete er als „*vordergründig*“ und die eigentliche Handlungsproblematik nicht ausreichend erfassend. Er beanstandete, dass dieser Forscher durch seine Vorgehensweise „*Theoriefragmente*“ beziehungsweise ein „*Angebot an betriebswirtschaftlichen Tools*“ dem Fall „*übergestülpt*“ habe, bevor die Problematik des zugrunde liegenden Falls in ihren übergreifenden Zusammenhängen detailliert analysiert worden sei.

An der im Anschluss an den ersten Workshop stattfindenden Diskussion im Online-Forum nahm der hier beschriebene Forscher nicht teil. Dies begründete er damit, dass er die Überarbeitung des ersten Papiers sofort nach dem ersten Workshop geschrieben habe, und dann, als die Diskussion im Online-Forum begonnen hatte, in einem anderen Projekt so eingebunden gewesen sei, dass er keine Zeit mehr gehabt habe, sich auf den Austauschprozess „*angemessen*“ einzulassen. Seine für den zweiten Workshop verfasste Expertise war inhaltlich deckungsgleich zum ersten Arbeitspapier. Dieses hatte er lediglich in Form von Fußnoten (Belegstellen) sowie Ausführungen und Erklärungen zu spezifischen Begrifflichkeiten ergänzt. Die Ergänzungen begründete er mit dem Hinweis darauf, dass er sich „*inspiriert durch Diskussionen auf dem ersten Workshop einer Reihe von Unschärfen bzw. missverständlicher Formulierungen im ersten Gutachten bewusst geworden*“ sei, die zu entsprechenden Veränderungen geführt hätten. Als weiteren Grund für Veränderungen gegenüber seiner ersten Textfassung führte er an, dass „*Nachfragen von den anderen Teilnehmern auf Erklärungsbedarf verwiesen*“ hätten. Daher sei er „*auf eine entsprechende Aufforderung hin*“ den gesamten Text noch einmal durchgegangen, um herauszufinden, „*inwiefern in ihm unzulänglich definierte bzw. nicht ohne Weiteres vorauszusetzende Begriffe vorgekommen seien. Dies habe „zu einer ganzen Reihe von Veränderungen in der Formulierung bzw. der Explikation von Begriffen geführt, auch in Form beispielhafter Erläuterungen*“.

Die Hinweise des Forschers zu den Veränderungen in seinem Arbeitspapier geben Aufschluss über die Art und Weise seiner subjektiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und den Interpretationsperspektiven und Anfragen seiner MitforscherInnen. Sie verdeutlichen, dass im Zentrum seines Selbstverständigungsprozesses vor allem eine „*Schärfung und Erweiterung*“ der eigenen Fallinterpretation stand. „*Zunächst geht es um die Präzisierung der eigenen Lesart des Falls: Konfrontiert mit den Leseerlebnissen anderer*

werden missverständliche Formulierungen erkannt und verändert sowie erläuternde Ergänzungen in der eigenen Expertise vorgenommen.“ Der Sachverhalt, dass er in seiner Expertise kaum inhaltliche Veränderungen vorgenommen hatte, verweist im Kontext seiner Handlungsbegründungen darauf, dass seine Interpretationsperspektive auf den Fall durch die Interpretationsangebote und -deutungen seiner MitforscherInnen inhaltlich nur sehr begrenzt irritiert worden ist. Die Sichtweisen und Interpretationsangebote seiner MitforscherInnen waren für ihn scheinbar nicht so bedeutungsvoll, dass sie zu einem Infragestellen beziehungsweise zu einer Veränderung oder Ergänzung seiner inhaltlichen Aussagen geführt haben. Dieses Festhalten an der eigenen Interpretationsperspektive begründet sich möglicherweise aus seiner Selbsteinschätzung als Fachmann und Experte für den Forschungsgegenstand der Interpretationswerkstatt, als auch aus seiner wiederholt geäußerten Kritik gegenüber den Arbeitspapieren und Interpretationsangeboten seiner MitforscherInnen. Durch seine Selbsteinschätzung als Experte und die Einordnung beziehungsweise die Beurteilung seiner MitforscherInnen als Praktiker oder „wissenschaftliche Laien“ (deren Interpretationen nicht rational beziehungsweise sachlich sind, weil sie nicht durch das Datenmaterial gedeckt sind) immunisierte er sich gegen mögliche Diskrepanzerfahrungen. Er erkannte zwar Differenzen in den Interpretationsperspektiven, ließ sich auf diese allerdings nur im Modus der Kritik und Berichtigung ein. Eine anerkennende Auseinandersetzung mit oder eine kritisch-konstruktive Verschränkung von differenten Perspektiven war ihm nicht möglich, da er vor dem Hintergrund seiner Selbsteinschätzung als Fachmann und Experte das Deutungsmonopol für die wissenschaftliche Wirklichkeitsdeutung des Falls für sich beansprucht hatte. Sein Selbstverständigungsprozess im ersten Workshop war daher in erster Linie von dem Bemühen geprägt, seine Perspektive für potenzielle Leser zu präzisieren und zu explizieren.

Da seinem Lerninteresse – anhand konkreter Textrekonstruktionen sich mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen – im ersten Workshop aus zeitlichen Gründen nicht nachgekommen worden war, überführte er dieses Interesse nicht in ein Lernhandeln. Er warb zwar immer wieder für eine gemeinsame rekonstruktive Arbeit am Text, konnte sich allerdings mit diesem Interesse auch aufgrund der begrenzten Zeit im Workshop nicht durchsetzen.

Die hier beschriebene Form des Forschungs- und Selbstverständigungsprozesses war im „Lernenden Forschungszusammenhang“ besonders dort anzutreffen, wo ForscherInnen die eigene Interpretationsperspektive in ein Überlegenheitsverhältnis zu den Perspektiven ihrer MitforscherInnen gesetzt haben beziehungsweise wo fremde Deutungen und Interpretationsangebote als nicht gleichberechtigt anerkannt worden sind. Die Vergleichsprozesse solcher ForscherInnen verblieben dann in der Regel im Modus der Kritik, ohne dass die erkannten Differenzen in den Situationsinterpretationen dazu

genutzt wurden, die eigenen Bedeutungshorizonte zu verändern beziehungsweise zu erweitern. Diese Problematik verweist auf jene Stelle im Selbstverständigungsprozess, an der Selbstpositionierungen zu Lernbehinderungen werden können, wenn sich die Lernenden gegen neue Gegenhorizonte immunisieren, weil sie befangen in ihrer Sichtweise und ihrem Sinnhorizont das Fremde immer schon auf das ihnen Bekannte reduzieren, es also immer schon verstanden haben oder als nicht relevant wahrnehmen.

Selbstverständigung als Erweiterung der eigenen Fallinterpretation bzw. als inhaltliche Neureflexion

„Mein Forschungsinteresse war, wie man nicht materielle Leistungen messbar machen kann. Also die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt der ergebnisorientierten Steuerung von nicht materiellen Leistungen. Hier vor allem die Tätigkeiten von sozialarbeiterischen Tätigkeiten. Meine Erwartungen an der Zusammenarbeit mit Sozialwissenschaftlern waren, für die Messung von nicht materiellen Leistungen Impulse zu erhalten.“

Das hier aufgeführte Forschungsinteresse stammt von einem promovierten Betriebswirt, der als selbstständiger Unternehmensberater tätig ist. Dieser Betriebswirt bezeichnete sich in seiner Selbstdarstellung als einen „*neugierigen, offenen und spontanen Menschen*“, dem vor allem daran gelegen ist „*andere Leute und andere Perspektiven*“ kennenzulernen. Er definierte sich in Abgrenzung zum oben beschriebenen Teilnehmer weniger als Wissenschaftler, sondern vielmehr als eine Person, die im Zusammenhang mit ihrer Teilnahme am „Lernenden Forschungszusammenhang“ eher „*spielerisch*“ in die Rolle eines BWLers geschlüpft sei, weil diese Forschungsperspektive in der Interpretationswerkstatt nicht belegt gewesen war. In seiner Selbstpositionierung wies er darauf hin, dass er sich selbst nicht „*als reinen BWLer*“ bezeichnen würde, er vielmehr „*Schwierigkeiten mit dieser Rolle habe, also ich such auch immer so in anderen Bereichen, habe auch ein bisschen Soziologie gemacht, bisschen Pädagogik und irgendwie bin ich da so quer mit allem*“. Als treibendes Moment seiner Teilnahme benannte er in Abgrenzung zum oben beschriebenen Forscher weniger akademische Interessen als vielmehr die Neugier auf „*andere Leute und Perspektiven*“. Als einen weiteren zentralen Beweggrund für seine Mitarbeit äußerte er das Interesse, über den Forschungsprozess zu prüfen, inwieweit die von ihm gewählten betriebswirtschaftlichen Erklärungsmodelle eine Analyse des vorliegenden Falls erlauben.

Seine betriebswirtschaftliche Interpretationsperspektive betrachtete er dabei als „*Angebot*“ beziehungsweise als „*Gegenhorizont*“ zu den eher sozialwissenschaftlichen Perspektiven seiner MitforscherInnen: „*Dieser Ansatz wurde gewählt, weil die interdisziplinäre Zusammenarbeit erwarten lässt, das andere*

Forscher Kategorien aus dem Fall herausarbeiten und die betriebswirtschaftliche Sicht als Gegenhorizont zur Fallanalyse steht, an dem sich eine interdisziplinäre Diskussion entwickeln kann.“ Vom Diskurs in der Interpretationswerkstatt erwartete er zweierlei: Erstens „Impulse“ für seine Forschungsfragestellungen und zweitens eine Erweiterung seiner durch die Betriebswirtschaftslehre geprägten methodischen Vorgehensweise. Diese Vorgehensweise unterschied er deutlich abgrenzend von Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung. Er betonte wiederholt, dass er aufgrund seiner betriebswirtschaftlichen Perspektive und den damit verbundenen theoretischen Vorannahmen weniger an einer Kategorien- beziehungsweise Theoriegenerierung als vielmehr an einer Analyse des Falles mittels spezifischer Erklärungsmodelle interessiert sei. Sein erstes Arbeitspapier wollte er daher vor allem als einen „*Theoriebeitrag*“ verstanden wissen, der in der Interpretationswerkstatt dazu genutzt werden könne, in der Rekonstruktionsarbeit stärker betriebswirtschaftliche Erklärungsmodelle zu berücksichtigen. Dazu stellte er zwei theoretische Ansätze vor, die er zur Analyse des empirischen Datenmaterials heranziehen wollte.

Von Seiten seiner MitforscherInnen erfuhr der Forscher unterschiedliche Rückmeldungen auf das Angebot seiner Erklärungsmodelle und Interpretationsperspektiven. Während der oben beschriebene Teilnehmer die angewandten betriebswirtschaftlichen Erklärungsmodelle im Rahmen einer generellen Kritik an einer betriebsökonomischen Perspektive – insbesondere im Hinblick auf den Begriff der Ökonomisierung – sehr kritisch hinterfragt hatte, zeigten die übrigen MitforscherInnen großes Interesse an den theoriegeleiteten Ausführungen des Betriebswirts und baten diesen um eine weitere Explikation seiner Erklärungsmodelle. Am Ende des ersten Workshops fokussierte sich die Diskussion der ForscherInnengruppe auf die mit den Ökonomisierungstendenzen verbundenen Handlungsproblematiken im Nonprofitbereich. Diese Diskussion wurde in Form vielfältiger Anfragen im Online-Forum fortgeführt. Dort wurden von den MitforscherInnen vor allem Verständnisfragen zum theoretischen Ansatz des Betriebswirts sowie zum Begriff der Ökonomisierung gestellt.

In seinen Reflexionen zum ersten Workshop brachte der hier beschriebene Forscher unterschiedliche subjektive Befindlichkeiten zum Ausdruck. Er verwies darauf, dass er die Präsentation der Arbeitspapiere im Workshop als „*höchst differenziert und unterschiedlich hinsichtlich der gewählten Methoden, Zugänge und der Ergebnisse*“ erlebt hatte. Er betonte, dass für ihn die Interpretationsangebote zunächst „*sehr unverbunden nebeneinander gestanden*“ hätten, sodass es ihm schwergefallen sei, „*inhaltliche Bezüge und Differenzen untereinander herzustellen*“ und diese im Diskurs zu thematisieren. Insbesondere die Kritik an seinen Ausführungen, aber auch die Anfragen zu seinen Erklärungsmodellen hatten bei ihm weitere Irritationen ausgelöst: „*Aus dem ersten Workshop bin ich mit einem unbestimmten Gefühl der Unzufriedenheit der Verwendung des Begriffs ‚Ökonomisierung‘*

nach Hause gefahren.“ Auf die Anfragen seiner MitforscherInnen und auf das hier beschriebene Gefühl der „Unzufriedenheit“ reagierte er mit einer umfangreichen Literatur- und Internetrecherche zur Entwicklung des Ökonomisierungsbegriffs in betriebswirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskursen: „Zwischen dem ersten und dem zweiten Workshop wurde über das Online-Forum die Frage an mich gerichtet, was eigentlich ‚Ökonomisierung aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist?‘ Da ich dies selbst als klärungsbedürftig ansah, nahm ich diese Fragestellung als Grundlage meiner Ausführungen für den zweiten Workshop.“

Der Selbstverständigungsprozess des Betriebswirts hinsichtlich der Genese des Ökonomisierungsbegriffs mündete in einer kritischen Auseinandersetzung mit und einer Erweiterung der im ersten Arbeitspapier vorgestellten Erklärungsmodelle. Seine theoriegeleiteten Ausführungen verknüpfte er in seiner Expertise im Rahmen einer inhaltlichen Neureflexion wesentlich stärker mit dem Fall, als er dies im ersten Zugriff getan hatte. Er stellte nun nicht mehr nur relativ abstrakte Erklärungsmodelle dar, sondern erweiterte sein Arbeitspapier um Fragestellungen zu den Wirkungsweisen ökonomischer Prinzipien auf das Handeln der verantwortlichen Akteure im Fall. Seine theoretischen Folien dienten nun weniger einem „kausal-analytischen“ Erklären spezifischer Problemzusammenhänge, als vielmehr einer eher verstehenden Rekonstruktion zentraler Handlungsweisen.

Ausgangspunkt für das Lernhandeln dieses Forschers war eine spezifische subjektive Befindlichkeit infolge verschiedener Diskrepanzerfahrungen und Irritationen. Auf die Kritik und Anfragen an seine Interpretationsperspektive reagierte er mit einem „Sich-selbst-Verständigen“ über den Begriff der Ökonomisierung und einer inhaltlichen Neureflexion seiner Analysekatgorien. Dabei positionierte er sich eindeutig als Experte für betriebswirtschaftliche Fragestellungen und parierte die Kritik des Soziologen mit einer differenzierten Präsentation betriebswirtschaftlicher Modelle, mithilfe derer er die Auswirkungen von Ökonomisierungszwängen im Handeln der Akteure zu verstehen suchte. Seine Hinweise darauf, dass „*‚Ökonomisierung‘ kein betriebswirtschaftlicher Begriff... , sondern ein sozialwissenschaftlicher*“ sei, und das Thematisieren seines Empfindens einer Ausgrenzung *„Ich sitz hier heute, und letztes Mal ging’s mir auch so und fühle mich richtig isoliert. (...) Naja, das sind alles Geisteswissenschaftler, und das ist der BWLer, ist ja ganz schön unfair“* verdeutlichen allerdings auch, dass sein Lernhandeln zumindest stellenweise einen eher rechtfertigenden und damit defensiven Charakter hatte. Dies gilt besonders dort, wo er mittels Lernen den durch die Stigmatisierung und Kritik drohenden Verlust seiner Akzeptanz in der ForscherInnen-gruppe abzuwenden versuchte. In seinem Lernhandeln ging es dann weniger um ein Eindringen in den Lerngegenstand, als vielmehr darum vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit kritischen Perspektiven dem drohenden Verlust an sozialer Zuwendung und Unterstützung zu entkommen.

Selbstverständigung als kumulativer Vergleichsprozess

Eine weitere Form des Selbstverständigungsprozesses zeigte sich bei einer Forscherin, die im Weiterbildungsbereich als Trainerin und Beraterin arbeitet. Ihr Interesse an der Mitarbeit im Forschungsprojekt sei auf einer „Tagung zur politischen Bildungsarbeit“ geweckt worden, auf der das Projekt LeFo durch einen Projektmitarbeiter vorgestellt worden ist. Ihre Beweggründe für die Teilnahme an der Interpretationswerkstatt beschrieb die ForscherIn mit der *„Lust auf was anderes“* und der Möglichkeit mit dieser *„Lernwerkstatt ... an so einem Fall mal dranzubleiben und nicht den ganzen Wust gleich zu haben mit dem ich konfrontiert werde bei Arbeitsorganisation, fände ich total spannend“*. Ihre gegenwärtige Arbeit bezeichnete sie als *„harten Job“*, bei dem sie es mit *„hard facts“* und einer Organisation zu tun habe, die sich im *„Umbruch“* befände. Da sie *„schon lange aus dem Studium raus“* sei und *„relativ viel für den praktischen Gebrauch“* schreibe, erhoffte sie sich über ihre Teilnahme am *„Lernenden Forschungszusammenhang“* *„so was wie eine Sicherheit zu kriegen“*. Gleichzeitig äußerte sie *„ein großes Interesse“* mit anderen ForscherInnen an einem konkreten Forschungsgegenstand zu arbeiten: *„Ach ja ich freue mich jetzt einfach auch mal mit anderen zu reden.“*

In ihren Begründungen für die Mitarbeit in der Interpretationswerkstatt betonte sie besonders die Aspekte der Kooperation und Kommunikation im *„Lernenden Forschungszusammenhang“*. Dabei wies sie mehrfach darauf hin, dass für sie kooperative Arbeitsformen von zentraler Bedeutung seien, weil sie diese mit *„vielen schönen Erfahrungen“* aus ihrer Studienzeit verbinde. *„Und plötzlich hat sich für mich so eine, so ein Kreis wieder geschlossen. Und das fand ich total klasse also für mich. ... Also, da konnte ich dann meine alten Aufzeichnungen wieder rausholen und hab meine alten Freunde wieder angerufen und fand das total spannend.“*

Die hier dargestellte Forscherin thematisierte allerdings auch Ängste und Unsicherheiten im Zusammenhang ihrer Mitarbeit im *„Lernenden Forschungszusammenhang“*. Diese bezogen sich vor allem auf das wissenschaftliche Arbeiten im Forschungsprojekt: *„Das hab ich mir aber alles einfacher vorgestellt und dann habe ich die ersten Sachen mal so wahrgenommen und dachte mir: Mhm, alles Studierte oder eben äh, keine Ahnung was, wissenschaftliche Zusammenhänge, und dann dachte ich das ist ziemlich viel Arbeit.“*

Den der Interpretationswerkstatt zugrunde liegende Fall analysierte sie aus einer gestalttherapeutischen Perspektive, die starke theoretische Bezüge zur Phänomenologie aufwies. Im Mittelpunkt ihres ersten Arbeitspapiers standen Fragen nach Behinderungen und Möglichkeiten subjektiver Identitätsentwicklungen im Kontext von Ökonomisierungszwängen. Im ersten Workshop der Interpretationswerkstatt engagierte sich die Forscherin stark für die Teamentwicklung in der ForscherInnengruppe. Sie reflektierte immer wieder

neben der inhaltlichen Arbeit die gruppenspezifische Seite des Arbeitszusammenhangs und achtete besonders auf die Beziehungsebene in der Gruppe. Dieses initiale Engagement zeigte sie auch im Diskurs des Online-Forums, den sie mit ihren Anfragen an die MitforscherInnen eröffnete und über ihre Nachfragen und Suche nach Anknüpfungspunkten am Laufen hielt. Für den zweiten Workshop erstellte die Forscherin keine Expertise, sondern ein weiteres Diskussionspapier. In diesem setzte sie sich intensiv mit den Perspektiven ihrer MitforscherInnen auseinander. Dabei verdeutlichte sie, welche Aspekte der anderen Interpretationsangebote für sie bedeutsam geworden sind und welche möglichen Anknüpfungspunkte sie zwischen diesen und ihrer Interpretationsperspektive gesehen hat. Hierbei ging sie ausnahmslos auf die Perspektiven aller MitforscherInnen ein und beschrieb die Entwicklung beziehungsweise Veränderung ihrer Fragestellung im Kontext dieses Selbstverständigungsprozesses. *„Angeregt durch die Diskussionen beim letzten Workshop habe ich mich entschieden, der Frage nach dem Wechselverhältnis zwischen persönlicher und struktureller (organisatorischer) Identitätsbildung nachzugehen.“*

Im zweiten Workshop gelang es der ForscherInnengruppe nur in Ansätzen die divergenten und die übereinstimmenden Stellen in den vorliegenden Interpretationsangeboten zu identifizieren und in einem gegenstandsnahen interdisziplinären Erklärungsansatz zu bündeln. Infolge dessen ist in dieser ForscherInnengruppe das Projekt einer gemeinsamen Veröffentlichung nicht weiter verfolgt worden. Die hier beschriebene Forscherin realisierte daraufhin ihren Vorsatz, eine eigenständige Expertise zu verfassen, nicht mehr.

Das Lernhandeln dieser Forscherin in der Interpretationswerkstatt war vor allem von ihrem Interesse an einer Erweiterung ihrer subjektiven Bedeutungshorizonte hinsichtlich der Methoden und Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung geprägt.

Die Forscherin zeichnete trotz ihres Universitätsabschlusses von sich eher das Bild einer Praktikerin als das einer Akademikerin. Ihre Begründungen für die Teilnahme an der Interpretationswerkstatt ließen erkennen, dass sie das Projekt LeFo zumindest in einem Teilbereich ihres beruflichen Handlungszusammenhangs als eine Möglichkeit sah, sich von der Praxis ihrer beruflichen Arbeit zu distanzieren, um Neues (wissenschaftliche Forschung) zu erleben und zu erfahren. Sie hatte mit dem Projekt besonders ihr positives Erleben kollektiver Forschungsarbeit aus ihrem Studium assoziiert. Dort hatte sie vielfältige Lernerfahrungen gemacht, die von ihr – auch im Nachhinein – hinsichtlich der Lebensgestaltung als äußerst bedeutsam eingeschätzt worden sind („Wachstumskick“). Ihre Äußerungen und Assoziationen legen die Vermutung nahe, dass sie sich vom Projekt LeFo ähnliche Erlebnisse und Erfahrungen erhofft hatte. Die Anfangssituation in der Interpretationswerk-

statt war für sie allerdings auch mit Unsicherheiten und Ängsten behaftet. Sie hatte Sorge (als Praktikerin) in der Gruppe nicht anerkannt zu werden beziehungsweise dem Anspruch des Projekts nicht zu genügen („*total blöd dazustehen*“). Von daher legte sie großen Wert auf einen „*wertschätzenden*“ Umgang der ForscherInnen miteinander und betonte in ihren Beiträgen immer wieder die Bedeutsamkeit eines von gegenseitiger Anerkennung getragenen Arbeitszusammenhangs. Im Fortgang des Lernprozesses versuchte die Forscherin unter Einbeziehung der Perspektiven ihrer MitforscherInnen Aufschluss über die Bedeutungszusammenhänge des Falls zu gewinnen und damit auch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten zu erweitern. Aufgrund ihrer Unsicherheiten hinsichtlich der im Projekt angewandten Rekonstruktionsmethode hatte sie ein großes Interesse ihr Lernhandeln in der Interpretationswerkstatt als eine reziproke Beziehung, das heißt als permanenten, an der Überwindung ihrer Lernprobleme orientierten Dialog zu gestalten. Ein gleichberechtigter und anerkennender Umgang innerhalb des Kooperationsprozesses war für sie daher von besonderer Bedeutung. Sie versuchte immer wieder die Kooperationsbeziehung in der Gruppe durch ein integratives Agieren und eine intensive Beziehungsarbeit (anerkennender Umgang mit den Interpretationsperspektiven der MitforscherInnen) aktiv mitzugestalten.

Vor dem Hintergrund ihres Ideals kollektiver Arbeitszusammenhänge berücksichtigte sie in ihrem Selbstverständigungsprozess alle im Forschungszusammenhang formulierten Ansätze ihrer MitforscherInnen. Dies führte bei ihr zu einer zunehmenden Relativierung der eigenen Interpretationsperspektive, die sich unter anderem darin ausdrückte, dass sie in ihrem zweiten Papier zwar eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten zwischen ihrer Perspektive und der Perspektive ihrer MitforscherInnen aufführte, diese allerdings nicht mehr in eine eigene Fallanalyse überführte: *„Eine weitere ausführliche Expertise werde ich erst nach der Diskussion anfertigen, ich möchte mich vergewissern, mich mit euch beraten und Anregungen bekommen. Vielleicht entwickeln sich ja auch gemeinsame Arbeitsvorhaben.“* Dem von ihr artikulierten Interesse an einem weiteren gemeinsamen Arbeiten am Fall und den jeweiligen Forschungsperspektiven ist im zweiten Workshop der Interpretationswerkstatt nur begrenzt nachgegangen worden. Sie ist dort mit einer Vielzahl differenter Sinnhorizonte auf den Fall konfrontiert worden, die für sie nur schwer verknüpfbar waren und damit ihr bisheriges Lernprinzip (Gegenstandsaufschluss durch gemeinsame Interpretation) irritiert haben. Ihr „*Stehenbleiben*“ bei einem kumulativen Vergleich der vorhandenen Interpretationsperspektiven und ihre Zurücknahme der eigenen Sichtweise kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass es ihr angesichts der Differenzen in den Perspektiven nicht gelungen ist, ihre Form der Selbstverständigung in Auseinandersetzung mit den anderen Forschungsperspektiven der MitforscherInnen weiterzuentwickeln, das heißt ein qualitativ höheres Niveau ihres Lernprinzips zu erreichen.

Ihr Festhalten am bisherigen Lernprinzip „gemeinsames Forschen und Interpretieren“ zeigte sich immer wieder in ihren Bemühungen, den Lernprozess als **kollektive Forschungsarbeit** zu organisieren, das heißt als Austausch und Diskurs, bei welchem sich die beteiligten ForscherInnen ihre Interpretationsperspektiven in anerkennender Weise wechselseitig zur Verfügung stellen sollen. Ihre eigene Sichtweise auf den Fall hatte vor dem Hintergrund dieses Interesses zunehmend an Bedeutung verloren und zu dem Bedürfnis geführt, sich hinsichtlich der eigenen Interpretationsperspektive immer wieder aufs Neue zu vergewissern und zu beraten, um für den weiteren Gegenstandsaufschluss neue Anregungen und zusätzliche Sicherheiten zu bekommen.

Selbstverständigung als kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Interpretationsperspektiven

Dass ein integrierender Umgang mit anderen Interpretationsperspektiven nicht zwangsläufig eine grundlegende Irritation der eigenen Perspektive zur Folge haben muss, sondern auch eine konstruktive Weiterentwicklung eigener Sinn- und Bedeutungshorizonte ermöglichen kann, hat sich im Selbstverständigungsprozess eines Forschers aus der Interpretationswerkstatt B gezeigt. Dieser betonte in seiner Selbstdarstellung wiederholt sein Interesse an interdisziplinären Forschungszusammenhängen und hob – auf seine wissenschaftliche Entwicklung eingehend – seine vielfältigen Erfahrungen in disziplinübergreifenden Forschungsprojekten hervor. Dabei wies er darauf hin, dass seine Motivation für die Teilnahme an der Interpretationswerkstatt in erster Linie auf seinem Interesse an interdisziplinärem Arbeiten basiere. *„Was mich spontan an der Art des angekündigten oder der angekündigten Art des Forschungsvorhabens interessiert hat, ist, dass ich interdisziplinäre Arbeit schon in den 90er Jahren gemacht habe, allerdings im Kontext von Biografieforschung, beziehungsweise im Kontext der Politisierung von Biografien. Dort waren wir einfach Menschen aus sehr unterschiedlichen Disziplinen heraus und das war ein spannender, aufregender, aber auch nicht leichter Prozess sich über Disziplinspannen hinaus oder hinweg zu verständigen.“*

Interdisziplinäres Arbeiten wird von ihm mit Adjektiven wie „spannend“ und „aufregend“ konnotiert, gleichzeitig aber auch als eine Anforderung beziehungsweise Herausforderung betrachtet. In seinen weiteren Ausführungen betonte der Forscher mehrfach die Notwendigkeit, sich mit unterschiedlichen methodologischen und wissenschaftstheoretischen Sichtweisen *„konstruktiv aber nicht unkritisch“* auseinanderzusetzen, um Gründe und Ursachen für unterschiedliche Interpretationen auf eine Handlungsproblematik besser zu verstehen. *„Aber noch mal als Vorbemerkung, weil, wie auch immer ihr sagt, interdisziplinäres Arbeiten, und ich zucke da immer ein bisschen zusammen, weil ich dann immer denke, ach Gott, ich bin ja*

Psychologe, jetzt darf ich mich nur mit Psychologie beschäftigen, und alles andere was Struktursachen sind, die bleiben draußen ..., das ist nicht mein Feld. Was ja selber (...) ja nicht nur die interdisziplinären Sichten, sondern auch unterschiedliche methodologische oder wissenschaftstheoretische Brillen, die ja immer mit auch da reinfunkten.“

Im ersten Workshop des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ engagierte der hier dargestellte Forscher sich stark für die Verknüpfung der verschiedenen Interpretationsperspektiven. Hierbei ging er explizit auf die Arbeitspapiere seiner MitforscherInnen ein und differenzierte deren Interpretationsperspektiven nach methodologischen, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Fragestellungen und Aspekten. Dabei arbeitete er heraus, welche Bedeutung die jeweils andere Interpretationsperspektive für seinen eigenen theoretischen Zugang hatte und welche Anknüpfungspunkte er zwischen den einzelnen Interpretationsperspektiven sah. In seiner nach dem Workshop erstellten Expertise wurde deutlich, dass er seine Interpretation über eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Perspektiven seiner MitforscherInnen erweitert und ausdifferenziert hatte. Fragestellungen und Deutungsangebote seiner MitforscherInnen nahm er im Sinne einer „akkomodierenden Aneignung“ (vgl. Straub 1999, S. 16 f.) in seine Analyse auf. Seine Vorgehensweise beim Prozess des Vergleichens war dabei weniger von einem subsumptionslogischen Vorgehen bestimmt, als vielmehr vom Versuch, Differenzen zu erkennen und vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis neue Begriffe für das vom Bekannten abweichende Einzelne zu finden. Die Perspektiven seiner MitforscherInnen und seine eigene Sichtweise auf den Fall traten bei dieser Vorgehensweise in einem Akt der Relationierung in ein Verhältnis zueinander, ohne dass er fremde Interpretationsperspektiven und Deutungsangebote vorschnell eigenen Begrifflichkeiten zuordnete oder Differenzen in den Sichtweisen unkritisch überbrückte. *„Abschließend möchte ich die Frage, die Forscher C aufgeworfen hat, noch zu einer kleinen Provokation bzw. zum Gegenbürtigen nutzen. C's an den biografischen Auslassungen von Herrn X orientierte Frage nach Veränderungsfähigkeit halte ich für wichtig, komme aber zu einem anderen Ergebnis.“*

Das Forschungsvorgehen des hier beschriebenen Wissenschaftlers lässt sich als ein Bemühen kennzeichnen, über den Prozess des Vergleichens das Fremdverstehen mit dem Selbstverstehen zu verschränken. Der kooperative Forschungsprozess in der Interpretationswerkstatt B wurde so dialogisch-diskursiv konstituiert, indem die Interpretationsangebote der beteiligten ForscherInnen als zu hinterfragende Perspektiven identifiziert und im Modus der Anerkennung kritisiert und diskutiert worden sind. Auf diese Weise gelang es der ForscherInnengruppe, divergente und übereinstimmende Stellen in den vorliegenden Interpretationsangeboten auszumachen und anhand des Datenmaterials zu diskutieren. Übereinstimmungen und Diskrepanzen in den vorliegenden Interpretationen reflektierte der Forscher immer

wieder auf den Ebenen methodologischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Fragestellungen. Dabei engagierte er sich sehr für die kooperative Reflexion der entwickelten Erklärungsansätze anhand konkreter Textstellen. Seine im Workshop offengelegte kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erkenntnis- und Bewertungsmaßstäben unterstützte den Prozess der theoretischen Ausdifferenzierung relevanter Begriffe und Kategorien und förderte die Entwicklung gegenstandsbezogener interdisziplinärer Interpretationsansätze.

Das Lernhandeln des hier dargestellten Forschers war geprägt von einem grundlegenden Vertrauen in die argumentative Vertretbarkeit der Auffassungen seiner MitforscherInnen wie auch in die Möglichkeit, Perspektivendifferenzen und Kontroversen über die Diskussion ihrer Begründetheit auszutragen. Seine Auseinandersetzung mit den anderen Interpretationsperspektiven fokussierte dabei vor allem auf die theoretischen Begründungen der Interpretationen, ohne jemals den Charakter einer Überzeugungsarbeit, Parteinahme oder eines unkritisch-konsensorientierten Agierens zu bekommen. Perspektivendifferenzen sah er als durch unterschiedliche Theorien und Erklärungsmodellen verursacht an. Von daher wehrte er angebotene Gegenhorizonte nicht ab, sondern versuchte diese durch eine schärfere Verhältnisbestimmung der theoretischen Begriffe und Kategorien klarer fassbar zu machen.

Dass für ihn zentrale Thema seiner Fallinterpretation arbeitete er dabei nicht in einem „definitiv-fixierendem Zugriff“ (vgl. dazu Holzkamp 1993, S. 331) ab, sondern im Rahmen einer Lernhaltung, die sich als eine kritische, aber dennoch anerkennende Auseinandersetzung mit fremden Sinn- und Bedeutungshorizonten zu erkennen gab. Dies zeigte sich vor allem darin, dass er die Interessen seiner MitforscherInnen als Aspekte eigener Forschungsfragen identifizierte, das heißt als Voraussetzung einer möglichen gemeinsamen Verfügungserweiterung. Eine solche Beachtungslenkung im Forschungsprozess kann als „affinitives Lernen“ (vgl. Holzkamp 1993, S. 328 f.) bezeichnet werden. Affinitives Lernen ist im Gegensatz zum definitiven Lernen dadurch gekennzeichnet, dass in einer affinitiven Lernphase die bewussten Lernbemühungen vorübergehend in den Hintergrund treten und neue Bezüge des Lerngegenstands (samt deren emotionaler Qualitäten) vordergründig werden. Affinitives Lernen lässt Suchbewegungen auch außerhalb des unmittelbaren Zusammenhangs des Lerngegenstands zu und steht für eine Lernhaltung, in welcher der Forscher versucht, Übersicht zu gewinnen und seine Beobachtungszuwendung zum Beispiel von anderen Perspektiven (Gegenhorizonten) leiten zu lassen: „‘Affinitive’ Zu- und Abwendungen wären so – in Abhebung von ‚definitiven‘ – gekennzeichnet durch eine nicht aus-, sondern einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisungen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu

‚fixierender‘) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des ‚Ganzen‘, dabei das Sich-leiten-Lassen von ‚Verwandtschaften‘, das Fortgetragenwerden von einer Verweisung zur nächsten in den modalitätsübergreifenden Bedeutungsnetzen, dadurch Einbeziehung des Vergangenen in seinem Verhältnis zum Gegenwärtigen.“ (Holzkamp 1993, S. 328 f.) Eine solche affinitive Lernhaltung ermöglicht es Übereinstimmungen und Diskrepanzen in den Interpretationsangeboten der MitforscherInnen zu reflektieren, theoretische Begriffe und Kategorien auszudifferenzieren und damit einen interdisziplinären Theoriebildungsprozess zu konstituieren.

6. Resümee

Die Analyse der verschiedenen Lern- und Selbstverständigungsprozesse im „Lernenden Forschungszusammenhang“ hat gezeigt, dass weniger die individuelle Auseinandersetzung der ForscherInnen mit dem Datenmaterial zu Diskrepanzerfahrungen geführt hat, als vielmehr die Wahrnehmungs- und Vergleichsprozesse im Kontext der Auseinandersetzung mit den Interpretationsperspektiven der MitforscherInnen. Der erste Workshop in den Interpretationswerkstätten hat den ForscherInnen die Möglichkeit gegeben, ihre unterschiedlichen Interpretationsperspektiven zur Sprache zu bringen und so die eigenen wissenschaftlichen Bedeutungshorizonte mit den fremden Sinnhorizonten der MitforscherInnen zu vergleichen. Diese Vergleichsprozesse haben bei fast allen ForscherInnen zur Ausgliederung einer Lernschleife geführt, die regelmäßig zunächst von dem Interesse getragen war, die Unmittelbarkeitsverhaftetheit ihres ersten Zugriffs auf das Datenmaterial im Kontext der Auseinandersetzung mit anderen Bedeutungshorizonten zu überwinden, das heißt sich auf einen immer differenzierter werdenden Verstehens- und Selbstverständigungsprozess einzulassen. Dabei hat sich gezeigt, dass dem direkten Dialog im Vergleichsprozess besondere Bedeutung zukommt. So wurde insbesondere bei der Präsentation und Diskussion der Arbeitspapiere deutlich, dass dort verschiedene Interpretationsperspektiven und Ansichten mit einer Direktheit in den Kooperationsprozess eingingen, die bei einem personal-autonomen Lernen für sich genommen nur schwer erfahrbar sind.

Bei einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial können die ForscherInnen durchaus versuchen, von ihrem Standpunkt aus, andere Perspektiven in Rechnung zu stellen und lernend zu berücksichtigen, dennoch bleiben ihnen die anderen Perspektiven ohne die Direktheit des Dialogs mit anderen ForscherInnen nur aus der eigenen Perspektive zugänglich. Dies gilt im Prinzip auch, wenn in objektivierender Modalität versucht wird, andere Auffassungen und Sichtweisen lesend zur Kenntnis zu nehmen. Die Diskussionen in den Workshops des „Lernenden Forschungszusammen-

hangs“ haben verdeutlicht, dass sich die Wahrnehmung anderer Sichtweisen verändert, wenn den ForscherInnen die Interpretationsperspektive ihrer MitforscherInnen im kooperativen Dialog unmittelbar als eine mit der eigenen Perspektive ins Verhältnis gesetzte Perspektive des anderen entgegnet. Hier kann der einzelne Forscher/die einzelne Forscherin durch die Perspektive des anderen seine/ihre eigene Perspektive als von den anderen abweichend unmittelbar infrage gestellt sehen. Auf diese Weise kann die eigene Sichtweise ihren ausgezeichneten Status verlieren und sich als eine unter gleichursprünglichen und in gleicher Weise hinterfragbaren und zu rechtfertigenden Interpretationsperspektiven verdeutlichen. Die am „Lernenden Forschungszusammenhang“ beteiligten ForscherInnen können dann – unter der Prämisse, dass sie sich lernend auf den gleichen Forschungsgegenstand beziehen – ihre Perspektivendivergenzen im kooperativen Lernprozess austragen. Hierbei ist allerdings zu klären, ob die Divergenzen tatsächlich nur auf verschiedenen Perspektiven basieren oder ob sich die ForscherInnen vielleicht gar nicht auf denselben Lern- und Forschungsgegenstand beziehen.

Im Hinblick auf die oben beschriebenen hierarchisierenden Unterscheidungen zwischen den Forschungs- und Wissenschaftsverständnissen (siehe dazu die detaillierte Analyse von Dreke in diesem Band) und die differenten Lerninteressen der ForscherInnen stellt sich die Frage, an welchen Gemeinsamkeiten die beteiligten ForscherInnen ihr Lernhandeln im „Lernenden Forschungszusammenhang“ orientieren können, um ihr personal-autonomes Lernen beziehungsweise ihren subjektiven Selbstverständigungsprozess zumindest für einen bestimmten Zeitraum in einen kooperativen Lernzusammenhang zu überführen: „Individuen müssen sofern sie lernend kooperieren, ihre jeweiligen personalen Lernproblematiken/Lerngegenstände (unter Berufung auf deren gemeinsamen außenweltlichen Bezugspunkt) als (mindestens) so ähnlich beziehungsweise so eindeutig aufeinander beziehbar definiert haben, dass ihre Kooperation beim Versuch einer Überwindung der je eigenen Lernproblematik durch lernende Gegenstandsannäherung als möglich und sinnvoll erscheint. Kooperatives Lernen beruht demgemäß auf einer Definition bzw. Vereinbarung darüber, was – unter Absehung von tatsächlich unaufhebbaren Differenzen – jeweils als unsere gemeinsame Lernproblematik gelten soll.“ (Holzkamp 1993, S. 510 f.). Im Folgenden soll daher verallgemeinernd skizziert werden, welche Möglichkeiten und Behinderungen im Kooperationsprozess des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ entstanden sind und wie sich diese auf das Lernhandeln der einzelnen ForscherInnen ausgewirkt haben. Im Zentrum der Darstellung steht das Lern- und Forschungshandeln der ForscherInnen im zweiten Workshop der Interpretationswerkstatt. Ziel dieses Workshops war es, die Interpretationen der einzelnen ForscherInnen in einem interdisziplinären Kontext aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken, um auf diese Weise neue theoretische Einsichten zu generieren. Damit war ein Fallverstehen gemeint,

das über das, was jede einzelne Forscherin/jeder einzelne Forscher zu Beginn der Interpretationswerkstatt für sich erkannte, hinausgehen sollte.

Behinderungen expansiven Lernens im „Lernenden Forschungszusammenhang“

In den vom Projekt LeFo durchgeführten Interpretationswerkstätten ist deutlich geworden, dass kooperatives Lernen (vgl. Holzkamp 1993, S. 510 ff.) besonders dort gefährdet war, wo angesichts bestimmter Divergenzen subjektive Lernproblematiken und -interessen nicht mehr mit der als gemeinsam definierten Lernproblematik konvergierten, wo unterschiedliche Interpretationen und Deutungen als konkurrierende Geltungsansprüche aufgefasst wurden und wo bestimmte Interpretationsperspektiven und Bedeutungshorizonte anderen Perspektiven als über- oder unterlegen angesehen worden sind: So wurden bestimmte ForscherInnen unvermerkt zur „Autorität“; es bildeten sich Untergruppen mit einem Führungsanspruch gegenüber ForscherInnen mit einem anderen Forschungsverständnis beziehungsweise Denkstil (in einer der Interpretationswerkstätten ist es immer wieder zu hierarchisierenden Unterscheidungen zwischen Praktikern und Wissenschaftlern, zwischen Laien und Experten sowie zwischen eher gestaltungs-/lösungsorientierten Perspektiven und rekonstruktiv-verstehenden Perspektiven gekommen); manche der beteiligten ForscherInnen hatten sich im Verlauf der Interpretationswerkstatt zu permanenten Kritikern entwickelt, die die Lernbemühungen und Forschungsinteressen ihrer MitforscherInnen eher behinderten als unterstützten, Zweifel säten und Konkurrenzen beziehungsweise Konflikte schürten; andere zogen sich aus der gemeinsamen Arbeit zurück und wurden zu heimlichen Opponenten; persönliche Animositäten entwickelten sich, was stellenweise zu gruppendynamischen Metadiskussionen führte, welche die inhaltliche Arbeit blockierten; Konflikte brachen auf und Minderheitspositionen wurden ausgegrenzt, wenn die Gegensätze zwischen verschiedenen Fraktionen (z. B. alten und jungen Forschern, Experten und Laien, Theoretikern und Praktikern, Aufklärern und Pragmatikern, rekonstruierenden und gestaltenden Forschern) ein nicht mehr zu integrierendes Ausmaß erreicht hatten (vgl. dazu auch Dreke und Rehfeldt in diesem Band).

Dabei zeigte sich, dass es besonders dort zur Behinderung kooperativen Lernens kommen kann, wo ForscherInnen sich aus der Forschergruppe exponieren, weil sie zum Beispiel eine besondere Fachkompetenz besitzen oder ein besonderes Ansehen/Reputation für einen Forschungsgegenstand genießen. Wurde einer solchen Person eine permanente Überlegenheit zugeschrieben beziehungsweise deren Perspektive zur fraglos gültigen Interpretationsperspektive, an der sich die anderen zu orientieren hatten, so veränderte sich das kooperative Lernverhältnis schnell in ein partizipatives Verhältnis, in welchem ein „Experte“ beziehungsweise „Meister“ seine Mitfor-

scherInnen an seinem Wissen teilhaben ließ, ohne jedoch deren Sichtweise und Bedeutungshorizonte angemessen zu berücksichtigen.

In den Interpretationswerkstätten zeigte sich weiterhin, dass eine bestimmte Interpretationsperspektive auch deswegen als überlegen imponieren kann, weil sich eine bestimmte Anzahl der beteiligten ForscherInnen eben unter dieser Perspektive zusammenfindet (in den Interpretationswerkstätten A und B war dies die Perspektive eines rekonstruktiv-verstehenden Zugangs). Dies führte oftmals zu Ab- beziehungsweise Ausgrenzungen insbesondere dann, wenn nur diejenigen Deutungen und Erklärungsangebote anerkannt wurden, die unter der gemeinsam deklarierten Perspektive subsumierbar waren. ForscherInnen, die eine solche Perspektive nicht übernahmen, liefen schnell Gefahr, tendenziell aus dem Diskurs in den Interpretationswerkstätten ausgeschlossen zu werden.

Im „Lernenden Forschungszusammenhang“ war vor allem die Perspektive eines rekonstruktiven Verstehens dominant geworden. Eher objektiv-analytische Perspektiven, die auf „Lösungen für die Praxis“ zielten, wurden zurückgedrängt – und damit auch diejenigen ForscherInnen, die diesen Ansatz für sich in Anspruch genommen hatten. Folgende Reflexionen einer Forscherin und eines Forschers verdeutlichen diese Ausgrenzungsproblematik: *„Ich habe sowohl während des ersten als auch während des zweiten Workshops gespiegelt bekommen, dass meine Identifikation struktureller Probleme nicht in die Ausrichtung des Projektes passt. Das heißt jedoch für mich, meine Lernerfolge waren nur unter der Prämisse erwünscht, dass sie nicht mit den Erwartungen der Projektleitung kollidierten.“*

„Mein Versuch dieses Thema in die Gruppenarbeit einzuspeisen wurde nicht angenommen. Die Karte wurde bei der Themenklassifikation mehr oder weniger ignoriert und erstaunlich schnell übergangen. Ob es hier einen Zusammenhang gibt, bleibt offen. Aber es bleibt anzumerken, dass ich als Wirtschaftswissenschaftler den Eindruck bekam, bei Sozial- und Geisteswissenschaftlern mit den betriebswirtschaftlichen Konzepten wenig anschlussfähig zu sein.“

Die in den Reflexionen zum Ausdruck kommenden Ausgrenzungserfahrungen zeigen, dass ein kooperatives Arbeits- und Lernverhältnis schnell in ein Lehr-Lernverhältnis kippen kann. Innerhalb eines solchen Lehr-Lernverhältnisses bilden all jene die Lehrinstanz, die sich mit der vorgefassten Interpretationsperspektive in Übereinstimmung wissen und von dieser damit verbundenen Machtposition aus andere Sichtweisen bewerten, das heißt abwerten oder ausgrenzen können. Indem eine herrschende Teilperspektive als verbindliche Metaperspektive ausgegeben wird, werden die Lernprozesse von ForscherInnen mit divergenten Perspektiven entweder auf defensives Lernen (Rechtfertigen, Verteidigen, Opponieren usw.) hin normalisiert oder die

abweichenden Positionen aus der Lerngruppe ausgegrenzt. Es besteht dann die Gefahr, dass die beteiligten ForscherInnen auf eine (wie auch immer zustande gekommene) herrschende Meinung „vergattert“ und den Behauptungen und Bewertungen jener ausgesetzt sind, die diese Meinung teilen und Abweichungen sanktionieren, indem sie die Sichtweise von MitforscherInnen als „falsch“, „irrational“ oder „nicht über den Text belegbar“ kritisieren. *„Ich kann nur wiederholen, dass ich meine, im Material selbst keine Stellen zu finden, in denen das ein Problem für die, äh, Akteure, über die wir etwas erfahren, ist. Insofern finde ich, dass Sie das Problem aus Ihrem anderen Projekt hier drauf projizieren, ne, um das vielleicht etwas klarer zu sagen.“* Besonders dann, wenn sich in der Kritik an anderen Sichtweisen ein Objektivierungsanspruch erkennen lässt, der mit spezifischen Normsetzungen (Normen über richtiges wissenschaftliches Arbeiten, Normen für den Umgang mit dem Datenmaterial, Normen hinsichtlich des Belegens eigener Interpretationen usw.) einhergeht, läuft der Kooperationsprozess Gefahr, durch Herrschaft und Machtausübung kontaminiert zu werden.

In den hier skizzierten Behinderungen interdisziplinärer Forschungsarbeit verdeutlicht sich eine generelle Grundwidersprüchlichkeit kooperativen Lernens. Diese liegt darin, dass Perspektivdivergenzen zwar, je größer sie werden, den gemeinsamen Lernprozess in einem umso höheren Maße vorantreiben können, aber nur unter der Voraussetzung, dass sie noch unter der Prämisse eines gemeinsamen Lern- beziehungsweise Forschungsgegenstandes im Inneren des Kooperationsprozesses aufgefangen werden. Sofern die Divergenzen aber einen bestimmten Grad überschreiten, ist ihre Rückbeziehung als verschiedene Ansichten auf einen Lerngegenstand nicht mehr aufrechterhalten und die kooperative Lernbeziehung tendenziell in Richtung auf ein personal-autonomes Lernen jedes einzelnen Beteiligten verlassen: *„Im kooperativen Dialog darf also offiziell gefragt werden, ob angesichts bestimmter Divergenzen meine Lernprobleme und -interessen überhaupt noch hinreichend mit den Deinen oder den Euren konvergieren oder ob ich – weil meine Lernproblematik in der als gemeinsame definierten Problematik nicht mehr aufgehoben ist – diese vernünftigerweise ohne Dich/Euch (in autonomem Lernen) weiterverfolgen sollte.“* (Holzkamp 1993, S. 513).

Die Zentrierung subjektiven Lern- und Forschungshandelns auf eine inhaltliche Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit hatte in den Interpretationswerkstätten regelmäßig eine Hierarchisierung der Beziehungen zur Folge. Wurde hier nicht seitens der Moderation entgegengesteuert, entwickelten sich schnell Macht- und Herrschaftsverhältnisse, in denen ForscherInnen mit vom Mainstream abweichenden Perspektiven in einem zunehmenden Maße in eine Rechtfertigungs- und Verteidigungshaltung gezwungen wurden und andere MitforscherInnen sich genötigt sahen, die Positionen der Angegriffenen zu verteidigen beziehungsweise in Schutz zu nehmen. Folgende Szene aus der Interpretationswerkstatt A steht exemplarisch für diese Problematik:

A: „Ich würde noch mal gerne ganz kurz, weil mir das ganz ganz wichtig ist in meinem Handeln dieser Werkzeugkasten. Was wir haben, jemand produziert einen Hammer, und jemand anders erschlägt einen, und es wird der Hammerproduzent verklagt. Das ist genau das, wo ich das, wo ich das Gefühl hab' ...“

B (lacht auf): „Und wie war das mit der Atombombe? Wissenschaftler wollten ja nicht, dass die Atombombe fällt, sie haben sie nur entwickelt. Vorsichtig!“ (aufkommendes Stimmengewirr)

A: „Du bist ziemlich rhetorisch damit. Ein Hammer ist keine Atombombe.“

Dem hier dargestellten Disput folgte eine laute und unverständliche Diskussion, die damit endete, dass eine Teilnehmerin für den angegriffenen Forscher A Position bezog, indem sie die Argumentationsweise des Forschers B kritisierte: „Aber (Vorname von B) irgendwo dasselbe können wir unter Soziologen abziehen. Mit verklärenden Ideen. Also ich meine, da kommen wir jetzt nicht weiter.“

Der Verlauf der Interpretationswerkstatt A hat gezeigt, dass sich machtbesetzte Formierungen (Normsetzungen, Formen der Über- und Unterordnung, die Betonung von Fachkompetenz und die damit verbundene Nichtanerkennung anderer Sichtweisen) dann verfestigen, wenn die Kritik an fremden Erklärungsmodellen und Sichtweisen nicht reflexiv eingeholt wird. Die in der Kritik stehenden ForscherInnen sind dann immer wieder gezwungen, ihre Interpretationsperspektiven zu belegen und zu verteidigen. Kooperatives Lernhandeln erfolgt dann weniger im Modus der Anerkennung und Verständigung als vielmehr im Modus strategischer Durchsetzung spezifischer Interessen und destruktiver Kritik. ForscherInnen mit nicht anerkannten Perspektiven werden in diesem Modus nur begrenzt als eigenständige, interessierte und rational begründet handelnde Subjekte anerkannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Behinderungen in kooperativen Lernzusammenhängen oftmals aufgrund von Problemen im Umgang mit Perspektivdivergenzen entstehen können. In den Interpretationswerkstätten des Projekts LeFo zeigte sich diese Problematik immer dann, wenn sich das Forschungshandeln der Wissenschaftler nicht ausreichend vom Alltagshandeln distanzierte und insofern weniger ein Lernhandeln als vielmehr ein wissenschaftliches Arbeitshandeln (Abgrenzung und Schärfung der eigenen Perspektive, Akkumulation wissenschaftlichen Kapitals, vgl. dazu Bourdieu 1998, S. 31 ff.) darstellte. Der „Lernende Forschungszusammenhang“ war daher ein nur schwer aufrechtzuerhaltendes Kooperationsverhältnis. Dieses Kooperationsverhältnis wurde immer dann fragil, wenn die Perspektivdivergenzen so groß wurden, dass sie nicht mehr unter der Prämisse eines gemeinsamen Lerngegenstands beziehungsweise eines gemeinsamen Lernhandelns aufgefangen werden konnten. Die beteiligten ForscherInnen ver-

loren dann schnell ihr Lerninteresse, weil die kooperative Bearbeitung des Forschungsgegenstands nicht mehr mit ihren subjektiven Lernproblematiken in Übereinstimmung gebracht werden konnte. Dies traf zum Beispiel dann zu, wenn thematische Aspekte im „Lernenden Forschungszusammenhang“ relevant wurden, die für die Lernproblematik einzelner ForscherInnen nicht von Bedeutung waren, weil sie mit diesen thematischen Aspekten keine Erweiterung ihrer subjektiven Bedeutungshorizonte antizipieren konnten. Dieses Phänomen scheint allerdings in kooperativen Lernverhältnissen insofern grundsätzlich angelegt, als erstens verschiedene Menschen nie ein identisches Lerninteresse besitzen können und zweitens gerade die interdisziplinäre Zusammensetzung eine Breite an Interpretationsperspektiven erfordert, die grundsätzlich Perspektivendivergenzen mit sich bringt und von daher immer Gefahr läuft, dass der Zusammenhang einzelner Lerninteressen verloren geht.

Eine weitere Problematik kooperativer Lernverhältnisse stellen andere beziehungsweise fremde Lerninteressen dar, die sich gegen einzelne Lerninteressen richten. Dies ist immer dann der Fall, wenn an einzelne Beteiligte Lernanforderungen gestellt werden, die von deren Lerninteressen abweichen, beziehungsweise wenn die argumentative Begründbarkeit deren Forschungs- und Lernhandeln nicht in einem ausreichenden Maße anerkannt wird. „Intersubjektive Lernverhältnisse schließen damit ein, dass man den jeweils anderen in seinen Lernanstrengungen nicht zensiert und zurückhält, sondern freilässt, d. h. bewußt darauf verzichtet, ihn unter Kontrolle und im Griff behalten zu wollen.“ (Holzkamp 1993, S. 528)

Möglichkeiten expansiven Lernens im „Lernenden Forschungszusammenhang“

Neben den oben aufgeführten Behinderungen kooperativen Lernens haben sich im „Lernenden Forschungszusammenhang“ allerdings auch vielfältige Möglichkeiten und Chancen expansiven Lernens in kooperativen Lernzusammenhängen aufzeigen lassen. So ist in den Interpretationswerkstätten deutlich geworden, dass sich die beteiligten ForscherInnen vor allem dann auf ein kooperatives Lernverhältnis eingelassen haben, wenn der bearbeitete Forschungsgegenstand für sie selbst bedeutsam war, das heißt wenn sie Seiten im Fall entdeckt haben, die mit ihren wissenschaftlichen Bedeutungshorizonten und Lerninteressen zu tun hatten. Im Grunde lag dadurch nicht nur ein Fall in der Mitte des „Lernenden Forschungszusammenhangs“, sondern genau so viele Fälle, wie ForscherInnen anwesend waren. Ein expansives Lernen erschien dann möglich, wenn jeder Einzelne seine Interpretationsperspektive an den Fall anlegte und damit seinen anderen MitforscherInnen ein breites Spektrum an Gegenhorizonten und neuen Perspektiven bot, die bestehende wissenschaftliche Bedeutungshorizonte irritieren und gegebenenfalls erweitern konnten. Als eine besondere Herausforderung

rung für das Gelingen des Kooperationsprozesses hat sich allerdings die Ermöglichung einer verstehensorientierten Kommunikationsatmosphäre gezeigt. Eine solche Kommunikationsatmosphäre lässt abweichende Interpretationen als mögliche und nicht als bessere Situationsinterpretationen gelten und erkennt die Interpretationsperspektiven der MitforscherInnen an, ohne diese zu bewerten oder gar abzuqualifizieren. Diese Form der Zusammenarbeit war in den Interpretationswerkstätten immer dann möglich, wenn die Situationsinterpretationen der einzelnen ForscherInnen als prinzipiell gleichwertig angesehen und anerkannt worden sind. Im Unterschied zum wissenschaftlichen Alltagshandeln sind dort Interpretationen einzelner ForscherInnen nicht abgewertet oder korrigiert worden, um diese zum Beispiel von der Richtigkeit der jeweils eigenen Meinung zu überzeugen, sondern die Differenzen der Interpretationen sind als Chance wahrgenommen worden, die eigenen Bedeutungshorizonte zu erweitern und das eigene Verständnis vom Fall weiter auszudifferenzieren, indem die Unterschiedlichkeiten in den Zugangsweisen für die Entfaltung von Fremd- und Selbstverständigungsprozessen genutzt worden sind. Folgende zwei Anmerkungen von am Projekt LeFo beteiligten ForscherInnen unterstreichen diese Einschätzung: *„Grundsätzlich bot sich durch den interdisziplinären Charakter des Projektes die Möglichkeit, eigene Selbstverständlichkeiten, Handlungs- und Sichtweisen in Frage zu stellen. Das hat für mich zu neuen Erkenntnissen und Fragestellungen geführt. Diesen Anstoß habe ich für meinen persönlichen Lernprozess als Bereicherung wahrgenommen.“* *„Bei aller Differenz im Methodologischen waren die zentralen Fragen, die die anderen Mitglieder der Interpretationswerkstatt mit ihren Theoretisierungen in die Debatte geworfen haben, für mich allemal anregend, inspirierend, und haben mich bei einigen Interpretationen des Textes vorsichtiger und aufmerksamer werden lassen.“*

„Grundsätzlich hat der Austausch mit anderen Textinterpreten bei mir einen Prozess inhaltlicher Neureflexion in Gang gesetzt.“

Die besondere Herausforderung eines solchen kooperativen Lernhandelns bestand für die beteiligten ForscherInnen vor allem darin, sensibel mit anderen Interpretationsperspektiven umzugehen und diese nicht vorschnell an die eigenen Bedeutungshorizonte anzugleichen. Von daher bildete ein zwar kritischer, aber anerkennender Umgang das zentrale Moment des kooperativen Lernhandelns im „Lernenden Forschungszusammenhang“. Dies beinhaltete nicht nur die Anerkennung der argumentativen Begründbarkeit der anderen Interpretationsperspektiven, sondern auch die Fähigkeit, Distanz zur eigenen Interpretationsperspektive zu gewinnen. So hat sich gezeigt, dass das Ausweisen des eigenen Referenzsystems ein wichtiges Indiz für die Distanzierungsleistung und Reflexionsfähigkeit sein kann. Kooperatives Lernhandeln kann so Prozesse reflektierenden Vergleichens fördern, ohne dabei subsumptionslogisch vorzugehen: *„Die reflektierende Vernunft oder Urteilskraft geht nicht subsumptionslogisch vor und kann*

nicht so verfahren, weil die reflektierende Qualifizierung von Einzelnem dessen Unterordnung unter verfügbare Begriffe geradezu verbietet. Die reflektierende Urteilskraft stellt vorrangig nicht Gemeinsamkeit, sondern Differenz fest und sucht sodann einen neuen, passenden Begriff für das vom Bekannten abweichende Einzelne.“ (Straub 1999, S. 24 f.).

7. Fazit

Lernhandlungen in kooperativen Lernzusammenhängen zielen auf eine Erweiterung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Sie sind ein offenes Projekt, das sich nicht positiv und damit normativ festlegen lässt. Die Reflexion solcher Lernzusammenhänge kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ auf Behinderungen und defensive Lernbegründungen als Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit verweisen. In den Interpretationswerkstätten des „Lernenden Forschungszusammenhangs“ hat sich gezeigt, dass kooperatives Lernen nur dann als eigenständiges, unbehindertes Lernen möglich werden kann, wenn die lernende Kooperation als eine offene Beziehung verstanden und praktiziert wird, in welcher niemand, der infrage gestellt wissen will, wie weit er sich noch unter die als gemeinsam definierte Lernproblematik subsumieren kann, kritisiert oder ausgegrenzt wird. Dies heißt auch, dass im Kooperationsprozess Übergangsformen zwischen kooperativem Lernen und personal-autonomen Lernen einzelner Beteiligter nicht verhindert, sondern im Gegenteil befördert werden sollten. Unterschiedliche Sichtweisen und Situationsinterpretationen werden in dieser Perspektive keineswegs als gleichbedeutend mit der totalen Beendigung der Kooperationsbeziehung zugunsten eines personal-autonomen Lernens betrachtet, sondern als Chance begriffen, divergente Auffassungen als in der Sache begründet zu durchdringen und zueinander auf den Begriff zu bringen. Das Wiedereinbringen von autonom gewonnenen Lernresultaten in den kooperativen Lernverbund sollte in einem Lernenden Forschungszusammenhang immer möglich sein.

Auf diese Weise lassen sich die Dialogbeziehungen in kooperativen Lernzusammenhängen auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Verbindlichkeiten organisieren. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Reziprozität der Kooperation so erhalten wird, dass im Kontext der übergreifenden Verweisungszusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstands ein Netz von wechselseitigen Ansprechpartnern aufgebaut werden kann. Damit wäre das personal-autonome Lernen einerseits lediglich ein Grenzfall der Kooperationsbeziehungen, andererseits aber als Ausgangspunkt allen Lernhandelns enthalten. „Nur ich selbst (wer sonst?) kann – wie intensive Konsultationen und Diskussionen dem immer vorhergegangen sein mögen – gemäß der interessengegründeten Zugangsweise zum Lerngegenstand von je meinem Standpunkt aus – letztlich entscheiden, ob ich jeweils meine Lernpro-

blematik (vorübergehend?) einer gemeinsamen, kooperativ zu verfolgenden Lernproblematik subsumieren kann oder auf ihrer Differenz und Andersartigkeit bestehen muss.“ (Holzkamp 1993, S. 516)

Literatur

Haug, F. (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.

Heckhausen, H. (1987): „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main, S. 129–145.

Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, S. 5–36.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main.

Holzkamp, K. (1997): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches (1996). In: Holzkamp, K. (posthum): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin, S. 255–276.

Holzkamp, K. (posthum) (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin.

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.

Ludwig, J. (2004): Der „Lernende Forschungszusammenhang“ – eine Chance für den interdisziplinären Brückendiskurs in der Genderforschung? S. 227–244.

Mittelstraß, J. (1987): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt/Main, S. 152–158.

Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen.

Weis, M. (2004): Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines erwachsenpädagogischen Forschungsansatzes zur Rekonstruktion subjektiven Lernhandelns. In: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren, S. 172–184.

Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster.

Anmerkungen

- ⁱ Wörtliche Zitate aus Transkripten sind im folgenden Text kursiv gesetzt.
- ⁱⁱ Zwar existiert eine Reihe unterschiedlicher Definitionen, es lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten identifizieren (vgl. auch den Überblick über Definitionen des Begriffes bei Hark 2005).
- ⁱⁱⁱ Kuhn hat den Begriff „Denkstil“ später als „Paradigma“ weitergeführt, die „Denkkollektive“ als „scientific communities“ gefasst (Kuhn 1973).
- ^{iv} Stenger unterscheidet auf der Basis einer Untersuchung über Fremdheitserfahrungen ostdeutscher Wissenschaftler im transformierten Wissenschaftsbetrieb zwi-

schen sozialer Fremdheit als sozialem Ausschluss, der mit Stigmatisierung einhergeht, und kultureller Fremdheit im Sinne von Unvertrautheit mit Wissensbeständen. Kulturelle Fremdheit reicht in seiner Sicht von einfacher Fremdheit, die prinzipiell durch Dazulernen überwindbar ist, bis hin zu reflexiver Fremdheit, bei der eine unüberwindbare Grenze zwischen dem Eigenem und dem Fremden anerkannt wird (Stenger 1998).

- v Äußerung in Klammern nicht genau verständlich.
- vi „*Wer sind die Kunden der Forschungsergebnisse und welche Bedürfnisse haben sie? Wie lassen sich neue Kundengruppen erschließen? Und wie können Kunden aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden? Und wie lässt sich Kundenorientierung mit unabhängiger Forschung vereinbaren?*“ (Verbund „Zukunftsfähige Arbeitsforschung“ 2005, 9, mit Bezug auf die vom Projektträger BMBF bzw. DLR gesetzten Kriterien für „zukunftsfähige Arbeitsforschung“).
- vii Wie flexibel Attribute innerhalb dieser Dichotomie gehandhabt werden können, indem sie gedreht und jeweils unterschiedlich bewertet werden und dabei ihre männliche bzw. weibliche Konnotation wechseln, haben Untersuchungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive gezeigt (vgl. z. B. Gildemeister & Wetterer 1992; Wetterer 1992, 1995). Hier allerdings erscheint die Dichotomie in eher „klassischer“ Form.
- viii So kann ein status dilemma dazu führen, die eigene Sicht infrage zu stellen, aber es könnte „der Zwang der Situation, nicht der Freiheit (sein), die ihn dazu führt, die eigene Weltsicht in Frage zu stellen“ (Lindner 1990, 206).
- ix Diese Perspektiven kommen dem nahe, was Oevermann als unterschiedliche Professionslogiken bezeichnet hat: Forschen und Lehren einerseits, ingenieurale Anwendung von Wissen und klientenbezogene Intervention zur Bewältigung von Krisen andererseits. Während Lehre, Anwendung und Intervention handlungslogisch auf bereits vorhandenem Experten-Wissen aufbauen, sei Forschung hingegen (und das ist nach Oevermann nur Forschung in rekonstruktivem Vorgehen) auf die Produktion von neuem Wissen gerichtet, das sich auf die Bewältigung zukünftiger Krisen der gesamten Gesellschaft richte. Forschung sei deshalb auch nicht standardisierbar, während ingenieurale Anwendung von Wissen eher routiniert geschehe (Oevermann 2005).
- x Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Exzellenzvereinbarung (ExV) vom 18. Juli 2005.

<http://www.blk-info.de/fileadmin/Papers/exzellenzvereinbarung.pdf>
§ 3 Förderkriterien. Zugriff am 12.03.2007

Erwachsenen- bildung gestern und heute

Standardwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung

Das Buch führt in die Geschichte der Erwachsenenbildung ein. Dabei geht der Autor nicht rein chronologisch vor, sondern diskutiert im historischen Zusammenhang die verschiedenen Aspekte der Erwachsenenbildung wie „Erwachsenenbildung als Institution“, „Erwachsenenbildung als Wissenschaft“, „Erwachsenenbildung als Beruf“ und neu in der 3. Auflage „Lernorte in der Erwachsenenbildung“.

Originaldokumente am Ende jedes Kapitels geben einen Einblick in die Quellen und vergegenwärtigen die Bedeutung der Erwachsenenbildung zwischen gestern und heute.

„In seiner Lesart als einführendes Werk bietet Seitters Buch nicht nur einen klar strukturierten Überblick, sondern auch eine materialreiche Sammlung originaler Dokumente. ... Anspruchsvolles und zugleich tatsächlich in das Thema einführendes Werk.“

ALF HELLINGER,
DER PÄDAGOGISCHE BLICK



Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

Eine Einführung
Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

**3. aktualisierte und
erweiterte Auflage**

2007, 200 S.,

19,90 € (D)/38,40 SFr

ISBN 978-3-7639-1946-8

Best.-Nr. 14/1100

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Interdisziplinarität als Chance

Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang

Können wissenschaftliche Erkenntnisse mit Hilfe eines interdisziplinär arbeitenden Teams besser in die betriebliche Praxis transferiert werden? Unter welchen Bedingungen gelingt Interdisziplinarität? Und welche Qualität erreicht die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Einzelfall?

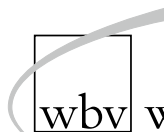
Dieser Band stellt ausgewählte Prozesse und Ergebnisse des Projekts „Lernender Forschungszusammenhang“ dar. In diesem Projekt wurde ein Forschungsverfahren entwickelt und erprobt, mit dem ein praxisorientierter Wissenschaftstransfer durch Fallorientierung, Interdisziplinarität und ein integriertes Beratungskonzept gefördert werden soll. Erstmals wird interdisziplinäre Zusammenarbeit aus einer lerntheoretischen Perspektive untersucht.

Wissenschaft / Praxis

D/ALOG
Weiterbildung



ISBN 978-3-7639-3415-7



W. Bertelsmann Verlag