

Unger, Helga

**Book**

## Organisationales Lernen durch Teams: Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements

**Provided in Cooperation with:**

Rainer Hampp Verlag

*Suggested Citation:* Unger, Helga (1998) : Organisationales Lernen durch Teams: Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements, ISBN 3-87988-307-6, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116861>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Helga Unger

# Organisationales Lernen durch Teams

A 218043



Rainer Hampp Verlag

EIGENTUM  
DES  
INSTITUTS  
für  
WELTWIRTSCHAFTS-  
KIELE  
BIBLIOTHEK

# Organisationales Lernen durch Teams

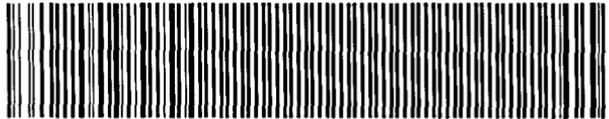


Helga Unger

# Organisationales Lernen durch Teams

Methode und Umsetzung eines  
teambasierten Projektmanagements

A 218043



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Unger, Helga:**

Organisationales Lernen durch Teams : Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements / Helga Unger. - München ; Mering : Hampp, 1998

Zugl.: Magdeburg, Univ., Diss., 1998, u.d.T.: Der Beitrag von Teamkonzepten zur Lernfähigkeit von Organisationen  
ISBN 3-87988-307-6

*Liebe Leserinnen und Leser!*

*Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.*

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

© 1998 Rainer Hampp Verlag München und Mering  
Meringerzeller Str. 16 D - 86415 Mering

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

---

<b>1 Problemstellung und Zielsetzung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Theoretische Ansätze</b> .....	<b>6</b>
2.1 Konkretisierung des Gegenstandes.....	6
2.1.1 Positionsklärung.....	6
2.1.2 Unterscheidung der Subjektebenen.....	7
2.2 Kommunikation als konstituierendes Element sozialer Systeme.....	11
2.3 Organisationales Lernen.....	17
2.3.1 Grundzüge der Ansätze.....	17
2.3.2 Das Modell der Forschergemeinschaft.....	21
2.3.3 Modelle zum organisatorischen Wissen.....	26
2.4 Das Lernverständnis im Wandel.....	31
2.4.1 Differenzierungsebenen des Lernens.....	31
2.4.2 Die Kontextbedingtheit von Lernen.....	34
2.5 Fazit.....	38
<b>3 Gruppen in Forschung und Praxis</b> .....	<b>40</b>
3.1 Forschungsbereiche und Gruppenmodelle.....	40
3.1.1 Querschnitt der Gruppenforschung.....	40
3.1.2 Kritisches Zwischenfazit.....	48
3.1.3 Funktionsmodelle.....	49
3.2 Psychologische Grundlagen von Gestaltungsansätzen.....	54
3.2.1 Kontrolltheoretische Konzepte.....	54
3.2.2 Das Aufgabenkonzept.....	57
3.3 Gruppenkonzepte.....	60
3.3.1 Einordnung der Konzepte.....	60
3.3.2 ... innerhalb der regulären Arbeitsorganisation.....	62
3.3.3 ... außerhalb der regulären Arbeitsorganisation.....	64
3.4 Gruppenarbeit als Problembereich.....	66
<b>4 Lernen in und von Gruppen</b> .....	<b>69</b>
4.1 Einleitung.....	69
4.2 Der Wissensaspekt.....	69

4.2.1 Die Prozeßhaftigkeit von Wissen.....	69
4.2.2 Generierung.....	72
4.2.3 Redundanz.....	73
4.2.4 Korrektur.....	75
4.2.5 Implikationen auf den Subjektebenen.....	77
4.3 Die Zielorientierung.....	78
4.3.1 Die Existenz von dynamischen Zielkomplexen.....	78
4.3.2 Explikation.....	81
4.3.3 Abgleichprozesse.....	82
4.3.4 Implikationen auf den Subjektebenen.....	83
4.4 Die Aktionsebene.....	84
4.4.1 Die Notwendigkeit des Handelns für Lernprozesse.....	84
4.4.2 Problemsensitivität.....	87
4.4.3 Heurismen.....	88
4.4.4 Kooperation.....	89
4.4.5 Diskurs.....	91
4.4.6 Implikationen auf den Subjektebenen.....	93
4.5 Zusammenfassung und Fazit.....	94

## 5 Das Interventionsmodell -

<b>Teamlernen durch Beteiligung.....</b>	<b>97</b>
5.1 Das kontextuelle Interventionsverständnis.....	97
5.2 Die Projektstruktur als Lernkontext.....	101
5.3 Lernen im Projekt.....	103
5.4 Lernen durch das Projekt.....	110
5.5 Lernen für das Projekt.....	112
5.6 Die Rolle der Prozeßbegleitung.....	116
5.7 Bezug zu den Gestaltungsgrundsätzen.....	118

## 6 Grundlagen zur Betrachtung der Fallstudien..... 120

6.1 Grundsätze ganzheitlicher Forschung.....	120
6.2 Methodische Folgerungen.....	123
6.3 Zielsetzung der Darstellung von Fallstudien.....	125

6.4 Auswahl der Fallstudien.....	125
6.5 Das Datenmaterial.....	128
6.6 Der Aufbau der Fallstudien.....	129
<b>7 Fallstudie: Das Montageunternehmen.....</b>	<b>130</b>
7.1 Ausgangssituation.....	130
7.1.1 Das Unternehmen.....	130
7.1.2 ... und seine Problemsituation.....	131
7.1.3 Das Projekt.....	132
7.2 Die Teamorganisation im Projekt.....	134
7.2.1 Zusammensetzung und Arbeitsthemen.....	134
7.2.2 Die Projektteams.....	135
7.2.3 Die Qualifizierungsgruppen.....	138
7.2.4 Die Problemlösegruppen.....	140
7.2.5 Der Projektleitungsausschuß.....	142
7.2.6 Die Prozeßbegleitung.....	143
7.3 Beispiele zur Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze.....	145
7.3.1 Wissen.....	145
7.3.2 Ziele.....	148
7.3.3 Aktionen.....	152
7.4 Die Sichtweise der „betroffenen Beteiligten“.....	158
7.4.1 Vorbemerkung.....	158
7.4.2 Gruppen : „Gemischte Gefühle“.....	159
7.4.3 Wissen : „Das latente Informationsdefizit“.....	162
7.4.4 Ziele : „... sind nicht uneingeschränkt erreichbar“.....	163
7.4.5 Aktionen : „Wo bleiben die Entscheidungen?“.....	164
7.5 Das frühzeitige Projektende.....	165
<b>8 Fallstudie: Der Anlagenbauer.....</b>	<b>168</b>
8.1 Ausgangssituation.....	168
8.1.1 Das Unternehmen.....	168
8.1.2 ... und seine Problemsituation.....	169
8.1.3 Das Projekt.....	170
8.2 Die Teamorganisation im Projekt.....	171

8.2.1 Zusammensetzung und Arbeitsthemen.....	171
8.2.2 Der Projektlenkungsausschuß.....	173
8.2.3 Die Projektgruppen.....	174
8.2.4 Die Arbeitskreise.....	177
8.2.5 Die Prozeßbegleitung.....	178
8.3 Die Gestaltungsgrundsätze am Beispiel der Entlohnungsfrage.....	179
8.3.1 Ausgangssituation.....	179
8.3.2 Wissen.....	180
8.3.3 Ziele.....	183
8.3.4 Aktionen.....	186
8.4 Die Sichtweise der „betroffenen Beteiligten“.....	194
8.4.1 Vorbemerkung.....	194
8.4.2 Wissen: „... alle können ihre Meinung sagen“.....	194
8.4.3 Ziele: „... es sind noch nicht alle im Boot?“.....	197
8.4.4 Aktionen: „... durch Beteiligung läuft es besser“.....	200
8.4.5 Lernen: „... erste Ansätze von Selbstlernen sind erkennbar“.....	202
8.5 Die Interferenz zwischen Projekt und Unternehmenssituation.....	205
8.6 Die Verankerung und Fortführung des Lernprozesses.....	206
<b>9 Fazit.....</b>	<b>208</b>
<b>10 Zusammenfassung.....</b>	<b>214</b>
<b>11 Literatur.....</b>	<b>215</b>
<b>Anhang</b>	

**Abbildungen**

Abb. 1.1	Aufbau der Arbeit	3
Abb. 2.1	Drei-Ebenen-Modell	8
Abb. 2.2	Klassen der Kommunikation	14
Abb. 2.3	Organisationales Lernen als verschachtelte Lernzyklen	22
Abb. 2.4	Regelkreise der Lernprozesse	23
Abb. 2.5	Grundmuster der Wissenserzeugung	27
Abb. 2.6	Der Prozeß der Wissensgenerierung	28
Abb. 2.7	Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis	29
Abb. 2.8	Lernzyklus von Kolb (1984)	35
Abb. 3.1	Beschreibungsmerkmale von Arbeitsgruppen	41
Abb. 3.2	Kommunikationsstrukturen	42
Abb. 3.3	Leistung bei "semantischem Lärm"	43
Abb. 3.4	Prozeßmodell des Gruppenhandelns	51
Abb. 3.5	Die Struktur einer Gruppenhandlung	52
Abb. 3.6	Hierarchischer Aufbau der Kontrollkomponenten	55
Abb. 3.7	Merkmale von Gruppenarbeit	57
Abb. 3.8	Aufgaben im soziotechnischen System	58
Abb. 3.9	Einordnung von Gruppenarbeitskonzepten	61
Abb. 3.10	Ergebnisse Umfrage mit "Best-Practice" Unternehmen	67
Abb. 4.1	Das OSTO-Modell	79
Abb. 4.2	Formen des Diskurses	91
Abb. 4.3	Die drei Lernebenen	94
Abb. 5.1	Der Wandel im Interventionsverständnis	98
Abb. 5.2	Gruppenorientierte Projektstruktur	102
Abb. 5.3	Schwerpunkte der Teamschulung	113
Abb. 7.1	Projekttablauf bei "M"	133
Abb. 7.2	Projektorganisation - Themen und Zusammensetzung der Gruppen	134
Abb. 7.3	Problemthemen der Begleitforschung	144
Abb. 7.4	Zielkonflikte	149
Abb. 7.5	Vorgehen der Problemlösegruppe "Gruppenorganisation"	154

Abb. 7.6	Befragungsergebnisse "Informationsfluß"	163
Abb. 8.1	Die Projektstruktur	172
Abb. 8.2	Themen der Arbeitskreise	177
Abb. 8.3	Befragungsergebnisse „Identifikation“	185
Abb. 8.4	Befragungsergebnisse „Erwartungen“	185
Abb. 8.5	Lösungsvorschläge zu den Leistungskennziffern	187
Abb. 8.6	Befragungsergebnisse „Vorgehen“	189
Abb. 8.7	Befragungsergebnisse „Wiederholung“	190
Abb. 8.8	Befragungsergebnisse „Mängel“	191
Abb. 8.9	Befragungsergebnisse „Positives“	193
Abb. 8.10	Befragungsergebnisse „Informationen“	195
Abb. 8.11	Befragungsergebnisse „Qualifizierung“	196
Abb. 8.12	Befragungsergebnisse „Zielerreichung“	200
Abb. 8.13	Befragungsergebnisse „Auswirkungen der Beteiligung“	201
Abb. 8.14	Befragungsergebnisse „Selbstlernprozesse“	203
Abb. 9.1	Gruppenkonstellationen in den Betriebsprojekten	209

## Tabellen

Tab. 2-1	Konfligierende Normen in organisationalen Veränderungsprozessen	24
Tab. 3-1	Kohärenzerzeugende Bedürfnisse	44
Tab. 3-2	Analoge Prozesse auf Individuums- und Gruppenebene	52
Tab. 4-1	Gruppeneffekte auf der Wissensebene	78
Tab. 4-2	Gruppeneffekte auf der Zielebene	84
Tab. 4-3	Gruppeneffekte auf der Handlungsebene	93
Tab. 5-1	Die Gestaltungsgrundsätze im Interventionsmodell	118
Tab. 6-1	Unterschiede der betrieblichen Fallstudien	127
Tab. 7-1	Themen der Projektteams	136
Tab. 7-2	Zielformulierungen der Qualifizierungsgruppen	151
Tab. 8-1	Ziele im Projekt	171
Tab. 8-2	Bandbreite der Entlohnungsmodelle	188
Tab. 8-2	Befragungsergebnisse „Zielsystem“	199
Tab. 8-3	Befragungsergebnisse Lerneffekte	204

**Abkürzungen**

a.a.O.	am angegebenen Ort
ABL	alte Bundesländer
AG	Arbeitgeber
AK	Arbeitskreis
AN	Arbeitnehmer
AV	abhängige Variable
AV	Arbeitsvorbereitung
BDE	Betriebsdatenerfassung
BMBF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
BQ	Beteiligungsqualifizierung
BR	Betriebsrat
BV	Betriebsvereinbarung
BVS	Behörde für vereinigungsbedingte Sonderaufgaben
CAQ	Computer-Aided Quality
CIM	Computer-Integrated Manufacturing
df	Freiheitsgrad
DLZ	Durchlaufzeit
DZ	Distributionszentrum
ECLC	European Consortium for the Learning Organisation
FA	Fertigungsabschnitt
FBZ	Feinbearbeitungszentrum
FI	Fertigungsinsel
GF	Geschäftsführung
ggf.	gegebenenfalls
H.i.O.	Hervorhebungen im Original
H-CIM	Humanzentrierte CIM-Konzepte
HdA	Humanisierung der Arbeitswelt
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
IAF	Institut für Arbeitswissenschaft, Fabrikautomatisierung und Fabrikbetrieb
IAO	Fraunhofer-Institut Arbeitswirtschaft und Organisation
IMA	Lehrstuhl Informatik im Maschinenbau
IRMA	Innovative Reorganisation von Unternehmen – Managementhandeln und Partizipation

---

KVP	kontinuierlicher Verbesserungsprozeß
LG	Lohngruppe
LKZ	Leistungskennziffer
MA	Mitarbeiter/in
MA&T	Mensch, Arbeit und Technik
NBL	neue Bundesländer
NRW	Nordrhein-Westfalen
PE	Personalentwicklung
PGL	Projektgruppenleiter
PLA	Projektlenkungsausschuß
PLG	Problemlösegruppe
PPS	Produktionsplanungs- und Steuerungssystem
PT	Projektteam
QS	Qualitätssicherung
QZ	Qualitätszirkel
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
SAP	Systeme, Anwendungen, Produkte (Systemhaus)
SNP	Strategieorientierte Neuausrichtung der Produktion
SoTech	Sozialverträgliche Technikgestaltung
STA	Subjektive Tätigkeitsanalyse
TAG	Teilautonome Arbeitsgruppen
UV	unabhängige Variable
vgl.	vergleiche
Wiss.	wissenschaftlich
z.B.	zum Beispiel

## 1 Problemstellung und Zielsetzung

*„Despite its importance, team learning remains poorly understood.*

*Until we can describe the phenomenon better, it will remain mysterious.*

*This is why mastering team learning will be a critical step building learning organizations.“*

Senge, 1990, S. 238

In einer Vielzahl aktueller Publikationen, die sich mit der Situation von Wirtschaftsorganisationen beschäftigen, stößt man in den einleitenden Worten, die die Gründe für das eine oder andere Thema aufzeigen sollen, immer wieder auf Formulierungen wie „aufgrund der zunehmenden Komplexität“ oder „die Dynamisierung des Marktes“. Dem folgen nicht selten Argumentationslinien, die sich auf einen Wandel des Marktes<sup>1</sup>, der Technologie<sup>2</sup> oder auch der Beschäftigtengruppe<sup>3</sup> beziehen. Diese Entwicklungen - so wird fast ausschließlich gefolgert - erfordern von den Betrieben ein Umdenken und Umstrukturieren, das mit neuen Management- und Produktionskonzepten<sup>4</sup> und einer Zielrichtung der Flexibilisierung des Unternehmens verbunden sind.

Da die einzelnen Argumentationslinien bereits eine hohe Verbreitung und weitestgehende Akzeptanz gefunden haben, sollen sie hier nicht wiederholt werden, ebensowenig wie die Breite der daraus resultierenden Konzepte. Auf die dahinterstehende Grundproblematik der Komplexitätszunahme und der Dynamisierung soll jedoch eingegangen werden, da dies Wurzeln der in dieser Arbeit darzustellenden Gedanken und Konzepte sind.

Der Begriff der *Komplexität* ist keinesfalls neu, jedoch wird er für die Erklärung wirtschaftlicher und betrieblicher Phänomene in letzter Zeit häufiger genutzt. Komplexität beinhaltet, daß Unternehmen und ihre Umwelten als mehrdimensionale, in sich und miteinander vielfältig verknüpfte aber trotzdem identifizierbare Einheiten betrachtet werden. Die *Dynamik* bringt neben dem häufig als statisch dargestellten Komplexitätsbegriff, den Aspekt der Zeit ins Spiel. Nur selten sind Zustände auf Dauer als stabil

<sup>1</sup> Vom Verkäufermarkt zum Käufermarkt, Globalisierung der Märkte, höhere Qualitätsanforderungen des Kunden, „time to market“ und „just in time“, kürzere Produktlebenszyklen u.v.m.

<sup>2</sup> Automatisierungsprozesse, Informations- und Kommunikationstechnologien, weltweite Vernetzung (Internet), computerunterstützte Produktion (CIM/CAM), Expertensysteme u.v.m.

<sup>3</sup> Wertewandel, höherer Anspruch an die Arbeitstätigkeit, Freizeitverhalten, Individualisierung, Professionalisierung, Demokratisierung der Arbeitswelt u.v.m.

<sup>4</sup> Lean Management/Production, Business Process Reengineering, fraktale oder vitale Fabrik, Total Quality Management, flexible Fertigung u.v.m.

zu betrachten - so sehr der Mensch sich dies entsprechend seines Kontrollbedürfnisses auch oftmals wünschen mag - sie unterliegen in der Regel einem zeitlichen Veränderungseinfluß. Am Beispiel der Menschheitsgeschichte über Jahrtausende hinweg, die durch zunehmend kürzere Zyklen der Entwicklung von Geist, Kultur und Technik und eine immer stärkere Differenzierung gekennzeichnet ist, sind die Prognosen zur Komplexität und Dynamik noch am deutlichsten nachvollziehbar.

Für Unternehmen scheint es zunehmend schwierig, sich in einer solchen „Welt wachsender Turbulenzen“ (Henning, 1993) zu orientieren. Sie bewegen sich in einem „Nebelviereck“ aus schwer identifizierbaren Problemen, unklaren Lösungswegen, einer Zielvielfalt und kaum abschätzbaren Handlungskonsequenzen (Rieckmann, 1991). Für viele Organisationen wird eine Diskrepanz zwischen Anforderungen und Fähigkeiten diagnostiziert, die sich als „Wahrnehmungslücke“ beschreiben läßt (Henning, 1993).

Die derzeitige Herausforderung der Unternehmen ist es, diese Lücke zu reduzieren bzw. auf einem Maß zu halten, das weiterhin zielgerichtetes Handeln ermöglicht. Ein Konzept, oder besser eine Leitidee, die dieses unterstützen soll, wird in der letzten Zeit verstärkt diskutiert: *Die lernende Organisation* (vgl. Argyris, 1990; Senge, 1990; Sattelberger, 1991 u.v.m.). Die Zielrichtung dabei ist die Erhöhung der Aktions- und Reaktionsfähigkeit von Unternehmen und damit deren Existenzsicherung.

Es stellen sich nun die Fragen, wie ein Unternehmen mit zunehmender Komplexität und Dynamik umgehen kann oder wie Wahrnehmungslücken zu reduzieren sind, oder auch, was die Umsetzung des Gedankens der lernenden Organisation in der Praxis bedeutet. Hierzu gibt es bereits Antworten, die jedoch nur selten auf eine konkrete und für die Betriebe auch realisierbare Handlungs- und Aktionsebene transformiert werden. Eine dieser Antworten - die Bildung von Gruppen und Teams<sup>5</sup> - wird zwar häufig als ein wesentliches Element der lernenden Organisation genannt, aber das Thema selbst, also die Frage „wer lernt denn da?“ (Baitsch, 1996), wird in der Regel nur in der Dualität Individuum - Organisation abgehandelt (vgl. Unger & Lorscheider, 1996). Diese Lücke und die (wieder) zunehmende Diskussion um Gruppenkonzepte ist der Grund, sich diesem Thema intensiver zu widmen.

---

<sup>5</sup> Die Begriffe „Team“ und „Gruppe“ werden in dieser Arbeit synonym verwandt, da der Unterschied zwischen beidem eher im subjektiven Sprachgebrauch zu sehen ist (z.B. „Teamegeist“, aber selten „Gruppengeist“) und es keine wissenschaftlich fundierte Definitionsabgrenzung gibt. Eine begriffliche Differenzierung würde eher künstlichen Charakter haben und theoretisch als auch konzeptuell wenig helfen.

In dieser Arbeit soll also vor theoretischem *und* praktischem Hintergrund diskutiert werden, welcher Art der Beitrag von Gruppen zur lernenden Organisation ist. Die zentralen *Hypothesen* dabei sind:

- Das Lernen in und von Gruppen besitzt von Form und Inhalt eine deutlich andere Qualität als das Lernen von „vereinzelt“ Individuen.
- Das Lernen in und von Gruppen kann die Lernfähigkeit einer Organisation in positiver Weise beeinflussen. Inwieweit dies geschieht, hängt von spezifischen internen und externen Rahmenbedingungen für das Agieren der Gruppe ab.

Diese Hypothesen geben die „Suchrichtung“ (Abb. 1.1) in dieser Arbeit an.

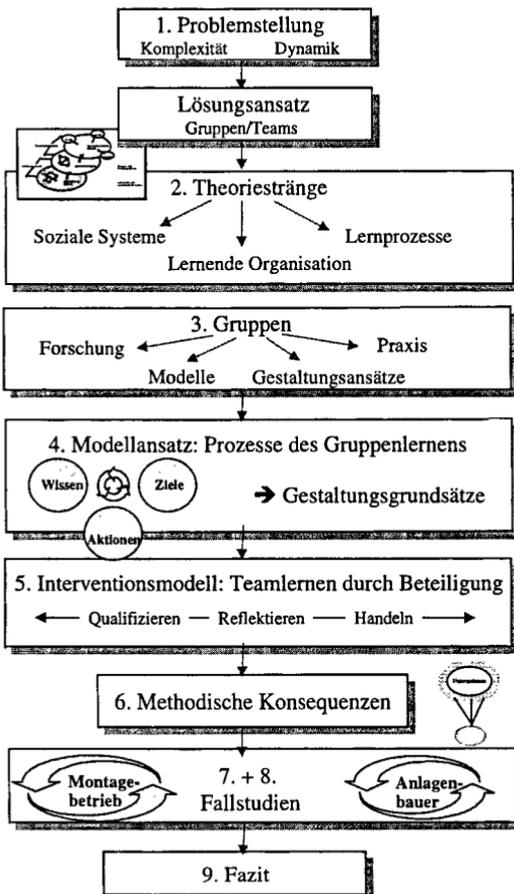


Abb. 1.1: Aufbau der Arbeit

Die erste Hypothese bezieht sich dabei auf einen Perspektivenwechsel im Lernverständnis (vgl. Kap. 2.4). Eine starke Fokussierung auf das Individuum blendet den sozialen Kontext weitgehend aus. Jedoch gerade dieser Kontext bietet eine Vielzahl an Lernoptionen (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1993). Dies wird mit der zweiten Hypothese ausgedrückt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß jede Gruppenbildung zwangsläufig zu solchen Lernprozessen führen wird, die für die Organisation vor dem Hintergrund der Komplexitäts- und Dynamisierungsproblematik nutzbringend sind. Es stellt sich deshalb die Frage, welche Bedingungen zu schaffen sind, damit Gruppenlernen das Lernen der gesamten Organisation fördert.

Um den hiermit aufgeworfenen Fragen nachzugehen, werden im *zweiten Kapitel* zunächst grundlegende theoretische Arbeiten diskutiert. Ausgehend von einer wissenschaftstheoretischen Positionierung werden die drei Subjektebenen Individuum, Gruppe und Organisation in ihren Grundzügen unterschieden. Anschließend wird der Frage nachgegangen, was soziale Systeme überhaupt konstituiert und schließlich das Lernen von Organisationen sowie das hier vertretene Lernverständnis verdeutlicht.

Im *dritten Kapitel* werden einführend einige Ergebnisse der Gruppenforschung dargestellt und kritisch reflektiert. Das Gruppenmodell von Cranachs et al. (1986) zeigt, daß Wechselwirkungen und gegenseitige Entwicklungsprozesse von Individuum und Gruppe stattfinden. Weitere psychologische Konzepte bilden schließlich den Hintergrund für den Einsatz und die Zielrichtung betrieblicher Gruppen. Die Bandbreite der in der Praxis umgesetzten Gruppen- und Teamkonzepte und damit verbundene Problembereiche stellen den Abschluß dieses Kapitels dar.

Im *vierten Kapitel* werden diese Grundlagen in einem Modellansatz des Lernens in und von Gruppen zusammengeführt. In diesem Ansatz werden Wissen, Motivation und Handeln als sich gegenseitig bedingende und ergänzende Elemente im Lernprozeß betrachtet. Es werden „Mechanismen“ herausgearbeitet, die das Lernen im sozialen Kontext kennzeichnen. Daraus werden Gestaltungsgrundsätze abgeleitet, die Basis für das Interventionsmodell sind.

Die Struktur und die einzelnen Elemente dieses Interventionsmodells werden im *fünftten Kapitel* ausgeführt. Diesem liegt ein kontextuelles Interventionsverständnis zugrunde, das auf systemischen Ansätzen basiert. Das bedeutet, daß ein struktureller Rahmen gebildet wird, in dem Gruppen agieren und lernen. Ein Entwicklungsprozeß „von innen“ heraus wird unterstützt.

Ein solches Interventionsverständnis führt zwangsläufig zu einer anderen Forschungshaltung, die sich von einem „klassisch-experimentellen“ Vorgehen absetzt und im

---

*sechsten Kapitel* behandelt wird. Hier werden methodische Konsequenzen diskutiert sowie Auswahl, Datengrundlage und Aufbau der Fallstudien dargestellt.

Die beiden Fallstudien im *siebten und achten Kapitel* stellen den empirischen Teil der Arbeit dar. Hier wird aufgezeigt, wie das Interventionsmodell in der Praxis eingesetzt wurde und welche Bedeutung dies für das Gruppengeschehen und das Lernen der Organisation hat.

Im *Fazit* werden schließlich zentrale Veränderungen in den beschriebenen Organisationen markiert und aus den Fallstudien resultierende Problemfelder kritisch aufgezeigt.

Diese Arbeit entstand am Hochschuldidaktischen Zentrum und Lehrstuhl für Informatik im Maschinenbau (HDZ/IMA - Prof. Dr.-Ing. Klaus Henning) auf der Grundlage von Forschungsprojekten, die von der Industrie, dem Land NRW und dem BMBF gefördert wurden. An den Projekten waren mehrere Forschungseinrichtungen und Betriebe beteiligt. Die Autorin war in diesen Projekten als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Funktion der Prozeßbegleitung und Projektkoordination tätig. Ein Wissenschaftlerinnen-Austausch zwischen dem Institut für Arbeitswissenschaft, Fabrikautomatisierung und Fabrikbetrieb der Universität Magdeburg (IAF - Prof. Dr. Wolfgang Quaas) und dem HDZ ermöglichte dabei die Einbeziehung eines Fallbeispiels aus den neuen Bundesländern.

## 2 Theoretische Ansätze

### 2.1 Konkretisierung des Gegenstandes

#### 2.1.1 Positionsklärung

In dieser Arbeit wird ein nicht ausschließlich psychologisches Thema behandelt. Es ist aus praktischen Problemen erwachsen und beinhaltet die Zielstellung, theoretische Fundierungen aufzuzeigen und daraus resultierend praktische Anwendungen und Gestaltungsperspektiven zu entwerfen. Damit ist es vorrangig der angewandten Psychologie zuzuordnen.

Das Selbstverständnis der *angewandten Psychologie* bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und praxisorientierten Forderungen. Der Forschungs- und Gestaltungsprozeß beinhaltet Vorkonzeptionen, die sich aus Wissenschaftsparadigmen, Alltagswissen der Praxis und gesellschaftlichen Werten und Ideologien zusammensetzen (vgl. Dachler, 1983, S. 105).

Das in der „traditionellen“ Psychologie vorherrschende Forschungsparadigma ist eher experimentell bestimmt. Auch sie besitzt eine Vorkonzeption im Sinne Dachlers, die das Individuum als Grundeinheit und die Situation als unabhängige Variable betrachtet. Gegenläufige Einflüsse sowie Wechselwirkungen werden dabei eher selten untersucht (a.a.O., S. 107). Ausnahmereiche sind in der Entwicklungspsychologie (z.B. Konzeption des ökologischen Experimentes nach Bronfenbrenner, 1978) und der Umweltpsychologie (z.B. Kaminsky & Bellows, 1981) zu finden.

Ein solches Forschungsverständnis mag für viele Gegenstandsbereiche durchaus seine Berechtigung besitzen und hat im Laufe von Jahrzehnten psychologischer Forschung zu wesentlichen Erkenntnisfortschritten geführt, es ist jedoch darauf angewiesen, zugunsten der Zuverlässigkeit von Forschungsergebnissen eine Vielzahl relevanter Einflußfaktoren und „Schnittstellen“ zum Alltagsgeschehen auszublenden (vgl. Fuhrer, 1983, S. 60f). Ein derart eng gefaßtes Forschungsparadigma wird jedoch der hier vorliegenden, auf organisationale Entwicklungsprozesse ausgerichteten Fragestellung kaum gerecht.

Deshalb ist diese Arbeit so angelegt, daß theoretische Erklärungsansätze anderer Wissenschaftsbereiche hinzugezogen werden, die einen breiteren Blickwinkel auf den „Gegenstand“ Gruppe erlauben. Sie ist auf einem praktischen Hintergrund gewachsen, nämlich dem Arbeiten mit Gruppen zur Einführung von Gruppenarbeitsstrukturen.

Und ebenso ist die Arbeit durch eine Perspektive gekennzeichnet, die in der Beteiligung von Mitarbeitern an Veränderungsprozessen ein wesentliches Entwicklungsmoment für Menschen, Betriebe und Gesellschaft sieht (vgl. Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993).

Das zugrunde liegende „Forschungsparadigma“ geht von einer systemischen Perspektive aus und sieht Individuen, Gruppen und Organisationen in einem wechselseitigen Beeinflussungsprozeß. Damit werden verschiedene Betrachtungsebenen mit Subjektcharakter voneinander abgegrenzt. Das Paradigma der Intervention ist dabei durch die Aktionsforschung beeinflusst (vgl. Greif et al., 1989) und orientiert sich am Veränderungsprozeß. Im systemischen Sprachgebrauch ist es als *kontextuelle Intervention* zu charakterisieren (vgl. Willke, 1991).

Es wird in dieser Arbeit also nicht darum gehen, im klassisch psychologischen Wissenschaftsverständnis allgemeingültige Gesetze und Gesetzhypothesen zu generieren, welche dem experimentellen Falsifizierungsprozeß zugänglich sind, sondern darum, theoretische und praxisorientierte Grundlagen zum Thema zu erarbeiten, die ein vertieftes Verständnis für komplexe Prozesse im betrieblichen Kontext ermöglichen und neue Forschungsperspektiven aufzeigen. Auf wen bzw. was sich eine solche Perspektive bezieht, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

### 2.1.2 Unterscheidung der Subjektebenen

Gruppen werden häufig als recht klar abgrenzbare Einheiten betrachtet. Vor dem Hintergrund praktischer Konzepte und gängiger Gruppenelemente erscheint dies auch zweifelsfrei möglich. Weniger zweifelsfrei ist ihr *Entitäts- bzw. Subjektcharakter*. Geißler (1994) tritt solchen Zweifeln jedoch vehement entgegen: Anzunehmen, daß ein soziales System wie die Gruppe oder die Organisation allenfalls Objektcharakter besitzt, würde bedeuten, daß „...es von den einzelnen produziert wird, ohne daß sein Produkt Merkmale von Subjekthaftigkeit derart bekommt, daß jene Ganzheit zum Interaktionspartner des einzelnen werden könne.“ (a.a.O., S.219). Eine Diskussion über organisationales Lernen wäre mit einer solchen Position gegenstandslos, da davon ausgegangen wird, daß grundsätzlich nur der Einzelne lernen kann. Die Gegenposition dazu - die auch in dieser Arbeit vertreten wird - ist, daß überindividuelle soziale Einheiten nicht allein aus den Merkmalen ihrer konstituierenden Elemente bestehen, sondern daß etwas qualitativ Neues entsteht, das ihnen subjektvolle Züge verleiht und Eigenständigkeit zubilligt.

Durch ein solches Subjektverständnis ist es erst möglich, das Lernen auf unterschiedlichen Subjektstufen zu thematisieren. Die in Abb. 2.1 dargestellten Ebenen leisten dabei eine artifizielle Diskriminierungshilfe. Damit ist gemeint, daß hier eine Vereinfachung der Realität vorgenommen wird, indem wohldefinierbare Grenzen zwischen diesen Ebenen angenommen werden und der Kontinuumscharakter und Überschneidungen weitestgehend ausgeblendet werden. Dies ist notwendig, um einzelne Merkmale deutlicher herausarbeiten zu können. Mit einer solchen Unterscheidung ist weiterhin zwangsläufig ein Überschreiten disziplinärer Grenzen und (individual-) psychologischer Sprachgewohnheiten verbunden.

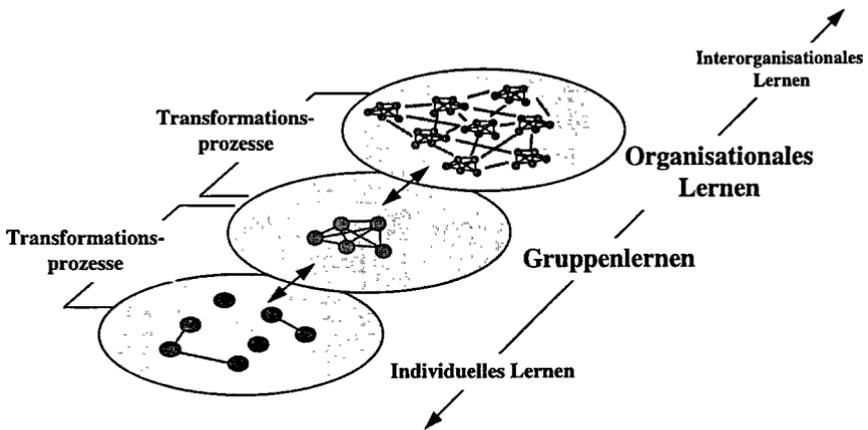


Abb. 2.1: Lernen auf unterschiedlichen Subjektstufen

Auf der untersten Ebene, die hier als *Individualebene* bezeichnet wird, finden solche Prozesse statt, die auch in der klassischen Pädagogik und Lernpsychologie beschrieben werden. Eine Person lernt animiert durch einen Lehrer, einen Seminarleiter, einen Kollegen und/oder aus eigenem Interesse heraus. Diese rein geistige oder praktische Beschäftigung mit einem Gegenstand führt zu neuen Denk- und Verhaltensweisen, worunter z.B. auch Einstellungen, Zielvorstellungen oder Werte fallen. Dies können beispielsweise motorische Fähigkeiten, wie der Umgang mit einem Werkzeug sein, es kann die Wissenserweiterung auf fachlichem Gebiet betreffen, wie das Entwerfen eines Computerprogramms, oder es kann eine Form von Wissen entwickelt werden, das weniger in Lehrbüchern zu finden ist, sondern durch das persönliche Erfahren bestimmter wiederkehrender Situationen geprägt ist, wie das Gespür eines Facharbeiters für seine Werkzeugmaschine (implizites Wissen; vgl. Kap. 2.3.3).

---

Individuelles Lernen ist dabei nur selten ein isolierter Prozeß, sondern findet häufig im sozialen Kontext statt. Für das hier zu behandelnde Thema ist es also notwendig, weitere kontextspezifische Differenzierungen vorzunehmen:

- Individuelllernen unabhängig von einer Gruppenumgebung und
- individuelles Lernen beeinflusst durch eine Gruppenumgebung.

Erstes wird in der klassischen Lernpsychologie hinreichend behandelt (vgl. Edelmann, 1986) und soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Das Zweite beinhaltet darüber hinaus Aspekte wie Kommunikation, Kooperation oder auch allgemeiner gefaßt „soziale Kompetenz“, ebenso wie individuelle Werte, Zielvorstellungen oder Einstellungen, die durch den Gruppenzusammenhang geprägt werden. Das Subjekt des Lernens ist jedoch immer noch die Einzelperson.

Das *Gruppenlernen* meint demgegenüber eine andere Qualität des Lernens. Hier wird die Gruppe als Ganzheit verstanden und nicht allein als aus der Lernsumme ihrer Einzelmitglieder zusammengesetzt (vgl. Hedberg, 1981). Die Gruppe ist ein eigenständiges Subjekt, in dem das gemeinschaftliche Lernen der Individuen eine wesentliche Rolle spielt. Das Lernen einer Gruppe vollzieht sich in den Interaktionsprozessen ihrer Mitglieder, die in der Regel eine face-to-face Kommunikation ist. Überwiegend steht der Lernprozeß im Kontext von Problemlösungen oder gemeinsam gestellten Aufgaben. Es wird eine gemeinsame Sprache entwickelt und kollektive Werte oder Zielvorstellungen geprägt. Es werden synchronisierte Vorgehensweisen zur Lösung komplexer Problemlagen erzeugt oder auch ein kollektives Wissen generiert, das sich in von allen geteilten Sichtweisen der Realität wiederfindet. Die Gruppe bietet ein Forum für den betrieblichen Diskurs und Reflexionsprozeß (Wimmer, 1988).

Ebenso kann die Organisation als eigenständiges Subjekt des Lernens betrachtet werden. *Organisationales Lernen* impliziert dabei zwar Lernprozesse auf Individuums- und Gruppenebene, geht jedoch per definitionem darüber hinaus. Organisationales Lernen kann sich dabei auf bestehende außerpersonelle und die Organisation konstituierende Aspekte wie beispielsweise Strukturen, Regeln, Verfahren und Funktionen beziehen. Neben diesen faktischen Bestandteilen einer Organisation gibt es organisationales Wissen und Erfahrungen, das sich in Form von Werten und Normen, der gemeinschaftlichen Sicht der „Außenwelt“ oder auch organisationsbezogenen Mythen wiederfindet. Gleichfalls können Symbole als „materialisierte“ Zeichen oder ein bestimmter Verhaltenskodex als Ergebnisse eines Entwicklungs- und Lernprozesses auf organisationaler Ebene verstanden werden. Dieses organisationale Wissen ist dabei unabhängig von Einzelpersonen. Es funktioniert als eine Art (Langzeit-) Gedächtnis,

vor dessen Hintergrund Wahrnehmung, Handlungen und Strategien der Mitglieder interpretierbar werden (Hedberg, 1981).

Das Lernen der gesamten Organisation ist zwar stark, aber nicht ausschließlich durch das Lernen ihrer Mitglieder geprägt, ebenso verhält es sich für das Lernen der Gruppe. Die einzelnen Ebenen sind untereinander durch transformative und koevolutive Prozesse verbunden. Transformationsprozesse bestehen dabei beispielsweise in der Wissenstransformation (vgl. Kap. 2.3.3) und Koevolution in Strukturierungsprozessen von Individuum und Gruppe, wie von Cranach et al. (1986) sie beschreiben (vgl. Kap. 3.4).

Dieser vom Lernsubjekt ausgehenden Unterscheidung der Ebenen kann eine kontextspezifische gegenüber gestellt werden, die sich gleichfalls in der Abb. 2.1 wiederfindet. Dieser Kontext geht von dem Lernen eines Einzelnen (z.B. am Arbeitsgegenstand) in einer „nicht-sozialen“ Situation über das Lernen in einer Dyade (z.B. Austausch mit dem Kollegen) zum Lernen innerhalb (z.B. Gruppenarbeit oder teamorientierte Seminare) und zwischen Gruppen (z.B. Netzwerk von Fertigungsinseln) bis hin zur Gesamtorganisation (z.B. Gesamtheit der Abteilungen) und interorganisationalem Lernen (z.B. Kunden-Lieferanten-Beziehung).

Baitsch<sup>1</sup> unterscheidet das Lernen von Individuen und Gruppen folgendermaßen: „Auf der individuellen Ebene erfolgt das Lernen aus der manchmal intendierten, oft aber beiläufigen Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben und kooperierenden Kollegen. [...] Lernen [...] auf der Gruppenebene [besteht] in der Entwicklung kollektiver Begriffe und Handlungspraktiken. Allerdings ist dies kein Prozeß, der sich nur und ausschließlich in der Sprache abspielt, vielmehr ist eine gemeinsame Arbeitspraxis notwendig, um kollektiv zu überprüfen, ob sich die Begriffe praktisch bewähren.“

In dieser Beschreibung wird dreierlei deutlich:

- Lernen ist ein weitgehend kommunikativer, sozialer und aktiver Prozeß.
- Lernen ist nicht nur ein Begriff der Bildungs-, sondern vielmehr noch der Arbeitspraxis, dem häufig keine explizite Intention des Lernenden zugrunde liegt.
- Zwischen den einzelnen Lernebenen bestehen Wechselwirkungen.

Diese Aspekte sollen im Kapitel 2.4 vertieft werden, um das hier vertretene Verständnis von Lernen zu verdeutlichen. Doch zunächst soll die Sichtweise der Gruppe und ebenso der Organisation als eigenständige Subjekteinheiten theoretisch fundiert wer-

---

<sup>1</sup> Dieses Zitat stammt aus einem persönlichen Schriftverkehr mit Baitsch im Herbst 1995.

den, um den Bezugspunkt des Lernens zu klären. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Ansätze mit überwiegend systemischer Ausrichtung diskutiert.

## 2.2 Kommunikation als konstituierendes Element sozialer Systeme

In hauptsächlich soziologisch ausgerichteten systemtheoretischen Ansätzen wird die Kommunikation als essentiell konstituierendes Merkmal sozialer Systeme betrachtet (z.B. Willke, 1989; Luhmann, 1991). Ohne Austausch- und Interaktionsprozesse wäre ein soziales System nicht denkbar. Eine solche Aussage wird durch verschiedene kommunikationstheoretische Ansätze gestützt.

Den Ausgangspunkt der systemischen Kommunikationstheorie von Watzlawick et al. (1985) stellen kreislaufförmige Wirkungszusammenhänge dar, in denen auf jede Aktion eine Reaktion folgt, die auf den Akteur zurückwirkt (Ursache-Wirkungsketten). Dieser Gedanke liegt ebenso neueren systemischen Managementtheorien (z.B. Probst & Büchel, 1994) zugrunde. Die konstitutiven Merkmale eines Systems sind nach Watzlawick (a.a.O., S. 120f):

- *Übersummation*: Ein System ist mehr als die Summe seiner Teile, denn es transformiert sich zu einer „Gestalt“.
- *Rückkopplung*: Die einzelnen Teile des Systems wirken kreisförmig aufeinander ein, so daß jede Einzelbewegung des Systems zugleich Ursache für und Wirkung von anderen Einzelbewegungen des Systems ist. Dabei pendelt sich das System auf bestimmte Gleichgewichtszustände ein, die seine „Gestalt“ definieren.
- *Äquifinalität*: Die Entwicklung dieser Gleichgewichtszustände ist offen. Sie wird weniger durch die vorliegenden Bedingungen als vielmehr durch die Prozeßqualität im System bestimmt.

Neuartig an Watzlawicks Theorie ist der Perspektivenwechsel: Das, was Kommunikation ist, wird nicht vom Subjekt hervorgebracht, sondern das, was das Subjekt ausmacht, wird durch die Kommunikation, in die es eingebettet ist, bestimmt. In seinem zweiten kommunikationstheoretischen Axiom: „*Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.*“ (a.a.O., S. 56, H.i.O.) geht Watzlawick über reine informationstheoretische Überlegungen hinaus und formuliert eine Meta-Ebene - die Beziehung - die die Interpretation und Einordnung der empfangenen Daten erst ermöglicht. Diese Beziehung bildet sich durch Kommunikationsakte aus.

Die systemische Kommunikationstheorie sagt damit aus, daß sich aufgrund des raumzeitlichen Kontaktes von Personen gezwungenermaßen eine durch kommunikative Wirkungszusammenhänge herbeigeführte Verbundenheit zwischen Personen einstellt. Diese Verbundenheit kann in einer Gruppe durch Regeln der Kommunikation bewußt gestaltet werden (z.B. Brainstorming, Moderation, Problemlösemodelle), um den effektiven Umgang mit Problemen oder Aufgaben zu erhöhen. Gleichzeitig existieren bzw. entwickeln sich, folgt man den Ausführungen von March & Olson (1976), in dem Chaos der wechselseitigen Zusammenhänge („garbage can“) kommunikative Regeln, nach denen sich die Subjekte - auch ohne ein externes Gestaltungsanliegen - überwiegend unbewußt verhalten. Gruppen bilden diese Regeln im Lauf ihres Lebenszyklus aus, häufig ohne sie zu explizieren, und stecken damit einen Interaktionsbereich ab, was und wie etwas für sie thematisierungsfähig ist. Dies bestimmt im Sinne Watzlawicks die „Gestalt“ des Systems Gruppe.

Das System Gruppe operiert, entsprechend des zweiten kommunikationstheoretischen Axioms, auf einer untergeordneten Ebene mit einzelnen Wissensbeständen und auf einer übergeordneten, gestaltbildenden Ebene fügt es diese zu übergreifenden Ordnungsstrukturen zusammen. Bezogen auf das Lernen der Gruppe kann dies zweierlei bedeuten, nämlich erstens eine quantitative Erweiterung und qualitative Veränderung von allen verfügbaren Wissensbeständen und zweitens eine Veränderung der übergeordneten Strukturen, also im Kolbschen Sinne der Wahrnehmungs-, Planungs-, Deutungs- und Handlungsmuster<sup>2</sup>. Geißler (1994, S. 230) formuliert vor diesem Hintergrund ein Analogon zu dem ersten kommunikationstheoretischen Axiom, nämlich daß zumindest auf der Individuumsebene im Kontext eines Kollektivs nicht *nicht* gelernt werden kann. Lernprozesse *in* einer Gruppe fänden demnach zwangsläufig statt.

Trotz der allgemeinen Akzeptanz der Kommunikationstheorie von Watzlawick und ihres theoretischen Erklärungswertes sowie vielfältiger praktischer Umsetzungen greift sie doch einen wesentlichen Aspekt der Kommunikation nicht auf: Kommunikation konstituiert sich nicht allein durch Wirkungszusammenhänge, sondern sie hat auch eine Zieldimension, bzw. Sinnzusammenhänge<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Auf das Lernmodell von Kolb wird im Kapitel 2.5.1 eingegangen.

<sup>3</sup> Geißler (1994, S 231) sieht darin sogar ein Defizit, an dem die gesamte Systemtheorie krank würde, dem in dieser Undifferenziertheit jedoch nicht zuzustimmen ist, da es nicht *die* Systemtheorie gibt, sondern viele verschiedene Ansätze, die systemisches Gedankengut transportieren. Insbesondere in den Ansätzen der neueren Kybernetik und Systemtheorie spielen Sinndimensionen eine bedeutende Rolle (z.B. Rieckmann & Weissengruber 1990; Luhmann, 1991; Henning & Marks, 1992).

Um sich daran anzunähern mag die Kommunikationstheorie Schulz von Thuns (1981) eine Hilfestellung geben. Die Kernaussage dort ist, daß jede verbale Äußerung grundsätzlich auf verschiedene Weisen gehört werden kann, indem auf den Inhaltsaspekt, auf den verhaltensstimulierenden Appell, auf die Selbstoffenbarung des Senders und auf den Beziehungsaspekt zwischen Sender und Empfänger geachtet wird. Die Selbstoffenbarung verweist auf die Motivlage des Sprechers und der Appell auf ein vom Sender gewünschtes Verhalten beim Empfänger. Sie sind ein Teil der Beziehungsregulation und können somit als Unterkategorie des Beziehungsaspektes verstanden werden. Der Beziehungsaspekt beruht hier also nicht nur - wie bei Watzlawick - auf Ursache-Wirkungsketten, sondern erfährt ein individualistisches, zielgerichtetes Moment, das sich in Motiven, Wünschen und Absichten niederschlägt.

In dem Modell Schulz von Thuns thematisieren die Kommunikanten ihre eigene Kommunikation mit dem Ziel einer analytischen Aufklärung von Sinnbrüchen sowie einer konstruktiven Verbesserung von Kommunikation und Beziehung. Diese Form der Kommunikation bezeichnet Schulz von Thun als „Metakommunikation“ (Schulz von Thun, 1981, S. 91). Damit wird ein Lernprozeß in Bewegung gesetzt.

Im Kontext der lernenden Organisation stellen solche Selbstreflexionsprozesse ein wesentliches Element der Lernfähigkeit dar. Derartige Reflexionen können jedoch nicht individualistisch geleistet werden. Sie sind kommunikativer Art und finden somit im sozialen Kontext statt. Dieser soziale Kontext wird aber kaum das gesamte System „Organisation“ sein, sondern es müssen soziale Subeinheiten existieren, in denen aufeinanderbezogene Kommunikation möglich wird. Je stärker diese Subeinheiten miteinander vernetzt sind, desto größer wird auch die Wahrscheinlichkeit, daß Veränderungen sich auf das Gesamtsystem niederschlagen. Diese Annahme findet in dem „Interventionsmodell“ (vgl. Kap. 5) Anwendung.

Diese beiden Ansätze zeigen bereits, daß die Kommunikation prägend für ein soziales System ist. Sie kann nicht losgelöst von den Bedingungen, in denen sie stattfindet, betrachtet werden. Eine Strukturierung verschiedener Kommunikationsarten nehmen Winograd & Flores (1987) vor.

Aufbauend auf die Erkenntnisse der Sprechakttheorie (Searle, 1969) verstehen Winograd & Flores (1987) die Sprechfähigkeit explizit als Handlung. Sie betrachten Sprache dabei als ein sozial bedingtes und bedeutungsvolles Phänomen: „this shift from an individual to a social perspective - from mental representation to patterned interaction - permits language and action to merge“ (a.a.O., S. 78). Der Kommunikationsprozeß wird unter dem Gesichtspunkt der Tätigkeitsveranlassung und Steuerung betrachtet.

Bei den „Sprechakten“ sind nach Winograd & Flores (1987) vier Klassen zu unterscheiden, die in einer geschachtelten Beziehung zueinander stehen (Abb. 2.2).

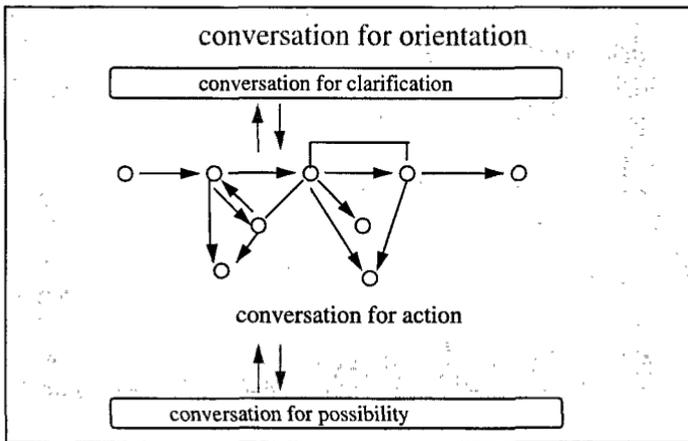


Abb. 2.2: Klassen der Kommunikation (nach Winograd & Flores, 1987)

- Die *handlungsbezogene* Kommunikation („conversation for action“) stellt dabei das grundlegende Gewebe („fabric“) jeder Kommunikation dar (direkte Handlungssteuerung).
- Die *möglichkeitsbezogene* Kommunikation („conversation for possibility“) umfaßt Sprechakte, die sich mit Detailfragen der Handlungssteuerung einer laufenden handlungsbezogenen Kommunikation befassen. Die möglichkeitsbezogene Kommunikation findet parallel zur eigentlichen handlungsbezogenen Kommunikation statt.
- Kommunikative Tätigkeiten der *klärungsbezogenen* Kommunikation („conversation for clarification“) laufen der handlungsbezogenen Kommunikation voraus und dienen der Generierung von Zielen, bzw. einer anschließenden handlungsbezogenen Kommunikation.
- Die *orientierungsbezogene* Kommunikation („conversation for orientation“) dient der Schaffung eines gemeinsamen Wissens- und Einstellungshintergrundes, der für die reibungslose Bearbeitung von Aufgaben in sozialen Systemen notwendig ist.

Mit diesen vier Klassen sind nach Winograd & Flores (1987) die kommunikativen Prozesse innerhalb von sozialen Einheiten beschreibbar. Dieser Ansatz kann als Versuch

interpretiert werden, die Existenz von Kommunikationsnetzen transparent zu machen und sie somit als Grundlage für Gestaltungsmaßnahmen zu nehmen. Allerdings gelingt es hier noch nicht herauszustellen, daß nicht individuelles Handeln, sondern „Kommunikation der soziale Grundsachverhalt“ ist (Willke, 1989, S. 25). Die Eigengesetzlichkeit von Kommunikationsstrukturen in Organisationen kann eben nicht aus dem individuellen Handeln des Einzelnen erklärt werden, sondern es müssen ebenso die strukturellen Bedingungen, in denen agiert wird, berücksichtigt werden.

Um solchen strukturellen Bedingungen näher zu kommen, wird in der neueren Systemtheorie das aus den Naturwissenschaften stammende Autopoiese-Konzept rezipiert. An dieser Stelle soll auf einige Merkmale dieses Konzeptes eingegangen werden (ausführlichere Darstellungen bei Isenhardt, 1994; Strina, 1996; Mühlbradt, 1996), die notwendig sind, um bestimmte Formen der Intervention in Systeme zu begründen.

Das Konzept der Autopoiese<sup>4</sup> ist von Maturana und Varela (1987) als Erklärungsansatz für biologische Phänomene vorgeschlagen worden und kennzeichnet solche Systeme, die ihre eigenen Elemente mit Hilfe eben der Elemente erzeugen, aus denen sie bestehen. Diese Systeme generieren sich also permanent selbst, dies jedoch nicht im Sinne einer Generationenfolge, sondern im Sinne einer Selbsterneuerung<sup>5</sup>.

In den neurophysiologischen Untersuchungen der Autoren zur Farbcodierung stellten sie fest, daß zu Teilen keine eindeutige Beziehung zwischen dem physikalischen Farbreiz und dessen Codierung besteht. Aufgrund dessen kamen sie zu dem Schluß, daß systeminterne Strukturen bestehen, die die Verarbeitung und Auslegung solcher Reize beeinflussen. Sie betrachten das Zentrale Nervensystem als „operational geschlossenes System“ und grenzen sich somit von dem Leitgedanken offener Systeme in der Biologie ab, der davon ausgeht, daß objektiv vorhandene Sinnesreize umcodiert und im Nervensystem repräsentiert werden (z.B. in Analogie zu einer Telefonleitung). Maturana & Varela (a.a.O., S. 175) verweisen darauf, daß die Zahl der Interneuronen, diejenigen der Sinnesrezeptoren um ein vielfaches übersteigt und schlußfolgern, daß Reize eben nur als oberflächliche Modulationen einer permanenten Aktivität wirken. Jede Aktivität ändert den neuronalen Zustand und löst weitere Aktivitäten aus. Das neuronale System befindet sich damit in einem ununterbrochenen Fluß von Zustandsänderungen und Aktivitäten. Das Nervensystem übernimmt die Regulation zwischen

<sup>4</sup> Der Begriff 'Autopoiese' ist ein Kunstwort zusammengesetzt aus 'autos' = selbst und 'poiein' = machen. Die dafür weithin verwandte Übersetzung ist 'Selbsterzeugung' (vgl. Strina, 1996).

<sup>5</sup> Aufgrund der Mißverständlichkeit des Begriffes Selbsterzeugung, als das 'erstmalige' bzw. vollständige Erschaffen eines Systems, schlägt Strina (1996, S. 54) den Begriff Selbsterneuerung vor, der den Sachverhalt der laufenden Reproduktion der eigenen Bestandteile treffender wiedergibt.

den Aktivitäten der vielen, ineinander verschachtelten Kreisläufe im Organismus, mit dem Ziel, die Relationen zwischen bestimmten Aktivitäten invariant zu halten.

Die äußeren Einwirkungen auf das System werden dabei als „Perturbationen“ (Störungen) bezeichnet, die in sich keine Bedeutungen tragen, sondern denen erst vom System aufgrund seiner speziellen Funktionsweise Bedeutung zugeschrieben wird. Perturbationen lösen Reaktionen des Organismus lediglich aus, wobei die Richtung weniger durch den Reiz, sondern maßgeblich durch die Struktur determiniert ist.

Eine derart extreme Sichtweise kann jedoch nur mit Einschränkungen aufrechterhalten werden<sup>6</sup>. Inwieweit externe Einwirkungen Informationsgehalt für das System haben oder nicht, bestimmt sich aus der „strukturellen Kopplung“ zwischen Organismus und seinem Milieu. Maturana & Varela (1987, S. 84) verstehen darunter die Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen zwischen beiden. Perturbationen sind dabei allein solche Einwirkungen, welche die Autopoiesis des Organismus nicht beeinträchtigen. Es gibt also auch Einwirkungen, die destruktiver Art sind und eine Selbsterneuerung verhindern. Welche Form von Einwirkungen dieses sind, kann jedoch nur aus der Perspektive des Systems beantwortet werden<sup>7</sup>.

Rezeptionen dieses Konzeptes auf höheren Systemebenen wurden dabei z.B. von Willke (1991) und Luhmann (1991; soziale Systeme), Gomez & Probst (1987; Managementbereich), Exner et al. (1987; systemische Interventionen) oder auch Strina & Hartmann (1992; Arbeitssysteme), Isenhardt (1994; Komplexitätsmanagement) und Strina (1996; Projektmanagement) vorgenommen.

Eine Analogie zu den Überlegungen Maturana & Varelas findet sich in den Ausführungen Willkes (1991). Ein soziales System ist ein Prozeßsystem das kommunikativ operiert (a.a.O., S. 37f). Es existiert nur dann, wenn dieser Prozeß aufrechterhalten wird: Kommunikation erzeugt immer neue Kommunikation<sup>8</sup>. Soziale Systeme sind daher nichts statisches oder einfach vorhandenes, sondern sich permanent verändernde Gebilde. Sie bestehen nicht einfach aus dem Ineinandergreifen individueller Handlung

<sup>6</sup> Eine völlige Abwesenheit von Führungsgrößen in lebenden Systemen durch den Ansatz der informationellen Geschlossenheit ist nicht unangezweifelt haltbar (vgl. Henning, 1993, S. 62ff: „Der vergessene Thermostat“; Strina, 1996, S. 60). Strina (1996) geht vielmehr davon aus, daß externe Führungsgrößen mit den intern generierten abgestimmt werden und somit die Wahrscheinlichkeit besteht, daß sie in 'abgewandelter' Form vom System verinnerlicht werden können.

<sup>7</sup> Maturana & Varela führen als Beispiel den Zusammenprall eines Fahrzeuges mit einem Baum an, der für einen PKW eine destruktive Interaktion, für einen Panzer lediglich eine Perturbation ist.

<sup>8</sup> Im Autopoiese-Konzept entspricht dies dem permanenten Fluß der Aktivitäten im ZNS.

gen, sondern sind ein kommunikativer Komplex. Nicht die einzelnen Individuen leisten die erforderliche Komplexitätsbewältigung, sondern das System als Ganzes.

Soziale Systeme sind entsprechend einer solchen Sichtweise - ebenso wie Maturana & Varela es für Organismen postulieren - struktur- und nicht umwelt-determiniert (vgl. Willke, 1991). Ihre Struktur bestimmt, welche Einflüsse Umweltereignisse auf das System haben, nicht das Ereignis selbst. Und mit Struktur ist wiederum die spezielle Funktionsweise und Eigengesetzlichkeit des Systems gemeint, nicht individuelle Unterschiede zwischen Personen. Ein externes Ereignis ist damit zunächst lediglich eine Störung („Perturbation“) - zur „Information“ wird sie vom System erst gemacht<sup>9</sup>.

Was kann nun, wenn man überhaupt bereit ist, dieser Konzeption der „Entpersönlichung“ von sozialen Systemen zu folgen, durch eine solche Sichtweise gewonnen werden? Organisationen und Gruppen bestehen in dieser Perspektive also nicht aus Menschen, Gebäuden, Betriebsmitteln u.ä. sondern ausschließlich aus der fortlaufenden Kommunikation, durch die sich Strukturen herausbilden bzw. kontinuierlich erneuern. Der Gewinn ist eine neue Perspektive auf die Möglichkeiten der Intervention in soziale Systeme. Nicht mehr das Individuum kann primäres Ziel der Intervention sein, sondern die Strukturen, in denen Personen kommunikativ interagieren. Gestaltungsansätze müssen sich in dieser systemischen Sicht also vorrangig auf Kommunikationsprozesse ausrichten, um strukturelle Veränderungen herbeizuführen. Dieser Gedankengang stellt die Grundlage für das „Interventionsmodell“ dar (Kapitel 5).

Die zentrale Frage dieser Arbeit nach dem Beitrag von Gruppenkonzepten zur lernenden Organisation kann jedoch nicht geklärt werden, wenn nicht deutlich gemacht wird, was unter organisationalem Lernen und dem Lernen in Organisationen verstanden wird. Dies soll über einige grundlegende Konzepte im folgenden geschehen.

## 2.3 Organisationales Lernen

### 2.3.1 Grundzüge der Ansätze

Nach Sattelberger (1991) steckt das Konzept der „lernenden Organisation“ zwar noch „in den Kinderschuhen“, trotzdem etabliert es sich zunehmend als Begriff und Synonym für einen neuen Blickwinkel auf organisationales Geschehen und letztendlich

---

<sup>9</sup> Dieser Gedanke der Selbstbezogenheit („Selbstreferentialität“) sozialer Systeme ist am Beispiel eines Experimentes von Bavelas (1952, vgl. Kap. 3.1) anschaulich nachvollziehbar.

auch als Zielrichtung der organisationalen Entwicklung. Die Ursprünge dieses Konzeptes sind bereits früher zu verzeichnen, wie z.B. die Arbeit von Argyris und Schön (1978) „Organizational Learning - a Theory of Action Perspective“ zeigt, jedoch erst jetzt kann von einer breiter werdenden Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Praxis gesprochen werden.

Der Gebrauch des Begriffes „Konzept“ ist dabei irreführend, da es (noch) kein einheitliches Konzept gibt, sondern die Auseinandersetzung darüber vielmehr von einer Idee des kontinuierlichen Lernens und Wandels getragen wird. „Obwohl viele viel darüber sprechen, hat bisher niemand ein funktionierendes Arbeitsmodell für die lernende Organisation aufgestellt.“ (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1994, S.59). Damit einher geht ein Mangel an empirischer Forschung, da Fragen der Meßbarkeit bislang ungeklärt sind<sup>10</sup>.

Die Idee der lernenden Organisation ist als übergreifend einzuordnen und steht somit weniger in Konkurrenz zu neueren Managementkonzepten wie Lean Production, Business Process Reengineering u.ä. Es wäre jedoch auch untertrieben, den Gedanken der lernenden Organisation als pure Ergänzung oder als „Lückenbüßer“ zu existierenden Konzepten zu betrachten. Sie kann vielmehr als Integrativ verstanden werden, das die Möglichkeit bietet, gleichzeitig verschiedene andere Teilkonzepte zu realisieren.

Die Zielrichtung des Gedankens der lernenden Organisation ist es, die Aktions- und Reaktionsfähigkeit einer Organisation zu erhöhen, was die Bewältigung zunehmender Komplexität und Dynamik bedeutet, und damit deren Existenz zu sichern - er ist somit in sich auf Langfristigkeit, Ganzheitlichkeit und kontinuierlichen Wandel ausgerichtet. Dies erschwert die Greifbarkeit und Operationalisierbarkeit eines Konzeptes, was der momentane Diskussionstand zeigt.

In der Literatur wird überwiegend von einem eigenständigen Begriff „organisationalen Lernens“ ausgegangen, dem die Annahme zugrunde liegt, daß Organisationslernen nicht mit der Summe des Lernens der Organisationsmitglieder gleichgesetzt werden kann (Hedberg, 1981). Dabei lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Zugänge zum Thema identifizieren:

- Organisationales Lernen als umfassender Prozeß, der über das Lernen einzelner Organisationsmitglieder hinausgeht.
- Organisationales Lernen als das Lernen einer Elite in einer Organisation.

---

<sup>10</sup> Resümee der ECLO Konferenz zum Thema „Best Practices in Learning Organisations - Measuring the Reality“, Warwick, Mai 1995.

Letzteres schlägt sich insbesondere in den „leader“-zentrierten Managementtheorien anglo-amerikanischer Herkunft nieder. Wegen des bestehenden Macht- und Einflußgefälles in Organisationen wird das Lernen der Organisation hauptsächlich auf das Lernen seiner Entscheidungsträger zurückgeführt, da deren Lernen wegen deren prominenter Position die größte Wahrscheinlichkeit besitzt, in organisationale Entscheidungs- und Veränderungsprozesse mit einzufließen (z.B. Duncan & Weiss, 1979). Eine solche Sichtweise setzt jedoch voraus, daß die Elite über ein „besseres“ handlungsrelevantes Wissen verfügt als andere Organisationsmitglieder und daß sie darüber hinaus auch diejenigen Mechanismen kennen und nutzen können, wie dieses Wissen in die Organisation transportiert werden kann. Erfahrungen mit gescheiterten „top-down“-Ansätzen machen deutlich, daß das Lernen des Managements allein nicht hinreichend für die Konzeptualisierung organisationalen Lernens sein kann.

Aus historischer Sicht wurde organisationales Lernen zunächst als Veränderung der Organisation durch Formalisierung individueller Lernerfahrungen betrachtet: „Normally it is argued that organizations try to perpetuate the fruits of their learning by formalizing them“ (March & Olson, 1976, S. 157). So läßt sich organisationales Lernen z.B. als Veränderung von Standardverfahren, Systemen, Strukturen, Programmen, Regeln und Artefakten (Schein, 1985) festmachen. Durch diese Institutionalisierung von individuellem Wissen wird die Organisation unabhängig vom Wissen einzelner.

Dieser Formalisierung individueller Lernerfahrungen steht die Veränderung des von allen Organisationsmitgliedern geteilten Wissens gegenüber, das weniger materialisiert-funktionale sondern vielmehr kognitiv-kommunikative Züge aufweist. Argyris & Schön (1978) sprechen in diesem Zusammenhang von „organizational maps“, Jelinek (1979) redet von „shared frames of reference“, Senge (1990) nennt es „shared mental models“ und Duncan & Weiss (1979) identifizieren ein organisationales Wissen, „that is communicable, consensual, and integrated knowledge“. Es liegt auf der Hand, daß Interaktionen bzw. Kommunikation in Gruppen hier eine zentrale Rolle spielen.

Angelehnt an Reinhardt (1993) kann eine Arbeitsdefinition folgendermaßen festgelegt werden: Organisationale Lernfähigkeit ist das Potential einer Organisation,

- Veränderungen in der Organisationsumwelt zu antizipieren und diesen proaktiv begegnen zu können,
- diese hohe Flexibilität durch Eigenleistungen selbständig zu generieren und aktiv aufrechtzuerhalten,
- was voraussetzt, daß die zugehörigen Mechanismen selbst identifiziert und gezielt verändert bzw. weiterentwickelt werden und

- schließlich als kontinuierliche Selbsttransformation des Gesamtunternehmens beschrieben werden kann (a.a.O., S. 32).

Diese Definition betont, ohne die Akteure konkret zu benennen, Begriffe wie „eigen“ oder „selbst“. Daß die Akteure jedoch nicht außerhalb, sondern im System anzusiedeln sind, wird durch den Begriff *Eigenleistung* deutlich. Damit wird *organisatorische Lernfähigkeit* hauptsächlich durch interne Mechanismen und Lernstrategien bestimmt.

Gleichzeitig bedeutet es ein Lernen, das aus der jeweiligen (Arbeits-) Situation heraus in Bewegung gesetzt wird und nicht durch außerhalb der Situation stehende Dritte in Lernziel und Lernform bestimmt wird. Das lernende System „erkennt“ im Idealfall ohne äußere Impulse den Lernbedarf und die Lernnotwendigkeit.

Diese „Verselbständigung“ des Lernens ist eines der Kernstücke organisatorischer Lernfähigkeit. Die dahinter stehende Grundannahme ist, daß in einer als zunehmend komplex und turbulent wahrgenommenen Umwelt, adäquate Lernprozesse, die die (Über-) Lebensfähigkeit einer Organisation sichern, am Ort des Geschehens erkannt und durchzuführen sind (z.B. Hacker & Skell, 1993). Die Konsequenz, die einige Betriebe daraus ziehen ist, daß auch das Lernen in einer Organisation - wie es zur Zeit mit vielen anderen betrieblichen Teilbereichen der Fall ist - stärker „dezentralisiert“ wird (z.B. der Meister als Coach, Prozeßbegleiter).

Im Rahmen eines von systemtheoretischen Ansätzen beeinflussten Konzeptes der lernenden Organisation sind Vorstellungen von zentral steuer- und kontrollierbaren Lernprozessen nicht mehr zu halten. Ein Umdenken, bezogen auf die Funktion der traditionellerweise für das Lernen zuständigen Personalbereiche, findet derzeit statt. Es wird zwar weiterhin auch darum gehen, den Mitarbeitern Weiterbildungsangebote in Form von Seminaren u.ä. zu offerieren, verstärkt wird es jedoch die Aufgabe sein, den Rahmen für eine Weiterbildung im unmittelbaren Arbeitskontext zu schaffen.

Es ist und kann nicht der Anspruch dieser Arbeit sein, ein umfassendes Bild der Gesamtheit der einzelnen Ansätze zur lernenden Organisation zu liefern. Dazu wird der Leser auf entsprechende Überblicksveröffentlichungen (z.B. Reinhardt, 1993; Geißler, 1994; Sattelberger, 1991; Wahren, 1996) verwiesen. Im folgenden sollen vielmehr einige zentrale Konzepte und Themenbereiche aufgegriffen werden, die grundlegende Aspekte organisatorischen Lernens verdeutlichen.

### 2.3.2 Das Modell der Forschergemeinschaft

Eine der bislang differenziertesten Theorien organisationalen Lernens haben Argyris & Schön bereits Ende der 70er Jahre vorgelegt. Grundlage für die Betrachtung organisationaler Lernprozesse bilden bei Argyris & Schön (1978) organisationssoziologische und handlungstheoretische Annahmen.

Jedes Individuum legt entsprechend der Autoren seinem Verhalten eine „naive Theorie“ (theory-in-use) zugrunde. Diese Theorie wird vom Subjekt nach sehr ähnlichen Methoden entwickelt, wie es auch (Natur-)Wissenschaftler tun. Das Bild (image) der Realität steuert das (Forschungs-)Verhalten. Führt es zu Erfolg, scheint die innere Repräsentation validiert, treten unerwartete Folgen auf, setzt ein Prozeß des Überprüfens und Korrigierens der „theory-in-use“ ein. Das Realitätsbild ist also nicht statisch, sondern wandelt sich mit Bezug auf das Aktionsfeld des Individuums. Es ist dem handelnden Subjekt nicht ausdrücklich bewußt und sprachlich nicht explizit mitteilbar. Das einzig angemessene „Kommunikationsmedium“ ist das anschließende Verhalten in ähnlichen Situationen.

In Analogie zum Individuum postulieren die Autoren - ebenso wie Hedberg (1981) - ein Organisationslernen, indem sie auf höherem Abstraktionsniveau von einer „organizational theory-in-use“ und einer „organizational theory-of-action“ sprechen. Beide lassen sich in einen engen Zusammenhang mit dem Begriff der Unternehmenskultur stellen, wobei die Erste sich eher als normativer Rahmen des Handelns darstellt und die Zweite eher die Artefakte einer Organisation im Sinne von Organigrammen, Vorschriften, Führungsgrundsätzen u.ä. berührt.

Argyris & Schön betrachten Organisationen damit als „cognitive enterprises“, denn sie bestimmen sich nicht durch ihr faktisches So-sein, sondern sie werden zu Organisationen, indem ihre Mitglieder diese objektiven Phänomene in einer einheitlichen Art und Weise deuten: „An organization is like an organism each of whose cells contains a particular, partial, changing image of itself in relation to the whole [...] Organization is an artifact of individual ways of representing organizations.“ (a.a.O., S. 16)<sup>11</sup>.

Darauf basierend formulieren sie eine Motivation des Individuums, kontinuierlich nach derartigen kognitiven Repräsentationen zu suchen und zu testen, was über einen Verhaltensvergleich mit anderen Organisationsmitgliedern geschieht. Den individuellen

---

<sup>11</sup> Diese Sichtweise spiegelt den *Fraktal*-Gedanken wider, in dem die Subsysteme die Strukturen und Eigenheiten des übergeordneten Ganzen repräsentieren (vgl. Warnecke, 1992; Strina, 1996).

Bildern („private images“) von der Organisation stehen als Gegenpart „public maps“ gegenüber, die von den Individuen gemeinsam konstruiert werden. Sie bestehen aus Aufgaben- und Stellenbeschreibungen, Arbeitsflußdiagrammen, Entlohnungsmustern u.ä. Ihre Funktion liegt in der Abgleichung der individuellen Bilder, die ja allenfalls Ausschnitte der Organisation sind, mit einem umfassenderen öffentlichen Bild.

Argyris & Schön betrachten organisationales Lernen eng im Zusammenhang mit der konzertierten Veränderung einer Reihe unterschiedlicher individueller Bilder, wodurch eine Veränderung der „organizational theory-in-use“ erfolgt. Auf der Ebene des Organisationslernens steht also nicht mehr der einsame Forscher, sondern eine Forschergemeinschaft. Die Methode, die dabei angewendet wird, ist die des Diskurses, also der herrschaftsfreien Kommunikation (vgl. Habermas, 1981), die nach Auffassung der Autoren zentrales Bestimmungsstück einer jeden lebensfähigen Organisation sein muß.

Daraus leitet sich auch die Vorstellung eines Qualifizierungsprozesses ab, der eng verzahnt mit dem Arbeitsprozeß verläuft und einen Prozeß des Fehlerentdeckens und deren Korrektur darstellt (Abb. 2.3).

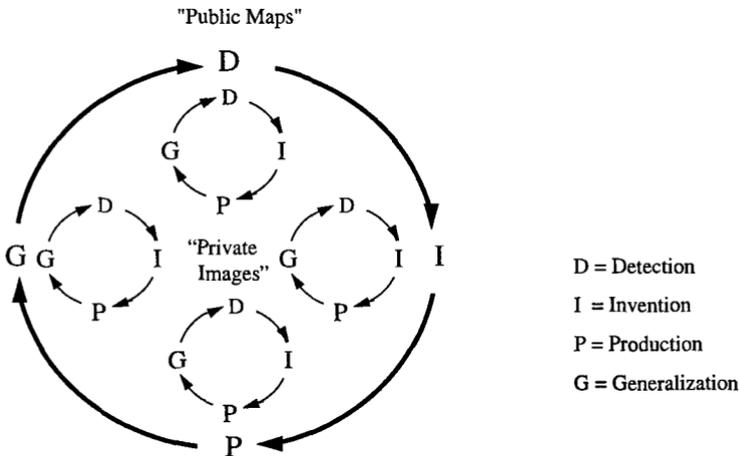


Abb. 2.3: Organisationales Lernen als verschachtelte Lernzyklen (nach Argyris & Schön, 1978)

Die von Argyris & Schön formulierten Phasen dabei sind:

- die Problementdeckung (detection),
- die Findung eines Lösungsvorschlages (invention),

- die praktische Umsetzung dieses Vorschlages (production) und
- die Verallgemeinerung und Abspeicherung des Vorschlages bei erfolgreicher Umsetzung (generalization).

Diese vier Phasen durchläuft das Individuum für sich selbst mit dem Einfluß auf seine „private images“. Ebenso werden sie durch das Kollektiv durchlaufen und beeinflussen die „public maps“. Organisationslernen ist in diesem Sinne ein geschachtelter Lernprozeß der gesamten Organisation, der einerseits durch die Lernprozesse der einzelnen Organisationsmitglieder erst ermöglicht wird und andererseits gleichzeitig den Rahmen für das Lernen des Einzelnen darstellt.

Erst vor diesem Hintergrund formulieren Argyris & Schön die vielfach zitierten Lernprozesse des „single-“ und des „double-loop-learning“ (Abb. 2.4). Beide Lernprozesse schließen sich dabei in der Praxis nicht aus, sondern markieren Pole eines Kontinuums der mehr oder weniger entfalteten organisationalen Lernpraxis (a.a.O., S. 26). Beide Begriffe leiten sich aus den handlungstheoretischen Vorannahmen ab, daß jede Handlung durch die drei Komplexe der Normen, Strategien und Annahmen bestimmt ist. Zwischen diesen Größen muß eine ausgeglichene Stimmigkeit hergestellt werden, was durch Rückkopplungsprozesse geschieht.

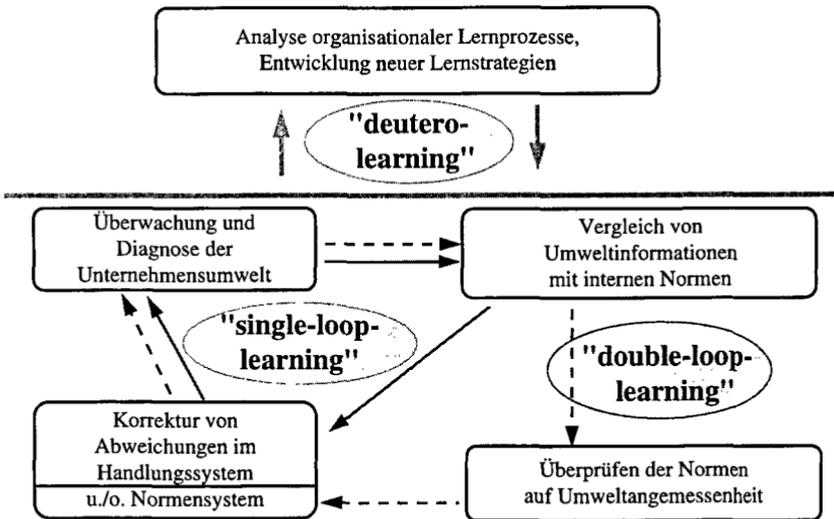


Abb. 2.4: Regelkreise der Lernprozesse (nach Argyris & Schön, 1978)

Single-loop-learning ist dabei durch eine Rückkopplungs-Schleife zwischen den Strategien und Annahmen gekennzeichnet, unberührt bleiben die Normen. Es erfolgt eine kontinuierliche Anpassung an gegebene Normen und Standards. Einschleifiges Lernen dient somit der Stabilisierung der gültigen Handlungstheorie der Organisation. Damit wäre organisationales Lernen aber allenfalls in relativ stabilen Umwelten erklärbar.

Das double-loop-learning beinhaltet das einschleifige Lernen, fügt jedoch noch eine weitere Feedback-Schleife durch die Berücksichtigung der Normen hinzu, die in Bedingungen instabiler und schwer vorhersagbarer Unternehmensumwelten einsetzt. Der Anpassungsprozeß ist hier also nicht mehr der an interne Standards und Normen, sondern gerade diese werden neu überdacht, um eine erhöhte Umwelthanpassung zu erreichen.

Dies setzt voraus, daß die Organisation in der Lage ist, ihre aktuelle Handlungstheorie vor dem Hintergrund der Umweltveränderungen kritisch zu prüfen, was in der Regel ein konfliktbehafteter Prozeß ist, wie es die Literatur zum Thema „strategische Veränderungen“ zeigt (vgl. Reinhardt, 1993). Hedberg (1981) weist deshalb auf die Notwendigkeit eines „unlearning“ bestehender Normen hin. Welcher Art solche Normen sein können zeigt die Tab. 2-1.

<p align="center"><b>Normen der bestehenden „organizational theory-in-use“</b></p>	<p align="center"><b>Normen, die für Veränderungen notwendig sind</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Halte Dich an die bestehenden Spielregeln!</li> <li>• Du wirst für Fehler zur Rechenschaft gezogen. Vertusche sie!</li> <li>• Nur die heutige Leistung zählt!</li> <li>• Verletze nicht den Zuständigkeitsbereich anderer Kollegen!</li> <li>• Du kannst nur erfolgreich sein, wenn Du besser bist als Deine Kollegen!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimm Verantwortung für Veränderungen!</li> <li>• Gib sofort Bescheid, wenn Fehler auftreten!</li> <li>• Denke dran, welche zukünftigen Leistungen Du für die Firma erbringen kannst!</li> <li>• Berücksichtige, daß die Firma eine Ganzheit darstellt!</li> <li>• Beziehe Deine Kollegen so weit wie möglich in Deine Arbeit mit ein!</li> </ul>

Tab. 2-1: Konfligierende Normen in organisationalen Veränderungsprozessen (nach Hedberg, 1981)

Die mit dem ein- und zweischleifigen Lernen verbundenen Konflikte werden unterschiedlicher Art sein und bei Letzterem eher auftreten. Einschleifiges Lernen wird dabei eher interpersonelle und Intergruppen-Mittelkonflikte beinhalten, wohingegen zweischleifiges Lernen die Lösung eines Ziel- und/oder Wertekonfliktes voraussetzt (vgl. Reinhardt, 1993). Und gerade dieses bedeutet häufig, daß Lernprozesse im Sinne von Argyris & Schön gar nicht stattfinden, da die auftauchenden Konflikte nicht selten durch Macht und Einfluß, daß heißt nicht auf der Ebene der „organizational theory-in-use“, sondern mittels des politischen Status einzelner „gelöst“ werden<sup>12</sup>.

Als eine dritte Lernebene formulieren Argyris & Schön schließlich einen Lernprozeß, den sie angelehnt an Bateson (1972; nach Argyris & Schön, 1978) „deutero learning“ nennen. Lerngegenstand sind hier die zuvor beschriebenen Lernprozesse selbst - es findet eine Selbstreflexion statt. Die Organisationsmitglieder lernen etwas über ihr eigenes Lernen. Resultat ist, daß sie lernen zu Lernen. Argyris & Schön nehmen an, daß deutero-learning in der Praxis eher in bezug auf single-loop- denn auf double-loop-learning auftritt, da ersteres a) häufiger ist und b) eine Methodendiskussion von den Beteiligten eher aufgenommen wird, als eine Diskussion über zugrunde liegende Normen<sup>13</sup>.

Insgesamt stellt das Modell von Argyris & Schön nach wie vor eines der bisher differenziertesten Konzepte zur lernenden Organisation dar. Dieses Modell besitzt jedoch auch Schwächen, die teilweise bereits angedeutet wurden:

- Macht- und Entscheidungsstrukturen werden vernachlässigt.
- Der Organisation wird verkürzend unterstellt, ausschließlich unter Effizienzkriterien zu agieren.
- Es bleibt unklar, wie insbesondere die höheren Lernprozesse initiiert werden.

---

<sup>12</sup> Das Fallbeispiel „M“ (Kap. 7) macht deutlich, wie ein solcher Konflikt in der Praxis aussehen kann und durch „machtvolle Interventionen“ beeinflusst wird.

<sup>13</sup> Zumal letzteres auch bedeuten würde, sich kritisch mit früheren Mißerfolgen auseinanderzusetzen, was häufig daran scheitert, daß die Hauptbeteiligten nicht mehr greifbar sind oder bestehende Normen der Erfolgsbetontheit dies nicht zulassen.

### 2.3.3 Modelle zum organisatorischen Wissen

Bisher wurde schwerpunktmäßig der Prozeß organisationalen Lernens thematisiert, es stellt sich jedoch die Frage, was in diesem Lernprozeß „bearbeitet“ wird. Bei vielen Autoren wird unter dieser Fragestellung das Wissen einer Organisation angeführt. So sprechen beispielsweise Duncan & Weiss (1979) vom „Organizational Knowledge“, Hedberg (1981) von einem „Organizational Memory“, Pautzke (1989) von der „organisatorischen Wissensbasis“; auch die „organizational maps“ von Argyris & Schön (1978) stellen eine Form des Wissens dar.

Im Zusammenhang mit Organisationslernen ist der Wissensbegriff weiter zu fassen, als es das Alltagsverständnis von Wissen nahelegt, das zumeist stark schulisch geprägt ist. Wissen stellt sich dabei eben nicht nur als explizierbare, strukturierte und rational geprägte Kenntnis von „Gegebenheiten [...] und deren Eigenschaften und Beziehungen“ (Dorsch, 1982, S. 752) dar, sondern kann ebenso „... Kenntnisse, Fähigkeiten und Sinnstrukturen, die Handeln und soziale Koordination im täglichen Miteinander überhaupt erst möglich machen, ohne jedoch unbedingt bewußt oder sprachlich formulierbar zu sein ...“ (Pautzke, 1989, S. 64) beinhalten. Wissen stellt damit keinen Selbstzweck dar, sondern steht in einer solchen Definition in enger Verbindung zum Handeln.

Nonaka (1992) unterscheidet implizites und explizites Wissen. Explizites Wissen ist dabei eher methodisch und systematisch. Es läßt sich leicht vermitteln und weiter verbreiten. Implizites Wissen hingegen ist höchst persönlich und weitgehend aktionsgebunden (z.B. „Fingerspitzengefühl“<sup>14</sup>). Gleichzeitig hat implizites Wissen eine wichtige kognitive Dimension, nämlich in Form von mentalen Bildern oder Modellen<sup>15</sup>, Überzeugungen und Perspektiven, die derart tief verwurzelt sind, bzw. als Selbstverständlichkeit betrachtet werden, daß sie aus diesem Grund nur schwer artikuliert werden können. Die Erzeugung von Wissen innerhalb jeder Organisation erfolgt nach Nonaka in vier Grundmustern (Abb. 2.5).

<sup>14</sup> Vgl. hierzu auch die Arbeiten von Böhle & Mielkau (1988), die sich im Kontext der facharbeitergerechten Gestaltung von Mensch-Maschine-Schnittstellen als Vorreiter in einer sonst recht „kognitionslastigen“ Arbeitspsychologie und -wissenschaft mit diesem Thema beschäftigt haben.

<sup>15</sup> Im Bereich Mensch-Maschine-Schnittstelle wurden hierzu Untersuchungen von Hartmann (1995) angestellt. Er entwickelte dabei eine Methodik zur Konzipierung derartiger Schnittstellen, die die Forderung nach kognitiver Kompatibilität anstrebt.

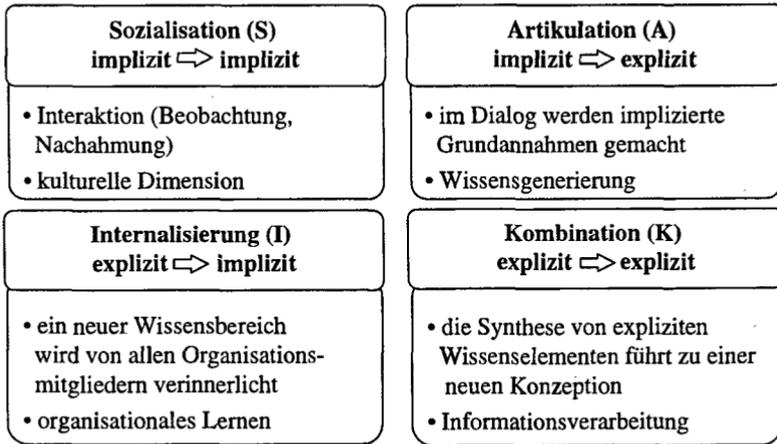


Abb. 2.5: Grundmuster der Wissenserzeugung (nach Nonaka, 1992)

- **Sozialisation:** Hier wird Wissen von einer Person zur anderen ohne Verbalisierung übertragen, z.B. beobachtet der Lehrling den Meister bei der Ausführung seines Handwerkes.
- **Kombination:** Kommunizierbares Wissen wird zwischen den Personen weitergegeben und kann darüber hinaus auch in einer neuen Form zusammengefügt werden.
- **Artikulation:** An dieser Stelle setzt ein Reflexionsprozeß ein, in dem die Person ihre unterschwelligen Handlungsmuster an die „Oberfläche“ holt und es bekannt gibt.
- **Internalisierung:** Wissen der Organisation wird von Personen genutzt, um ihr stillschweigendes Wissen zu vertiefen, zu erweitern und neu zu ordnen.

Nonaka führt hierzu ein authentisches Beispiel an:

„1985 brüteten die Produktentwickler der Matsushita Electric Company in Osaka über die Konstruktion einer Brotbackmaschine für private Haushalte. Aber dem Prototypen wollte es nicht gelingen, den Teig richtig zu kneten und durchzubacken; trotz aller Mühen verbrannte die äußere Kruste, während das innere roh blieb. Die Beteiligten beratschlagten das Problem und verfielen sogar darauf, sowohl den von der Maschine als auch den von den professionellen Bäckern gekneteten Teig zu röntgen. Doch die Lösung brachte das nicht. Da kam der Softwareentwicklerin Ikuko Tanaka eine zündende Idee. Sonnte sich nicht das Osaka International Hotel in dem Ruf, das beste Brot in ganz Osaka zu backen? Warum davon nicht profitieren? Also ging Tanaka zum Chefbäcker des Hotels, um ihm seine Knettechnik abzuschauen. Und dabei sah sie, wie der Bäcker den Teig auf bestimmte Weise in die Länge zog. Nach einem Jahr des Experi-

mentierens hatte Tanaka in enger Zusammenarbeit mit den Projektingenieuren schließlich die Konstruktionsmerkmale der Maschine - einige zusätzliche Spezialrippen im Innern eingeschlossen - so verändert, daß das Gerät nun funktionierte. Das Ergebnis war das bis dahin einzigartige „Drehteig“-Verfahren.“ (a.a.O., S. 97).

In diesem Beispiel zeigen sich die vier Grundmuster: Tanaka eignet sich zunächst die stillen Geheimnisse des Bäckers an (Sozialisation), dann übersetzt sie diese Geheimnisse in explizites Wissen, das sie ihren Teammitgliedern mitteilen kann (Artikulation), anschließend typisiert das Team dieses Wissen, faßt es in einem Hand- oder Arbeitsbuch zusammen und läßt es in einem Produkt Gestalt annehmen (Kombination), während gleichzeitig dieses Wissen sich bei den Beteiligten vertieft und zur stillschweigenden Wissensbasis wird (Internalisierung).

„In dem Wissen erzeugenden Unternehmen befinden sich diese Grundmuster in dynamischer Interaktion“ (Nonaka, 1992, S. 98), was als Wissensspirale (Abb. 2.6) bezeichnet wird und mit den Elementen der „Artikulation“ und „Internalisierung“ zu organisationalem Lernen führt.

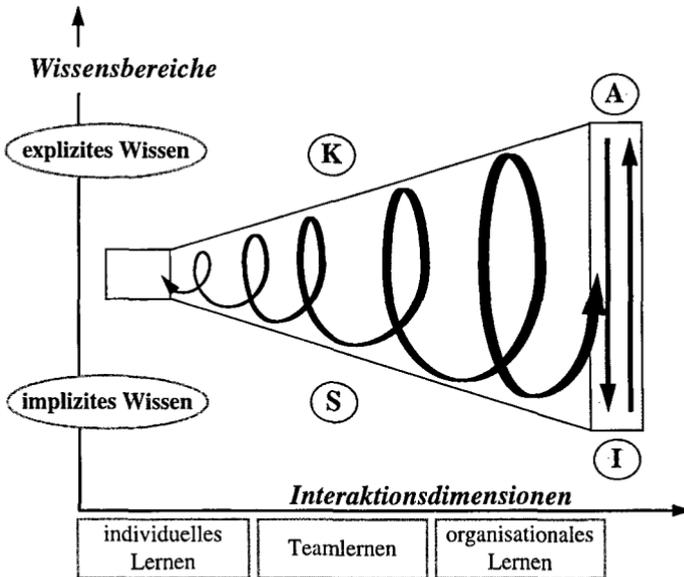


Abb. 2.6: Der Prozeß der Wissensgenerierung (nach Nonaka, 1992)

Um den Prozeß der Wissenserzeugung zu fördern, gibt Nonaka (1992) das Prinzip der Redundanz an, das eine höhere Kommunikationsdichte beinhaltet und somit Artikulationsprozesse erleichtert. Dieses Prinzip wird praktisch z.B. durch Gruppenkonzepte, Rotationsverfahren oder auch überschneidende Aufgabenpakete unterschiedlicher Abteilungen eingelöst. Dabei unterliegt das Wissen im Zuge seiner Weiterverbreitung einer fortgesetzten Bedeutungsverschiebung, da es nicht einfach passiv aufgenommen wird, sondern aktiv von den Rezipienten interpretiert wird. Auch darin sieht Nonaka eine Quelle neuen Wissens.

In Ergänzung zu Nonaka, der vorrangig den Prozeß der Wissenserzeugung betrachtet, beschäftigt sich Pautzke (1989) stärker mit Wissensstrukturen. Der Autor geht davon aus, daß es innerhalb der Organisation lokale Wissensbasen gibt. Die Wissenselemente der Organisation stehen dabei in einer „losen Kopplung“ (vgl. Weick, 1985) zueinander. Das hat zur Konsequenz, daß das organisatorische Wissen kaum präzise zu erfassen ist. Pautzke schlägt deshalb ein Fünf-Schichtenmodell vor (Abb. 2.7), das es ermöglichen soll, organisatorische Wissensbasen nach ihrer Wahrscheinlichkeit der Anwendung zu unterscheiden.

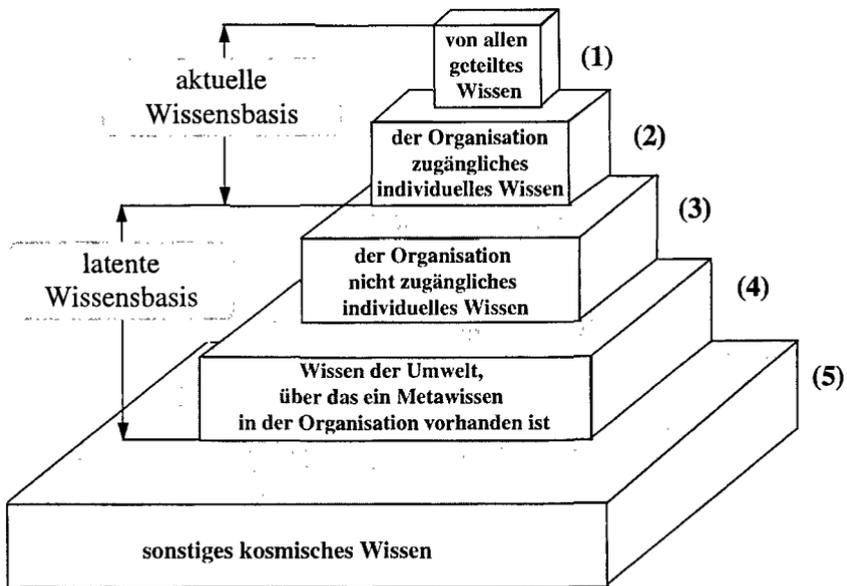


Abb. 2.7: Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis (nach Pautzke, 1989)

Die oberste Schicht (1) stellt das Wissen der Organisation dar, das sich auf die Organisationskultur, Weltbilder, Sinnmodelle u.ä. bezieht, aber auch außerhalb der Individuen in Regelsystemen und anderen Artefakten verkörpert wird. Nur dieses als organisatorische Wissensbasis zu betrachten, wäre jedoch zu eng, da die Organisation gerade in arbeitsteiligen Strukturen auf das individuelle Detailwissen der Mitglieder angewiesen ist (vgl. Berger & Luckmann, 1966, S. 148f). Da dieses Wissen nur dort gespeichert ist, wo es tatsächlich Nutzen bringt, ist ein großer Teil der organisatorischen Wissensbasis somit auf eine Vielzahl lokaler Wissensbasen (2) verteilt (Pautzke, 1989, S. 80).

Die dritte Schicht (3) umfaßt nun ein individuelles Wissen, das aus der originären Lebenswelt der Mitglieder stammt und wirklich keinen Nutzen für die Organisation darstellt, oder eines ist, das für die Organisation schon sinnvoll einsetzbar wäre, wenn es nicht durch Informations- oder Kommunikationspathologien, Wissenstransfer- oder Willensbarrieren daran gehindert würde<sup>16</sup>.

Die latente organisatorische Wissensbasis (4) geht über das aktuelle Wissen der Organisation hinaus. Es ist ein nach Bedarf aktualisierbares Wissen, das beispielsweise durch den Zugriff auf Schriftmaterial oder externe Berater (Umwelt) aktiviert werden kann<sup>17</sup>. Die etwas unglücklich gewählte Bezeichnung der fünften Schicht (5) stellt eine Restkategorie dar, die all jenes Wissen subsummiert, das nicht für die Organisation verfügbar ist (Pautzke, 1989, S. 81f).

Ausgehend von einer Allgemeindefinition, daß organisationales Lernen die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis beinhaltet (Pautzke, 1989, S. 106), werden die Lerneffekte vorrangig in *Transformationsprozessen* zwischen diesen Ebenen gesehen, die von unten nach oben verlaufen. Der Übergang von Schicht 2 nach 1 führt dabei lediglich zu einer Redundanz des Wissens, womit jedoch die organisatorische Wissensbasis insgesamt nicht erhöht wird. Trotzdem kann auch dies als organisationales Lernen verstanden werden (vgl. Nonaka, 1992 - Prinzip der Redundanz), da damit die Wahrscheinlichkeit steigt, daß dieses Wissen in Entscheidungsprozesse einfließt und ebenso das Verlustrisiko (z.B. Ausscheiden von Mitgliedern) sinkt.

---

<sup>16</sup> In diese Schicht fällt auch das von Nonaka (1992) so bezeichnete „implizite Wissen“.

<sup>17</sup> Reinhardt (1989) gibt dafür ein Beispiel aus dem Managementbereich. Im Rahmen einer marktorientierten Produktstrategie reicht es nicht aus, allein auf Basis von Annahmen und Vermutungen über die (Kunden-) Umwelt das Handeln auszurichten. Es wird latentes Wissen aus der Umwelt durch Methoden der Kundenbefragung oder des Bench-Marking aktiviert.

Das eingangs vorgestellte Forschermodell, ebenso wie die Ausführungen zum organisatorischen Wissen stellen zwei unterschiedliche Blickwinkel auf organisationales Lernen dar, die durchaus kompatibel sind. Argyris & Schön liefern einen Gesamtrahmen organisationalen Lernens und eine Systemperspektive, die Strukturveränderung durch Normenreflexionen in den Vordergrund stellt. Die „Wissenstheoretiker“ beschreiben darin integrierbare Kollektivierungsprozesse und Wissensstrukturen. Damit ist ein Begriffsapparat zur Beschreibung organisationalen Lernens gegeben.

Es bleibt jedoch noch offen, was die „Antriebe“ für die oben formulierten Prozesse sind. Eine zentrale Quelle dafür sieht Baitsch (1993) in Konflikten und Widersprüchen oder im systemtheoretischen Sprachgebrauch in Störungen des Systems. Damit ist die Konfrontation mit unsicheren, nicht prognostizierbaren und unerwarteten Ereignissen oder Situationen und die interne Umwandlung in Informationen gemeint. Eine Auseinandersetzung damit wird - wenn Abwehr- und Verleugnungsstrategien nicht mehr greifen (Asher, 1963) - zwangsläufig.

Weiterhin stellt sich die Frage, in welchem Rahmen solche Prozesse stattfinden. Für Normenreflexionen und Wissenstransformationsprozesse läßt der „Arbeitsalltag“ nur geringe Freiräume. Um Interaktionsprozesse dieser Art zu fördern, gilt es also kollektive Aktivitäten zu fördern, die ein Potential der „Unsicherheit“ beinhalten. Damit sind vor allem Aktivitäten im Gruppenkontext mit problemlösendem Charakter angesprochen. Gleichzeitig unterstützen solche Kommunikationsformen, die einen offenen Diskurs ermöglichen, Reflexionsprozesse, Wissenstransfer und Konfliktlösungen.

Die Konzepte zum organisationalen Lernen bewegen sich auf einem hohen Abstraktionsniveau. Da das Lernen einer Organisation kaum ohne das Lernen ihrer Mitglieder auskommt, sollen nun Lernprozesse aus diesem Blickwinkel beschrieben werden.

## **2.4 Das Lernverständnis im Wandel**

### **2.4.1 Differenzierungsebenen des Lernens**

In der Lernforschung war lange Zeit der Behaviorismus vorherrschend. Für das Lernen von Menschen in einem sozialen System ist das behavioristische Modell jedoch nicht angemessen, da es komplexe Lerninhalte und -prozesse nicht abzubilden vermag. Im folgenden sollen daher Elemente und Differenzierungsdimensionen eines ganzheitlich-dialektischen Paradigmas aufgezeigt werden, um eine Einordnung des mit dieser Arbeit vorrangig angesprochenen Lernens zu ermöglichen.

Schneider (1994, S. 24) unterscheidet zwei *Grundmetaphern* des Lernens: „Abbilden“ und „Konstruieren“. Dem Abbilden liegt dabei ein positivistisches Weltbild zugrunde, in dem es allein gilt, gegebene Strukturen zu erkennen, zu modellieren und das so Erkannte zu vermitteln. Beispielhaft dafür steht das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die alternative Metapher des Konstruierens geht davon aus, daß „...die angenommene Komplexität der Welt das menschliche Fassungsvermögen ohnehin weit übersteige“ (a.a.O., S. 25) und deshalb eher die Frage danach, wie die Erkenntnis über diese Welt zustande kommt, beantwortet werden müsse. Menschen erfahren dabei die Welt interpretativ und schreiben dem Wahrgenommenen Bedeutung zu (vgl. Weick, 1985). Unterschiedliche, auch konkurrierende Bedeutungszuschreibungen sind dabei möglich.

Eine weitere Unterscheidungsdimension wurde bereits im Kapitel 2.3.2 durch das einschleifige, doppelschleifige und Deutero-Lernen aufgezeigt. Organisationales Lernen wird hauptsächlich durch die beiden letzteren Lernformen induziert, die aufwendiger sind als die erste, da sie sich auf weniger bewußte Gegenstände beziehen und die gewohnte Ordnung und Stabilität gefährden. Aus diesem Grund sprechen Ketchum & Trist (1992, S. 42ff) auch von „*unhappy learning*“ im Gegensatz zu „*happy learning*“. Es entstehen fundamentale Unsicherheitsgefühle, die sich vielfach in Widerständen und Beharrungsanstrengungen äußern<sup>18</sup>. Grundlegende organisationale Veränderungen bedeuten also einen „unangenehmen Kraftaufwand“ des Systems. Eine Veränderung der Denkmodelle Einzelner reicht dabei nicht aus, da diese Personen häufig an den alten Denkstrukturen und Mechanismen der Organisation scheitern, die in den organisationalen Machtstrukturen fest verankert sind (vgl. Kessels, 1995). Die Schlußfolgerungen daraus sind, daß Interventionen, die auf ein Lernen des Systems abzielen, eine „kritische Menge“ an Akteuren benötigen, ebenso wie kurzfristige Erfolge nur selten zu verbuchen sein werden, sondern ein solcher Lernprozeß langfristig und stark situativ beeinflußt sein wird.

Lernen kann weiterhin auch nach dem Grad der *Bewußtheit und Systematisierung* unterschieden werden. Arbeitsbezogene Lernprozesse werden oft mit Begriffen wie *Qualifizierung, Seminare, Weiterbildung* u.ä. diskutiert. Dies macht deutlich, daß hier eher ein absichtsvolles, organisiertes Lernen gemeint ist, das überwiegend von außen bestimmt wird. Daß es daneben - und das ist sehr wahrscheinlich der weitaus höhere Anteil - ein Lernen gibt, das nicht durch gewollte und zielgerichtete Lernmaßnahmen

---

<sup>18</sup> Oftmals wird sogar mehr Zeit und Intensität in das Festhalten von Gewohntem investiert, als es das Loslassen bedürfte. Diesen „schmerzlichen“ und krisengeschüttelten Prozeß bringt beispielsweise Lewin mit seinem Modell des „Unfreeze-Move-Refreeze“ zum Ausdruck (im Überblick bei Greif et al., 1989).

stattfindet, ist in der betrieblichen Praxis bisher eher unterbewertet worden. Die Grenzen zwischen absichtsvollem und beiläufigem Lernen sind jedoch selten trennscharf zu bestimmen, da sie subjektdefiniert sind.

Ansätze, die sich auf dieser Grenzlinie bewegen, sind beispielsweise das „Lernen in der Arbeit“ bzw. die Frage einer „lernförderlichen“ Arbeitsgestaltung (z.B. Baitsch 1985; Hacker & Skell 1993; Frei et al. 1993; Dehnbostel, Holz & Nowak 1992). Hier wird überwiegend betrachtet, welches Lernen durch den Arbeitsprozeß induziert wird und wie Arbeitsumgebungen geschaffen werden können, die ein „erwünschtes“, jedoch nicht über einen Lehr-Lernmechanismus gesteuertes Lernen ermöglichen.

Schließlich kann Lernen auch nach dem Grad der *Intensität* unterschieden werden (vgl. Schneider, 1994). Diese in der Literatur bisher nur wenig angeführte Dimension basiert auf der Hypothese, daß Lernen in der Regel kein „digitales“ Ereignis ist, sondern prozeßhaft und ganzheitlich in dem Sinne, daß neben den oft im Vordergrund stehenden kognitiven auch emotionale und psychomotorische Aspekte eine Rolle spielen. Allein ein Erkenntnisprozeß führt nicht zwangsläufig zu einem veränderten Verhalten. Niveaustufen, die im pädagogischen Bereich definiert wurden, sind in aufsteigender Intensität die Reproduktion, die Anwendung und die Problemlösung.

Mit der Zielrichtung organisationales Lernen zu fördern, ist der in dieser Arbeit vertretene Begriff des Lernens also weiter zu fassen, als es „Schultheorien“ nahelegen:

- Lernen im sozialen System bedeutet einen Konstruktionsprozeß und weniger die Implementierung von „gültigen Wahrheiten“.
- Im Vordergrund stehen Lernprozesse, die modellverändernden Charakter haben und damit energieaufwendig sind.
- Lernen ist nicht immer ein bewußter Prozeß. Es bedeutet hier weniger die Reproduktion, sondern vielmehr einen Problemlöseprozeß, in dem durch Analogiebildung zwischen Problemfeldern, neuartige Lösungen generiert werden.
- Schließlich - und vor allem - findet Lernen in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt statt, und die wird von verschiedenen Akteuren kaum identisch wahrgenommen, so daß Lernen eher situativ und subjektbedingt ist und vom sozialen Kontext abhängt.

Auf Letzteres soll im folgenden vertieft eingegangen werden, da die Kontextbedingtheit eine wesentliche Grundannahme dieser Arbeit und des Interventionsmodells ist.

### 2.4.2 Die Kontextbedingtheit von Lernen

Insbesondere für Erwachsene findet Lernen zu großen Teilen im alltäglichen Handeln statt. Die Forschung (z.B. Pädagogik, Handlungsregulationstheorien) fokussiert jedoch hauptsächlich das „innere“ und „äußere“ Verhalten des Akteurs und vernachlässigt dabei dessen soziale Umgebung. Doch gerade die Aktivitäten in dieser Umgebung und die Relation zwischen ihr und dem Akteur geben erst wichtige Hinweise auf den Lernprozeß. Damit wird das Problem des Kontextes aufgeworfen (vgl. Lave, 1993).

Die vor diesem Hintergrund von Lave so bezeichnete „situative Handlungstheorie“ (a.a.O., S.8) besitzt dabei bezogen auf Wissen und Lernen vier Vorannahmen:

1. „Knowledge always undergoes construction and transformation in use.“
2. „Learning is an integral aspect of activity in and with the world at all times. That learning occurs is not problematic.“
3. „What is learned is always complexly problematic.“
4. „Acquisition of knowledge is not a simple matter of taking in knowledge; rather, things assumed to be natural categories, such as „bodies of knowledge,“ „learners,“ and „cultural transmission,“ require reconceptualization as cultural, social products.“

Lernen ist damit kein Prozeß, der auf einer „Tabula Rasa“ stattfindet, sondern ist durch Vorerfahrungen beeinflusst und eingebettet in die Interaktionen des Akteurs mit seiner sozialen Umwelt (weitere Akteure). Dabei können bei allen Akteuren Veränderungen auftreten, also auch der jeweilige Kontext in dem gelernt wird, ist keinesfalls als statische Größe zu betrachten, ebensowenig wie das Wissen, das hier als situativ-dynamisch angesehen wird (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989). Im folgenden sollen nun einige Ansätze ein solches Lernverständnis verdeutlichen.

Bereits die Theorie des Erfahrungslernens von Kolb et al. (1984), die an Arbeiten von Piaget anknüpft, geht auf die Situativität des Lernens ein. Kolb postuliert vier Lernaktivitäten, die dem Lernenden als Repertoire zur Verfügung stehen (Abb. 2.8):

- Aktives Verhalten
- Konkrete Erfahrung
- Reflektierte Realitätswahrnehmung
- Abstrakte Konzeptualisierung

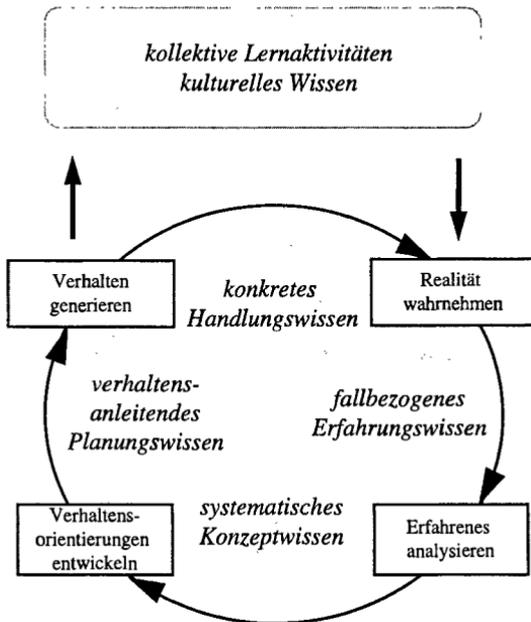


Abb. 2.8: Lernzyklus von Kolb (1984)

Die Dialektik besteht in dem sich gegenseitig bedingenden Wechselspiel der Aufmerksamkeitsausrichtung zwischen Um- und Innenwelt des Lernenden („apprehension“ und „comprehension“) und dem Aufnehmen und Anwenden („intention“ und „extention“).

Erfahrungslernen erfolgt nach Kolb zyklisch. In diesem Zyklus ergeben sich ebenfalls vier aufeinander aufbauende Wissensformen:

- Divergent knowledge (fallbezogenes Erfahrungswissen)
- Assimilative knowledge (systematisches Konzeptwissen)
- Convergent knowledge (verhaltensanleitendes Planungswissen)
- Accomodative knowledge (konkretes Handlungswissen)

Damit tritt er Wissenstheoretikern entgegen, die Wissen in Analogie zur Materie als kumulativ, atomar zerlegbar und in bestimmter Weise zu umfassenderen Einheiten kombinierbar betrachten. Wissen ist für Kolb das Resultat eines fortdauernden Lernprozesses, also der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und be-

deutet deshalb keine Anhäufung von Wissen, sondern ein kontinuierliches Umlernen, das vorliegendes Wissen umgestaltet.

Die Dialektik der Veränderung, d.h. durch das Subjekt ausgelöste Veränderungen der Umwelt sowie durch die Bedingungen der Umwelt induzierte Veränderungen des Subjektes, läßt Kolb zu dem Schluß kommen, daß Wissen nie rein individualistisch sein kann, sondern notwendigerweise auch immer soziales Wissen ist: „Knowledge is the result of the transaction between social knowledge and personal knowledge. The former [...] is the civilized objective accumulation of previous human cultural experience. Whereas the latter is the accumulation of the individual person's subjective life experiences. Knowledge results from the transaction between these...“ (a.a.O., S. 36f).

In der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1979) wird ebenfalls ein Modell wechselseitiger Interaktionen vertreten. Das weithin bekannte Kernstück seiner Theorie ist das „Lernen am Modell“. Menschen lernen dabei nicht nur über eigene unmittelbare Erfahrungen im Handeln, sondern sind ebenso in der Lage, durch die Beobachtung anderer zu lernen und Erfahrungen zu übernehmen: „Tatsächlich ereignen sich nahezu alle Lernphänomene [...] auf einer stellvertretenden Basis. [...] Die Fähigkeit durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht den Menschen, ausgedehnte, integrierte Verhaltensmuster zu erwerben ...“ (a.a.O., S. 22). Als Modelle werden nur solche Personen angenommen, die beim Beobachter ein gewisses Ansehen besitzen. Diese Modelle „ermutigen“ die Beobachter zur Übernahme neuer Verhaltensweisen<sup>19</sup>.

Miller (1986) postuliert ebenfalls ein Primat des sozialen Lernens, das vor dem individuellen Lernen steht (S. 138f). Er geht von rationalem Problemlösungsverhalten als dem exemplarischen Fall für einen individuellen Lernprozeß aus. Die Voraussetzung dafür ist, daß das Individuum an kooperativen Aktivitäten teilnimmt, die vorrangig aus kollektiven Argumentationen bestehen. Erst durch ein derart fundamentales Lernen wird eine Entwicklung „autonomen Lernens“ in Bewegung gesetzt (‘Lernen zu Lernen’; Miller, 1986, S. 141f). Darüber hinaus sieht Miller in der kollektiven Argumentation einen Bezugspunkt des Individuums, denn die Ergebnisse individueller Lernprozesse gelten erst dann als gesichert, wenn tatsächlich durchgeführte kollektive Argumentationen dieselben Ergebnisse zeigen (a.a.O., S.223).

Holzcamp (1995) schließlich unterscheidet partizipatives und kooperatives Lernen im Hinblick auf graduelle Unterschiede in der Autonomie des Lernenden. Bezogen auf soziale Lernprozesse nimmt Holzcamp vor dem Hintergrund seiner Kritik an dem

<sup>19</sup> Das Modellernen spielt in der Seminarpraxis und Prozeßbegleitung - insbesondere in einem beteiligungsorientierten Vorgehen - eine zentrale Rolle.

schuldisziplinären Lehr-Lernzyklus und seiner Vorstellungen des „expansiven Lernens“ eine beziehungsgeleitete Unterscheidung vor: Partizipatives Lernen ist durch ein personengebundenes, asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem, kooperatives Lernen durch ein eher symmetrisches und nicht dauerhaft auf eine Person fixiertes Lernverhältnis gekennzeichnet.

Prinzipien des partizipativen Lernens können durch die neueren Konzepte des „Apprenticeship“ aufgezeigt werden, so wie sie von Lave & Wenger (1991) oder auch von Brown, Collins und Duguid (1989) formuliert wurden. Apprenticeship meint dabei so viel wie „Lehrzeit“. Ein Novize wird durch einen Meister an den jeweiligen Lerngegenstand herangeführt. Dies geschieht nicht in der aus dem Unterricht oft bekannten theoretisierenden, analysierenden und kognitionslastigen Art, sondern durch eine „Praktiker-Gemeinschaft“, in der z.B. das Modellernen (s.o. Bandura), das Erfahrungslernen (s.o. Kolb) und die Interaktion eine entscheidende Rolle spielen. Auch wenn der Bezug zum Erlernen handwerklicher bzw. praktischer Fähigkeiten aufgrund der gewählten Begrifflichkeiten naheliegt, so ist dieses Konzept weiter zu fassen und bestimmte Arten des Apprenticeship sind auch für „... high levels of knowledge and skill...“ (Lave & Wenger, 1991, S. 63) charakteristisch.

Kooperatives Lernen ist nicht - wie man jetzt demgegenüber vermuten könnte - durch einen vollkommen unbehinderten, expansiven Lernprozeß und absolute Symmetrie gekennzeichnet. Partielle Asymmetrie ist sogar notwendig, um Lernen in der Interaktion zu ermöglichen. Es basiert jedoch nicht mehr auf einer dauerhaften Überlegenheit einer Person, sondern die „besseren Argumente“, die von Person zu Person und auch innerhalb einer Person wechseln können, sind entscheidend. Die Rollen von Lehrendem und Lernendem finden sich also in ständig neuen Konstellationen wieder und es gibt keine durchgängige Autoritätsbeziehung.

Notwendig für ein kooperatives Lernen ist der Bezug auf einen gemeinsamen Lerngegenstand (Holzkamp, 1995, S.510), also z.B. auf einen gemeinsamen Arbeitskontext. Das primäre Medium des Lernens ist dabei der Dialog. Eine besondere Potenz des kooperativen Lernens eröffnet sich in der am gemeinsamen Problem orientierten Arbeitsteilung. Hutchins (1993) spricht in diesem Zusammenhang von „Distribution of Knowledge“ - nicht alle wissen alles, sondern es gibt einen Überlappungsbereich (Redundanz) und einen je individuellen Wissensbereich<sup>20</sup>. Das Wissen im Überlappungsbereich muß dabei jedoch so umfassend und ausgeprägt sein, daß die individuellen Beiträge für das gemeinsame Lernen nutzbar sind.

---

<sup>20</sup> Wie dies im praktischen Feld aussehen kann, hat Hutchins am Beispiel der kooperativer Navigation eines amphibischen Helicopter-Transporters der US-Navy aufgezeigt (Hutchins, 1993).

Auch wenn eine gemeinsame Lernproblematik definiert ist, so bleiben trotzdem individuelle Differenzen in der Betrachtung dieses Lerngegenstandes bestehen, was eine weitere Lernpotenz ausmacht: Durch einen kooperativen Dialog, wird die eigene Perspektive in Relation zu anderen gesetzt. Die je individuelle Sichtweise verliert ihren exponierten Status und stellt sich „... als eine unter gleichursprünglichen und in gleicher Weise hinterfragbaren und zu rechtfertigenden...“ dar (Holzkamp, 1995, S. 512). Perspektivendivergenzen treten zwangsläufig im kooperativen Lernprozeß auf.

Holzkamp (1995) und ebenso Miller (1985, S. 15ff) sehen in der Auflösung dieser Divergenzen die spezifische Produktivität kooperativen Lernens, die je nach Symmetrieverhältnis und Tiefendurchdringung des Lerngegenstandes unterschiedlich ausfallen kann. Der Lernende vollzieht entweder einen qualitativen Sprung, die sein Gegenüber bereits gemacht hat, oder es wird ein gemeinsamer Sprung vollzogen, der die je unterschiedlichen Perspektiven in einer entwickelteren Sichtweise aufhebt<sup>21</sup>. Es werden also stets relative Lösungen angestrebt. Auf dem daraus resultierenden höheren Niveau werden sich erneut Divergenzen ergeben.

## 2.5 Fazit

Die Idee der lernenden Organisation ist vor dem Hintergrund einer zunehmend als komplex und dynamisch wahrgenommenen (Um-)Welt entstanden. Es stellt sich jedoch die Frage, wer da eigentlich lernt und was gelernt wird. In der Regel werden dabei Lernprozesse einerseits dem Individuum und andererseits der Organisation als übergeordnetem Ganzen zugeschrieben. Das Lernen der Organisation wird nicht als Kumulation der individuellen Lernergebnisse betrachtet, sondern als ein Prozeß, bei dem zwar das Lernen der einzelnen Mitglieder notwendig ist, jedoch durch transformative und koevolutive Prozesse zwischen Personen und Organisation eine andere Qualität darstellt. Gruppen werden häufig als ein wesentliches Element der lernenden Organisation bezeichnet<sup>22</sup>, was jedoch ihren konkreten Beitrag dazu angeht, bleibt vielfach hinter verkürzten Ausführungen und Postulaten verborgen.

Gruppen und Organisationen sind soziale Systeme. Vor einem überwiegend systemtheoretischen Hintergrund stellt Kommunikation - als das Aufeinanderbeziehen und

---

<sup>21</sup> Beide „Mechanismen“ stehen in enger Verbindung zu den von Senge (1990) formulierten Aspekten des Diskurses: Diskussion und Dialog. Diese werden in Kap. 4.4.5 weiter ausgeführt.

<sup>22</sup> Für Weick (1985, S. 130 ff) stellen sie (kleine soziale Einheiten) den zentralen Zugang zum Verständnis der Vorgänge in Organisationen dar.

wechselseitige Wirken - den Grundbaustein sozialer Systeme dar. Diese Systeme sind dabei nicht als statisch, sondern als sich permanent verändernde und erneuernde Gebilde zu betrachten. Es sind Prozeßsysteme, in denen kommunikativ operiert wird.

Da diese interne Strukturen ausbilden und permanent in Bewegung sind, werden also zwangsläufig Lernprozesse stattfinden müssen. Das Lernen auf organisationaler Ebene wird dabei u.a. durch die Ausbildung mentaler Modelle erklärt, die Repräsentationen der Organisation und deren soziale Regeln widerspiegeln. Durch das oftmals konfliktinduzierte Reflektieren dieser mentalen Modelle werden organisationale Lernprozesse in Bewegung gesetzt und strukturelle Veränderungen hervorgerufen. Ebenso findet ein Lernen der Organisation durch den Transfer und die Kollektivierung von Wissen statt.

Gruppen stellen im Kontext dieser organisationalen Lernmodelle ein wesentliches Bindeglied dar. Gruppe und Organisation sind zwar unterscheidbare Betrachtungsebenen, was jedoch ihre Konstitution und ihre Funktionsmechanismen anbelangt, kann aufgrund der Theorie sozialer Systeme davon ausgegangen werden, daß sie grundsätzlich den gleichen Prinzipien folgen<sup>23</sup>. Gruppen sind ebenso wie Organisationen lernfähig, indem sich kollektive mentale Modelle herausbilden und verändern und lokale Wissensbasen entstehen.

Damit ist jedoch der Begriff des Lernens noch recht abstrakt gefaßt. Auch das Lernen der Organisation wird nicht ohne das Lernen ihrer Mitglieder auskommen und das bedeutet hier hauptsächlich das Lernen im sozialen Kontext. Personen lernen voneinander und miteinander und dies in den unterschiedlichsten Situationen. Je nachdem, welcher Kontext besteht und wie darin die Kommunikation erfolgt, wird ein mehr oder weniger an Lernen stattfinden. Theorien des situativen, partizipativen und kooperativen Lernens zeigen dafür die Ansatzpunkte.

Folgt man diesen Gedankengängen und konzeptuellen Vorstellungen, so wäre der Weg, organisationales Lernen zu fördern, über kollektive Lernprozesse zu suchen. Kollektives Lernen wird dabei über Gruppenzusammenhänge gefördert. Im folgenden Kapitel soll deshalb aufgearbeitet werden, was Gruppen als solche auszeichnet und welche Gruppenformen mit welchen theoretischen Ausgangsvorstellungen in der betrieblichen Praxis existieren.

---

<sup>23</sup> Vgl. das Prinzip der Selbstähnlichkeit (Fraktale) als Element der Theorie dynamischer Systeme (zusammenfassende Darstellung bei Strina, 1996).

### 3 Gruppen in Forschung und Praxis

#### 3.1 Forschungsbereiche und Gruppenmodelle

##### 3.1.1 Querschnitt der Gruppenforschung

Die Gruppenforschung ist ein multidisziplinäres Feld, in dem sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, Untersuchungsansätze und -methoden wiederfindet. In dieser Arbeit soll und kann kein vollständiger Überblick über den Stand der Gruppenforschung gegeben werden. Es werden vielmehr Richtungen der Forschung in Kürze aufgezeigt und ein Resümee für das hier vorliegende Thema gezogen. Ausführlichere Darstellungen finden sich in der einschlägigen Literatur zur Gruppenforschung (z.B. McGrath, 1984; Sader, 1991<sup>b</sup>; Witte, 1994).

Entsprechend der verschiedenen, zur Gruppenforschung beitragenden Disziplinen gibt es auch sehr unterschiedliche Konzeptualisierungen des Begriffs Gruppe. So betrachten nach Kruse (1972) die Sozialpsychologie und die Sozialarbeit vorwiegend das Individuum, für welches die Gruppe ein soziales Reizsystem bildet. Die Soziologie und Kulturanthropologie hingegen betrachten Gruppen als soziale Systeme und interessieren sich für ihre Strukturen.

Diese Extrempositionen werden durch die folgenden Definitionen deutlich. Für die Psychologie definiert Witte (1979): „...Gruppensituation = df einer Situation, in der man als Einzelperson veranlaßt wird, das eigene Urteil (Reaktion) in Beziehung zu anderen Urteilen (Reaktionen) zu setzen.“(a.a.O., S. 642). Eine soziologische Definition von Neidhardt (1979) zeigt eine deutlich andere Perspektive: „... Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist“ (a.a.O., S. 642).

Kruse (1972) schlägt drei Dimensionen zur Beschreibung von Gruppen vor, in denen verschiedene Aspekte einzelner Definitionen berücksichtigt werden:

- Interaktion der Mitglieder (Richtung, Häufigkeit, Dauer)
- Interdependenz der Gruppenmitglieder
- Gruppenkohäsion

Zur Größe von Gruppen gibt es recht unterschiedliche Angaben. Im folgenden soll der Einfachheit halber der globale Begriff 'Gruppe' weiter verwendet werden, auch wenn es sich bei den für die vorliegende Fragestellung zu behandelnden Gruppen im Unternehmen genau genommen um Kleingruppen (ca. 6 - 15 Mitglieder) handelt.

Das Entstehen eines sozialen Systems 'Gruppe' aus Einzelpersonen setzt einen Entwicklungs- und Lernprozeß voraus. Es sind verschiedene Phasenmodelle aufgestellt worden, wovon das Modell von Tuckman (1965, S. 384ff) mit einer Phaseneinteilung in „forming“, „storming“, „norming“ und „performing“ wohl die am häufigsten adaptierte ist. Wenn ein Gleichgewicht erreicht ist, bleibt die Gruppe stabil und entwickelt sich entsprechend der Umwelthanforderungen weiter.

Gruppen durchlaufen einen Formungsprozeß, der sich auf die Aufgabebearbeitung auswirkt und einen Lernprozeß der gesamten Gruppe darstellt. Phasenmodelle postulieren einen „idealtypischen“ Verlauf. In der betrieblichen Praxis werden solche Phasen vermutlich selten eindeutig sein und es sind „Rück-“ oder „Vorsprünge“ denkbar, da z.B. Gruppenmitglieder bereits in anderen Zusammenhängen zusammengearbeitet haben und somit eine Orientierung aneinander bereits stattgefunden hat, oder gleich zu Beginn ein hoher Anteil der Kommunikation unmittelbar auf die Aufgabenlösung bezogen wird und erst zu einem späteren Zeitpunkt Konflikte entstehen, die eine „Normungsphase“ intensivieren. Ebenso kann der Neueintritt von Gruppenmitgliedern einen Rücksprung in frühere Phasen bedeuten. Situative Faktoren werden also einen zentralen Einfluß auf die Phasen der Gruppenbildung haben. Einen Überblick der in einer Arbeitsgruppe wirkenden Variablen gibt Weinert (1987, S. 232, Abb. 3.1).

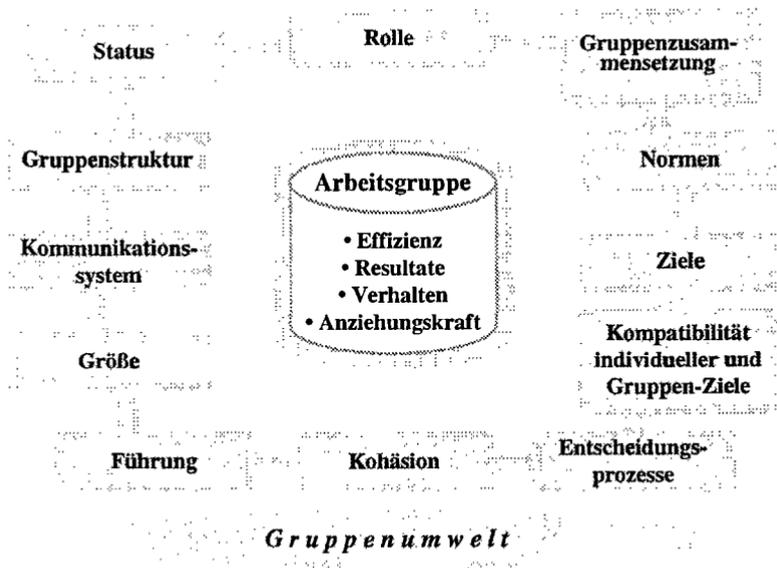


Abb. 3.1: Beschreibungsmerkmale von Arbeitsgruppen (nach Weinert, 1987)

Die Abb. 3.1 deutet bereits an, daß es kaum eindirektionale Ursache-Wirkungsbeziehungen gibt, sondern vielschichtige Verknüpfungen zirkulärer Art zwischen den Variablen bestehen. Einige Forschungsergebnisse zu diesen Variablen werden im folgenden aufgeführt.

Versteht man Gruppen als soziales System, so ist *Kommunikation* für sie ein zentrales konstituierendes Element (vgl. Kap. 2.2). An den bereits als klassisch zu bezeichnenden Experimenten von Bavelas (1952) kann beispielhaft und recht eindrücklich die Abhängigkeit der Kommunikationsergebnisse von der jeweiligen Kommunikationsstruktur aufgezeigt werden.

Bavelas bildete zwei Gruppentypen, von denen der eine nur über eine Person („Stern“) und der andere über die direkten Nachbarn („Zirkel“) miteinander kommunizierte (Abb. 3.2). Aufgabe der Gruppenmitglieder war es, aus einem Kartenpool dasjenige Symbol herauszufinden, das allen Mitgliedern gemeinsam vorlag.

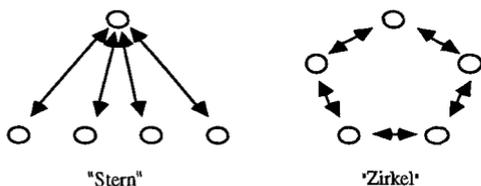


Abb. 3.2: Kommunikationsstrukturen

Bei mehreren Versuchsdurchgängen wurden unterschiedliche Leistungen der Gruppen deutlich. Im „Zirkel“ wurden mehr Fehler gemacht (15% zu 1%) und die Aufgabe wurde nicht so schnell gelöst wie im „Stern“. Die berichtete Zufriedenheit der Teilnehmer mit ihrer Gruppe und die Bereitschaft, erneut teilzunehmen, war allerdings im „Zirkel“ größer als im „Stern“.

Abb. 3.3 zeigt die Resultate einer Variation der experimentellen Bedingung. Dabei wurden ab einem bestimmten Zeitpunkt komplexere Symbole verwendet („semantischer Lärm“). Diese Symbole waren gegenüber den bislang verwendeten verbal schwieriger zu diskriminieren und zu kommunizieren. Beide Strukturen stiegen zunächst in der Fehleranzahl drastisch an. Während jedoch der „Zirkel“ wieder auf das vorherige Niveau zurückfand, blieb die Leistung beim „Stern“ ungenügend. Es findet eine deutliche und stabile Umkehrung der Rangfolge in der Leistung statt. Die Zufrie-

denheit der Teilnehmer im „Zirkel“ war weiterhin hoch, während im „Stern“ über massive Unzufriedenheit berichtet wurde.

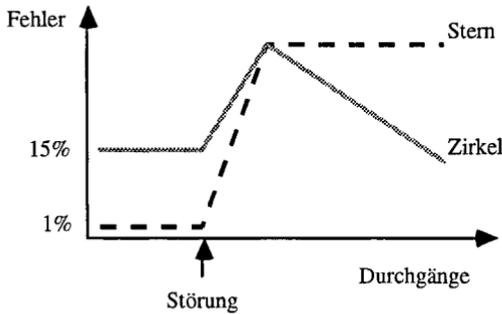


Abb. 3.3: Leistung bei „semantischem Lärm“

Dieses Ergebnis wird von Bavelas dadurch erklärt, daß es im „Zirkel“ in einem spontanen Prozeß zur Einführung von Namen für die schwer identifizierbaren Symbole kommt. Die Teilnehmer entwickeln eine neue gemeinsame Sprache, die eine ausreichende Diskriminierung der Symbole erlaubt. Dieser Schritt gelingt im „Stern“ nicht. Das Resultat zeigt die Fähigkeit des „Zirkels“, sich an Umweltveränderungen anzupassen, indem neue Kommunikationsvarianten eingeführt werden, während im „Stern“ die Selbsterzeugung der Kommunikation abreißt. Im „Zirkel“ wird dadurch aus einer Störung eine Information, im „Stern“ unterbleibt dies (vgl. Kap. 2.2.1).

Diese Ergebnisse lassen auf eine Struktur determiniertheit der Aufgabenbewältigung als entscheidendem Faktor schließen. Eine zentralistische Kommunikationsstruktur erscheint also eher angemessen bei Aufgaben, die eine hohe Strukturiertheit besitzen und hinreichend transparent sind, dezentrale Strukturen bieten sich eher für Kommunikationsflüsse an, die sich auf komplexe und vage Ausgangsbedingungen beziehen<sup>1</sup>, wofür ein zentraler Knoten kapazitiv und oft auch intellektuell nicht in der Lage ist. Die Unabhängigkeit ist in dezentralisierten Netzen höher, womit sich die Zufriedenheit der Teilnehmer erklären läßt. Komplexe Problemstellungen fordern also vom Kommunikationssystem zunächst die eigene Kommunikation neu zu gestalten, indem es neue Begrifflichkeiten und Sprachgewohnheiten herausbildet.

<sup>1</sup> Die Ähnlichkeit dieses Untersuchungsbeispiels zu den beabsichtigten Effekten von Gruppenarbeit ist keinesfalls zufällig. Dort wird nämlich - entsprechend der Bavelas Ergebnisse - davon ausgegangen, daß die Möglichkeit einer weitgehenden Selbststeuerung der Gruppe das Lösen komplexer Problemstellungen fördert.

Ebenso wie die Form der Kommunikation ist das Ausmaß der *Kohäsion* (oder auch Kohärenz) ein entscheidender Faktor für das Zufriedenheitsgefühl und die Stabilität der Gruppe. Nach Feger (1975) ist Gruppenkohärenz „... die durchschnittliche Attraktivität, welche die Gruppe bei ihren Mitgliedern genießt“ (a.a.O., S.452). Kohärenz wird dabei nach Irlle (1969) durch die Befriedigung, unterschiedlicher Bedürfnisse der Gruppenmitglieder erzeugt (Tab. 3-1).

Interpersonale Bedürfnisse	Aufgabenbezogene Bedürfnisse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Häufige Interaktion und Ähnlichkeit</li> <li>• Demokratischer Führungsstil und Kooperation</li> <li>• Kompatibilität der Mitglieder</li> <li>• Äußere Bedrohung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsamer Erfolg bei Gruppenaufgaben</li> <li>• Kooperatives Verhalten und gemeinsame Verpflichtung auf Gruppenziele</li> <li>• Komplementäre Rollen</li> <li>• Belohnungen</li> <li>• Partizipatives Festlegen von Gruppenzielen</li> </ul>

Tab. 3-1: Kohärenzerzeugende Bedürfnisse (nach Irlle, 1969)

Der Zusammenhang zwischen Kohärenz und Leistung (abhängige Variable) wurde aus unterschiedlichen Variablenkonstellationen heraus untersucht. Sader (1991<sup>b</sup>, S. 104) beschreibt einen nicht-linearen Zusammenhang, der bei geringer und hoher Kohärenz eher eine niedrige Leistung der Gruppe voraussagt, da einerseits viel Energie in die Positionierung innerhalb der Gruppe fließt und andererseits die hohe soziale Bedürfnisbefriedigung zu stark von der Aufgabenerfüllung ablenkt. Eine mittlere Kohärenz verspricht demnach die optimale Gruppenleistung.

Wird Leistung hingegen als unabhängige Variable (UV) betrachtet, so steigt der Gruppenzusammenhalt zumeist mit der als Gruppe vollbrachten Leistung. Diese Erkenntnisse sind von praktischem Interesse. Sader (1991<sup>b</sup>, S. 104) stellt dazu fest, daß „... Gruppen in unserer Gesellschaft bei weitem zu wenig Kohärenz haben, um optimal die Energien der gemeinsamen Sache zuzuwenden“ und sieht als Konsequenz eine bewußte Erhöhung des Gruppenzusammenhaltes, denn in einem angstfreien Klima ist die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensänderung höher. Hier wird also eine Beziehung zwischen Kohärenz und verhaltensmodifizierenden Lernprozessen in Gruppen hergestellt, was in vielen Trainingskonzepten zum Einsatz kommt.

Die Frage nach dem Maß an Wettbewerb und *Kooperation* in Gruppen ist ebenso ein Thema, das in praktischer Hinsicht interessiert. Es ist empirisch belegt, daß Wettstreit

der Kohärenz schadet, trotzdem bemühen sich viele Praktiker, diesen hervorzurufen. Irle (1975, S. 428) führt signifikante Ergebnisse zur Kooperation auf:

1. Die Kommunikationsrate ist in kooperativen Gruppen höher.
2. Urteile über Richtung und Entfernung der Ziele sind ähnlicher.
3. Die Produktivität ist bei Kooperation größer - quantitativ als auch qualitativ.

Vor dem Hintergrund derartiger Ergebnisse erscheint es also für ein gutes Gruppenklima und -ergebnis ratsam, interne Wettbewerbsanreize zu vermeiden und allenfalls eine Kooperation zwischen Gruppen zuzulassen<sup>2</sup>.

Wenn es um *Führung* in Gruppen geht, wird überwiegend nur über die Eigenschaften und das Verhalten des Führers gesprochen. Die Geführten kommen eher selten vor. Ebenso werden Gruppen, die ganz und gar ohne Führung existieren<sup>3</sup> in der Literatur über Führungsverhalten kaum thematisiert (Sader, 1991<sup>b</sup>).

Die Annahme, daß eine führerlose Gruppe zwangsläufig in ein Chaos verfällt und zerfällt, ist vor dem Hintergrund der Selbstorganisationsforschung kaum noch haltbar (vgl. Schattenhofer, 1992). Trotzdem ist nicht davon auszugehen, daß jede Gruppe die Fähigkeit besitzt, sich selbst spontan zu organisieren und zu führen. Die Entwicklung dieser Fähigkeit ist von der Kopplung der Gruppe mit ihrer Umwelt (z.B. Entscheidungsfreiräume) und von der Ausbildung ihrer internen Strukturen (z.B. Kommunikationskultur) abhängig. Es kann eben nicht - z.B. bei der Einführung von Fertigungsinseln - davon ausgegangen werden, daß Mitarbeiter, die bereits teilweise als Gruppe unter der Führung des Meisters zusammengearbeitet haben, quasi „aus dem Stand“ bisherige Erfahrungen ganz neu einordnen, über lange Jahre hinweg eingeübte Verhaltens- und Denkweisen ändern und kurzfristig in der Lage sind, kollektive Verantwortung zu übernehmen<sup>4</sup>.

Die Verteilung und Zuordnung von *Macht* spielt für die Gruppenstruktur eine zentrale Rolle. In gewachsenen Gruppen gibt es Netzwerkstrukturen der Machtverteilung und

---

<sup>2</sup> Dies ist übrigens auch ein Leitgedanke in der sowjetischen Erziehung (vgl. Bronfenbrenner, 1973).

<sup>3</sup> Vorrangig sind derartige Gruppen in privaten Lebensbereichen (z.B. Selbsthilfegruppen) zu finden. Jedoch geht auch das Idealmodell der Gruppenarbeit in eine zumindest gruppeninternen „führerlose“ Richtung. Das Kollektiv übernimmt gemeinschaftlich Organisations-, Entscheidungs- und Erneuerungsaufgaben.

<sup>4</sup> Der Zeitraum für einen derartigen Veränderungsprozeß wird bei der Einführung von Gruppenarbeit häufig vom Management unterschätzt, so daß anfänglich mangelnde Fähigkeiten der Eigensteuerung der Gruppe als grundsätzliche Unfähigkeit ausgelegt werden und „notwendige Eingriffe“ von außen erfolgen, die dann erst recht die Freiräume für das Erlernen der Eigensteuerung einschränken. Hier mag bei vielen Führungskräften vermutlich auch das Prinzip der „Self-Fulfilling Prophecy“ eine zentrale Rolle spielen.

unterschiedlicher Machtquellen. Die oft negative Besetzung des Begriffes Macht verstellt häufig den Blick darauf, daß Gruppen nach internen Strukturierungen streben, wengleich die Aufgabenstellung dies nicht immer verlangt (Sader, 1991<sup>b</sup>, S. 69). Die Möglichkeit, daß eine Gruppe in Absprache Macht delegiert und somit ihre Effizienz erhält oder sogar erhöht, ist impliziter Bestandteil vieler Gruppenkonzepte (z.B. Gruppensprecher, Moderator).

Weiterhin bilden Gruppen *Normen* aus. Normen regeln die Interaktion der Gruppe, bilden über Einstellungen und Ansichten die soziale Realität für die Mitglieder und reduzieren damit die Komplexität. Normkonformität stellt ein stabilisierendes Moment für Gruppen dar, das existenziell ist. Gleichzeitig behindert normkonformes Verhalten aber auch die Einlösung der immer massiver werdenden Forderung nach Innovation.

Insbesondere Moscovici (1980) führte hierzu vielfältige Untersuchungen durch. Minderheiten konnten dabei eher eine kognitive Veränderung bei den Gruppenmitgliedern verursachen, wohingegen Mehrheiten stärker eine äußerliche Anpassung erreichten.

Zur Förderung innovativen Verhaltens schlugen Moscovici & Personnaz (1986) aufgrund der experimentellen Befunde zur Konformitätsforschung vor, Konflikte zwischen Ideen (informationelle Konflikte) zu fördern und gleichzeitig den Druck auf abweichende Meinungen zu verringern. Als einen möglichen Lösungsweg für die Praxis sehen die Autoren beispielsweise, daß Organisationsmitglieder mehreren Gruppen gleichzeitig angehören (vgl. Kap. 5). Dadurch sollen die Minderheitsvertreter eine höhere Sicherheit gewinnen, in konsistenter Weise ihre Meinungen zu vertreten und gleichzeitig wird verhindert, daß ihre Lösungen als idiosynkratisch abgetan werden. Weiterhin unterstützt das Zulassen spontaner Gruppenbildungen das gezielte Bilden von Koalitionen und die Sicherung von Minoritätsmeinungen.

Die Frage der *Gruppenleistung* ist besonders vor dem Hintergrund des mit Einführung von Gruppenarbeit vermuteten Effektivitätsgewinns interessant. Sie stellt einen Schwerpunkt in der Kleingruppenforschung dar. So wurden Urteils-, Problemlöse-, Entscheidungs- und Kreativitätsaufgaben (vgl. Witte, 1994) untersucht.

Die Ergebnisse von Hill (1982) zeigen, daß mehrstufige Probleme von Gruppen mit größerer Wahrscheinlichkeit gelöst werden als von nominalen Gruppen<sup>5</sup>. Weiterhin stellt Hill fest, daß Gruppen bei schwierigen Problemen einem Individuum überlegen sind, weil sie die Ressourcen der Gruppenmitglieder poolen sowie gegenseitig Fehler korrigieren können.

---

<sup>5</sup> Dies ist eine Form der Vergleichsgruppe, die eine Aggregation aus einzeln agierenden Personen darstellt.

Alles in allem jedoch präsentieren sich die Ergebnisse zur Gruppenleistung eher verwirrend, was sowohl an den verschiedenartigen Untersuchungsansätzen und -bedingungen, wie auch an systematischen Unterschieden aufgrund nicht berücksichtigter Einflußvariablen liegt.

Der Vielzahl an Untersuchungen zur Gruppenleistung stehen weitaus weniger zum *Gruppenlernen* gegenüber, die jedoch homogener erscheinen (Eppler, Huber & Winter, 1984). Mit seinen Felduntersuchungen untermauert Dietrich (1969) zwei Grundannahmen der Überlegenheit des Gruppenunterrichts im Vergleich zum traditionellen Schulunterricht. Durch Gruppenunterricht wurden

- Umfang und Tiefe der Kenntnisse sowie Intensität und Nachhaltigkeit des Wissens
- und ebenso die Leistungs- und Sozialpersönlichkeit gefördert.

Weitere Studien zu kooperativen Lernformen (z.B. Eppler et al., 1984; Webb, 1984) unterstützen weitgehend diese Resultate. Daß sich diese Lernform bisher jedoch nur in Ansätzen durchsetzen konnte, liegt dabei weniger an einer mangelnden Beweislage der Wirksamkeit, sondern eher an den Strukturen des staatlichen Bildungswesens und der darin implizierten Lehrerausbildung. Im privaten Bildungsbereich zeigt sich ein höherer Durchsetzungsgrad.

In der *Gruppendynamik* wurden insbesondere die sozialen Kräfte in Kleingruppen erforscht. Die klassischen Versuche von Lewin (1943) zur Einstellungsänderung zeigten, daß Gruppendiskussionen und -entscheidungen zur Veränderung von Vorstellungen und Verhaltensweisen besser geeignet waren als Vorträge und individuelle Unterweisungen. Zu gleichen Ergebnissen kamen auch Levine & Butler (1952) mit Produktionsarbeitern.

Miles (1981) und auch Wimmer (1993) schließlich sehen die besondere Qualität von Trainingsgruppen darin, daß dort ein „meta-learning“ bzw. eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ möglich wird. Eine Gruppe bietet vielfältige Ressourcen für Verhaltensänderungen und Feedback-Quellen, in der Gruppe veränderte Einstellungen erzielen einen besseren Handlungs-Transfer (Miles, 1981). Ebenfalls führen Erkenntnisprozesse über die eigene Wahrnehmung zu einem sozialen Austauschprozeß über die Realität, der eine Voraussetzung für das Funktionieren von Teams darstellt. Eine Trainingsgruppe produziert dabei Wissen über sich selbst (Wimmer, 1993, S. 129ff).

Insgesamt zeigen die Untersuchungen zum Gruppenlernen eine deutliche Tendenz der Überlegenheit des Lernens im sozialen Kontext, auf Wissens-, Problemlöse- und sozialer Ebene.

### 3.1.2 Kritisches Zwischenfazit

Die obige Darstellung zeigt, aus welchen Perspektiven und mit welcher Vielfalt Gruppenforschung bisher betrieben wurde. Die Gruppe stellt sich dabei als ein komplexes soziales System dar, das in dieser Komplexität und der inhärenten Dynamik nur schwer und mit hohem Aufwand erforschbar ist. Deshalb werden Einzelvariablen extrahiert, um so sukzessive einen Zugang zu Gruppenphänomenen zu finden. Die Integration der Teilbefunde in ein übergreifendes Konzept der Gruppe stellt sich jedoch als schwierig dar und ist bisher - bis auf wenige Ausnahmefälle (vgl. Kap. 3.4) - nicht zufriedenstellend gelungen (Becker-Beck & Schneider, 1990).

Die wohl fundamentalste Kritik an der Kleingruppenforschung ist die der starken Labororientierung. Es werden nur selten gewachsene Gruppen in ihrem natürlichen Umfeld untersucht, sondern die meisten Ergebnisse basieren - wie oft in der Psychologie - auf einer Studentenpopulation<sup>6</sup>. Deshalb sind viele Einzelergebnisse hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln.

Auch wenn die Gruppenforschung von Levine & Moreland (1990) als „alive and well“ bezeichnet wird, so ist doch festzustellen, daß sich ein großer Teil der heutigen Forschung auf empirische und theoretische Befunde, die mittlerweile über 30 Jahre alt sind, beziehen. Von diesen wird vielfach angenommen, daß sie zeitlos gültig sind, was jedoch nicht unbedingt der Fall sein muß. Gleichzeitig werden diese Befunde häufig recht unkritisch rezipiert (z.B. Ash-Experimente), obwohl „... der gesunde Menschenverstand sagen müßte, daß das Ergebnis abhängig von der konkreten Gestaltung des Designs und der damaligen Hochschulsituation gewesen sein wird“ (Sader, 1991<sup>a</sup>). Sader kritisiert zudem, daß diese Befunde weitgehend atheoretisch seien<sup>7</sup>. Die Bemühungen gehen hauptsächlich in die Richtung, einzelne Gesetzmäßigkeiten zu finden und weniger, sie nach sozialpsychologischen Theorien zu strukturieren.

Gründe für einen derart kritisch beurteilten Zustand der Kleingruppenforschung sehen Fish, Daniel & Beck (1991) in der mangelnden Professionalität und geringen praktischen Erfahrungen der Forschenden, neben der oft nicht vorauszusetzenden sozialen

<sup>6</sup> Prägnante Zahlen zur Stichprobenkritik liefert Sears (1986), der in einem gesamten Jahrgang (1980) von drei renommierten psychologischen Zeitschriften ausählte, wer die Versuchsteilnehmer in Gruppenexperimenten waren. Das Ergebnis war, daß in 53% der Arbeiten ausschließlich Studenten der Einführungskurse in Psychologie, in 75% der Fälle Studienanfänger allgemein und in 82% Studenten überhaupt als Versuchspersonen dienten. Die Frage der Übertragbarkeit von Ergebnissen scheint also berechtigt.

<sup>7</sup> Überspitzend unterlegt Sader dies mit einem Zitat Steiners zum Stand der Kleingruppenforschung: „Die Natur gestattet kein Vakuum, aber die Sozialpsychologen sind da offensichtlich großzügiger“ (Sader, 1991<sup>a</sup>, S. 263).

Kompetenz, die für den natürlichen Umgang mit Gruppen notwendig ist. Ebenso konstatieren sie einen höheren Aufwand für Gruppenuntersuchungen im Vergleich zu Befragungen oder Experimenten.

Nach Fisch, Daniel & Beck (1991) läßt sich einer weiteren Fragmentierung des Gebietes nur durch eine Entwicklung von der Multidisziplinarität hin zu einer Interdisziplinarität vorbeugen. Die Integration von Befunden aus pragmatischen Kontexten anderer Disziplinen sei für den Fortschritt der Gruppenforschung notwendig.

Des weiteren stellt sich die Frage nach methodischen Weiterentwicklungen bzw. Öffnungen seitens der Psychologie. Eine Umfrage von Becker-Beck & Schneider (1990) zeigt, daß die befragten Sozialpsychologen eine zwar methodisch fundierte, jedoch nicht zu anspruchsvolle Forschung forderten und Impulse für die Kleingruppenforschung insbesondere von einer Anwendungsorientierung auf die Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie sahen.

In der Forschung zum Gruppenlernen steht darüber hinaus weitgehend das Individuum im Vordergrund des Untersuchungsinteresses für das die Gruppe lediglich Umwelt darstellt. Vor dem Hintergrund der lernenden Organisation und der in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragestellung interessiert aber nicht nur, wie das Individuum in der Gruppe lernt, sondern ebenso wie die Gruppe als Gesamtheit lernt. Darauf bietet die pädagogische und sozialpsychologische Forschung keine zufriedenstellende Antwort.

In dem folgenden Abschnitt soll nun vor dem Hintergrund von Funktionsmodellen der Gruppe eine der wenigen umfassenden und systemisch orientierten Gruppentheorien dargestellt werden, um einen Einblick in die komplexen Wirkzusammenhänge von Gruppen zu geben und eine Annäherung an das Lernen von Gruppen zu ermöglichen.

### 3.1.3 Funktionsmodelle

In der Soziologie wird die Gruppe als Entität betrachtet. Soziologische Gruppenmodelle werden von Mills (1974) aufgezeigt, von denen einige hier kurz vorgestellt werden.

Im *Organismusmodell* wird die Gruppe als lebendes Gebilde betrachtet, das wächst und reift. Eine Gruppe und ihre spezifische Entwicklung ist durch ihre konstituierenden Elemente, die Individuen mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Bedürfnissen, bestimmt. In der Entwicklung einer Gruppe bilden sich Verhaltensmuster und spezifische Normen heraus, dabei findet eine Differenzierung statt und gleichzeitig entwic-

kelt sich eine Interdependenz durch Austausch- und Koordinierungsbeziehungen. Der Gruppenzweck liegt in der Selbsterhaltung.

Das auf Parsons, Bales & Shils zurückgehende *strukturell-funktionale Modell* betrachtet die Gruppe als ein zielorientiertes, grenzerhaltendes System, als ein transitorisches Ganzes von Handlungen, Normen und Ideen, welche auf Anforderungen der Umgebung und die personalen und sozialen Bedürfnisse abgestellt sind. Es gibt verschiedene Anforderungen an die Gruppe, die zur Erhaltung eines Fließgleichgewichtes erfüllt werden müssen, nämlich Anpassung, Zielerreichung, Integration und Strukturhaltung. Auch wenn diese Charakterisierung an die systemtheoretischen Ausführungen erinnert (vgl. Kap. 2.2), so vertritt dieses Modell doch noch mit der Bestandsproblematik einen eher konservativen Schwerpunkt.

Im *kybernetischen Wachstumsmodell* von Deutsch sind Gruppen Systeme, die Informationen speichern und verarbeiten und dadurch ihre Kapazitäten steigern können. Wenn die Operationen der Gruppe den inneren und den äußeren Anforderungen angemessen sind, sichert die Gruppe ihre Existenz, steuert sich selbst und bestimmt ihre eigene Entwicklung. Eigensteuerung und Wachstum der Gruppe hängen von drei Arten der Rückkopplung ab: Der Zielerreichung, der Veränderung und Wiederherstellung der Gruppenstruktur und der Selbstbewußtheit der Gruppe.

Mills (1974) integriert mehrere Modelle in einem *Paradigma für Gruppen*. Gruppen bilden sich und agieren für einen bestimmten Zweck, zu dessen Erfüllung Rückkopplungsmechanismen in der Gruppe existieren. Diese Mechanismen können Lernprozesse oder Prozesse der Steigerung der Selbst- und Gruppenbewußtheit sein. Die Erreichung eines Gruppenzweckes ist von der Erreichung des vorhergehenden abhängig. Die Gruppenzwecke und -aktivitäten wurden von Mills (1974) chronologisch geordnet:

1. Unmittelbare Befriedigung individueller Bedürfnisse
2. Aufrechterhaltung der Bedingungen der Bedürfnisbefriedigung
3. Verfolgung eines kollektiven Ziels
4. Selbstbestimmung der Gruppe
5. Gruppenwachstum

In der bisherigen Darstellung zeigt sich eine deutliche Entwicklung von einfachen zu komplexen, von geschlossenen zu offenen und von statischen zu dynamischen Modellen. Dies entspricht der immer breiter werdenden Strömung hin zu systemischen Sichtweisen, die ja keineswegs zuletzt durch die Soziologie mitgeprägt wurden.

Beeinflusst durch derart komplexe Modellvorstellungen, systemische Denkansätze und eine handlungstheoretische Perspektive haben von Cranach, Ochsenbein und Valach (1986) eine *Theorie des Gruppenhandelns* entworfen. Sie fassen das Handeln von Gruppen als einen zweistufigen Prozeß auf, der aus individuellem Handeln und aus Prozessen innerhalb der Gruppe besteht.

Die Autoren stellen für ihre Theorie der Gruppe als einem „self-active system“ folgende Annahmen auf:

- (1) Gruppen verhalten sich als Entitäten.
- (2) Das Verhalten von Gruppen wird durch Kommunikation gesteuert.
- (3) Das Handeln der Gruppe basiert auf dem individuellen Handeln.

Das System Gruppe wird als „actively striving“ (a.a.O., S. 198) gekennzeichnet. Das System wird dabei nicht durch externale Reize, sondern durch internale Energie und Information ‘angetrieben’. Diese entstehen durch den Austausch des Systems mit seiner Umwelt und werden im System elaboriert. Da Gruppenhandeln zwar auf individuellem Handeln basiert, aber eine weitaus umfassendere Koordination von Teilhandlungen erfordert als auf Individuumsebene, fügen von Cranach et al. der hierarchisch-sequentiellen Dimension aus der Handlungstheorie die der Komplexität hinzu.

Ähnlich wie Kolb auf Individualebene einen Lernzyklus formuliert, sieht von Cranach auf Gruppenebene einen Handlungszyklus, der Lernprozesse beinhaltet (Abb. 3.4).

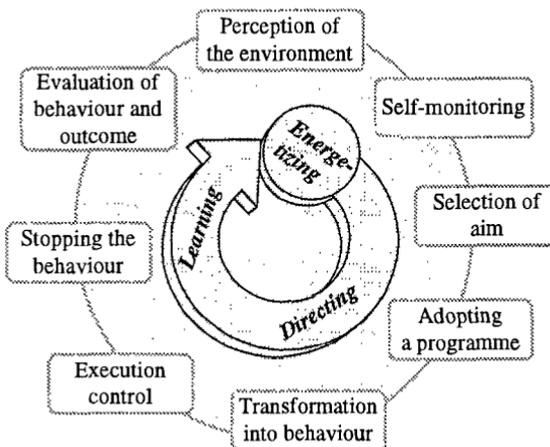


Abb. 3.4: Prozeßmodell des Gruppenhandelns (angelehnt an von Cranach et al., 1986)

Das Durchlaufen dieses Handlungszyklusses bedeutet hochkomplexe Interaktionen auf den beteiligten Ebenen. Da Handeln immer in einem Setting stattfindet, bestimmen die Situationsmerkmale die Möglichkeiten und Anforderungen des Handelns (vgl. Lave, 1993). Die meisten Handlungen sind auf die Erfüllung einer Aufgabe ausgerichtet, deshalb ist die Aufgabenstruktur - als sozial repräsentiertes Wissen über eine Handlung - der bestimmende Faktor. Daraus entwickeln die Autoren eine dreidimensionale Struktur der Gruppenhandlung. Sie resultiert aus der auf die Gruppenstruktur projizierten Aufgabenstruktur. Die Gruppenstruktur besteht dabei aus der sozialen Struktur, der Informationsverarbeitungsstruktur und der Ausführungsstruktur (Abb. 3.5).

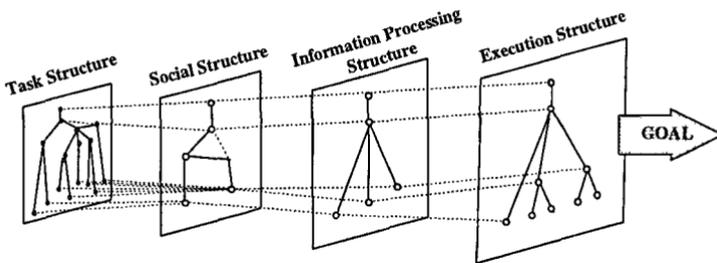


Abb. 3.5: Die Struktur einer Gruppenhandlung (nach von Cranach et al., 1986, S. 212)

Die Passung zwischen Aufgaben- und Gruppenstruktur dient der Aufgabenbewältigung und der damit verbundenen Komplexitätsreduktion. Fehlt eine von beiden Strukturen oder existiert eine nur mangelhafte Konkordanz zwischen beiden, so bedeutet dies Zusatzaufwand der Gruppe, der nur über Kommunikation erfüllt werden kann. Und dies geschieht nicht zufällig, sondern ist ein zielgerichteter Entwicklungsprozess.

	Informationsverarbeitung	Handlungsausführung	Gedächtnis
Gruppe	Kommunikation	Kooperation	externe Speicher, personenübergreifendes Wissen
Individuum	Kognition	Handlung	Wissen, Können

Tab. 3-2: Analoge Prozesse auf Individuums- und Gruppenebene

Die handlungsrelevante *Informationsverarbeitung* der Gruppe findet auf individueller Ebene als Kognition und auf der Gruppenebene in Form von Kommunikation statt (Tab. 3-2). Individuelle Kognitionen und Emotionen werden auf der Gruppenebene

diskutiert, ausgearbeitet und verändert und wirken auf die individuelle Kognition zurück. Es bestehen also eng aufeinander bezogene Wechselwirkungen zwischen den Ebenen. Das heißt, daß ein Gruppenmitglied eine handlungsrelevante Information kommuniziert und diese in die Gruppenkommunikation integriert wird. Kommunikation ist dabei auch ein Instrument des Gruppenlernens zukünftiger Handlungsschemata, die individuell gespeichert und durch Kommunikation oder Situationsmerkmale wieder abgerufen werden können.

Von Cranach et al. stellen drei Analogien zwischen der Intragruppenkommunikation und der bewußten Kognition des Individuums fest. Erstens sind Inhalte der bewußten Kognition wie auch der Gruppenkommunikation in unterschiedlichem Ausmaß zugänglich. Zweitens haben beide ähnliche handlungsleitende Funktionen, wie z.B. Steuerungsfunktion bei schwierigen Handlungen oder der Konstruktion von Handlungssystemen. Und drittens basieren die individuelle wie auch die Gruppenidentität auf Kognition bzw. Gruppenkommunikation.

Das *Gruppenhandeln* wird gleichfalls als Zwei-Ebenen-Prozeß konzeptualisiert (Tab. 3-2, S.52). Die individuelle Handlung erfolgt entsprechend handlungsregulationstheoretischer Vorstellungen (z.B. Oesterreich, 1981; Hacker, 1986) und die Gruppenhandlung ist gekennzeichnet durch die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder gemäß der Gruppenhandlungsstruktur. Dadurch entsteht eine hochkomplizierte, schwer zu analysierende Handlungsorganisation.

Durch das Ausführen einer Handlung und somit der Interaktion des handelnden Systems mit der Realität wird dieses zu einem lernenden System. Das Individuum führt dabei sowohl instrumentelle als auch interaktive Handlungen für die Zielerreichung aus. Dabei kann der inhaltliche Zusammenhang der Gruppenhandlung nur durch Kooperation erreicht werden, die individuellen Handlungen können jedoch unterschiedlich zusammengeführt werden (Prinzip der Äquifinalität). Dies ist ein Analogon zu Hackers (1986) Konzept der Freiheitsgrade, wobei mehr Freiheitsgrade auch höhere Anforderungen an die Flexibilität der Gruppe und die Fähigkeiten der Mitglieder stellen, jedoch auch zu höherer Zufriedenheit und einer besseren Gruppenstruktur führen.

Von Cranach et al. nehmen weiterhin an, daß das handlungssteuernde *Wissen* sozialen Ursprungs ist und somit soziale Muster entstehen läßt (vgl. auch Brown, Collins & Duguid, 1989). Für die Optimierung der Passung von Gruppen- und Aufgabenstruktur ist ein Gedächtnis notwendig, was ebenfalls auf den beiden Ebenen verortet wird (Tab. 3-2, S. 52): Das individuelle Wissen der Gruppenmitglieder und „geronnene“ Kommunikation auf der Gruppenebene. „Gerinnen“ kann Kommunikation in gedächtnisexternen Speichern, wie Objekten und Dokumenten, die personenübergreifend in der

Gruppe verfügbar sind oder in Ritualen und Handlungsschemata, die bei allen Gruppenmitgliedern in vergleichbarer Weise, aber doch individuell gespeichert sind<sup>8</sup>. Es bestehen ebenfalls Rückkopplungsbeziehungen zwischen den Gruppenrepräsentationen und den individuellen Repräsentationen. Die Wissensrepräsentationen werden im Verlauf der Handlung geschwächt, verstärkt oder verändert, somit impliziert dieses Rückkopplungssystem, daß sich eine Gruppe durch Handlung weiterentwickelt (von Cranach et al., 1986, S. 220f).

Das Modell von Cranachs stellt einen Blickwinkel auf Gruppen dar, der von dem einzelnen Menschen abhebt und die Gruppe als ein komplexes Prozeßsystem betrachtet. Gruppen bilden Strukturen aus, die stark durch ihren Existenzgrund, also die zu erfüllende Aufgabe, geprägt sind. Kommunikation wird dabei - wie es bereits in Kap. 2.2 aufgezeigt wurde - als gruppenbildendes Element gesehen. Auch wenn diese Theorie noch wenig empirische Evidenz besitzt, so zeichnet sie sich doch durch eine Elaboriertheit aus, die in der Theoriebildung zu Gruppen nur selten zu finden ist.

Mit diesen Modellvorstellungen besteht zunächst ein eher abstrakt-theoretischer Rahmen für das Subjekt 'Gruppe'. Im folgenden sollen Gruppen nun aus der Praxisperspektive eingehender beleuchtet werden. Dies erscheint aus zwei Gründen notwendig. Erstens wird damit deutlich, welche Gruppenformen in dem Interventionsmodell (Kap.5) und den Fallstudien (Kap. 7 und 8) angesprochen werden. Zweitens gibt es trotz der Popularität von Gruppenarbeitskonzepten noch viele Unklarheiten in der Umsetzung (Antoni, 1994), obwohl es durchaus (arbeits-)psychologisch fundierte Begründungen und Gestaltungsansätze der Gruppenarbeit gibt.

## 3.2 Psychologische Grundlagen von Gestaltungsansätzen

### 3.2.1 Kontrolltheoretische Konzepte

Mit einem rapiden technischen und organisatorischen Wandel und damit einhergehenden neuen Qualifikationsanforderungen sind Verunsicherungen, Konflikte und Ängste bei den davon betroffenen Beschäftigten sehr wahrscheinlich. Das kann zu „Kontrollverlusten“ führen (vgl. Seligmann, 1975), die wiederum schwerwiegende Auswirkungen auf das physische und psychische Wohlbefinden haben (vgl. Frese et al., 1978).

---

<sup>8</sup> Dies entspricht dem in Kap. 2.3 beschriebenen kollektiv geteilten Wissen (vgl. Duncan & Weiss, 1979; Pautzke, 1989; Geißler, 1994).

Diese grundlegende Erkenntnis führte in den letzten Jahren dazu, daß kontrolltheoretische Überlegungen verstärkt Eingang in arbeitspsychologische Konzepte gefunden haben<sup>9</sup>. Ihre Relevanz bezogen auf Gruppenkonzepte wurde jedoch bisher nur selten eingehender betrachtet, obwohl kontrolltheoretische Ansätze gerade hier einen hohen Erklärungswert versprechen (Bungard, 1991).

Zentrales Element in der Handlungsregulationstheorie Hackers (1986) ist der Handlungsspielraum, der durch die Summe der Freiheitsgrade definiert wird. Kontrolle umfaßt dabei die Möglichkeit, eine Arbeitssituation zu durchschauen, Arbeitsanforderungen vorherzusehen und die Arbeit durch eigene Tätigkeiten zu beeinflussen (Abb. 3.6).

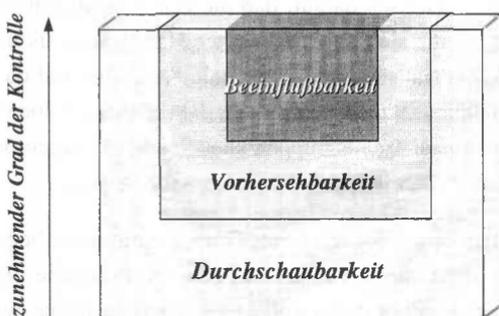


Abb. 3.6: Hierarchischer Aufbau der Kontrollkomponenten (nach Hacker, 1986)

Alle drei Aspekte sind dabei in dem Freiheitsgradbegriff aufgehoben und stehen in einer hierarchischen Beziehung zueinander (a.a.O., S. 108). Erst wenn bedeutsame Zusammenhänge der Arbeit verstanden werden und Ereignisse für den Arbeitenden erklärbar sind, kann er Hypothesen und Prognosen bilden. Die Möglichkeit, etwas vorherzusehen, macht das Arbeitsfeld kalkulierbar und erlaubt es schließlich, einen zielgerichteten Einfluß darauf auszuüben und die gestellten Anforderungen zu bewältigen. Das Ausmaß der Kontrolle steigert sich demnach mit der jeweils nächsthöheren Stufe.

Auch wenn Hacker diese Vorstellungen vor einem individualpsychologischen Hintergrund entwickelt hat, so ist die Relevanz für Gruppenzusammenhänge augenfällig. Transparenz, Prognosesicherheit und Einflußnahme steigen im sozialen Kontext (Bungard, 1991, S. 108).

<sup>9</sup> Ausführlichere Darstellung bei Unger (1992).

Frese (1978) betrachtet Kontrolle im Kontext partialisierter Handlungen, wobei er Bezug auf die Handlungskonzepte von Volpert und Hacker nimmt. Partialisierte Handlungen sind dabei Handlungen, die nicht durch die eigenen intellektuellen Vorgänge reguliert werden, sondern deren Ausführung und Zielbestimmung durch andere Personen geplant und damit von außen kontrolliert werden. Partialisierte Handlungen beinhalten „... eine spezifische Art des Kontrollverlustes“ (Frese, 1978, S. 165), da höhere psychische Regulationsebenen (z.B. Planungsaufgaben oder Entscheidungen) nicht in die Arbeit integriert sind. Durch Untersuchungen belegt Frese, daß gerade in Arbeitsbereichen mit eingeschränkten Kontrollspielräumen vermehrt psychosomatische Reaktionen (z.B. Ulkus, koronare Herzkrankheiten) auftreten.

Frese (a.a.O.) und auch Greif (1978) verweisen darauf, daß die Handlungskompetenz bei solchen Personen eingeschränkt ist, die sich in partialisierten Handlungsstrukturen bewegen. Partialisierte Handlungen, Spezialisierung und zentrale Kontrolle sind dabei ein Resultat der industriellen Entwicklungen zu Beginn dieses Jahrhunderts. Moderne Fertigungskonzepte, wie z.B. teilautonome Arbeitsgruppen oder flexible Fertigungsinseln, verlagern einen Großteil der Kontrolle wieder direkt an den Arbeitsplatz.

Den negativen Auswirkungen der Partialisierung kann mit Gruppenkonzepten begegnet werden. Der Einzelne erfährt in der Gruppe, daß arbeitsbezogene Probleme nicht passiv hingenommen werden müssen, sondern durch kollektives Handeln lösbar werden: „...das subjektive Kontrollerleben der Mitarbeiter [wird sich...] durch die Vielzahl der gemeinsam angesprochenen, diskutierten und zumindest in der Gruppe gelösten Probleme deutlich verändern“ (Bungard, 1991, S. 102f).

Dabei ist für eine Erhöhung des Kontrollerlebens nicht allein die primäre Kontrolle auszuweiten, womit die direkte Beeinflussung von Ereignissen gemeint ist, sondern auch die sekundäre Kontrolle, also die Transparenz und das Antizipieren von Ereignissen, hat Einfluß darauf. Gruppen im Unternehmen werden je nach Arbeitsauftrag, hierarchischer Einbindung und Unternehmenskultur unterschiedlich große Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zugebilligt. Es wäre illusorisch zu glauben, daß diese unbegrenzt seien. Rothbaum, Weisz & Snyder (1982) fordern deshalb ein ausgewogenes Verhältnis zwischen primärer und sekundärer Kontrolle, um Dysfunktionalitäten entgegenzuwirken.

Sekundäre Kontrolle kann über Stellvertreter empfunden werden, also Personen oder Institutionen, denen Kontrollkompetenz zugeschrieben wird. Diese Funktion kann ebenso durch eine Gruppe gegeben sein: „...allein schon die (problembezogene) Interaktion mit der Gruppe [vermittelt] ein Gefühl größerer persönlicher Kontrolle“ (Bun-

gard, 1991, S. 107). Die Gruppe besitzt in der Regel eine höhere Problemlösekompetenz als der Einzelne. Durch diese Erfahrung steigt das individuelle Kontrollerleben, da der Einzelne an dieser Kompetenz partizipiert.

Vor dem Hintergrund kontrolltheoretischer Überlegungen scheinen Gruppenkonzepte also indiziert zu sein. Durch die Gruppenaufgabe werden höhere psychische Regulationsebenen angesprochen und dem Menschen Entwicklungspotentiale eröffnet, die er in einem „singulären“ Arbeitsleben in der Form kaum besitzt.

### 3.2.2 Das Aufgabenkonzept

Die in der Kleingruppenforschung formulierten Merkmale einer Gruppe (vgl. Kap. 3.1.1) werden von Seiten der Arbeits- und Organisationspsychologie durch den Aspekt der gemeinsamen Aufgabenstellung ergänzt (vgl. Alioth & Ulich, 1983). Dabei wird unterschieden zwischen dem „objektiven“ Arbeitsauftrag, der in der Regel durch Vorgesetzte erteilt wird und der Übernahme von Aufgaben, als deren subjektive Redefinition (Hackman, 1970; Hacker, 1986). Diese subjektive Redefinition muß dabei zwangsläufig kommunikative Akte beinhalten, um ein gemeinsames Aufgabenverständnis zu erreichen. Ausgehend von dieser Aufgabenperspektive benennt Antoni (1994) die zentralen Merkmale von Gruppenarbeit (Abb. 3.7).

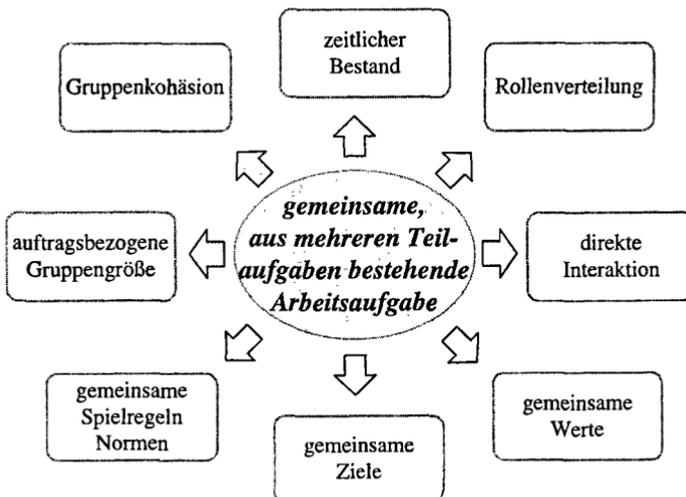


Abb. 3.7: Merkmale von Gruppenarbeit (nach Antoni, 1994)

Die *Aufgabenperspektive* spielt in der soziotechnischen Systemkonzeption (Emery & Thorsrud, 1982) eine bedeutsame Rolle. Das grundlegende Konzept der „Aufgabenorientierung“ besagt, daß die Arbeitsmotivation in hohem Maße von der Aufgabe abhängig ist. Aufgabenorientierung wird dabei durch Aufgabenmerkmale wie Ganzheitlichkeit, Anforderungsvielfalt, Möglichkeit zur sozialen Interaktion, Autonomie sowie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt (vgl. Ulich, 1992). Auch wenn die Untersuchungen in diesem Bereich häufig auf Individualfragen und damit auf die Arbeitsplatz- oder Arbeitssystemgestaltung ausgerichtet waren, so erscheint eine Übertragung auf Gruppenzusammenhänge doch zulässig, was im folgenden gezeigt wird.

Das Konzept soziotechnischer Systeme beinhaltet die Grundidee, das soziale und das technische Teilsystem einer Organisation in einem Gestaltungsprozeß gemeinsam zu optimieren. Dabei kommt der Aufgabengestaltung eine tragende Rolle zu. Aufgaben werden in Primär- und Sekundäraufgaben unterschieden (vgl. Ulich, 1992). Primäre Aufgaben sind solche, zu deren Erfüllung das System erschaffen wurde (z.B. Erstellung eines Produktes), sekundäre Aufgaben dienen der Systemerhaltung und -regulation (z.B. Wartung, Qualifizierung, Koordination) (Abb. 3.8)<sup>10</sup>.

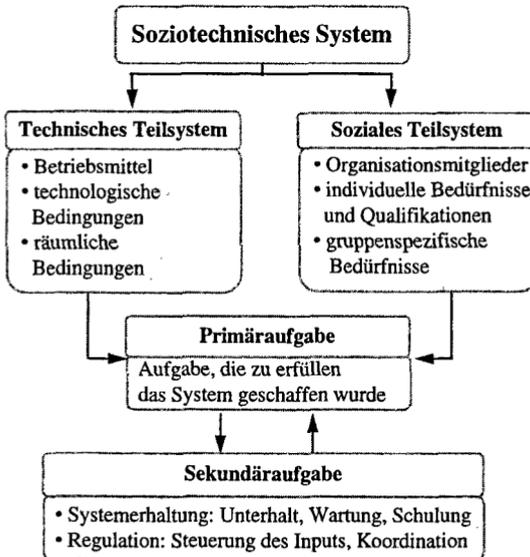


Abb. 3.8: Aufgaben im soziotechnischen System (nach Ulich, 1992)

<sup>10</sup> Die Erneuerung des Systems, das im Kontext neuerer systemtheoretischer Überlegungen eine wesentliche Rolle spielt, findet in dieser bereits als klassisch zu bezeichnenden Klassifizierung keine Beachtung.

Der soziotechnische Systembegriff bezieht sich auf Arbeitssysteme. Als diese sind auch Gruppen mit einer gemeinsamen Aufgabenstellung zu bezeichnen. Primäraufgabe ist die gemeinschaftliche Erfüllung eines Arbeitsauftrages. Sekundäre Aufgaben sind solche, die dem Erhalt, der Regulation und der Steuerung der Gruppe dienen, um die Primäraufgabe zielgerecht und effizient ausführen zu können. Wesentlich für die Arbeitsgruppe ist jedoch eher die Sekundäraufgabe. Antoni (1994, S. 26) bezieht hierzu eindeutig Position: „Je weniger Abstimmungsprozesse innerhalb der Gruppe für die Aufgabenausführung erforderlich sind, desto geringer sind folglich die Merkmale von Gruppenarbeit ausgeprägt.“ Trotzdem wird damit die Primäraufgabe nicht der Beliebigkeit anheim gestellt. Je mehr Interaktionen und Interdependenzen sie in ihrer Ausführung besitzt (z.B. Führung einer Maschineneinheit durch zwei Mitarbeiter), desto stärker ist auch die Ausprägung der Gruppenarbeitsmerkmale.

Die Sekundäraufgabe einer Gruppe bestimmt stark deren Autonomiegrad, d.h. die Möglichkeiten sich selbst zu steuern. Zur schnellen Anpassung an schwankende Umwelteinflüsse sind die internen Organisationseinheiten mit einer möglichst weitgehenden Selbstregulation zu gestalten. Der Umfang der Selbststeuerung sollte dabei nach dem Varietätstheorem<sup>11</sup> von Ashby (1956, S. 202f) den potentiellen Systemschwankungen entsprechen. Dies bedeutet also keine Forderung nach größtmöglichen Handlungsspielräumen, sondern nach einem „angemessenen“ Spielraum, der den Gruppen hinlängliche Reaktionsmöglichkeiten gibt.

Die aus dem Konzept der Aufgabenorientierung erwartete Aufgabenmotivation ist ein wesentlicher Beweggrund für Unternehmen, Gruppenarbeitskonzepte einzuführen und damit dem „Motivationsdilemma“, das sich in einer unüberschaubaren Vielzahl von Trainings oder extrem ausgefeilten und komplizierten Prämiensystemen andeutet (vgl. Sprenger, 1994), zu begegnen.

Im folgenden soll es nun darum gehen, in welchen Praxiskonzepten sich diese Ansätze wiederfinden.

---

<sup>11</sup> Das „law of requisite variety“ basiert auf der Beziehung zwischen Umweltkomplexität (relevante Bezugssysteme und deren Kontingenzen) und der Eigenkomplexität des Systems (fokales System). Unter der Voraussetzung, daß das fokale System sich auf seine Umwelt optimal einstellen will, erfordert die Umweltkomplexität eine entsprechend angemessene Eigenkomplexität des Systems (Ashby, 1956).

### 3.3 Gruppenkonzepte

#### 3.3.1 Einordnung der Konzepte

In der Praxis existiert eine Fülle an Begriffen und Konzepten, die „Gruppenformen“ beinhalten: Qualitätszirkel, Werkstattgruppen, Fertigungsinseln, Lernstatt, teilautonome Arbeitsgruppen, Projektgruppen, Gesundheitszirkel, Problemlösegruppen, Montagetams, Planungsinseln, flexible Fertigungssysteme u.a.m.

Eine grundlegende Unterscheidung derartiger Konzepte kann dabei nach den beiden Aspekten zeitlicher Bestand und Aufgabenstellung vorgenommen werden. Teilweise werden auf diesen Dimensionen auch die Begriffe Arbeitsgruppe und Team voneinander differenziert, die bis dato überlappend verwendet wurden. Teams sind oft „Sonderheiten“, die spezielle Aufgaben in einem definierten Zeitraum lösen. Arbeitsgruppen sind eher im Tagesgeschäft angesiedelt und haben dauerhaften Charakter. Für diese Begriffe gibt es jedoch in der Praxis und ebenso in der Wissenschaft keine allgemeingültige Definition, so daß eine solche Konkretisierung eher willkürlichen Charakter hat.

Der Diskriminierungsbereich bezogen auf die Aufgabe ist im Gegensatz zu der Zeit als mehrdimensional zu betrachten. Hier soll zunächst eine Trennung auf der Zielebene der Aufgaben getroffen werden: Funktion vs. Innovation (vgl. Mohrman et al., 1995). Das bedeutet Aufgaben, die einerseits eher dem Tagesgeschäft zuzuordnen sind und somit dem Funktionieren des Systems zu einem gewissen Zeitpunkt dienen und andererseits Aufgaben, die auf die Veränderung bzw. Erneuerung des Systems abzielen. Eine Analogie dieser Unterscheidung ist in dem single- und double-loop-learning von Argyris & Schön (1978) zu sehen (Systemerhaltend und -verändernd). Entsprechend dieser Differenzierung ist anzunehmen, daß unterschiedliche Lerneffekte auftreten. Einige Entwicklungen in Betrieben zeigen auch, daß es ein zunehmendes Ineinandergreifen beider Zielrichtungen in verschiedenen Teamkonzepten gibt.

Antoni (1994) wählt in seinen Ausführungen drei Differenzierungsdimensionen, die ihm zur Einordnung gängiger Gruppenarbeitskonzepte dienen (Abb. 3.9). Dabei lehnt er sich eng an das Handlungsspielraum-Konzept von Ulich (1992) an. Art und Umfang der primären Aufgabe bestimmen dabei die Vielfältigkeit bzw. Variabilität einer Tätigkeit. Form und Ausmaß der Sekundäraufgabe beeinflussen die Entscheidungsmöglichkeiten (Freiheitsgrade) bzw. die Autonomie einer Gruppe und schließlich gibt die Ausprägung der aufgabenbedingten Interaktion an, wie hoch der Kooperationsbedarf zur Aufgabenerfüllung ist.

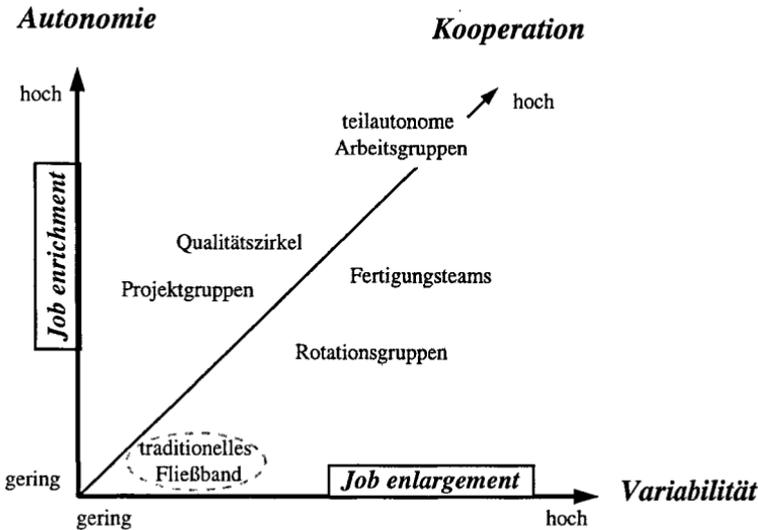


Abb. 3.9: Einordnung von Gruppenarbeitskonzepten (nach Antoni, 1994)

Werden die praktischen Gegebenheiten eingehender betrachtet, so zeigt sich sehr häufig, daß oft schon die rein organisatorische Zusammenfassung von Mitarbeitern unter einer Leitungsebene als Gruppenarbeit oder „Teamwork“ bezeichnet wird, ohne daß sie wirklich Kennzeichen einer Gruppe tragen.

Die öffentliche Diskussion zum Thema betriebliche Gruppenarbeit suggeriert, daß es sich hier um Konzepte handelt, die zwischenzeitlich eine weite Verbreitung gefunden haben. Dies mag richtig sein, sofern es den Bekanntheitsgrad betrifft, was jedoch die tatsächliche Umsetzung in den Betrieben anbelangt, so ist der Verbreitungsgrad als noch eher gering einzuschätzen.

Das Institut für Arbeit und Technik in Gelsenkirchen hat Ende 1992 bis Anfang 1993 eine repräsentative Beschäftigtenbefragung (N=1.957) zum Thema „kooperative Arbeitsstrukturen und Gruppenarbeit in Deutschland“ durchgeführt (Kleinschmidt & Pekruhl, 1994). In Gruppenarbeit<sup>12</sup> arbeiten demnach 6,9% der Beschäftigten. Weiterhin zeigte sich, daß in Betrieben mit mehr als 1000 Beschäftigten doppelt so viele Mitarbeiter in Gruppen arbeiten als in Kleinbetrieben mit bis zu 50 Beschäftigten. Daß

<sup>12</sup> Gruppenarbeit ist hier operational definiert: 1. Betriebe, in denen die Arbeitsform offiziell als Gruppenarbeit bezeichnet wird, 2. die Beschäftigten ordnen ihre Arbeit selbst in einen hoch kooperativen Zusammenhang ein und 3. der Vorgesetzte vergibt Arbeitsaufgaben an ein Kollektiv.

Gruppenarbeit dabei schwerpunktmäßig in den unmittelbar ausführenden Tätigkeiten (z.B. Fertigung) zu finden ist, konnte ebenfalls nicht belegt werden. Sie war tendenziell eher in planenden, forschenden und ausbildenden Berufen anzufinden, wobei hier davon auszugehen ist, daß die Strukturen der Zusammenarbeit historisch gewachsen sind - also traditionellerweise Aufgaben kooperativ erledigt werden. Am häufigsten ist Gruppenarbeit in der Investitionsgüterindustrie und speziellen Dienstleistungsbereichen, wie Bildungseinrichtungen, Gesundheitswesen und Humandiensten vorzufinden.

Eine Differenzierung nach der Autonomie der Gruppen ergab, daß 32% in „selbstbestimmter“ Kooperation, also im Idealtyp der teilautonomen Arbeitsgruppe, 19% in „kontrollierter“, 27% in „fremdbestimmter“ und 21% in „einflußloser“ Kooperation zusammen arbeiteten. Fast ein Drittel teilautonome Arbeitsgruppen mag sich im ersten Moment recht hoch ausnehmen, es ist jedoch zu bedenken, daß dies allenfalls 2% der Stichprobe betrifft<sup>13</sup>. Weiterhin fanden sich Personen mit einer Ausbildung eher in kooperativen Arbeitsstrukturen wieder als un- und angelernte Beschäftigte.

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Gruppenarbeitskonzepte sollen im folgenden beispielhaft „Idealtypen“ vorgestellt werden. In der Praxis werden diese nur selten zu finden sein. Übergangsformen, Vermischungen oder rudimentäre Formen dieser Konzepte stellen die Regel dar - auch wenn dies seitens der Wissenschaft gerne ignoriert und von der Praxis durch erfolgsbetonte Berichterstattungen überspielt wird. Die Darstellung orientiert sich dabei an der von Antoni (1994) vorgeschlagenen Zweiteilung<sup>14</sup>.

### 3.3.2 ... innerhalb der regulären Arbeitsorganisation

Mit dem Begriff der Gruppenarbeit wird in Deutschland noch sehr häufig das Modell der *teilautonomen Arbeitsgruppen* (TAG) verbunden (Volvo, HdA), worunter „... funktionale Einheiten der regulären Organisationsstruktur, die konstant zusammenarbeiten und denen die Erstellung eines kompletten (Teil-)Produktes mehr oder weniger verantwortlich übertragen wurde“ (Rohmert & Weg, 1976) verstanden wird. Ursprünglich waren teilautonome Arbeitsgruppen im industriellen Fertigungsbereich an-

<sup>13</sup> Für den Bereich der Maschinenbauindustrie hat Sauerwein (1992) eine Untersuchung auf Betriebsebene durchgeführt und festgestellt, daß entsprechend einer Definition von Gruppenarbeit im Sinne teilautonomer Arbeitsgruppen nur 2,5% der Betriebe dieses Konzept umgesetzt haben. Wird die noch engere Definition von Kleinschmidt & Pekruhl zugrunde gelegt, wären es allenfalls 0,6%, wobei hier zu beachten ist, daß das eine eine Beschäftigten- und das andere eine Betriebsumfrage war.

<sup>14</sup> Dies entspricht der Unterscheidung der Gruppen in den Fallbeispielen: Gruppen, die die Einführung neuer Arbeitsstrukturen zum Ziel haben und Gruppen, die sich innerhalb der neuen Arbeitsstrukturen bilden.

gesiedelt, eine Übertragung des Konzeptes findet zwischenzeitlich aber auch in administrative oder dienstleistende Bereiche statt.

Das „mehr oder weniger“ an Verantwortung der TAG bedeutet, daß sie einen definierten Spielraum zur Planung, Steuerung und Kontrolle ihrer ausführenden Tätigkeiten besitzt (teilautonom). Das Konzept beinhaltet Elemente der Arbeitserweiterung, -bereicherung und des Arbeitswechsels und überträgt diese Prinzipien auf Gruppensituationen. Zielsetzung ist dabei eine effizientere Aufgabenbearbeitung und gleichzeitig das Schaffen motivierender Arbeitsinhalte und -bedingungen. Häufig wird auch von einer „Reprofessionalisierung der Industriearbeit“ gesprochen (Antoni, 1994), was den qualitativen, kompetenzentwickelnden Aspekt der Gruppenarbeit betrifft. Eine Integration indirekter Tätigkeiten (z.B. Qualitätssicherung, Wartung, Transport) fördert dies und den ganzheitlichen Charakter der Arbeit. Die Sekundäraufgaben werden in gemeinsamen Gruppensitzungen bearbeitet. Für den Kontakt nach außen und die Steuerung der internen Kommunikation wird ein Gruppensprecher benannt.

Die Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen führt in Abhängigkeit vom Ausmaß der Aufgabenintegration zu einer Veränderung in der horizontalen und vertikalen Funktions- und Aufgabenverteilung im Unternehmen, insbesondere auch in Führungsaufgaben und -struktur.

Bei dem Konzept der *Fertigungsteams*, so wie es von Toyota<sup>15</sup> eingeführt wurde, bleibt die taktgebundene Fließfertigung als zentrales Merkmal bestehen. Puffer zwischen den einzelnen Arbeitsstationen werden im Zuge der just-in-time Fertigung weitgehend reduziert und die tayloristische Arbeitsorganisation mit ihren kurzfristigen Arbeitszyklen wird dabei nur unwesentlich verändert. Die Gruppenarbeit besteht darin, daß einzelne Bandabschnitte zu Teams zusammengefaßt werden, in denen jedes Mitglied mehrere Arbeitsstationen beherrscht, um so eine möglichst hohe personelle Flexibilität zu erreichen. Gleichzeitig übernehmen die Teammitglieder auch die Qualitätskontrolle und es wird erwartet, daß sie zum kontinuierlichen Verbesserungsprozeß beitragen, was bei einer pufferlosen Fertigung von besonderer Bedeutung ist. Die Fertigungsteams werden durch einen Teamleiter koordiniert und kontrolliert, der vom Meister ernannt wird. Zeitpuffer zwischen den einzelnen Schichten sollen Störungen auffangen.

---

<sup>15</sup> Die „Wiederentdeckung“ der Gruppenarbeit in Amerika und Europa Anfang der 90er Jahre ist stark durch japanische Strukturen beeinflusst - oder sogar: verursacht. Die MIT-Studie von Womack, Jones & Roos (1991), in der die Faktoren des wirtschaftlichen Erfolgs der Japaner im Vergleich zu westlichen Unternehmen erforscht wurden, transportierte das Konzept des „Lean-Managements“ mit der darin implizierten Gruppenarbeit als einen Lösungsansatz. Weber (1994) kritisiert die in dem Konzept des Lean-Managements seines Erachtens unreflektierte und undifferenzierte Form der Gruppenarbeit (s. Toyotismus).

Anhand dieser beiden Beispiele wird deutlich, daß das Arbeiten in einer Gruppe innerhalb der normalen Arbeitsorganisation sehr unterschiedlich ausfallen kann. Zwischen diesen beiden Extremen liegen eine Vielzahl an Varianten.

### 3.3.3 ... außerhalb der regulären Arbeitsorganisation

Das begriffliche Verständnis von *Qualitätszirkeln* ist sehr weitreichend, deshalb sollen hier nur die Grundmerkmale aufgezeigt werden. Bungard (1991) spricht von einer „Qualitätszirkel-Hysterie“, die Anfang der 80er Jahre einsetzte und eine „Eisbrecherfunktion“ für Gruppenarbeit und Mitarbeiterbeteiligung darstellte. Qualitätszirkel (QZ) werden dabei verstanden als kleine, moderierte Gruppen von Mitarbeitern der unteren Hierarchieebenen, die sich regelmäßig auf freiwilliger Basis treffen, um selbstgewählte, arbeitsbezogene Probleme eigenverantwortlich zu lösen. Sie werden organisiert durch einen Qualitätszirkelleiter. Ihre Lebensdauer kann beschränkt auf eine Problemstellung, aber auch langfristiger Natur sein.

Ursprünglich hervorgegangen aus steigenden Anforderungen an die Produktqualität und der Erkenntnis, daß eine rein technisch ausgerichtete Qualitätssicherung nicht hinreichend ist, wurden sie vielerorts als zusätzliches Motivationsinstrument und zur Steigerung des Qualitätsbewußtseins eingesetzt. Die den QZ zugrunde liegende Idee ist die Nutzung des Erfahrungspotentials der Mitarbeiter vor Ort zum Erkennen und Lösen alltäglicher (Qualitäts-) Probleme. Gleichzeitig wird ein Lernprozeß erwartet, der einerseits auf die konkrete Arbeit bezogen ist (Informationsaustausch) und andererseits auf das Erlernen von „Schlüsselqualifikationen“ (soziale Kompetenz, Überblicks-/Zusammenhangswissen).

Eine Befragung der 100 umsatzstärksten Unternehmen der BRD ergab, daß ca. 50% von ihnen mit Qualitätszirkeln arbeiteten und 11% eine Einführung planten (Bungard, 1991, S. 25). Angesiedelt waren sie dabei zu 76% im Fertigungsbereich. Die damit angestrebten betrieblichen Zielsetzungen ließen sich entsprechend ihrer mittleren Ausprägungen wie folgt in eine Rangordnung bringen : 1. Produktqualität 2. Zusammenarbeit 3. Arbeitszufriedenheit 4. Produktivitätsverbesserung 5. Arbeitsbedingungen 6. Qualifizierung.

Entsprechend derartiger Zielsetzungen haben sich die inhaltlichen Themen seit der Anfangszeit der QZ ausgeweitet, nicht zuletzt wegen des Trends, qualitätssichernde Aufgaben stärker in die jeweiligen Produktionsbereiche zu verlagern und sie somit zu einer Kernaufgabe werden zu lassen. Bungard (1991) spricht davon, daß die Grundphiloso-

phie der Qualitätszirkel erhalten bleiben wird, auch wenn sich die Namensgebung ändert. Bereits zu Beginn der QZ-Aktivitäten gab es von der Grundidee her sehr ähnliche oder sogar deckungsgleiche Ansätze, die sich Problemlösegruppen, Mitarbeiterkreise, Gesprächsrunden o.ä. nannten. In Zusammenhang mit dem japanischen Kaizen-Gedanken treten in letzter Zeit vermehrt sogenannte KVP-Gruppen<sup>16</sup> auf Mitarbeiterebene auf und auch Gesundheitszirkel sind vom Grundgedanken eng mit der QZ-Philosophie verbunden.

Das *Lernstatt-Konzept* wurde zu Beginn der 70er Jahre bei BMW und Hoechst zur Lösung der Kommunikationsprobleme ausländischer Mitarbeiter eingeführt. Sehr bald erkannte man, daß dieser Ansatz der Sprachvermittlung vor Ort und am konkreten Arbeitsgegenstand darüber hinausgehende Lerneffekte beinhaltete. Das Konzept wurde weiterentwickelt und entspricht in groben Zügen dem oben dargestellten QZ-Konzept, jedoch mit einem stärkeren Gewicht auf intendierte Lernprozesse. Das Grundwissen über betriebliche Zusammenhänge soll damit erhöht, Kommunikation und Kooperation sowie Eigeninitiative gefördert werden.

Ein weiterer zentraler Begriff sind die *Werkstattzirkel*, die Anfang der 80er Jahre in der Diskussion um Gruppenkonzepte auftauchten. Sie waren im Gegensatz zu der Lernstatt von vornherein auf die Lösung betrieblicher Produktionsprobleme ausgerichtet. Im ursprünglichen Entwurf sind Werkstattzirkel Kleingruppen mit vorgegebenen Themenstellungen und entsprechend ausgewählten Mitarbeitern aus unterschiedlichen Hierarchieebenen und Abteilungen, die innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne Lösungen erarbeiten und unabhängig vom Stand der Problemlösung wieder aufgelöst werden. Der Grad der Beteiligung ist hier einzig auf den Beitrag zur Problemlösung beschränkt.

Neben diesen Formen der Gruppenarbeit, die in der Regel eher klar umgrenzte und bereichsspezifisch abgrenzbare Problem- und Aufgabenstellungen bearbeiten, gibt es weiterhin Gruppen, die sich im Kontext von betrieblich weitreichenderen Projekten bilden. Derartige *Projektgruppen* werden zur „... Bearbeitung neuartiger und komplexer Problemstellungen, die aufgrund unterschiedlichster Ursachen einen einmaligen Charakter aufweisen und mehrere Unternehmensbereiche tangieren ...“ (Antoni, 1994) eingesetzt.

In der Regel wird die Zielsetzung durch das Management vorgegeben und bezieht sich auf eine abgegrenzte, einmalige Aufgabenstellung, von der mehrere Bereiche betroffen sind. Die Zusammensetzung erfolgt dabei nach Sachkompetenz, wobei hier im Gegensatz zu den obigen Konzepten eher das mittlere Management die Zielgruppe ist und

---

<sup>16</sup> KVP = Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß

„Freiwilligkeit“ zur Teilnahme eher den Ausnahmefall darstellt. Im Mittelpunkt steht die zu erfüllende Aufgabe und weniger das Anliegen zur Beteiligung der Mitarbeiter an betrieblichen Veränderungsprozessen. Je nach Projektgegenstand gibt es erhebliche Unterschiede in der Entscheidungs- und Weisungsbefugnis sowie der organisatorischen und der zeitlichen Einbindung der Gruppenmitglieder. Heeg (1993, S. 79f) unterscheidet dabei drei Grundformen der Projektorganisation in denen sich diese Unterschiede wiederfinden: Die reine Projektorganisation, die Projekt-Koordination und die Matrix Projektorganisation. „Untersuchungen in deutschen Unternehmen ergaben [...] , daß Projektgruppen meist über weniger Entscheidungsspielraum bei der Ausführung ihrer Arbeit verfügen, als QZ oder gar teilautonome Arbeitsgruppen“ (Antoni, 1994, S.34). Nach Abschluß der Arbeit wird die Projektgruppe in der Regel wieder aufgelöst.

### 3.4 Gruppenarbeit als Problembereich

Es ist bereits angeklungen, daß die Darstellungen zum Thema Gruppen- und Teamarbeit überwiegend recht „harmonisch“ klingen und oft auch sehr idealtypisch ausfallen. Demgegenüber steht eine Vielzahl an Problemen, die sich in der Praxis zeigen (vgl. Pekruhl, 1995).

In der in den letzten Jahren stetig zunehmenden Literatur zum Thema Gruppenarbeit (vgl. Binckelmann, Braszyk & Seltz, 1993)<sup>17</sup> wird hauptsächlich das Ergebnis thematisiert: Wie „funktioniert“ Gruppenarbeit bzw. wie könnte Gruppenarbeit aussehen. Der Fokus ist auf die Gruppe selbst gerichtet. Die Problematik des Einführungsprozesses wird vielfach unterschlagen oder schlichtweg verkannt (vgl. Unger & Lorscheider, 1996). Wie bereits in Kapitel 3.1 aufgezeigt, unterliegen Gruppen einem Entwicklungs- und Strukturierungsprozeß. Dieser Prozeß benötigt Zeit, die jedoch oft unterschätzt wird.

Bezogen auf den Einführungsprozeß bei der Gruppenarbeit im Produktionsbereich hat das IAO Stuttgart eine Benchmarking-Studie mit 53 „best-practice“ Unternehmen durchgeführt (vgl. Rieker, 1995; Abb. 3.10)

---

<sup>17</sup> An dieser Stelle wird unter Gruppenarbeit hauptsächlich diejenige innerhalb der normalen Arbeitsorganisation verstanden, womit gleichzeitig überwiegend der Produktionsbereich angesprochen ist.

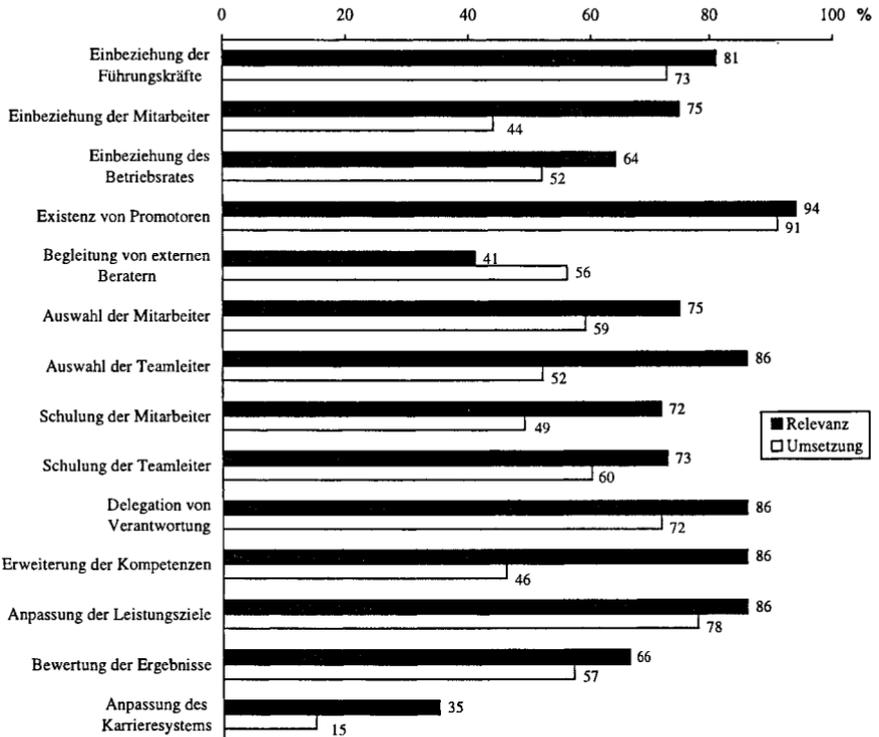


Abb. 3.10: Ergebnisse einer Umfrage mit „Best-Practice“ Unternehmen (nach Rieker, 1995)

Unter anderem zeigte sich, daß eine Einbeziehung der Mitarbeiter/innen im Einführungsprozeß zwar als relevant eingeschätzt wird, eine tatsächliche Umsetzung dieser Beteiligung jedoch weitaus geringer ausfällt. Ebenso werden Kompetenzerweiterungen und die Schulung der Mitarbeiter als recht bedeutsam eingeschätzt, aber auch hier zeigt die Umsetzung gegenüber dieser Einschätzung eine nicht geringe Diskrepanz.

Weiterhin wird bei Gruppenarbeit die Integration in das Gesamtsystem in seiner Tragweite unterschätzt. Vor- und nachgelagerte Bereiche werden oft erst spät in die Neugestaltung einbezogen. Die damit verbundene Schnittstellengestaltung rückt gegenüber der primären Systemgestaltung in den Hintergrund (vgl. Unger & Lorscheider, 1996).

Da Gruppenarbeit im Regelfall eine Abflachung von Hierarchien und eine höhere Mitbestimmung der Mitarbeiter bedeutet, sind Konflikte vielfach vorprogrammiert:

- **Führung:** Der Abflachung stehen jahrzehntelange tradierte Kontroll- und Machtansprüche gegenüber, die verteidigt werden.

- *Betriebsrat*: Die direkte Partizipation am Arbeitsplatz gefährdet das bisherige System der Interessenvertretung.
- *Planer und Gestalter*: Durch die Eigensteuerung der Gruppen müssen die betrieblichen Planungs- und Steuerungsbereiche Aufgaben abgeben und die oft technisch orientierten Bereiche der Arbeitssystementwicklung verlieren ihr Monopol.
- *Mitarbeiter*: Durch eine jahrzehntelange Arbeitssozialisation, die wenig Eigenverantwortung verlangte, besteht ein Mißtrauen gegenüber den unternehmerischen Angeboten der stärkeren Eigensteuerung. Neue qualifikatorische und soziale Kompetenzen können selten kurzfristig erworben werden.

Bezogen auf die praktische Umsetzung spricht Bungard (1991, S. 44ff) verschiedene Problembereiche an, die in Gruppenformen außerhalb der normalen Arbeitsorganisation auftreten und denen die Problematik der „Versöhnung von Flexibilität und Kontrolle“ zugrunde liegt. So werden Problemlösungen häufig nicht von denen umgesetzt, die sie erarbeitet haben, sondern von speziellen Stäben. Oder die Rückmeldungen zu gemachten Vorschlägen erfolgt erst nach einer hohen zeitlichen Verzögerung und die Realisation oft gar nicht bzw. nach einer nochmaligen großen Zeitperiode. Für die Beteiligten sind die dort wirkenden Mechanismen kaum durchschaubar. Dies läßt die Motivation der Mitglieder erheblich sinken.

Weiterhin sind Teamaktivitäten oft Maßnahmen für „Schönwetterperioden“. Bei hohem Auftragsdruck oder Unternehmenskrisen werden sie häufig zurück- oder sogar ganz eingestellt. Für das mittlere Management stellen sie einen starken Einschnitt in gewohnte Macht- und Führungsbefugnisse dar. Widerstand seitens z.B. der Meister bzw. eine geringe Unterstützung der Teams ist nicht selten.

Diese Ausführungen zeigen, daß Gruppen- und Teamarbeitskonzepte keinesfalls ein konfliktfreies Feld darstellen und mit ihnen auch nicht ohne Weiteres die „schöne neue Welt“ einzug halten wird. Trotzdem oder gerade wegen der entstehenden Konflikte und Widersprüche - folgt man dem organisationalen Lernansatz von Baitsch (1993) - ist das System erst in der Lage, sich zu entwickeln und zu lernen. Organisationales Lernen vollzieht sich in dem Prozeß der Auflösung dieser Widersprüche (a.a.O., S.33) und dafür sind gerade Gruppenkonzepte ein bedeutsames „Gestaltungsmittel“.

Nachdem nun die Grundgedanken von Gruppen- bzw. Teamarbeitskonzepten in der betrieblichen Praxis aufgezeigt wurden, soll es im folgenden Kapitel darum gehen, den damit verbundenen Lernprozeß eingehender zu betrachten.

## 4 Lernen in und von Gruppen

### 4.1 Einleitung

Bereits in Kapitel 2.1.2 wurde zwischen dem Lernen innerhalb einer Gruppenumgebung, also das Lernen des Individuums in einem Gruppenumfeld, und dem Lernen von Gruppen, also das Lernen des Subjektes „Gruppe“, unterschieden. Mit dem Modell von Cranachs et al. (1986) wurde verdeutlicht, daß im Gruppenkontext individuelles und Gruppenhandeln als ineinandergreifende und koevolutive (Entwicklungs-)Prozesse verstanden werden können.

Im folgenden soll es nun darum gehen, Mechanismen des Lernens *in* und *von* Gruppen herauszuarbeiten. Dies soll unter einem ganzheitlichen Lernverständnis geschehen, das kognitive, voluntive und aktionale Aspekte beinhaltet. Vor dem Hintergrund der lernenden Organisation werden dabei folgende Fragen thematisiert:

- Auf welche Art und Weise wird *Wissen* bearbeitet und erzeugt?
- Wie werden *Ziele* als Richtungsgeber und Antrieb des Handelns erzeugt?
- Welche *Handlungsbereiche* sind relevant und wie prägen sie sich aus?

Den folgenden Überlegungen liegt dabei ein Gruppenverständnis zugrunde, das im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt wurde: Betriebliche Gruppen oder Teams, die eine gemeinschaftliche Aufgabenstellung haben. Die Aufgabenbearbeitung erfolgt dabei zumindest auf der problemlösenden und planenden Ebene im Gruppenkontext. Die Aufgaben sind nicht trivialer Art, sondern zeichnen sich in der Regel durch eine hohe Komplexität und daraus resultierendem Abstimmungsbedarf aus. Die Gruppen stehen in einem organisationalen Kontext, der Schnittstellen zu anderen Bereichen und Funktionen aufweist.

### 4.2 Der Wissensaspekt

#### 4.2.1 Die Prozeßhaftigkeit von Wissen

In dem Kapitel 2.3.3 wurde durch die Modelle von Nonaka (1992) und Pautzke (1989) gezeigt, daß die Wissenskomponente ein wesentliches Merkmal der lernenden Organisation darstellt. In Kapitel 2.4.2 wurde weiterhin beschrieben, daß Lernen - und damit ist auch das Wissen angesprochen - kontextabhängig ist. Wissen ist keine statische

Einheit (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989), sondern abhängig von individuellen und kollektiven Repräsentationen sowie kulturellen Bedingungen.

Wissen wird hier - ebenso wie es die obigen Autoren getan haben - nicht in der „lehrenden“ Tradition verstanden, sondern im Sinne der Definition von Segler (1985) weiter gefaßt: „... ‘Wissen’ [ist] dabei alles, was der jeweilige Akteur zur Generierung von Aktionen, Verhalten, Lösungen etc. verwendet, unabhängig von Rationalität oder Intentionalität der Wissens-elemente, ...“ (a.a.O., S. 138, H.i.O.). Eine solche Definition umfaßt eine Wissensbandbreite, die wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien ebenso wie praktische Regeln und Techniken sowie Weltbilder und religiöse Vorstellungen beinhaltet.

Wenn nun im folgenden der Begriff Wissen benutzt wird, so ist damit nicht allein „objektives“ Faktenwissen gemeint, sondern ebenso „subjektive“ Vorstellungen und Modelle. Diese bilden sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aus und verändern sich kontinuierlich im Handeln (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1993).

Gleichzeitig wird Wissen als eine notwendige Eingangsbedingung des Handelns verstanden. Es dient dazu, „evolutionsfähiges“ Verhalten zu ermöglichen (vgl. Bühl, 1984, S. 20; Segler, 1985). In umgekehrter Weise kann jedoch auch Handeln als notwendige Eingangsbedingung des Wissens betrachtet werden, was z.B. durch das Kolbsche Modell des erfahrungsorientierten Lernens ausgedrückt wird. Diese beiden Sichtweisen stellen kein „Henne-Ei-Dilemma“ dar, sondern zeigen vielmehr, daß Lernen ein rekursiver Prozeß ist.

Auf der *Individualebene* ist vor dem Hintergrund der Gruppenthematik vorrangig das Wissen von Interesse, das in interaktiven und kommunikativen Handlungen wirkt. An dieser Stelle taucht die Frage auf, ob es auch Wissen gibt, das nicht handlungsrelevant ist. Eine Antwort darauf kann nur relativ und situativ erfolgen. Relativ meint, daß es Wissensbestandteile geben wird, die nur mittelbar aktuelle Handlungen beeinflussen. So werden Wissensarten wie das „ästhetisch-expressive“ Wissen (Habermas, 1981) oder das „spiritual knowledge“ (Machlup, 1962, S. 13ff) eher ein Wissen sein, das alltägliche Handlungen grundsätzlich „überlagern“ kann, diese jedoch weniger in ihrer konkreten Ausführung bestimmt. Situativ meint, daß natürlich nicht in jeder Situation sämtliches Wissen aktiviert wird, sondern nur bestimmte, gerade für die spezielle Handlung hilfreiche Wissensbestandteile genutzt werden.

Auf der *Organisationsebene* wird entsprechend Bühl (1984) oder Hedberg (1981) das Wissen relevant, das sich in Sprache, Gegenständen, Verfahren, Regeln, Gebräuchen, Kultur etc. niederschlägt: „Organizations have no other brains and senses than those of

their members. [...] Although organizational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning. Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories" (Hedberg, 1981, S. 6). Das Wissen der Organisation ist also dasjenige, was sich einerseits in „Materie“ niederschlägt, andererseits aber auch das, was in den „Köpfen“ ihrer Mitglieder ist und ein von allen geteiltes Wissen darstellt (Duncan & Weiss, 1979; Pautzke, 1989).

Es stellt sich jetzt die Frage, was dann „*Gruppenwissen*“ ist. Ebenso wie die Organisation als übergeordnete Einheit hat die Gruppe ein Wissen, das unabhängig von einzelnen Gruppenmitgliedern ist. Es findet sich beispielsweise in den Normen der Gruppe, gruppenspezifischen Handlungsmustern, der Kommunikationsweise, aber auch im Gegenständlichen wie z.B. der Ausstattung des Arbeitssystems der Gruppe wieder.

Entsprechend dem Schichtenmodell von Pautzke (1989) kann dies die zweite Schicht, die er als „der Organisation zugängliches individuelles Wissen“ oder auch als lokale Wissensbasis bezeichnet, bedeuten. An dieser Stelle vollzieht Pautzke eine Trennung, die von zentraler Bedeutung ist: „Ein großer Teil der organisatorischen Wissensbasis ist somit immer auf eine Vielzahl *lokaler Wissensbasen* [...] und Individuen verteilt.“ (a.a.O., S. 80, H.i.O.). In seinen Ausführungen wird diese Unterscheidung jedoch nicht weiter thematisiert. Mit dem Begriff der lokalen Wissensbasis wird aber gerade das Wissen angesprochen, das auch eine Gruppe haben wird, also die gruppenspezifische Redundanz von Wissen, das der Gesamtorganisation potentiell zugänglich ist.

In der dritten Schicht werden Wissens Elemente angesprochen, die der Organisation aktuell nicht zugänglich sind. Hier spricht Pautzke zwar nur noch von individuellem Wissen, aber auch auf dieser Ebene kann es ein kollektives Wissen geben. Das, was eine Gruppe weiß, muß keinesfalls immer im Zugriff der Organisation stehen, insbesondere dann nicht, wenn es ein gemeinsam geteiltes implizites Wissen ist, also ein in Handlungen zwar wirksames, aber aktuell nicht kommunizierbares Wissen.

Wenn Pautzke das Wissen auf diesen beiden Ebenen, das er als „individuell“ bezeichnet, wirklich nur auf einzelne Personen bezogen sieht, dann stellt sich die Frage, wie er den Transformationsprozeß zwischen diesen Ebenen, der für ihn organisationales Lernen darstellt, faktisch vonstatten gehen sieht. Darauf gibt er eine theoretische Antwort im Kontext von sozialen Lernmodellen (Bandura, Miller; vgl. Kap. 2.4), eine praktische Unterlegung bleibt jedoch aus. Und dies ist exakt der Punkt, an dem Gruppenlernen ein wesentliches Bindeglied darstellt.

Eine lernende Organisation zeichnet sich u.a. dadurch aus, daß die vorhandene Wissensbasis ständig aktualisiert, erweitert und korrigiert wird. Dazu bedarf es zunächst eines Ereignisses oder einer Phase in der neues Wissen erzeugt oder der Organisation zugänglich wird. Damit es in die organisatorische Wissensbasis eingehen kann, bedarf es der Verbreitung. Durch diesen Prozeß werden möglicherweise bisherige Wissensselemente obsolet oder eingeschränkt. Es wird häufig ein Ver- oder Umlernen stattfinden. Im folgenden soll deshalb gezeigt werden, inwieweit Gruppen

- das Entstehen neuen Wissens - also die *Wissengenerierung* (Pautzke, 1989; Nonaka, 1992),
- die Verbreitung von Wissen - also die *Wissensredundanz* (Nonaka, 1992; Baitsch, 1993) und
- die „Richtigkeit“ von Wissen - also die *Wissenskorrektur* (Hedberg, 1981; Brown, Collins & Duguid, 1989)

fördern können. Damit wird deutlich, daß hier eine prozeßorientierte Entwicklung von Wissen vertreten wird. Dieser sequenzartige Prozeß ist dabei eine idealtypische Vorstellung, die im folgenden das Herausarbeiten einzelner Teilaspekte ermöglichen soll. In der Praxis ist davon auszugehen, daß die einzelnen Phasen ineinandergreifen.

#### 4.2.2 Generierung

Die Frage der Entstehung neuen Wissens wurde bereits im Kapitel 2.3.3 angesprochen. Grundannahme war, daß organisationale Lernprozesse gleichzeitig eine Veränderung der organisatorischen Wissensbasis bedeuten. Nonaka (1992) spricht hier von Transformationsprozessen zwischen explizitem und implizitem Wissen. Neues Wissen entsteht, wenn eine Person ihr unterschwelliges Wissen verbalisieren kann und es somit für andere zugänglich macht, bzw. wenn kommunizierbares Wissen durch einen Internalisierungsprozeß zu „Aktionswissen“ wird und zukünftige Handlungen beeinflusst.

Eine ähnliche Form der Externalisierung wird von Pautzke (1989) genannt, der organisationales Lernen in den Transformationsprozessen zwischen den von ihm formulierten Wissensschichten in Richtung des „von allen geteilten Wissens“ sieht. Die Entstehung neuen Wissens hängt jedoch nicht allein von diesen Transformationen ab, sondern ist bestimmt durch das bestehende Organisationsparadigma (Weltbild der Organisation), das eine Art Filter für neues Wissen darstellt und es abblockt, wenn es das bestehende Paradigma selbst in Frage stellt. Kommt es dennoch zu einem Paradigmen-

wechsel - also einer Veränderung der Tiefenstruktur der Wissensbasis - so ist grundsätzlich etwas Neues erschaffen worden.

Wie solche Transformationsprozesse in der Praxis aussehen können wurde bereits durch Nonakas Beispiel der Konstruktion einer Brotbackmaschine bei der Matsushita Electric Company gezeigt (vgl. Kap. 2.3.3). Was bedeutet nun aber ein derartiges Verständnis der Wissensgenerierung vor dem Hintergrund der Gruppenthematik?

Im Rahmen des normalen Arbeitsalltages werden in der Regel - insbesondere in Industriebetrieben, die stark nach Effizienzkriterien durchstrukturiert sind - wenig Freiräume für Kommunikationsprozesse eingeräumt und von den Arbeitenden selbst oft auch nicht gesucht. Da Gruppen, insbesondere diejenigen, die außerhalb der normalen Arbeitsorganisation bestehen, überwiegend problemlösenden Charakter besitzen und die Probleme eher synthetischer und dialektischer Art (vgl. Dörner, 1979) sind, werden dort Ressourcen zusammengeführt, um neuartige Lösungswege zu generieren.

Die Mitarbeiter erhalten in der Gruppe die notwendigen Freiräume mit den anderen Mitgliedern in einen Austausch und Diskurs zu gehen. Da die zu bearbeitenden Problemstellungen eben nicht trivialer Art sind, wird es nicht nur ein Prozeß sein, der durch das Zusammenführen bereits externalisierten Wissens gekennzeichnet ist, sondern es besteht sehr wohl die Möglichkeit, daß hier bisher weniger bewußte Wissensinhalte aus dem Erfahrungsbereich der einzelnen Mitwirkenden angestoßen und verbalisiert werden und somit den anderen Gruppenmitgliedern zur Verfügung gestellt werden. Weiterhin kann das explizite Wissen der Gruppenmitglieder auf eine vollkommen neue Art und Weise miteinander kombiniert werden und auch so entsteht ein neues potentielles Wissen für die Organisation.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

***Schaffe Bedingungen, daß Personen implizites Wissen externalisieren können!***

#### **4.2.3 Redundanz**

Da organisatorisches Wissen unabhängig von Einzelpersonen ist und sich gerade dadurch auszeichnet, daß es auf breiter Basis steht, stellt sich ebenso die Frage, wie sich das Wissen verbreitet und zum kollektiven Wissen wird.

Dieses kollektive Wissen ist jedoch nicht so zu verstehen, daß es ausschließlich ein Wissen ist, das *alle* Organisationsmitglieder teilen, wie z.B. Kulturelemente, organisationales Weltbild, Regelsysteme oder Artefakte, sondern es sind ebenso mehrere loka-

le, kollektive Wissensbasen anzunehmen, die in loser Kopplung zueinander stehen (vgl. Weick, 1985; Pautzke, 1989; Baitsch, 1993). Das Wissen existiert dort, wo es auch Nutzen bringt.

Luhmann (1991, S. 237f) definiert Redundanz unter systemischer Perspektive als Informationsüberschuß, welcher der Herstellung „kognitiver Richtigkeit“ und somit als Verhaltensgrundlage dient. Er betrachtet Redundanz als stabilisierendes Korrektiv, das nicht wie Ziele oder Werte bewußt ausgehandelt werden muß, sondern sich in vielen Kommunikationsprozessen bewährt hat und somit ebenfalls strukturbildende Funktion besitzt. Redundanz ist notwendiger Bestandteil eines sozialen Systems. Das Ausmaß bestimmt sich dabei durch die Komplexität der Umwelten. Je komplexer diese sind, desto eher benötigt das System auch interne Differenzen, um Kommunikation aufrecht zu erhalten. Das Ineinandergreifen dieser beiden Merkmale (Redundanz und Differenz) befähigt das System, sensibel für Umweltreize zu sein und auf Störungen reagieren zu können.

Hier wird deutlich, daß es also nicht darum gehen kann, eine höchstmögliche Redundanz in Organisationen zu erreichen. Redundanz ist jedoch als Stabilisierungsfaktor der Organisation lebensnotwendig. Erst auf der Basis eines gemeinsamen Wissenshintergrundes wird Kommunikation und Verständigung möglich.

Die Erzeugung von Redundanz geschieht nach Nonaka (1992) entsprechend der in Kapitel 2.3.3 dargestellten Prinzipien der „Sozialisation“ und „Kombination“. Implizites Wissen wird dabei über das Lernen am Modell weitergetragen und explizites Wissen durch verbale Kommunikation. Die organisatorische oder häufiger noch lokale Wissensbasis bildet sich heraus, je nachdem wie weitreichend diese Grundmuster der Verbreitung sind.

Die Verbreitung von Wissen stellt sich dabei als eine Verknüpfung von Struktur-, Mengen-, Kosten- und Fähigkeitsproblemen dar. Nicht jeder kann und muß „alles“ wissen, damit das System funktioniert. Eine rational-ökonomische Mindestforderung wäre jedoch, daß jeder zumindest das wissen soll, was für seine Arbeit und die Kooperation mit anderen notwendig ist (lokale Relevanz; vgl. auch Hutchins, 1993). Für eine lernende Organisation ist die Forderung darüber hinaus, daß Wissen nicht allein unter Ökonomie- und Allokationsaspekten betrachtet werden darf, was einem Taylorismus auf kognitiver Ebene entspräche, sondern daß gerade ein „Überschuß“ an Wissen das Potential für ein flexibles Agieren in schwer prognostizierbaren Umwelten ist.

Ein derartiger Denkansatz konkurriert jedoch mit einem bis dato vorherrschenden Ökonomiedenken, das eher eine statisch orientierte Zweckrationalität in den Vorder-

grund stellt und weniger eine in die Zukunft gerichtete Optionalität in Betracht zieht. Das bedeutet in der Sprache der lernenden Organisation, daß sich zunächst eine „organizational assumption“ (vgl. Argyris & Schön, 1978) herausbilden muß, die ein „überschüssiges Lernen“ zuläßt und den Boden für unterstützende Strukturen und Lernmotivationen bereitet.

Welche Verbindungen bestehen jetzt zwischen dem Prinzip der Redundanz und der Gruppenthematik? Die Verbreitung von Wissen ist als kontinuierlicher Prozeß ineinandergreifender Mechanismen und nicht als „Einmalaktion“ zu verstehen. Beispielsweise mag zwar eine Informationsveranstaltung für die Beschäftigten zur betrieblichen Qualitätspolitik die Verbreitung von Wissen unterstützen, jedoch ist dies kein Garant für einen anhaltenden Diffusionsprozeß. Es müssen „Räume“ existieren, in denen solche Inputs an den realen Gegebenheiten und an den Wissensmustern anderer getestet werden können. Dies kann in der explorativen Auseinandersetzung mit neuen Wissens-elementen am Arbeitsplatz geschehen, sofern dort Freiräume neben dem Tagesgeschäft existieren, was primär der Verfestigung und Validierung dient.

Parallel dazu sind Strukturen notwendig, die das Diffundieren von Wissen ermöglichen. Dies geschieht hauptsächlich in der Interaktion von Personen über ihre mehr oder weniger validierten Konzepte. In einer Gruppe, die in der Regel komplexe Themenstellungen aufgreift - insbesondere in Problemlösegruppen - werden Konzepte oder Wissensbestandteile je nach Thematik offengelegt. Der Effekt in einer Gruppensituation ist also nicht nur, eine Lösung für eine Aufgabenstellung zu generieren, sondern in diesem Prozeß wird Wissen zwangsläufig multipliziert und ggf. auch modifiziert. Für die explizierten und validierten Wissensbestandteile erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, daß sie in ein kollektives Wissen und möglicherweise auch in ein organisationales Wissen übergehen.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

***Schaffe Bedingungen, daß Wissen sich vervielfältigen kann!***

#### 4.2.4 Korrektur

Das Erzeugen und Verbreiten von Wissen ist allein nicht hinreichend, um Lernprozesse unter der Wissensperspektive zu beschreiben. In einer Organisation können widersprüchliche Wissens Elemente existieren. Ebenso kann neu generiertes Wissen mit dem bereits existierenden Wissen „inkompatibel“ sein. Und schließlich kann es auch Wissen geben, das mit der „Wirklichkeit“ nicht im Einklang steht. Es geht also im Sinne Hedbergs ebenso um ein „unlearn“ und „relearn“ (Hedberg 1981, S. 10).

In Analogie zum Individuum formuliert Hedberg (1981) ein Organisationsgedächtnis in dem die Gedächtnisträger Organisationsmitglieder und materielle Strukturen sind. Ein Verlernen findet dabei auf dem Hintergrund der „theory-of-action“ (vgl. Argyris & Schön, 1978) statt. Die Wissensträger erkennen aufgrund neuer Daten, daß das bisherige Wissen für ihre „theory-of-action“ unangemessen ist und deshalb nicht mehr benutzt werden sollte. Es findet also keine faktische Vernichtung von Wissen, sondern vielmehr ein Erkenntnisprozeß statt, der den Zugriff und die zukünftige Nutzung betrifft. Für die Organisation jedoch erscheint dieses Wissen als gelöscht.

Auf der anderen Seite kann ein Verlernen auch über die materielle Organisationsstruktur induziert werden. So kann beispielsweise ein verändertes Anreizsystem neue Wissens- und Verhaltensmuster aufbauen, indem zunächst alte Muster unterdrückt und schließlich überlagert werden.

Ein Verlernen kann nach Hedberg (1981) auch durch das Ausscheiden von Personen aus der Organisation stattfinden. Hier ist dem Autor jedoch entgegenzuhalten, daß dies zwar Auswirkungen auf die Summe des der Organisation zugänglichen Wissens haben mag, aber nicht die organisatorische Wissensbasis an sich reduziert, da diese sich gerade dadurch auszeichnet, daß sie unabhängig von Einzelpersonen ist. Erst wenn eine kritische Masse an Austritten zu verzeichnen ist, zum Beispiel die Auflösung einer ganzen Abteilung, wird dies vermutlich Auswirkungen auf das Wissen der Organisation haben<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Diese Thematik ist im Kontext der Diskussionen um das mittlere Management (v.a. die Meisterebene) höchst brisant. Organisationskonzepte wie Business Process Reengineering oder Lean Management beinhalten vielfach einen Personalabbau, der vorrangig im mittleren Hierarchiebereich stattfindet. Und gerade dort, so beschreibt es ein Artikel aus „The Economist“ (ohne Autor, 1996), sind die Brückenglieder des Firmengedächtnisses zu finden und somit auch nur schwer zu ersetzen. Durch einschneidende Reorganisationsmaßnahmen werden informelle Netzwerke und inoffizielle Routinen zerstört, die den Betrieb funktionieren lassen. Der Autor spricht provokativ von „Firmen Alzheimer“.

Verlernen findet vor allem dann statt, wenn „falsche“ Wissensinhalte thematisiert werden. Häufig werden diese jedoch nicht entdeckt, da eine auf der Oberfläche sich bewegende Kommunikation tieferliegende Inhalte nicht erkennen läßt. Zur Aufdeckung von „ineffective strategies“ und „misconceptions“ ist die Schaffung eines sozialen Kontextes notwendig (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989).

Damit ist der Beitrag von Gruppen bei der Korrektur von Wissen angesprochen. Durch die intensive Beschäftigung mit einer Aufgabe wird den Mitgliedern bewußt, wo „unangemessene“ Wissensbestandteile und Konzepte vorliegen. Es kann dabei nicht nur in Kategorien wie falsch oder richtig gedacht werden, da dies allenfalls auf faktisches Datenmaterial zutrifft. Ein Umlernen auf einem solchen Niveau wird nur wenig Ressourcen binden und eher kurzfristig, wenn nicht sogar nur spontan, möglich sein. Für das organisationale Lernen relevantes Wissen geht darüber hinaus. Individuell konstruierte Sichtweisen und Erklärungsmuster werden expliziert und Widersprüche oder Inkongruenzen sichtbar.

Gerade dies ist ein wesentlicher Auslöser für organisationale Veränderungsprozesse (vgl. Baitsch, 1993). Auch Holzkamp (1995) formuliert vor diesem Hintergrund eine spezifische Produktivität des Lernens in Gruppen. Beziehen sich die Parteien auf den gleichen Gegenstand, so wird es wahrscheinlich, daß in einem dialektischen Prozeß Konzepte revidiert und modifiziert werden oder gar gemeinsam auf ein höheres Erkenntnisniveau gehoben werden.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

*Schaffe Bedingungen, daß Wissensdifferenzen bewußt werden und  
Fehlwissen korrigiert werden kann!*

#### 4.2.5 Implikationen auf den Subjektebenen

Lernen wird hier als ein Prozeß verstanden, der Wissens Elemente auf den einzelnen Ebenen verändert oder neue hinzufügt, bzw. alte überlagert und somit geänderte Verhaltensdispositionen erzeugt. Der Lernprozeß ist gekennzeichnet durch die Interaktion in der Gruppe. Es ist ein kommunikativer, dialektischer Prozeß, in dem ein Austausch von Wissen zwischen Individuen in einem Kollektiv erfolgt. Individuelles und kollektives Wissen entwickeln sich dabei in einem koevolutiven Prozeß (vgl. von Cranach et al., 1986). Auf den eingangs formulierten Subjektebenen sind im Rahmen eines solchen Prozesses verschiedene Effekte zu erwarten, wobei diese Effekte als ineinandergreifend zu verstehen sind (Tab. 4-1).

Individuum	Gruppe	Organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausweitung der individuellen Wissensbasis</li> <li>• Korrektur von individuellen Wissensbestandteilen</li> <li>• Stabilisierung und Vertiefung der individuellen Wissensbasis</li> <li>• An der kollektiven Realität abgeglichen, individuelle Konzepte und Heuristiken</li> <li>• Modifikation des mentalen Modells in Bezug auf die wahrgenommene Komplexität des Umfeldes</li> <li>• Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Perspektivenwechseln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktion neuen Wissens</li> <li>• Entwicklung „lokaler“ Wissensbasen (Kollektivierung von Wissen)</li> <li>• Manifestation dieser in mentalen und organisationalen Strukturen</li> <li>• Perspektivenkonvergenz - Annäherung divergierender Perspektiven und damit verbundene Handlungsausrichtung</li> <li>• Entwicklung eines kollektiven mentalen Modells von der Umwelt (Organisation und Außenwelt) und der eigenen Existenz (Gruppe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Zugänglichkeit von Wissen in der Organisation wird erhöht</li> <li>• Höhere Wahrscheinlichkeit der Ausweitung der organisatorischen Wissensbasis</li> <li>• Durch verstärkte Interaktionsprozesse an den Systemgegebenheiten relativiertes organisationales mentales Modell</li> <li>• De-Individualisierung von Wissen und somit höhere Stabilität</li> </ul>

Tab. 4-1: Gruppeneffekte auf der Wissensene

### 4.3 Die Zielorientierung

#### 4.3.1 Die Existenz von dynamischen Zielkomplexen

Soziale Einheiten entwickeln sich nicht in beliebige Richtungen, sondern sie sind „sinngelitet“ (z.B. Rieckmann & Weissengruber, 1990; Luhmann, 1991; Geißler, 1994). Sinn ist die Vorstellung davon oder der Glaube daran, was der Grund der Existenz einer sozialen Einheit ist. Sinn ist jedoch eine Dimension von hohem Abstraktionsgrad und oft geringer Bewußtheit. Für handelnde Subjekte - und dies gilt ganz besonders im sozialen Kontext - ist eine bewußte Ausrichtung ihrer Aktionen auf einen Sinn kaum möglich, da Sinn nicht oder nur schwer kommunizierbar ist. Aus diesem Grund muß es vermittelnde Mechanismen geben.

Der OSTO-Ansatz zeigt, welcher Art diese Mechanismen sein können. Dieser Ansatz geht von mehreren Rekursionsebenen aus (Abb. 4.1).

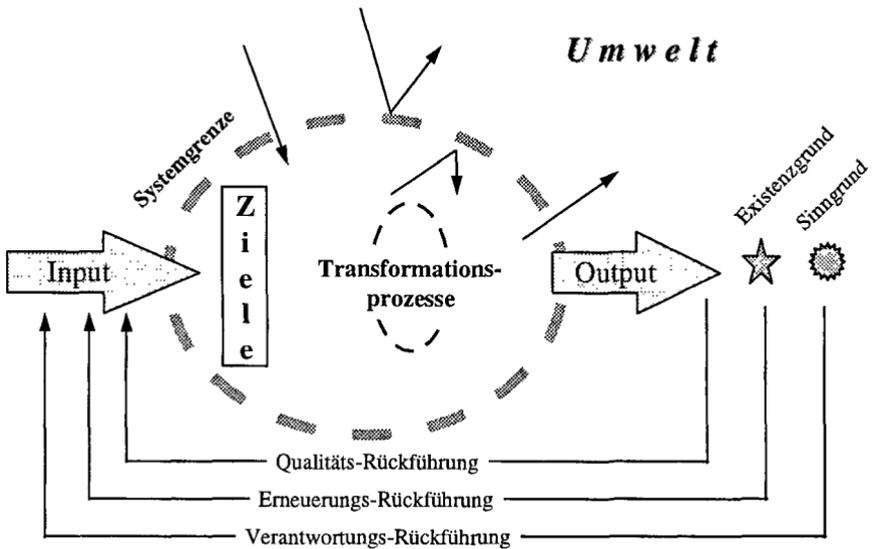


Abb. 4.1: Das OSTO-Modell (nach Rieckmann & Weissengruber, 1992)

Das System erzeugt einen Output, der das Ergebnis interner Transformationsprozesse ist. Dieser Output dient im „Normalfall“ der Erfüllung des Existenzgrundes, der die Zweckdimension darstellt, also das, wofür das Unternehmen existiert - i.d.R. die Befriedigung der Kundenbedürfnisse. Die Bedürfnisse des Systems werden mit denen der relevanten Umwelt abgeglichen. Der Sinngrund bezieht sich auf Wertvorstellungen und ethische Prinzipien der Organisationsmitglieder, ebenso wie auf die gesellschaftliche, ökologische und globale Verantwortung der gesamten Organisation. Rückführungsschleifen, ausgehend von Systemoutput (Ergebnis) und den „Grund-“ Dimensionen, geben als eine Form des Inputs Veränderungsanstöße für das System (vgl. Henning & Marks, 1992; Isenhardt, 1994).

Ziele, verstanden als Handlungsleitlinien des Systems, stehen hier am Anfang einer Ablaufkette. Sie stellen die systeminterne, operationalisierte Ableitung vom Existenzgrund dar. Über die unterschiedlichen Rekursionsebenen werden sie in Art und Ausprägung beeinflusst. Aus den Zielen werden Strategien abgeleitet, die den Rahmen für operative Tätigkeiten vorgeben. Dieser Rahmen findet sich im System als konkrete Gestaltung von Teilsystemen wieder, also als strukturelle Komponenten. Dieser gesamte Kontext resultiert in einem bestimmten Systemverhalten, welches schließlich einen entsprechenden Output zur Folge hat.

Ziele sind hier also die Eingangsbedingung für Verhalten. Sie dienen der Sicherung der Existenz und der Erfüllung von Sinn und implizieren ein konkretes Zukunftsbild. Es stellt sich jedoch die Frage, wie dieser Prozeß konkret vonstatten geht und was oder wer dafür die tragenden Elemente sind. Isenhardt (1994, S. 18) spricht noch recht allgemein von „Abstimmungsprozessen“ innerhalb des Systems.

Ziele entstehen dabei keinesfalls auf einem „weißen“ Hintergrund. Auf der *individuellen Ebene* gehen Handlungstheoretiker von einem zielgeleiteten Handeln des Menschen aus (vgl. Hacker, 1986; Oesterreich, 1981). Diese Ziele einer Person werden jedoch nicht zwangsläufig mit denen anderer oder der gesamten Organisation übereinstimmen. Damit eine Organisation handlungsfähig ist, muß also zumindest ein Abgleichprozeß hinsichtlich der Ziele erfolgen, die den Existenzgrund betreffen. Um das zu erreichen, müssen Ziele kommuniziert werden.

Auf der *Organisationsebene* werden Ziele häufig durch den Managementbereich formuliert und sind eher globaler und unternehmensstrategischer Natur, wie z.B. „Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit“ oder „Marktführerschaft“. Eine direkte Umsetzung für die Mitarbeiter in individuelle Handlungen ist kaum möglich, da sie dafür erst in mögliche Handlungseinheiten bezogen auf die jeweilige Arbeitssituation „runtergebrochen“ werden müssen, abgesehen davon, daß für viele Beschäftigte der Bedeutungsgehalt oft nicht hinreichend erkennbar ist. Damit solche Ziele in Handlungen umgesetzt werden können, bedarf es ebenfalls eines solchen Abgleichprozesses, in dem die unterschiedlichen Zielebenen miteinander verflochten werden und in einem koevolutiven Prozeß stehen. Handlungsleitende Ziele in der Organisation sind also keinesfalls statisch, sondern - ebenso wie das Wissen - dynamischer Natur.

Inwieweit solche Globalziele Orientierungspunkt für die gesamte Organisation sind, hängt also von dem betriebsinternen Diskurs darüber ab, welche Anschlußmöglichkeiten zu bereits existierenden Zielen und Strukturen bestehen und vor allem, inwieweit sie den oben genannten „Grund-“ Dimensionen zugeschrieben werden können. Um einen solchen Diskurs zu fördern, stellen Gruppen die entscheidende Schnittstelle dar.

Auf der *Gruppenebene* müssen Ziele als Basis des gemeinsamen Handelns entwickelt werden. Sie sind notwendige Eingangsbedingung, um die Aktionen zu konzertieren. Auf der Basis der oftmals durch äußere Vorgaben formulierten Ziele der Gruppe, der übergeordneten Organisationsziele und der individuellen Ziele findet hier ein Aus Handlungsprozeß statt, in dem innerhalb der Gruppe erst die eigentlichen Gruppenziele

entstehen. Dabei werden individuelle Ziele an der sozialen Realität abgeglichen sowie Organisationsziele hinterfragt, relativiert und mit Bedeutung versehen.

Gruppen sind damit die soziale Einheit, in der Ziele thematisiert werden können und müssen. Die Interaktionen in der Gruppe bieten also das Forum, um

- Ziele zu verbalisieren - *Zielexplication* - und
- Ziele hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit (horizontal und vertikal) zu prüfen und handlungsleitend zu konkretisieren - *Zielabgleich*.

Diese beiden Mechanismen sollen nun näher betrachtet werden.

### 4.3.2 Explikation

Ziele können einen eher „offiziellen“ Status, wie z.B. Unternehmensleitlinien, besitzen oder eher unterhalb der „organisationalen Bewußtseinslinie“ liegen. Das meint, daß innerhalb einer Organisation Ziele verfolgt werden, die nicht explizit kommuniziert werden (können) und somit dem sozialen System als Ganzem nicht kommunikativ zugänglich sind. Mit dieser Betrachtungsweise wird eine Analogie zu dem Wissenskonzept von Pautzke (1989) gezogen. Bezogen auf das von Pautzke formulierte Verfügbarkeitskriterium bedeutet dies, daß Ziele auf der oberen Ebene solche sind, die allen bekannt sind und auf einer nächsten Ebene Ziele existieren, die lokale Bedeutung besitzen und nur einem organisationalen Teilbereich verfügbar sind. Die Trennlinie zur nächsten Ebene wurde oben als organisationale Bewußtseinslinie benannt. Darunter liegend befinden sich Zielebenen, die der Organisation potentiell verfügbar sind und solche, die der Organisation nicht zugänglich sind.

Und gerade diese nicht explizierten Ziele sind für eine Organisation von Bedeutung, da das Handeln in hohem Maße durch sie bestimmt wird. Je divergenter diese Ziele sind, desto geringer ist auch die Wahrscheinlichkeit konzertierten Handelns, welches für eine Organisation überlebensnotwendig ist. Es geht also vielmehr darum, Ziele, die latent vorhanden sind, zu explizieren und weniger Ziele im Sinne von Vorgaben für andere zu formulieren. Letzteres wäre der externe Versuch, implizite Ziele zu überlagern. Für die Lernfähigkeit von Organisationen stellt dieser Explizierungsprozeß eine Basis dar, auf der erst Abgleich- und Konkretisierungsprozesse stattfinden können. In Analogie zu Nonaka (1992) werden durch einen derartigen Artikulierungsprozeß neue Ziele für die Organisation generiert.

Zielexplication stellt dabei einen kommunikativen Akt in einem sozialen Umfeld dar. Winograd & Flores (1987) bezeichnen diese Form der Kommunikation als zielbezogene Kommunikation (conversation for clarification), die der handlungsbezogenen Kommunikation (conversation for action) vorausläuft. Bevor also ein System handlungsfähig wird, müssen derartige Kommunikationsakte stattfinden. Eine Arbeitsgruppe besitzt einen Existenzgrund aus dem Ziele im Sinne des erwarteten Outputs abgeleitet werden. Ein „vorläufiger“ Einigungsprozeß findet statt („Was ist unsere Aufgabe und was wollen wir erreichen?“). Im Laufe der Zusammenarbeit werden sich jedoch, je nach Verträglichkeit individueller Ziele mit diesen explizit vereinbarten Zielen und je nach individuellen Interpretationen dieser Ziele, Widersprüche ergeben. In diesen Widersprüchen liegt eine potentielle Quelle von Entwicklungen des Gesamtsystems (Baitsch, 1993, S. 41). Die Wahrscheinlichkeit steigt also, daß diese Widersprüche bewußt in der Gruppe thematisiert werden und somit Ziele Einzelner und Wahrnehmungen der Gruppenziele kommuniziert und diskutiert werden. Für die Gruppe werden neue Zielpotentiale generiert.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

*Schaffe Bedingungen, daß Ziele ausgesprochen werden können!*

### 4.3.3 Abgleichprozesse

Das Kommunizieren von zuvor eher verborgenen oder sogar unbewußten Zielen beinhaltet Konsequenzen. Für die Gruppe oder das Team stellt sich die Frage, inwieweit die explizierten Ziele untereinander und mit dem offiziellen Gruppenziel kompatibel sind. Hinzu kommt, daß auch die von der Gruppe wahrgenommenen Organisationsziele im Widerspruch zu Gruppen- und Individualzielen stehen können. Es existiert also ein Zielkomplex unterschiedlicher Qualitäten, verschiedener Abstraktionsebenen und in der Regel auch mit Inkompatibilitäten. Bleiben Zielkonflikte längere Zeit ungelöst oder werden unterdrückt, so kann das zu vehementen Arbeitseinschränkungen und letztendlich zum Zerfall der Gruppe führen. Um die Aufgabenstellung zu bewältigen, besteht also eine Notwendigkeit, gemeinsame Ziele immer wieder zu überprüfen und den Abgleich mit individuellen und organisationalen Zielen durchzuführen (vgl. Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993).

Ein solcher Abgleich wird je nach Konfliktmaß, Arbeitsstil und -kultur der Gruppe unterschiedlich ausfallen. *Organisationsziele*, die in der Regel recht abstrakter Art sind, werden von den Gruppenmitgliedern oft unterschiedlich wahrgenommen und

interpretiert. Sie müssen auf ihre Bedeutsamkeit für das Arbeiten in der Gruppe diskutiert werden. In einem solchen Prozeß werden sie hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit geprüft und innerhalb des Arbeitsauftrages auf eine für die Gruppe handhabbarere Handlungsebene transformiert. Gleichfalls kann auftreten, daß sie als inkompatibel mit den betrieblichen Bedingungen wahrgenommen werden. Es entsteht ein Spannungsverhältnis und die Wahrscheinlichkeit steigt, daß die Organisationsziele verstärkt reflektiert werden, was wesentlich für einen gemeinsamen Entwicklungsprozeß ist.

Die *Individualziele* stellen die Handlungsbasis des Individuums dar. Handeln einzelne Gruppenmitglieder in nicht konformer Weise mit den Gruppenzielen, so führt dies in der Regel zu Auseinandersetzungen, in denen je spezifische Hintergründe und Ziele expliziert werden. Zielkonflikte werden sichtbar und diskutierbar. Inwieweit diese wiederum ausgleichbar sind, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wobei das Konfliktmaß, das Gruppenklima und der Kommunikationsstil eine wesentliche Rolle spielen. Werden die beiden Zielebenen von den Betroffenen als unvereinbar wahrgenommen, so bedeutet dies eine Einschränkung der gemeinsamen Aktivitäten und möglicherweise auch eine Veränderung der Gruppenzusammensetzung. Andererseits können derartige Konflikte aber auch dazu führen, daß Gruppenziele entsprechend den Individualzielen modifiziert werden, daß Personen ihre Ziele an der sozialen Gemeinschaft abgleichen und vermutlich am häufigsten, daß beide Prozesse iterativ erfolgen und ein gemeinsamer Angleichungsprozeß stattfindet. Die Wahrscheinlichkeit konzertierten Handelns in der Gruppe steigt.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

*Schaffe Bedingungen, daß Ziele auf den unterschiedlichen Ebenen konkretisiert  
und  
vertikal wie auch horizontal abgeglichen werden können!*

#### 4.3.4 Implikationen auf den Subjektebenen

Ein kontinuierliches Generieren und Abgleichen von Zielen wird hier also als essentielle Bedingung für die Ausrichtung der Organisation - und damit der Handlungen in ihr - auf den Existenzgrund verstanden. Sie sind ebenso wie das Wissen dynamischer Art. Gruppen dienen als Forum für die Generierung und den Abgleich von Zielen unterschiedlichen Abstraktheitsgrades. Die erwarteten Effekte (Tab. 4-2) werden auch hier stark ineinander greifen und kaum eindeutig bestimmbar sein.

Individuum	Gruppe	Organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über soziale Vergleichsprozesse werden individuelle Ziele relativiert und modifiziert (horizontal)</li> <li>• Die Bewußtheit über die eigene Eingebundenheit in einen sozialen Kontext steigt</li> <li>• Durch Abstimmungsprozesse zwischen den Ebenen, können eigene Ziele in einen ganzheitlichen Rahmen eingeordnet und ggf. angeglichen werden (vertikal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenziele werden auf Basis von Aufgabenstellung und Individualzielen herausgebildet</li> <li>• Die kollektiven Aktivitäten werden mit einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit und Wirksamkeit ausgerichtet</li> <li>• Reflexionsprozesse werden durch Zielkonflikte initiiert</li> <li>• Organisationalen Zielvorgaben wird Bedeutung zugeschrieben</li> <li>• Sie werden auf der Handlungsebene der Gruppe reformuliert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Wahrscheinlichkeit der Ausrichtung an organisationalen Zielen steigt</li> <li>• Überzogene oder realitäts- und kulturunangemessene Ziele werden in Frage gestellt und modifizierbar</li> <li>• Die Organisationskultur wird durch derartige Zielfindungsprozesse beeinflusst, da damit politische Verhältnisse in Frage gestellt werden - die Zielgenerierung ist nicht mehr nur Sache der Machthaber</li> </ul>

Tab. 4-2: Gruppeneffekte auf der Zielebene

## 4.4 Die Aktionsebene

### 4.4.1 Die Notwendigkeit des Handelns für Lernprozesse

Kognitive und motivationale Prozesse, wie die Ausbildung von Wissen und Zielen sind noch nicht hinreichend, um Elemente zu umreißen, die einen Einfluß auf die Lernfähigkeit von Organisationen haben. Eine Organisation muß agieren, um die angestrebten Ziele zu erreichen und dabei das Wissen einsetzen. Bezogen auf den Lernprozeß sind Ziele, Wissen und Handeln drei eng miteinander verflochtene Dimensionen, die in wechselseitiger Beeinflussung zueinander stehen. Wissen im organisationalen Kontext ist eng mit dem Handeln verbunden. Das Handeln stellt den „Prüfstein“ für den Nutzen von Wissen dar.

Als Vertreter der „kognitiven Wende“ in der Lernpsychologie beschreibt Aebli (1980) den Weg von einer konkreten Handlung über verschiedene Stufen der Abstraktion des Lernenden hin zu einem kognitiven Konstrukt. Handeln ist dabei ein zweckbestimmtes und zielgerichtetes Tun. Die Handlung selbst basiert auf bereits erlernten Konstrukten, deren Handlungselemente in neuen Situationen neu kombiniert werden und zur Bildung neuer Handlungsschemata führen. Auch wenn dieser dreischnittige Prozeß von Handlungen über Operationen hin zu Begriffen als recht grob zu bezeichnen ist, so

beschreibt er doch wesentliche Grundmuster, die die Beziehung zwischen Handeln, Zielen und Wissen aufzeigen.

In der Folge haben verschiedene Vertreter handlungsorientierten Lernens diese Grundprozesse aufgegriffen und verfeinert (z.B. Kolb, 1984; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Der Lernprozeß wird dabei als das kontinuierliche Aufnehmen und Anwenden von Wissen verstanden. Dieses wird nur selten individualistischer Art sein, sondern geprägt durch die Transaktion zwischen Individuum und Kollektiv (Kolb, 1984).

Der Begriff Handeln soll sich im folgenden also nicht auf das Erlernen spezieller Arbeitsweisen oder gar handwerklicher Tätigkeiten beziehen, da dies eher die individualistische Perspektive bedeuten würde. Er ist auf den *sozialen Kontext* und den darin implizierten Lernmöglichkeiten ausgerichtet. Handeln wird hier vorrangig als Kommunikationsakt (vgl. Winograd & Flores, 1987) im Kollektiv verstanden, in dem agierend kognitive Konzepte getestet und gleichzeitig soziale Verhaltensweisen erworben werden.

Vor dem Hintergrund einer lernenden Organisation steht dabei die Suche und das Finden ständig neuer Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund. Dies wird in der Regel durch Problemstellungen, also Situationen, in denen Handlungsrountinen nicht greifen, hervorgerufen.

*Probleme* sind IST-Zustände, die Unzufriedenheit verursachen, deren Veränderung aber mit Unsicherheit verbunden ist. Sie stehen in Beziehung zum Wissens- und Motivationsstand des problemlösenden Systems bzw. Individuums (vgl. Franke, 1980, S.24) und kennzeichnen eine „Wissenslücke“. Probleme sind dabei subjektabhängig und nicht objektiv gegeben. Ein objektiver Beobachter - sofern es einen solchen gibt - könnte zwar ein Problem diagnostizieren, dies bedeutet jedoch nicht, daß auch das betreffende Subjekt dieses als solches wahrnimmt. Es spielen also auch Wahrnehmungs- und Identifizierungsprozesse eine Rolle.

Auf Basis verschiedener Typisierungen (z.B. Schlicksupp, 1976; Dörner, 1979; Aebli, 1980) sind Probleme, die durch eine betriebliche Gruppe bearbeitet werden, in der Regel als komplexe Problemstellungen (z.B. Reorganisation eines Fertigungsbereiches) einzuordnen. Eine wesentliche Tendenz aus der Kleingruppenforschung ist dabei, daß Gruppen bei komplexen, mehrstufigen Problemen zu besseren Lösungen kommen (vgl. Hill, 1982). Das ist die ergebnisorientierte Sichtweise.

Der Prozeß - also das Handeln in der Gruppe - wird demgegenüber nur seltener betrachtet, obwohl gerade darin wesentliche Lerneffekte einer Gruppe enthalten sind.

Daran kann man sich annähern, wenn man die von Schlicksupp (1976, S. 165) identifizierten Nachteile beim Problemlösen in Gruppen eingehender betrachtet, wie z.B.:

- Gefahr von Auffassungsunterschieden
- Schwierigkeit des koordinierten Vorgehens
- Konflikte bei unterschiedlichen Zielvorstellungen der Mitglieder
- Gefahr von Dissens und Fehlinterpretation

Sieht man sich die von Schlicksupp (1976) aufgeführten Nachteile jedoch näher an, stellt sich die Frage, unter welcher Perspektive dies tatsächlich Nachteile sind. Daß Auffassungsunterschiede, Meinungsvielfalt, Zieldivergenzen etc. in einer Gruppe existieren, ist empirisch ein Faktum. Als Hindernis oder gar Gefahr stellen sie sich jedoch nur heraus, wenn von einem harmonischen Idealtypus der Gruppe ausgegangen wird, der konflikt- und störungsfrei Probleme löst. Dies ist eine eher „statische“ Betrachtungsweise der Gruppe, bei der ein schneller, reibungsloser und treffsicherer Problemlöseprozeß zum Ziel - nämlich der gewünschten Lösung - führt. In diesem Sinne wäre die Gruppe nicht zu entwickeln, sondern allenfalls „störungsfrei“ zu halten.

In dieser Arbeit wird die Gruppe aber gerade unter der Entwicklungsperspektive betrachtet. Entwicklung wird dabei nicht als Wachstum, Entfaltung o.ä. verstanden, „... sondern sie ereignet sich in der aktiven Auflösung gegebener Widersprüche. Dieser Prozeß wird als Qualifizierung bezeichnet“ (Baitsch, 1985, S. 49, H.i.O.). Die Qualifizierung in der Arbeit - also auch in einer Gruppe, die arbeitsbezogene Probleme löst - vollzieht sich in der Auflösung von Widersprüchen, indem „überholte“ Denkmuster durch „neue“ ersetzt bzw. überlagert werden (a.a.O.). Somit sind die von Schlicksupp aufgeführten Nachteile zentrale Entwicklungsmomente von Gruppe und Individuum.

Im folgenden soll nun gezeigt werden, inwieweit Gruppen in einem auf die Arbeit bezogenen Problemlöseprozeß

- die Wahrnehmung von Problemen und das Interesse an einer Problemlösung erhöhen - *Problemsensitivität*
- die Entwicklung neuer Problemlösestrategien und konzertierten Vorgehens fördern - *Heurismen*
- die Art der Kommunikation beeinflussen - *Diskurs* und
- die Form der betrieblichen Zusammenarbeit prägen - *Kooperation*.

#### 4.4.2 Problemsensitivität

Probleme sind nicht „einfach vorhanden“, sondern sie werden durch Subjekte geprägt und konstruiert. Um ein Problem bewußt zu lösen, muß es also zunächst wahrgenommen werden. Dieser Punkt der Wahrnehmung eines Problems wird in der vielfältigen Literatur zum Problemlösen nur wenig, zum Teil gar nicht, beschrieben. Es wird häufig von scheinbar objektiv gegebenen Problemen ausgegangen, die von Personen bereits als zu lösend rezipiert wurden - der phasenhafte Lösungsweg steht im Vordergrund. Für eine lernende Organisation mit dem Charakteristikum der Flexibilität ist es jedoch zentral, daß Probleme erkannt („subjektiv konstruiert“) und in Angriff genommen werden, also daß eine Sensitivität des Systems dafür besteht. Dies ist der Hauptantriebsfaktor für Veränderungs- und damit verbundene Lernprozesse.

Probleme werden dabei oft als Mangelzustand beschrieben. Dies kann beispielsweise ein hoher Krankenstand, eine fehlerbehaftete Software oder auch ein hoher Ausschuß sein. Solche Mangelzustände sind vielen Beschäftigten bekannt, trotzdem wird häufig die Veränderung eines solchen Zustandes nicht aktiv betrieben. Die Gründe für eine solche „Passivität“ oder das Arrangement mit dem suboptimalen Zustand sind im Wechselspiel zwischen Strukturen (Organisationsebene) und Organisationsmitgliedern zu suchen.

Erkannte Mangelzustände rufen nicht zwangsläufig eine „Veränderungsenergie“ hervor. Asher (1963) erklärt diesen Sachverhalt mit einem Streben nach kognitiver Stabilität der sich in drei Arten von Abwehrmechanismen äußert:

1. Tendenz zum problemlosen Feld: Stabilitätsbedrohende Mängel werden einfach nicht wahrgenommen.
2. Illusion des unlösbaren Problems: Durch Überhöhung der Zielsetzungen werden problemlösende Aktivitäten bereits im Keim erstickt. *„Wenn es eine Lösung gäbe, dann hätte sie bestimmt schon jemand gefunden!“*
3. Verleugnung des Problems: Es wird so getan, als gäbe es kein Problem. *„Bisher ist es doch auch gegangen!“*

Für Veränderungsprozesse ist also einerseits die Fähigkeit zur Problemwahrnehmung und andererseits ein Motivations- bzw. ein Widerstandspotential entscheidend. Es stellt sich die Frage, wie die Problemsensitivität in Organisationen gefördert werden kann, bzw. welche Strukturen dies ermöglichen.

Da Organisationen Prozeßsysteme sind, das heißt ein Auftrag i.d.R. mehrere Stationen durchläuft, die darüber miteinander in Beziehung stehen, kommen in Gruppensituatio-

nen zwangsläufig auch „benachbarte“ Themen zur Sprache, die im normalen Arbeitsalltag nur bei extremem Problemdruck benannt und bearbeitet werden. In der Gruppensituation können bisher auf Organisationsebene nicht offiziell behandelte und unterschwellige Probleme eher an die Oberfläche treten, also expliziert werden. Dies ist oftmals ein vorsichtiges „Herantasten“ an das Thema („Kann ich das jetzt sagen?“). Durch erste Meinungsäußerungen werden andere ermutigt, latent vorhandene Unzufriedenheiten gleichfalls zu äußern. Ein kollektives Problem wird konstruiert. Es hängt überwiegend von der Qualität des Diskurses (z.B. Umgang mit Abwehrmechanismen) und dem Ausmaß kollektiver Unzufriedenheit ab, inwieweit das Problem tatsächlich behandelt wird. Gleichzeitig erhöht die „Öffentlichmachung“ eines Problemfeldes die Wahrscheinlichkeit der aktiven Auseinandersetzung damit.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

***Schaffe Bedingungen, daß Problemfelder erkannt und  
angenommen werden können!***

#### 4.4.3 Heurismen

Probleme werden nicht auf beliebige Art und Weise gelöst. Aufgrund von Vorerfahrungen existiert ein Wissen über mehr oder weniger gute Strategien zur Problemlösung. Diese werden hinsichtlich des aktuellen Problems aktiviert und auf ihre Anwendbarkeit hin geprüft. Für den einzelnen Problemlöser besteht also zunächst ein Auswahlproblem.

Um Probleme im Kollektiv zu bearbeiten, potenziert sich dieses Auswahlproblem, da das gemeinsame Handeln koordiniert werden muß. Neu gebildete Gruppen entwerfen dazu eine Organisation, die ihre Anstrengungen synchronisiert (vgl. Franke, 1980). Bei bereits existierenden Gruppen kann die Unterschiedlichkeit der Problemstellung es erforderlich machen, bestehende Vorgehensweisen zu überdenken und anzupassen.

Es finden also Abstimmungsprozesse statt, in denen je unterschiedliche (individuelle) Methoden des Vorgehens diskutiert werden, um eine synchronisierte Vorgehensweise zu entwickeln. Dies bedeutet jedoch auch, daß die eigentliche Problemlösung erst zu einem späteren Zeitpunkt geschieht. Dieser Zeitfaktor, der zur Entwicklung, Auswahl

und Modifikation von Strategien in der Gruppe benötigt wird, wird in der Praxis nur allzu oft unterschätzt<sup>2</sup>, obwohl gerade hier wesentliche Lerneffekte zu erwarten sind.

Die einzelnen Gruppenmitglieder explizieren dabei individuelle Strategien des Problemlösens, die sich in unterschiedlichen Situationen als erfolgversprechend erwiesen haben. Sie werden gegeneinander abgewogen, bis ein gemeinsames Vorgehen gefunden ist. Dies bedeutet jedoch noch nicht, daß diese Strategie in den folgenden Aktionen konsequent verfolgt wird oder werden kann. Erst im Problemlöseprozeß stellt sich für die Gruppe heraus, ob das vereinbarte Vorgehen von allen einheitlich wahrgenommen und verfolgt wird und inwieweit es tatsächlich praktikabel ist. Häufig kommt es dann zu wiederholten Zwischenphasen, in denen die Strategie erneut diskutiert und abgewandelt wird (vgl. Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993).

Lernen vollzieht sich in diesem Prozeß auf Individuums- ebenso wie auf Gruppenebene. Der Einzelne lernt neuartige Strategien kennen und kann sie in sein Repertoire integrieren. Ebenso entwickelt die Gruppe einen Strategienpool, der sich im kollektiven Problemlösen bewährt.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

*Schaffe Bedingungen, daß Strategien zur Problemlösung generiert und kollektiviert werden können!*

#### 4.4.4 Kooperation

Inwieweit Probleme in Gruppen aktiv bearbeitet und gelöst werden, hängt wesentlich von den Interaktionsmustern der Beteiligten ab. Damit ist vor allem die Form der Kooperation angesprochen. Kooperation liegt vor, wenn Interaktionspartner zum Zweck der gemeinsamen Zielerreichung ihr Verhalten koordinieren (Lorscheider, 1997). Kooperation ist also im Wesentlichen ein Abstimmungsprozeß von Verhaltensweisen.

Vor spieltheoretischem Hintergrund wird Kooperation im Kontrast zur Kooperation untersucht („prisoner's dilemma“). Dabei belegt eine Mehrheit von Studien, daß Kooperation höhere Leistungen, eine höhere Kommunikationsrate, ähnliche Zieleinschätz-

<sup>2</sup> Franke (1980, S. 62) zitiert eine Untersuchung von Shure aus dem Jahr 1962, in der gezeigt wurde, daß Kleingruppen, denen explizite Koordinierungsphasen eingeräumt wurden, nicht nur effektivere Organisationsformen für den Gedankenaustausch entwickelten, sondern ebenfalls schneller eine Problemlösung fanden. Gruppen, denen die Nutzung einer solchen Phase freigestellt war, zeigten deutliche Interferenzen zwischen der Tendenz, das Problem zu lösen und der Tendenz, Vorgehensvereinbarungen zu treffen.

zungen, ausgeprägtere Koordination, höhere Produktivität und somit bessere Ergebnisse hervorruft als Wettbewerb und das besonders bei komplexen Aufgabenstellungen (vgl. Lorscheider, 1997). Insgesamt erscheint Kooperation also als eine erstrebenswerte Interaktionsform. Trotzdem ist sie in Organisationen nicht selbstverständlich.

Es stellt sich die Frage, was kooperatives Verhalten ausmacht. Das sind vorrangig soziale Verhaltensweisen, Einstellungen sowie Einsichten und weniger „technische“ Koordinierungsfragen.

Das Lernen sozialer Verhaltensweisen erfolgt im sozialen Kontext. Gruppen bieten dafür das aktionale Lernfeld. Die Rahmenbedingung für betriebliche Gruppen ist, daß sie eine gemeinsam zu bearbeitende Aufgabenstellung haben und nicht nur viele Einzelaufgaben, die es lediglich zu koordinieren gilt. Eine gemeinsame Aufgabenstellung „zwingt“ die Gruppe bereits bei der Bearbeitung weitgehend kooperativ zu agieren. Das schließt jedoch nicht vollständig aus, daß trotzdem Rivalitäten und Wettbewerbssituationen innerhalb von Gruppen auftreten. Es müssen also weitere Aspekte hinzukommen.

Die Gruppe bietet das Forum, soziale Realität komprimierter als im Arbeitsalltag, der durch überwiegende Einzelarbeit gekennzeichnet ist, zu erleben. Gruppen bilden Normen und Rollen aus, um Komplexität zu reduzieren. Dabei werden solche Normen kaum den internen Wettbewerb zum Gegenstand haben, da sie damit das Gruppengefüge gefährden würden. Normen werden also in Gruppen mit aufeinanderbezogener Aufgabenstellung internen Wettbewerb eher unterdrücken.

Gleichzeitig werden in Gruppen die Ergebnisse kompetitiven und kooperativen Verhaltens deutlicher sichtbar und spürbar, als in sporadischen Einzelkontakten, da es ein gemeinsames Ergebnis gibt bzw. ein solches nicht erreicht wird. Da dieses mit kooperativem Verhalten korreliert, wird ein Erkenntnisprozeß in Bewegung gesetzt, der Kooperation als lohnenswert erscheinen läßt.

Es ist also davon auszugehen, daß betriebliche Gruppenarbeit kooperative Verhaltensweisen eher fördert. Dabei werden die entsprechenden Verhaltensformen nicht erst durch langwieriges Entwickeln von Verhaltensvarianten erworben, sondern gerade in der Gruppensituation greift das von Bandura beschriebene Modelllernen. Hier können über interne oder externe Modelle aufgenommene Verhaltensvorstellungen erprobt und gefestigt werden.

Lernen *in* der Gruppe bedeutet hier also, daß das Individuum kooperative Verhaltensweisen in ihrer Wirksamkeit erkennen, erproben und erwerben kann und Lernen *von*

der Gruppe heißt, daß kooperationsgeprägte Normen sich im kollektiven mentalen Modell (vgl. Lorscheider, 1997, S. 44) wiederfinden und somit schließlich die Wahrscheinlichkeit steigt, daß dies sich auch auf weitere betriebliche Felder ausdehnt.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

***Schaffe Bedingungen, die kooperative Interaktionen fördern!***

#### 4.4.5 Diskurs

In Kapitel 2.2 wurde Kommunikation als ein konstituierendes Element sozialer Systeme diskutiert. Das kommunikative Interagieren macht eine Ansammlung von Menschen erst zu dem, was sie sein können, nämlich eine Gruppe. Lernprozesse von und in Gruppen werden durch die Form der Kommunikation geprägt. Nicht zuletzt zielen deshalb viele Trainingsprogramme auf den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten ab. Es stellt sich jetzt die Frage, welcher Art diese Kommunikation sein sollte, damit organisationales Lernen gefördert wird.

Senge (1990) unterscheidet zwischen Diskussion und Dialog als zwei für Teamlernen essentielle Aspekte des Diskurses (Abb. 4.2).

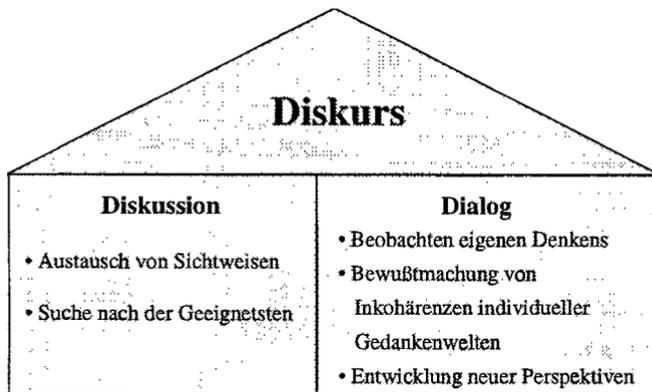


Abb. 4.2: Formen des Diskurses

Eine Diskussion ist der Austausch von Sichtweisen und die Suche nach der am besten geeigneten, um Entscheidungen herbeizuführen. Dabei ist öfter zu beobachten, daß Diskussionen „ins Leere laufen“, was nicht zuletzt den Individuen geschuldet ist, die ihre Sichtweisen als einzig realen Blickwinkel auf Situationen und Geschehnisse be-

trachten und weniger in Stande sind, andere Perspektiven an- und einzunehmen (vgl. Holzkamp, 1995). Die Fähigkeit, die Beschränktheit der eigenen Wahrnehmung und Realitätssicht zu erkennen, ist eine Voraussetzung für das Funktionieren von Teams (Wimmer, 1993, S. 130).

Diskussionen helfen zwar Informationen und Perspektiven auszutauschen und somit notwendige Handlungsgrundlagen zu schaffen, sie sind jedoch nicht hinreichend, um neue organisationsrelevante Erkenntnisse hervorzubringen. Dies sieht Senge erst im Dialog gegeben und bezieht sich dabei auf den Physiker Bohm (1990), der den Dialog als zentrales wissenschaftliches Instrument ausgeführt hat<sup>3</sup>: „In dialogue, ..., a group accesses a larger „pool of common meaning,“ which cannot be accessed individually“ (Senge, 1990, S. 240).

Es geht also nicht darum, das Ganze aus seinen Teilstücken zusammenzusetzen, sondern vielmehr zu erkennen, wie das Ganze die Teile organisiert, also zu einer höheren Erkenntnis zu gelangen. Der Zweck eines Dialoges ist es, Inkohärenzen von individuellen Gedankenwelten bewußt zu machen und dadurch kollektive Kohärenzen zum Vorschein zu bringen: „*In dialogue people become observers of their own thinking.*“ (a.a.O., S. 242, H.i.O.). Damit sind Reflektionsprozesse angesprochen. Die Reflektionsfähigkeit eines sozialen Systems bestimmt in hohem Maße seine Lernfähigkeit, was Grundannahme vieler Autoren ist (z.B. Fatzer, 1990; Sattelberger, 1991; Reinhardt, 1993; Wimmer, 1993).

Auch wenn der Diskurs für das Gruppenlernen und folglich auch das Organisationslernen als essentiell dargestellt wird, so wird er im Arbeitsalltag keine gebräuchliche Kommunikationsform sein<sup>4</sup>. In der Praxis werden sich eher Vermischungen zwischen langjährig praktizierten Kommunikationsarten, Diskussionen und Dialog zeigen.

---

<sup>3</sup> Natürlich hat die Idee des Dialoges wesentlich ältere Wurzeln, jedoch soll hier kein geschichtlicher Abriss vorgenommen werden, da dies in reichhaltiger Literatur nachvollzogen werden kann (z.B. Habermas, 1981; Gardner, 1993).

<sup>4</sup> Diskursives Interagieren in idealer Form, so wie von Senge (1990, S. 240) beschrieben, wird im Alltagsgeschäft von Organisationen nur selten zu finden sein, wenn Personen miteinander kommunizieren. Es wäre auch keinesfalls sinnvoll, jegliche Kommunikation diskutierend oder dialogisierend gestalten zu wollen, da es in Unternehmen ein Tagesgeschäft und Routinen gibt, die einen reibungslosen, schnellen Informationsfluß benötigen, um den Existenzgrund zu erfüllen. Erst in Situationen, in denen Unsicherheit, bzw. keine kollektive Einigkeit besteht oder Veränderungen herbeigeführt werden sollen, bringt ein Diskurs Vorteile.

Um diskursfähig zu werden, benötigen Gruppen eine Entwicklungsphase und entscheidungsfreie Zeiträume, um in dieser Form interagieren zu können. Selbstreflexion wird in den häufigsten Fällen durch Störungen angestoßen: „Prozesse der Selbstbeobachtung, Selbstthematizierung und Selbstbeschreibung sind auf bestimmte, störungsanfällige Kommunikationsbedingungen angewiesen“ (Wimmer, 1993, S. 114). Es ist davon auszugehen, daß gerade in Gruppen, aufgrund des Zusammentreffens mehrerer und oft sehr unterschiedlicher Personen (unterschiedliche Bereiche und Hierarchien), solche Störungen auftreten werden, aus diesem Grund sind sie *das* Forum für reflexive Lernprozesse.

Der sich aus diesen Darstellungen ableitende Gestaltungssatz lautet folgendermaßen:

***Schaffe Bedingungen, die einen offenen Diskurs ermöglichen!***

#### 4.4.6 Implikationen auf den Subjektebenen

Zusammenfassend sollen, wie in den vorangegangenen Kapiteln auch, die Bedeutung und möglichen Effekte der aktionalen Elemente wie Problemsensitivität, Heurismen, Kooperation und Diskurs für die eingangs formulierten Subjektebenen dargestellt werden (Tab. 4-3).

Individuum	Gruppe	Organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der kommunikativen Fertigkeiten (Rhetorik, Argumentation)</li> <li>• Ausgeprägtere Sozialkompetenz und Kooperationsfähigkeit</li> <li>• Kontrollerleben durch die weitreichenderen kollektiven Einflußnahmen</li> <li>• Entwicklung variierender Problemlösestrategien</li> <li>• Perspektivenwechsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Selbstregulations- und -steuerungsmechanismen (interne Koordination)</li> <li>• Synchronisierte Vorgehensweisen im Problemlöseprozeß (kollektive Problemlösestrategien)</li> <li>• Kooperationsorientierte Verhaltensnormen</li> <li>• Kontinuierliche Problemkonstruktionen</li> <li>• Perspektivenkonvergenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplexitätsreduktion durch Eigenkoordination der Gruppe</li> <li>• Umsetzungswahrscheinlichkeit von Lösungen steigt durch Akzeptanzphänomene</li> <li>• Dezentralisierung und Ver selbständigung von KVP-Prozessen mit höherer Erfolgswahrscheinlichkeit</li> <li>• Verminderter Kontroll- und Organisationsaufwand</li> </ul>

Tab. 4-3: Gruppeneffekte auf der Handlungsebene

## 4.5 Zusammenfassung und Fazit

Die hier aufgezeigten drei Aspekte Wissen, Ziele und Handeln greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig. Es stellt sich die Frage der Interpunktion. Im Handeln werden Wissen und Ziele generiert und modifiziert, gleichzeitig sind sie Voraussetzung für das Handeln. Ziele haben Einfluß auf den Wissensaneignungsprozeß, ebenso wie bestehendes Wissen Ziele in ihren Ausprägungen mitbestimmt. Das Zusammenspiel dieser drei Elemente ist also kein linearer und auch kaum ein zyklischer Prozeß, wie es einige Lernmodelle nahelegen, sondern eher ein offener Prozeß (möglicherweise sogar ein chaotischer), in dem keine sich ständig wiederholenden Beeinflussungsmuster oder -richtungen eindeutig aufzeigbar sind.

Ob ein Versuch, klar definierbare Muster zu erkennen, vor praktischem Hintergrund erkenntnisfördernd ist, steht zu bezweifeln. Vielmehr sollte es im Kontext der lernenden Organisation darum gehen, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen diesen Dimensionen und deren Wechselwirkungen zu schaffen, ähnlich wie es Cohn (1976) für das Arbeiten mit Gruppen durch das „balancing“ vorschlägt (Abb. 4.3).

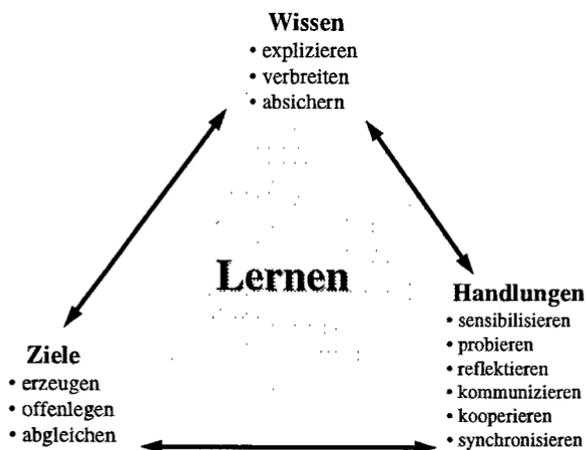


Abb. 4.3: Die drei Lernebenen

So wird beispielsweise eine Intervention, die allein auf die Wissenskomponente ausgerichtet ist und dabei Handeln und Zielstellungen vernachlässigt, nur geringe nachhaltige Auswirkung auf das Gesamtsystem haben. Zielrichtung von Interventionen sollte es daher sein, alle drei Aspekte anzusprechen, was mit dem Interventionsmodell (vgl.

Kap. 5) geschieht, in welchem die hier entwickelten Gestaltungssätze in ihrer praktischen Anwendung aufgezeigt werden. Diese sollen zusammenfassend nochmals aufgeführt werden.

Auf der *Wissensebene* wurde deutlich gemacht, daß der Begriff des Wissens weiter zu fassen ist, als es das Schulverständnis nahelegt. Von Interesse in dieser Arbeit ist ausschließlich das handlungsleitende und -beeinflussende Wissen. Vor dem Hintergrund der übergeordneten Zielrichtung, organisationales Lernen zu fördern, wurden drei Mechanismen beschrieben, die dies leisten, nämlich diejenigen die der Erzeugung neuen Wissens, der Verbreitung und der Korrektur von Wissen dienen. Die Gestaltungssätze, die sich daraus ergeben, sind:

- ***Schaffe Bedingungen, daß Personen implizites Wissen externalisieren können!***
- ***Schaffe Bedingungen, daß Wissen sich vielfältigen kann!***
- ***Schaffe Bedingungen, daß Wissensdifferenzen bewußt werden und Fehlwissen korrigiert werden kann!***

*Ziele* bilden sich auf allen drei formulierten Subjektebenen aus und wirken handlungsleitend. Dabei sind diese Ziele oftmals unterschiedlich in ihrer Ausprägung und Abstraktheit. Stark divergierende und inkompatible Ziele führen zu ebenso divergierenden Handlungen und können im Extremfall zum Zusammenbruch des Systems führen, bzw. zum Verfehlen des Existenzgrundes. Damit in einem Arbeitssystem in gleiche Richtung agiert wird, gilt es also, vorhandene Ziele, die Inkompatibilitäten zum Existenzgrund aufweisen zu „harmonisieren“ bzw. neue Ziele auszubilden. Gestaltungssätze, die sich aus dieser Sichtweise ergeben sind:

- ***Schaffe Bedingungen, daß Ziele ausgesprochen werden können!***
- ***Schaffe Bedingungen, daß Ziele auf den unterschiedlichen Ebenen konkretisiert und vertikal wie auch horizontal abgeglichen werden können!***

Gruppen stellen hierbei eine eigene zielbildende Einheit dar. Sie fördern die öffentliche Diskussion um Ziele und somit den systemimmanenten Zielbildungsprozeß. Abstrakte Organisationsziele werden auf eine Handlungsebene transformiert. Individualziele können im sozialen Vergleich modifiziert werden und fließen in den Zielbildungsprozeß der Gruppe ein.

Das *Handeln* ist ein wesentlicher Schritt im Lernprozeß. Im Arbeitsprozeß wird ständig agiert, doch nicht jedes Handeln stellt dabei einen Lernprozeß dar. Lernoptionen bieten sich vorrangig in Unsicherheitssituationen bzw. widersprüchlichen Ausgangs-

zuständen. Damit sind Problemzustände angesprochen. In der Problemlösung werden neu generierte Handlungsmuster erprobt bzw. vorhandene Muster hinsichtlich ihrer Paßfähigkeit auf neue Situationen ausgetestet. Wird im Kollektiv gehandelt, so müssen Einzelhandlungen aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. Dazu bedarf es bestimmter Umgangsformen, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit erst ermöglichen und fördern. Die Entwicklungschancen eines Kollektivs werden wesentlich durch die Form der Kommunikation bestimmt. Zur Generierung von Wissen, Zielen und Handlungsmustern dient nicht nur ein entscheidungsorientierter Austausch von Perspektiven, sondern ebenso das Wechseln und Weiterentwickeln von Perspektiven. Diese Überlegungen führten zu folgenden Gestaltungssätzen:

- *Schaffe Bedingungen, daß Problemfelder erkannt und angenommen werden können!*
- *Schaffe Bedingungen, daß Strategien zur Problemlösung generiert und kollektivierte werden können!*
- *Schaffe Bedingungen, die kooperative Interaktionen fördern!*
- *Schaffe Bedingungen, die einen offenen Diskurs ermöglichen!*

Gruppen unterstützen diese Prozesse, da sie mit höherer Wahrscheinlichkeit als das Individuum Probleme aufgreifen und bearbeiten. Intern neigen Gruppen eher zu kooperativem als zu kompetitivem Verhalten, so daß sich dies durch die Gruppenmitglieder auf andere Arbeitsbereiche übertragen kann. Gleichfalls ist ein Diskurs nur im sozialen Kontext möglich, so daß für die daraus zu erwartenden positiven Lerneffekte der Gruppenkontext eine notwendige Bedingung ist.

Gruppen wurden in diesem Kapitel als ein Kernstück der lernenden Organisation dargestellt. Sie schaffen Bedingungen für und stellen einen Teil organisationalen Lernens dar. Jedoch soll eine solche Argumentation nicht dazu verleiten, sie als „Allheilmittel“ zu betrachten. Auch Gruppen haben Grenzen. Nicht überall dort, wo sich eine Gruppe bildet, wird auch Gruppenlernen, geschweige denn organisationales Lernen stattfinden. Sie sind als Potential zu verstehen, das selbst bestimmte Rahmenbedingungen benötigt, um zur Wirkung zu kommen. Hinderliche Rahmenbedingungen können z.B. mangelnde Aktionsfreiräume, unzureichende Unterstützung, Mißachtung von Schnittstellenproblematiken, gruppeninterne Macht- oder Dominanzverhältnisse u.v.m. sein (vgl. Unger & Lorscheider, 1996). In den Fallbeispielen wird erkennbar, daß Gruppen ihre Potentiale keinesfalls zwangsläufig entfalten. Doch zunächst soll im folgenden Kapitel das aus diesen Vorüberlegungen resultierende Interventionsmodell entwickelt werden, das in den beiden Fallbeispielen zur Anwendung kommt.

## 5 Das Interventionsmodell - Teamlernen durch Beteiligung<sup>1</sup>

### 5.1 Das kontextuelle Interventionsverständnis

Im Kapitel 2.2 wurde vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen die Kommunikation als zentrales Merkmal sozialer Systeme herausgestellt. Die Funktionsweise sozialer Systeme wurde dabei als „operativ geschlossen“ bezeichnet und ist somit struktur- und weniger umweltdeterminiert. Aus der Systemstruktur ergibt sich, welchen Einfluß Umweltereignisse auf das System nehmen. Mit Struktur waren die speziellen Funktionsweisen und Eigengesetzlichkeiten des Systems gemeint. Ein externes Ereignis ist für das System zunächst nur eine „Störung“, die erst strukturabhängig zu einer Information für das System wird (Selbstbezogenheit sozialer Systeme).

Eine solche Sichtweise muß zwangsläufig - geht es um die Entwicklung des sozialen Systems - zu einem anderen Interventionsverständnis führen, als es im „Beratermarkt“ üblich ist, wo noch so gut gemeinte expertenhafte Lösungsansätze kaum das bewirken können, was sie glauben bewirken zu wollen. Aufgrund der Intransparenz und Komplexität sozialer Systeme sind deterministische (linear-kausale) Interventionen nicht planbar zum Erfolg zu führen. Damit könnte man dem anderen Extrem verfallen und jede beliebige Intervention vornehmen (z.B. „Bombenwurfstrategie“), um systeminterne Umwandlungsmechanismen der „Störungsbearbeitung“ in Bewegung zu setzen. Dies wäre jedoch ein Zufallsprinzip, das ebensowenig einen Erfolg vorhersehbar werden läßt. Erst aus dem Verständnis der Funktionsmechanismen eines sozialen Systems heraus können erfolversprechende Interventionen stattfinden: „Erforderlich ist [...] die Einsicht, daß die Auswirkungen von Interventionen in erster Linie nicht von den Absichten der Intervention abhängen, sondern von der Operationsweise und den Regeln der Selbststeuerung des Systems, in das interveniert werden soll. ‘Gute’ Absichten sind deshalb keine Garantie für Erfolg ...“ (Willke, 1989, S. 134; H.i.O.).

Willke entwickelt daraus die Idee der „kontextuellen Intervention“, die den Versuch darstellt, bei Verzicht auf einen kausalen Eingriff und durch die Bereitstellung eines geeigneten Kontextes, systemische Reflexionsprozesse in Gang zu setzen: „Reflexion

---

<sup>1</sup> Die Basis für das hier vorzustellende Modell wurde am Hochschuldidaktischen Zentrum der RWTH Aachen entwickelt. Ausgehend von einem Ansatz, der die Einführung neuer Technologien als Problemstellung betrachtet und das Problemlösen in Gruppen und Teams als möglichen Lösungsweg vorschlägt (vgl. Sell, 1988, Bitzer, 1991; Krewer, 1993; Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993), wurde dieses Modell im Kontext betrieblicher Einsatzerfahrungen und vor dem Hintergrund systemischer und kooperationsbezogener Ansätze weiterentwickelt (vgl. Unger, Lilie & Stahn, 1995; Strina, 1996; Unger & Lorscheider, 1996; Lorscheider, 1997).

ermöglicht vorausschauende Veränderungen und das Durchspielen virtueller Realitäten, so daß über eine bloße Anpassung hinaus eine bestimmte Richtung der Entwicklung und mithin Strategie der Evolution realisierbar erscheinen.“ (a.a.O., S. 123). Ebenso ist Simon (1983) der Ansicht, daß in komplexen Problemlagen Rationalität nur noch in Form von „prozeduraler Rationalität“ möglich ist und damit eine Förderung der Verfahrensrationalität einfordert. Eine solche Forderung wird beispielsweise durch die Protagonisten des „cooperative prototyping“ konkret umgesetzt (vgl. Hartmann, 1995). Es kommt dabei weniger auf die Fachkenntnis einzelner Experten an, sondern vielmehr auf das Verfahren der Problemlösung selbst. Abb. 5.1 stellt den Wandel im Interventionsverständnis graphisch dar (vgl. Mühlbradt, 1996).

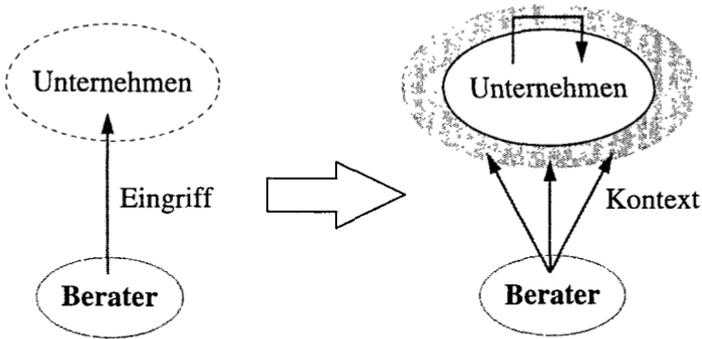


Abb. 5.1: Der Wandel im Interventionsverständnis

Entsprechend dem Konzept der kontextuellen Intervention kann es also nicht darum gehen, eine - wie auch immer geartete - Gestaltung des Systems („Expertenlösungen“) vorzunehmen. Vielmehr ist die Eigenaktivität des Systems und ein Reflexionsprozeß in Bewegung zu setzen und zu unterstützen. Das Reflektieren ist dabei zwangsläufig vom Klientensystem selbst zu leisten. Externe - oder auch interne Promotoren - stellen dafür einen geeigneten Rahmen bereit, um Problemstellungen und Lösungen ‘von innen heraus’ zu entwickeln.

Das bedeutet jedoch nicht, daß damit eine vollkommene Abkehr von gesichertem Wissen zum Beispiel der Arbeits- und Organisationspsychologie vollzogen würde. Methoden der Arbeits- und Aufgabenanalyse, subjektive Ansätze, theoretisch fundierte Gestaltungshilfen zur Schaffung persönlichkeitsförderlicher Arbeit und vieles mehr behalten natürlich ihre Gültigkeit. Sie sind als Optionen innerhalb des Prozesses zu be-

trachten, jedoch nicht als Verfahrensrational, da sie den Lösungsraum durch implizite Vorannahmen bereits einschränken würden.

Ein solches Interventionsverständnis bedeutet ebenfalls nicht, daß die Veränderungen des Systems ziellos seien. Jedoch gibt nicht ein Externer Ziele des Veränderungsprozesses ein, sondern bereitet den Kontext, damit Veränderungsziele erzeugt werden. Den Einstieg in ein betriebliches Projekt stellen in der Regel von der Geschäftsführung formulierte Projektziele auf der Implementationsebene dar (z.B. Einführung eines PPS-Systems). Erst mit der konkreten Arbeit an dieser „offiziellen“ Zielstellung werden latent vorhandene, andere Problemlagen deutlich, die sich nicht selten im arbeitsorganisatorischen, kooperativen und/oder qualifikatorischen Bereich bewegen.

Das hier vorzustellende Modell beinhaltet also keine gestalterischen Eingriffe in das soziale System, sondern schafft den Rahmen für die selbstgesteuerte Veränderung des Systems. Es werden Strukturen geschaffen, die dem sozialen System eine eigene Entwicklungsdynamik und -richtung ermöglichen. Dies geschieht über konkrete Veränderungsprojekte der Unternehmen, in denen die Einführung vernetzter Projektteams und Problemlösegruppen als zentraler Verfahrensrahmen vorgesehen ist. Das *Projekt* stellt den „pädagogisch-didaktischen“ Rahmen für Lernprozesse in und von Gruppen dar, die Nukleus der Veränderung und des Lernens sind.

Projekte als Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen, wurde bereits im Rahmen der Reformpädagogik angestrebt (vgl. Holzkamp, 1995). Die Projektmethode als didaktisches Prinzip des ganzheitlichen und handlungsbezogenen Lernens ist weitgehend anerkannt, wenngleich auch die Umsetzung noch eher selten erfolgt<sup>2</sup>. Sie zielt dabei auf Lernprozesse ab, die

- in der Gruppe,
- in konkretem Handeln,
- an einem Produkt oder einer Dienstleistung,
- in einem wirklichkeitsnahen Lernsystem,
- selbstbestimmt und
- in Interaktion stattfinden (vgl. Hurtz et al., 1992, S. 82).

---

<sup>2</sup> Die Gründe hierfür liegen vermutlich in dem damit verbundenen hohen Umsetzungsaufwand und der geringen externen Steuer- und Kontrollierbarkeit von Lernprozeß und -ergebnis, was derzeit nicht mit den überlieferten Bildungsprinzipien im Einklang steht. Vgl. hierzu auch die kritische Position Holzkamps (1995) zu Werten des bundesrepublikanischen Bildungssystems.

Es werden Lernbedingungen geschaffen, in denen zielgerichtetes, planvolles und selbstbestimmtes Handeln möglich wird, in denen ein sozialer Austausch über das eigene Tun stattfindet und reflektierende Distanz zum Handeln genommen wird. Hurtz et al. sprechen sogar davon, daß man „... wohl mit Fug und Recht behaupten [kann], daß die Projektmethode die Hochform des selbstgesteuerten Lernens ist“ (a.a.O., S. 98).

Die Projektmethode ist jedoch bisher eher in der schulischen Bildung eingesetzt worden, die Anwendung im betrieblichen Kontext hat allenfalls in Ansätzen - vorrangig in der Lehrlingsausbildung - stattgefunden<sup>3</sup>. In der Regel werden die hohen Aufwendungen für die Schaffung eines „wirklichkeitsnahen Lernsystems“ gescheut.

Es stellt sich jedoch die Frage, wozu überhaupt eine „Wirklichkeitsnähe“ gesucht und an einer artifiziellen Welt gelernt werden sollte, wenn die Wirklichkeit direkt „vor der eigenen Tür“ liegt. Sollen Lernprozesse im Betrieb initiiert werden, so gibt es keinen widersprechenden rationalen Grund, die Vorteile des projektorientierten Lernens an konkreten betrieblichen Problemstellungen nicht zu nutzen.

Das Interventionsmodell verknüpft den Ansatz der kontextuellen Intervention mit den Grundgedanken des projektorientierten Lernens. Der Unterschied zu bekannten projektorientierten Lernmethoden liegt allein darin, daß es hier keine „Vordenker“ gibt, die Lerninhalte und -ziele im Vorab bestimmen, sondern daß sich diese aus dem Prozeß ergeben und durch die Interaktion aller Beteiligten bestimmt werden. Es geht darum, eine tragfähige „Mehrheit“ (kritische Masse) in einen gemeinschaftlichen Lernprozeß einzubeziehen, da damit erst tiefgreifende systemische Veränderungen zu erwarten sind. Dies bedeutet im organisationalen Kontext die Beteiligung aller Hierarchieebenen im Reorganisationsprozeß. Dieser Prozeß bietet vielfältige, reale Lernoptionen. Beteiligung heißt, daß „Betroffene“ aktiv mitgestalten. Der Grund für Beteiligung liegt also nicht allein darin, bessere und tragfähigere Lösungen zu erzeugen - dies wurde vielfach in der Partizipationsliteratur in den Vordergrund gestellt (vgl. Osterloh, 1993) - sondern vielmehr noch in der Initiierung eines breiten Lernprozesses, der für die Flexibilität und Problemlösefähigkeit des gesamten Unternehmens bedeutsam ist.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in dieser Arbeit kann ein solcher Lernprozeß erst durch die Bildung von Gruppenstrukturen, die einen komprimierten sozialen Kontext darstellen, erreicht werden. Wie eine solche gruppenorientierte Projektstruktur im Konkreten aussehen kann, soll im folgenden Abschnitt gezeigt werden.

---

<sup>3</sup> Im Weiterbildungsbereich können einige Planspiel-Formen als projektorientiertes Lernen bezeichnet werden (vgl. Mühlbradt, 1994).

## 5.2 Die Projektstruktur als Lernkontext

Zwischen der Organisationsform und dem Lernniveau besteht ein Zusammenhang (Argyris & Schön, 1978; Fiol & Lyles, 1985). Lernprozesse auf hohem Niveau, wie das double-loop-learning, sind durch Non-Routine-Prozesse, der Existenz von Widersprüchen und Unsicherheit sowie der Orientierung an Heuristiken und neuen Erkenntnissen gekennzeichnet (vgl. Lorscheider, 1997). Organisational spiegelt sich das in der Primär- und Sekundärorganisation wider, die das organisatorische Pendant zur Primär- und Sekundäraufgabe darstellen. Die Primärorganisation ist auf Routineoperationen und die Kontinuität produktiver Tätigkeiten ausgerichtet, die Sekundärorganisation dient dem Erhalt und der Neugestaltung der Tätigkeiten. Letztere bietet also Lernchancen auf höherem Niveau und stellt einen Kontext für organisationales Lernen dar.

Im betrieblichen Rahmen bedeutet die Sekundärorganisation oft eine projektorientierte Organisationsform, in der multifunktionale Projektgruppen frei von „Amtshierarchien“ kooperieren (a.a.O., S. 48). Die Zielvorstellung ist dabei häufig das Schaffen flexibler Einheiten. Um flexible Strukturen in einem Unternehmen zu implementieren, bedarf es ebenso flexibler Strukturen, die dieses Vorhaben auf den Weg bringen (vgl. Varietätstheorem von Ashby, 1956, Kap. 3.2.2). Die Lernchancen bieten sich nicht erst in dem „flexiblen Zielzustand“, sondern setzen viel früher ein, nämlich bei der Erarbeitung der neuen Organisationsformen.

Das hier vorzustellende Interventionsmodell stellt die Umsetzung einer projektorientierten Organisationsform für den Reorganisationsprozeß dar und bietet somit ein organisationales Lernpotential. Durch netzwerkartige Gruppenstrukturen soll im Unternehmen ein „... hohes dauerhaftes Problemlösepotential für komplexe unternehmerische Problemstellungen“ (Lorscheider, 1997, S. 66) aufgebaut werden, das unabhängig von der konkreten Aufgabenstellung verfügbar ist. Die gebildeten Gruppen sind dabei der „Arbeitskern“, um den flankierende Maßnahmen angeordnet sind (Abb. 5.2).

Die Graphik der nächsten Seite zeigt dabei mehrere Elemente und Dimensionen des Interventionsmodells. Die Querachse unterscheidet die induzierenden Strukturen für Lernprozesse. Zum einen werden gezielt Qualifizierungsmaßnahmen angeboten, entwickelt und durchgeführt, die die Projektdurchführung unterstützen sollen. Das wurde hier als „Lernen *für* das Projekt“ bezeichnet. Zum anderen werden vernetzte Teamstrukturen eingeführt, die aufgabenbezogene Steuerungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Implementationsarbeit leisten. Dies wurde als „Lernen *im* Projekt“ bezeichnet. Auf der rechten Achse sind beispielhaft Maßnahmen angeordnet, die vorrangig reflexiven Charakter haben und mit „Lernen *durch* das Projekt“ überschrieben wurden.

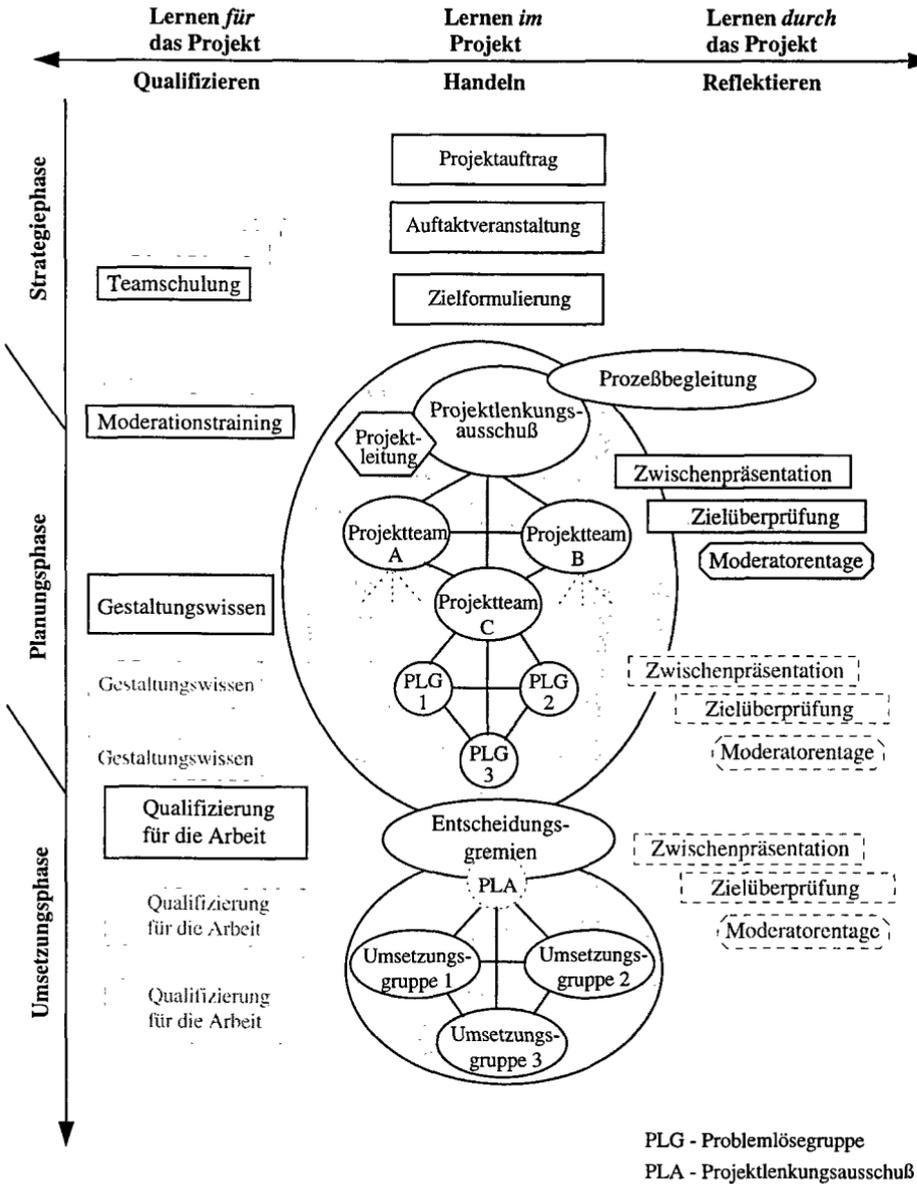


Abb. 5.2: Gruppenorientierte Projektstruktur

Die Längsachse deutet den Projektfortschritt an, der sich in die Phasen Zielfindung, Planung und Umsetzung unterteilt. Dies ist die Schematisierung eines Ablaufs, der in der Praxis durch viele Iterationsschleifen und parallele Prozesse gekennzeichnet ist. So werden beispielsweise Entscheidungen nicht nur am Ende der Planungsphase getroffen, sondern auch währenddessen oder einzelne Lösungen werden bereits umgesetzt, während andere noch geplant werden. Das Einbeziehen solcher Prozesse würde jedoch zu einer graphischen Intransparenz führen, die an dieser Stelle nicht hilfreich ist.

Im folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Elemente erläutert werden. Um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen, wird hier beispielhaft als Gegenstand der Projektarbeit die „Einführung einer gruppenorientierten Produktionsorganisation“ gewählt, was gleichfalls die Verbindung zu den Fallbeispielen herstellt.

## 5.3 Lernen im Projekt

### Projektauftrag

Der Startpunkt eines solchen Projektes wird nicht erst mit der Bekanntmachung der Projektdurchführung gesetzt, sondern bereits viel früher. In der Vorphase zu einer Auftragsdefinition werden die übergeordneten Projektziele fixiert und ein grober Aufbau und Ablauf für das Projekt entworfen. In dieser Phase wird zunächst eher das obere Management aktiv.

Diese Einstiegsphase hat entscheidenden Einfluß auf den Projektverlauf. Auch wenn das Management Gruppenstrukturen einführen möchte, weil es sich in der Regel wirtschaftliche Vorteile davon verspricht, so heißt das noch keinesfalls, daß Ausmaß und Implikationen einer solchen Entscheidung wirklich bewußt sind. Die damit verbundenen Probleme, wie z.B. eine Aufgabenverschiebung, die für angrenzende Bereiche Macht- und Kontrollverluste bedeutet und somit Widerstände quasi vorprogrammiert, werden in der Regel erst in der konkreten Projektdurchführung wahrgenommen.

Ein derart umfassender Reorganisationsprozeß benötigt eine Absicherung und Unterstützung auf höchster Ebene. Diese wird nur ausreichend erfolgen können, wenn die Maßnahme dem Sinn- und Existenzgrund einer Organisation zuzuordnen ist und Zielvorstellungen entwickelt wurden, die einen hinreichenden Attraktor darstellen. Das Management sollte hier intensiv darüber nachdenken, inwieweit eine mit vielen Umwälzungen und Umdenkprozessen verbundene Reorganisation in unternehmenspolitische und „individualpolitische“ (Karrierpfade) Zielrichtungen sowie der eigenen Haltung zur Verantwortungsverlagerung (Dezentralisierung) integriert werden kann.

### **Auftaktveranstaltung**

Ist eine Entscheidung für ein Projekt getroffen, so sind im Kontext einer offenen Informationspolitik alle davon direkt und mittelbar Betroffenen frühzeitig zu informieren. Informationen, die hier weitergegeben werden, betreffen die Gründe für die Durchführung eines solchen Projektes und die damit verbundene Zielsetzung des Managements, ebenso wie den groben Rahmen der Projektdurchführung.

Damit wird erreicht, daß die Beschäftigten auf einem gemeinsamen Wissensstand (Redundanz) geplante Maßnahmen diskutieren können. Ebenso wird die Möglichkeit gegeben, erste Meinungsäußerungen zu dem Vorhaben zu sammeln, die vielfach auch kritischer Natur sind. Je nachdem wie eine Auseinandersetzung mit „Bedenkträgern“ an dieser Stelle geführt wird, erfährt das Projekt ein Mehr oder Weniger an Glaubwürdigkeit und somit an Erfolgswahrscheinlichkeit. Wird Beteiligung ernst genommen, so kann sie sich nicht allein auf „gewünschte“ Stellungnahmen beziehen. Gerade kritische Stimmen geben Hinweise auf zu erwartende Widerstände und Hindernisse und ebenso auf Wahrnehmungslücken sowie situationsunangemessene Planungen. Ein „Nachjustieren“ des Vorhabens wird möglich.

Damit wird der Grundstein für eine Zielfindungsphase auf breiter Ebene gelegt. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß die offiziellen Projektziele der Geschäftsführung oder des höheren Managements von Seiten der Beschäftigten unkritisch adaptiert werden. Insbesondere dann nicht, wenn ein Management, daß bisher eher in einem hierarchisch segmentierten Sinne operiert hat, von Beteiligung spricht. Die Mitarbeiter werden zwangsläufig andersartige Vorerfahrungen aktivieren, die Skepsis entstehen lassen. Und gerade dies stellt einen Auslöser für eine intensivere Beschäftigung mit den unternehmerischen Zielen und Abgleichprozesse dar.

### **Zielformulierung**

In dieser Phase werden die Hauptakteure des Projektes (z.B. Mitglieder des Projektleitungsausschusses und der Projektteams) zusammengeführt, um gemeinschaftlich ein „Zielsystem“ zu erarbeiten (s. Anhang 1). Alle Beteiligten formulieren dabei persönliche, bereichsbezogene und organisationsbezogene Ziele. Diese werden daraufhin unterschiedlichen Konkretisierungsstufen zugeordnet. So entwickelt sich ein System aus Globalzielen und Teilzielen bis hin auf eine Maßnahmenebene, die in sich und zwischen den Ebenen nach inhaltlichen Zusammenhängen geordnet werden. Ein solches Zielsystem dient den Beteiligten als Orientierungspunkt für die fortlaufenden Projektaktivitäten und als Maßstab für den Projektfortschritt.

Dieses Zielsystem ist jedoch keinesfalls ein „Selbstläufer“ und ebensowenig hinreichend, eine Ausrichtung des Systems auf gemeinschaftliche Ziele sicherzustellen. Es setzt vielmehr das Signal, daß Ziele auf allen Ebenen diskussionsfähig sind. Gleichzeitig zeigt es, daß es verschiedene, aber sich nicht unbedingt gegenseitig ausschließende Zielkomplexe gibt (z.B. Kostenreduzierung und Humanisierungsbestrebungen), ebenso wie Zielkonflikte deutlich werden können (z.B. Automatisierungswünsche vs. Arbeitsplatzsicherheit). Es spiegelt die Komplexität des Vorhabens bildlich wider.

Das Zielsystem ist dynamischer Natur. Das heißt, es wird zu bestimmten Projektphasen als Reflektionsfläche genutzt und je nach Projektverlauf modifiziert. Ein Zielsystem kann und wird dabei nicht sämtliche Ziele erfassen können, was auch keinesfalls notwendig ist. In den einzelnen Projekt- oder Problemlösegruppen werden sich weitere Ziele herausbilden, die mit dem Zielsystem nicht abgedeckt sind. Da jedoch auf „offizieller“ Ebene Ziele generiert wurden, wird ein Gegeneinanderhalten wahrscheinlicher und der Zielfindungsprozeß der Gruppe - da auf Projektebene legitimiert - unterstützt.

### **Projektlenkungsausschuß**

Bereits während der Auftragsdefinition wird die grobe Struktur der Teambildungen vorbereitet. Grundpfeiler dieser Struktur sind der Projektlenkungsausschuß (PLA) und die Projektteams, abhängig von dem Umfang des Projektes und der Firmengröße können weitere Subteams (Problemlösegruppen, Arbeitsgruppen etc.) gebildet werden. Die Hauptaufgabe des PLA besteht darin, den Projektrahmen zu fixieren, grobe Themenfelder festzulegen und projektrelevante Aktivitäten zu koordinieren. Der PLA initiiert die Bildung der Projektteams. Gleichzeitig kommt ihm die Aufgabe des Projektcontrolling zu. Er bewertet den Projektfortschritt und ermittelt daraus resultierend justierende Maßnahmen.

In dem Projektlenkungsausschuß sind die verschiedenen Interessensgruppen vertreten: Designer der Projektleiter, Führungskräfte der betroffenen Bereiche, Teamleiter ebenso wie Betriebsrat und externe Begleitung. Auch der PLA stellt ein Team dar. Es wird eine Orientierungsphase geben, in der Selbstverständnis, Aufgaben, Rollen und Normen sich entwickeln, bevor die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Arbeit im Projekt ausgerichtet werden kann. Der PLA unterliegt jedoch am ehesten der Gefahr, kein einheitliches Gruppenbild abzugeben, da es aufgrund der mehrfach vertretenen höheren Führungsfunktionen und somit oftmals habitualisierten Führungsverhaltensweisen zu Dominanzansprüchen kommen kann. Das Risiko ist hoch, daß stark einseitig beeinflusste Entscheidungen und weniger Gruppenentscheide getroffen werden. Je stärker der PLA eine Modellfunktion des „funktionierenden Teams“ vermitteln kann, desto eher werden auch die Projektteams arbeitsfähig sein.

Trotzdem sollte der PLA möglichst nicht anders besetzt werden, da ansonsten die notwendige Entscheidungskraft, die ein solches Projekt unbedingt benötigt, nicht ausreichend gegeben wäre. Werden Entscheidungen im bürokratischen Verfahren hinausgezögert, so erlischt die Motivation der aktiv Beteiligten und damit auch deren Aktivität.

### **Projektteams**

Die Projektteams sind die eigentlichen „Arbeitseinheiten“ in dem Projekt. Sie identifizieren und konkretisieren Problemstellungen und erarbeiten Lösungsvorschläge. In den Projektteams sind diejenigen vertreten, die direkt mit der Themenstellung konfrontiert sind bzw. Expertenwissen zu einer Lösung beitragen können.

Die Vernetzung der verschiedenen Teams erfolgt dabei auf unterschiedliche Weise. Eine personelle Verknüpfung findet über Teammitglieder, die in mehreren Teams vertreten sind, statt. Ebenfalls kann es Teammitglieder geben, die gleichzeitig Angehörige des Projektlenkungsausschusses sind. Wie personenbezogene Überschneidungen im konkreten Fall aussehen, hängt nicht zuletzt von den personellen Kapazitäten eines Betriebes ab. Zielsetzung dieser personellen Vernetzung ist einerseits die Förderung des Informationsflusses, andererseits soll damit aber auch möglichen „Groupthink“-Phänomenen der Teams vorgebeugt werden, indem Perspektiven anderer Teams eingebracht werden.

Eine thematische Vernetzung erfolgt mit dem Ziel, das gesamte Projekt inhaltlich aufeinander abzustimmen und sicherzustellen, daß alle relevanten Themenbereiche bearbeitet werden. Dies geschieht über den Projektleiter, den Projektlenkungsausschuß und gemeinsame Teamsitzungen. Arbeitsergebnisse werden vorgestellt und diskutiert. Anschließend wird das weitere Vorgehen vereinbart. Redundante Arbeiten werden damit im Hinblick auf die Projektökonomie weitgehend reduziert. Trotzdem können auch diese im Sinne eines Lernprozesses durchaus sinnvoll sein. So können beispielsweise von zwei Gruppen aus unterschiedlicher Perspektive Lösungsansätze zur gleichen Thematik erarbeitet werden, die zu einer bestimmten Phase des Projektes gegenüber gestellt werden, um daraus einen gemeinschaftlichen Vorschlag zu konstruieren<sup>4</sup>.

Zur Vernetzung gehört auch ein terminliches Projektmanagement der Teams. Es gibt zwangsläufige und logische Abfolgen der Projektbearbeitung. Ein Team kann in seiner Themenbearbeitung von Vorarbeiten eines anderen Teams oder Entscheidungen des PLA abhängen. Es werden Meilensteine der Projektbearbeitung festgelegt.

---

<sup>4</sup> Dies ist das Grundprinzip des Beteiligungsansatzes von Frei et al. (1993).

## **Problemlösegruppen**

In Abhängigkeit von Projektumfang, Firmengröße und betrieblichen Kapazitäten kann eine weitere Untergliederung der Teams sinnvoll sein. Dabei übernehmen dann die Projektteams verstärkt initiiierende und koordinierende Funktionen und Problemlösegruppen (PLG) oder Arbeitskreise (AK) erarbeiten Konzepte zu konkreten betrieblichen Teilproblemen.

Eine Unterteilung der Themen, die von den Projektteams koordiniert werden, kann beispielsweise entsprechend der drei zentralen Gestaltungsbereiche Organisation, Personal und Technik erfolgen. Ausgehend von einem Projekt „Einführung von Gruppenarbeit in der Fertigung“ bedeutet dies, daß das Team Organisation eine grundlegende Orientierung für die Problemlösegruppen darüber schafft, welche Fragestellungen zu bearbeiten sind. Das können beispielsweise Überlegungen zu der Fertigungssegmentierung, dem Material- und Informationsfluß oder der Gruppenorganisation sein. Ähnlich wird ein Projektteam Personal verfahren. Hier geht es beispielsweise um Fragestellungen zu vorhandenen Qualifikationen, der Analyse zukünftiger Arbeitsanforderungen und des daraus resultierenden Weiterbildungsbedarfs oder des Entwickelns einer angemessenen Entlohnungsform. Das Team Technik wird Fragestellungen wie die Neupositionierung und die Anschaffung oder Modernisierung von Maschinen sowie den Einsatz technischer Hilfsmittel für die Gruppenarbeit bearbeiten.

Die Problemlösegruppen bestehen aus den Mitarbeitern, die in und mit der zukünftigen Organisationsform arbeiten. Vernetzungsmechanismen können ebenso wie oben dargestellt personeller Art sein: Ein Teammitglied ist gleichzeitig Angehöriger einer Problemlösegruppe. Die thematische Verknüpfung wird periodisch durch gruppenübergreifende Treffen und kontinuierlich durch Projektleiter und Projektteams sichergestellt. Eine Vernetzung zwischen den Problemlösegruppen wird darüber hinaus durch eine offene Informationspolitik, z.B. das Veröffentlichen von Protokollen oder Arbeitsergebnissen, durch Mitglieder, die mehreren Gruppen angehören oder durch Moderatorentage sichergestellt. Der PLA erhält regelmäßig über die Teamleiter oder die Problemlösegruppe selbst Berichte des Arbeitsstandes.

## Entscheidungsgremien

Das Erarbeiten von aufeinander abgestimmten Lösungsansätzen - auch wenn es Lerneffekte beinhaltet - ist allein nicht hinreichend, um beständige Veränderungen in der Organisation hervorzurufen. Erst die Ausführung und Implementation dieser Konzepte schließt einen Lernzyklus. Gleichfalls können neue strukturelle Bedingungen geschaffen werden, die das kontinuierliche Lernen in der Zukunft ermöglichen. Es sind also Entscheidungen darüber zu treffen, was und wie etwas umgesetzt werden soll.

Wer diese Entscheidungen trifft, wird bereits frühzeitig im Projektlenkungsausschuß festgelegt. Dabei sind in Abhängigkeit von existierenden Entscheidungsstrukturen und der mehr oder weniger weitreichenden Auslegung des Beteiligungsgedankens verschiedene Entscheidungsinstanzen denkbar. Der PLA kann sich allein vorbehalten, Umsetzungsentscheidungen zu treffen. Ebenso können dies ein, um einzelne Teammitglieder, erweiterter PLA, die Teams selbst oder ein gesondertes Entscheidungsgremium sein. In der Regel wird sich jedoch der PLA das Fällen von Grundsatzentscheidungen vorbehalten und Detailentscheidungen in die Teams verlagern.

Das „Wie“ solcher Entscheidungen hat starken Einfluß auf das weitere Projektgeschehen. Je offener und transparenter Entscheidungsprozesse gemacht werden und je mehr die Teams darauf Einfluß nehmen können, desto höher wird die Erfolgswahrscheinlichkeit der Realisierung. Konsensorientierte Entscheidungen stellen zwar das „Ideal eines Beteiligungsprozesses“ dar, bergen aber auch Gefahren in sich. Ein Konsens ist oftmals nur mit erheblichen persönlichen und zeitlichen Aufwendungen zu erreichen. Dadurch verzögern sich Entscheidungen oder Konzepte werden durch eine von allen getragene Entscheidung derart „verwässert“, daß der ursprüngliche Kern kaum noch zu erkennen ist. Die Motivation der an der Konzepterarbeitung Beteiligten und der potentiellen Umsetzungsträger sinkt erheblich. Dies ist ein „Trade-off“, der zu bedenken ist. Es wird kaum einen Betrieb geben, der kurzerhand seine Entscheidungsstrukturen grundlegend umwälzen wird und kann. Entscheidungsstrukturen im Projekt müssen im Betrieb anschlussfähig sein. Das sukzessive Ausweiten von Entscheidungskompetenzen im Projekt in Abhängigkeit von zunehmender Kooperationsbereitschaft und der Kenntnis um betriebliche Zusammenhänge wird eher zu erwarten sein.

Eine Mindestanforderung an Entscheidungen im Beteiligungsprozeß ist jedoch zu stellen: Sie müssen begründet werden, um allen Beteiligten das Nachvollziehen zu ermöglichen. Damit werden Entscheider in die Pflicht genommen, ihre Bewertungskriterien offenzulegen.

## Umsetzungsgruppen

Sind Entscheidungen getroffen, so geht es um die Einführung der neuen Arbeitsstrukturen. Dafür zeichnen in der Regel ebenfalls die Projektteams und Problemlösegruppen verantwortlich. Der einzubeziehende Personenkreis wird sich dabei noch erweitern, da in der Konzeptionierungsphase kaum alle Betroffenen einbezogen werden konnten und in Abhängigkeit von der jeweiligen Lösung weiteres Expertenwissen<sup>5</sup> zur Umsetzung benötigt wird. Hier zeigt sich, inwieweit zunächst gedanklich vorweggenommene Lösungen der betrieblichen Realität standhalten. Eine Vernetzung von Teams und die Koordination der einzelnen Umsetzungsaktivitäten wird analog den Strukturen der Konzeptionierungsphase stattfinden.

In der Umsetzungsphase finden Lernprozesse statt, deren Auslöser das Handeln ist. Nur in den seltensten Fällen werden Konzepte exakt so umgesetzt, wie sie entworfen wurden. Es werden „kollektive Fehlplanungen“ festzustellen sein. Ein Justieren der ursprünglichen Konzepte erfolgt. Die Umsetzungsphase in einem solchen Projekt ist als iterativer Prozeß zu gestalten. Es werden erste Umsetzungserfahrungen gemacht, die im Team reflektiert werden und zu modifizierten Handlungsplänen führen.

Die hiermit dargestellte Teamstruktur beinhaltet sehr komplexe und dynamische Anteile, die vielfache Lernoptionen bietet. Es werden unterschiedliche Funktionsbereiche und Hierarchieebenen zusammengeführt, um projektbezogene Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Es entstehen Interaktionen, die weit über den normalen Tagesablauf hinausgehen. Dabei bilden sich neue Handlungsspielräume heraus, die ein Experimentieren zulassen. Gleichzeitig entwickeln sich gegenseitige Interdependenzen, die die Bereitschaft zur Kooperation und zum Informationsaustausch erhöhen. Und schließlich wird dies nicht an einem „Kunstobjekt“ vollzogen, sondern an und in der realen Arbeitswelt.

Damit sind jedoch gleichzeitig Konflikte „vorprogrammiert“. Ein hundertprozentiger Informationsfluß kann nicht sichergestellt werden. Ebenso werden sich Zuständigkeitsprobleme ergeben und recht unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen offen oder verdeckt aufeinander prallen. Wie das System damit umgeht, entscheidet über den Lernerfolg. Hier spielt zumindest in der Anfangsphase die externe Prozeßbegleitung eine entscheidende Rolle.

---

<sup>5</sup> Wenn hier wiederholt von Expertenwissen gesprochen wird, so sind damit nicht hochspezialisierte Mitarbeiter gemeint, sondern all diejenigen, die eine detaillierte Kenntnis über einen Arbeitsbereich besitzen, sei dies theoretischer oder praktischer Natur. In diesem Sinne ist auch eine Montagearbeiterin Expertin für ihren Arbeitsplatz.

## 5.4 Lernen durch das Projekt

In Abgrenzung zum vorherigen Kapitel sollen hier solche Projektmaßnahmen aufgeführt werden, die explizite Reflektionsphasen darstellen, also nicht das Agieren im Projektgegenstand, sondern das gemeinsame Nachdenken über den Projektverlauf beinhalten. Zielsetzung dieser Phasen ist das bewußte Auseinandersetzen mit dem Projektgeschehen, um damit weitere oder verstärkende Lerneffekte zu erzielen. Das Ergebnis wird gleichzeitig ein Neuausrichten und Anpassen von Projektstruktur und Verlaufsplanung sein.

### Zielüberprüfungsphasen

Zu Projektbeginn wurde mit dem Zielsystem eine gemeinschaftliche Ausrichtung des Projektes, basierend auf Sichtweisen der zentral Beteiligten, initiiert. Das Zielsystem wurde als „Reflektionsfläche“ charakterisiert. Das heißt, es wird zu bestimmten Projektphasen genutzt, um den Projektfortschritt - also den Zielerreichungsgrad - aber auch um die Angemessenheit der Ziele zu prüfen. Erst in der konkreten Projektbearbeitung zeigt sich, daß z.B. einzelne Ziele unrealistischer Natur sind oder systeminhärente Ziele noch nicht ausgesprochen werden konnten. Gleichzeitig beinhalten derartige Reflektionsphasen einen „Bewußtseinsschub“ und einen Angleichungsprozeß bei den Beteiligten, der die Wahrscheinlichkeit der kollektiven Handlungsausrichtung erhöht.

Zielüberprüfungsphasen werden auf allen Projektebenen durchgeführt. So werden die Konstrukteure des Zielsystems, also hauptsächlich Mitglieder des Projektlenkungsausschusses und der Projektteams, dieses projektverlaufsabhängig oder regelmäßig diskutieren. Ebenso werden einzelne Teams über eine systematische Vorgehensweise in der Problemlösung Zielsetzungen ihrer Arbeit in verschiedenen Zeitabständen reflektieren. Die Verbindung zu dem „offiziellen“ Zielsystem ist dabei einerseits über dessen Bekanntheitsgrad und andererseits über einzelne Mitglieder in Form personeller Überschneidungen sichergestellt.

### Zwischenpräsentationen

Das gemeinsame Ausrichten an Zielen reicht allein nicht aus, um einen aufeinander abgestimmten Projektverlauf zu erreichen. Die Komplexität eines solchen Projektes bedarf weiterer Mechanismen. Eine kontinuierliche Rückkopplung der Arbeitsergebnisse und -erfahrungen zwischen den Projektteams, zwischen Projektteams und Projektlenkungsausschuß (PLA) sowie zu mittelbar betroffenen Funktionsbereichen (Schnittstellen) unterstützt Abstimmungsprozesse. Dies erfolgt in Form von gemein-

schaftlichen Teamsitzungen, in denen (Zwischen-) Ergebnisse gegenseitig vorgestellt und diskutiert werden. Ebenso sind Präsentationen im PLA notwendig, um dessen koordinierende Funktion sicherzustellen. Weiterhin wird durch die partielle Teilnahme von Schnittstellenvertretern an Teamsitzungen eine Abstimmung zu angrenzenden Bereichen ermöglicht.

Zwischenpräsentationen verfolgen das Ziel, einen gemeinschaftlichen Wissensstand zu fördern, vor dessen Hintergrund eigene Aktivitäten eingeordnet und modifiziert werden können. Sie beugen einseitigen Perspektiven, die durchaus auch in einem Kollektiv entstehen können (z.B. group-think-Phänomene), vor.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden Konflikte dabei auftreten. Insbesondere ist dies mit angrenzenden Bereichen zu erwarten, da dort - geht es um die Einführung von Gruppenarbeit - Aufgaben abgegeben werden müssen. Die Gefahr ist hoch, einen solchen Konflikt und dessen mögliche Auswirkungen zu unterschätzen. Oftmals wird er den Beteiligten erst in der Umsetzungsphase bewußt, was nicht selten bedeutet, daß eine Umsetzung insgesamt gestoppt wird oder eine umfassende Überarbeitung der Konzepte erfolgen muß. Ein frühzeitiges Einbeziehen der angrenzenden Funktionsbereiche ermöglicht eine Sensibilisierung auf die Schnittstellenproblematik. Um mögliche Widerstände abzubauen, müssen attraktive Perspektiven für die angrenzenden Bereiche entwickelt werden. Ein solches Projekt darf kein „Null-Summen-Spiel“ sein.

### **Moderatorentage**

Die Projektteams und Problemlösegruppen benötigen zumindest in der Anfangsphase eine Unterstützung der internen Koordination zur Aufgabebearbeitung. Diese Funktion wird durch einen Moderator oder eine Moderatorin wahrgenommen, der betriebsintern oder -extern ist. Sie fördern einen zielorientierten Gruppenprozeß durch den Einsatz methodischer Hilfsmittel und die Entwicklung kommunikativer Regeln und Normen. Ebenfalls sind sie Detektoren für Konfliktpotential und initiieren eine „moderate“ Auseinandersetzung damit.

Die Anforderungen an die Moderation sind damit hoch gesteckt. Insbesondere für betriebliche Moderatoren können dabei innere Konflikte und Überforderungen auftreten. Um derartige Effekte abzufangen, werden Austauschprozesse zwischen den Moderatoren installiert. Es wird über Moderationserfahrungen berichtet und Problemfelder werden diskutiert. Die Moderatoren übernehmen eine gegenseitige Beratungsfunktion und reflektieren damit ihr Handeln und Selbstverständnis.

Gleichzeitig bieten die Moderatorentage einen thematischen Austausch. Der Stand der Arbeiten der einzelnen Gruppen wird miteinander verglichen. Inkompatibilitäten wer-

den möglicherweise erkannt und eine weitere Rückkopplungsschleife wird damit eingerichtet.

Moderatorentage, Zwischenpräsentationen und Zielüberprüfungsphasen sind natürlich nicht die alleinigen Reflektionsphasen. Ein (lautes) Nachdenken darüber, was und wie etwas getan wird - also eine Meta-Kommunikation -, wird auch an anderen Stellen des Projektverlaufs induziert. Die oben dargestellten Mechanismen stellen strukturelle Hilfsmittel dar, um Reflektionsprozesse in der Organisation verstärkt zu initiieren und „hoffähig“ zu machen und damit organisationales Lernen zu unterstützen. Werden diese Mechanismen von den Beteiligten angenommen und als hilfreich betrachtet, so werden Reflektionen auch an anderer Stelle stattfinden. Reflektionsfähigkeit wird hier also als lernbar angenommen. Der Grundstein dafür wird in den Qualifizierungsmaßnahmen gelegt. Der folgende Abschnitt zeigt auf, wie ein solches Projekt durch initiiierende und begleitende Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt wird.

## 5.5 Lernen für das Projekt

Die Qualifizierungsmaßnahmen stellen einleitende, parallele und integrative Lernanreize dar. Sie unterstützen aktions- und erfahrungsorientiertes Lernen im Projekt, können es aber keinesfalls ersetzen. Ihre Unterstützungsfunktion liegt im Bereitstellen von Methoden und Wissen für die Projektbearbeitung. Gleichfalls schaffen sie ein lernorientiertes Klima durch die Reflektion eigener Lernprozesse und die Entwicklung kollektiver Lernstrategien. Nicht zuletzt werden Verhaltensoptionen in einer sozialen Umgebung aufgezeigt.

### Teamschulung

Als Auftakt der Projektteamarbeit wird eine sogenannte „Beteiligungsqualifizierung“ (BQ) durchgeführt (vgl. Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993). Zielsetzung dieser Maßnahme ist die Unterstützung kollektiver Problemlöseprozesse und das Herausarbeiten von Motivationslagen seitens der Teilnehmer, damit sie Projektinitiative ergreifen können. Primäre Zielgruppe dieses Trainings sind die potentiellen Teammitglieder. Die Dauer des Trainings variiert betriebsabhängig zwischen ca. drei und fünf Tagen. Didaktische Prinzipien sind das teilnehmerorientierte, erfahrungs- und handlungsorientierte Lernen. Interaktionen unter den Teilnehmern werden gefördert. Die Teilnehmer können Einfluß auf den Seminarablauf nehmen. Die wesentlichen Elemente der Teamschulung sind in der Abb. 5.3 dargestellt.

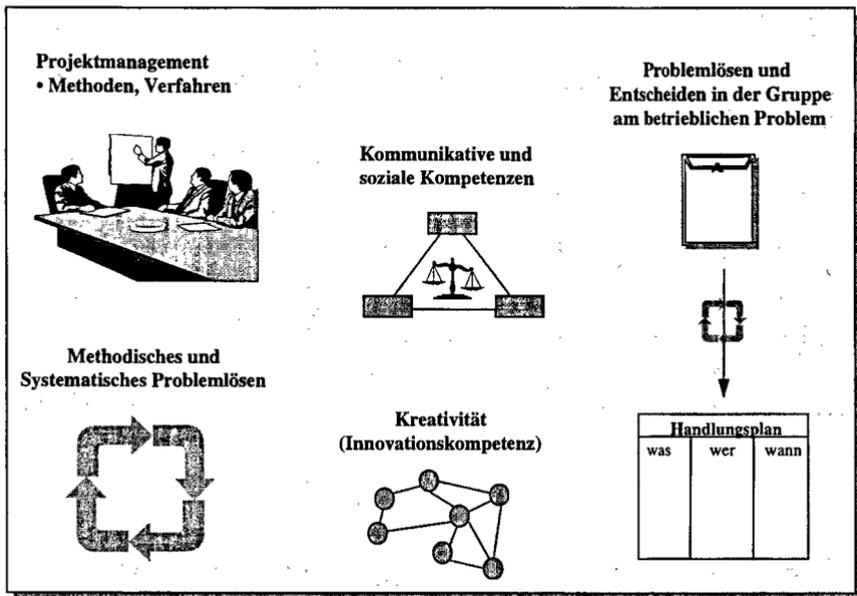


Abb. 5.3: Schwerpunkte der Teamschulung (angelehnt an Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993)

In der Qualifizierung werden der Projektablauf und die bis dato formulierten Ziele dargestellt sowie die Frage der Beteiligung mit den Teilnehmern diskutiert. Mittels Übungen wird ein gemeinsames Ablaufschema des Problemlösens in der Gruppe erarbeitet. Anhand dialektischer Problemstellungen (vgl. Dörner, 1979), die interaktiv zu lösen sind, wird dieses Schema erprobt. Den Kernpunkt stellt schließlich das Erarbeiten von Lösungsansätzen zu einer selbstgewählten, projektbezogenen Fragestellung dar. Das Ergebnis dessen ist ein Handlungsplan, der erkannten Handlungsbedarf, Verantwortlichkeiten und Terminierungen festhält. Unter anderem wird dabei vereinbart, wie die Projektteams zu bilden sind und welche Themen aufgegriffen werden sollen.

Diese Maßnahme zielt also einerseits auf Kompetenzbereiche ab (Sell & Fuchs-Frohnhofen, 1993, S. 34f), die kollektives Problemlösen unterstützen, andererseits stellt sie bereits den konkreten Einstieg in die Projektarbeit dar. Durch die Seminarleiter werden Austauschprozesse angeregt. Das offizielle Seminarprogramm stellt ein Rahmengerüst dar, das gemeinschaftliche Reflektionsprozesse initiiert. Kommunikative und soziale Prozesse werden gespiegelt, womit für individuelle Verhaltensweisen im Gruppenkontext und das Verhalten der gesamten Gruppe sensibilisiert wird. Gleichzeitig bekommen die Teilnehmer mit dem Schema zum kollektiven Problemlösen ein heuristi-

ches Werkzeug an die Hand, das in den zukünftigen Teamsitzungen genutzt werden kann.

### **Moderationstraining**

Zielsetzung dieser Maßnahme ist die Förderung kooperations- und diskursorientierter Interaktionen in der Gruppe. Es wird wiederum mittels einer aus dem Projektzusammenhang ausgewählten Fragestellung der Problemlöseheurismus durchlaufen, den die Teilnehmer selbst moderieren. Moderationstechniken werden in den zwischengeschalteten Reflektionsphasen dargeboten und können in der Folge ausprobiert werden. Den Abschluß stellt auch hier ein gemeinsam erstellter Aktionsplan dar. Es werden Vereinbarungen getroffen, die sich v.a. auf den Gruppenzusammenhang der Moderatoren beziehen, wie beispielsweise das Organisieren regelmäßiger Austauschtreffen oder notwendiger Hilfsmittel für Moderationen.

An dieser Stelle soll nicht vertieft auf Seminarinhalte eingegangen werden, da diese eher Standard sind. Von vielen Anbietern werden vergleichbare Seminare durchgeführt. Ein wesentlicher Unterschied zu diesen mag jedoch sein, daß der in der Philosophie der Moderation verankerte Partizipationsgedanke einen realen Gegenpart in der Projektphilosophie findet. Ein Transfer wird also - so hindernisreich auch der Weg zu einer wirklichen Beteiligung sein mag - wahrscheinlich.

Nicht jeder Teilnehmer, der ein Moderationstraining absolviert hat, wird im Anschluß Moderationen übernehmen. Für viele Mitarbeiter ist dies ein absolut neues Feld. Besprechungen wurden zuvor in der Regel durch einen Leiter „geführt“, der dazu noch hierarchisch übergeordnet war. Diese Vorerfahrungen und damit auftretende Rollenkonflikte sowie eine Geringschätzung eigener Kompetenzen werden bei einigen Teilnehmern dazu führen, sich aus dem Moderationsfeld wieder zurückzuziehen, bzw. zunächst noch abzuwarten. Es sollten mehr Moderatoren ausgebildet werden als von der Projektkonstellation her notwendig. Damit wird jedoch keinesfalls ein unökonomischer „Überschuß“ erzeugt. Redundante Qualifikationen fördern den Gruppenprozeß.

### **Gestaltungswissen**

Beteiligung heißt, daß alle Betroffenen aktiv an der Umgestaltung ihres Arbeitsfeldes mitwirken können. Waren es zuvor oft „Fachexperten“, die Reorganisationsprozesse gestaltet haben, so sind es hier eine Vielzahl unterschiedlichster „Arbeitsexperten“. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß ausreichendes Gestaltungswissen bei den Beteiligten vorliegt. Problemwissen hingegen wird hier stärker ausgeprägt sein, als bei externen Reorganisatoren. Um Mitgestalten zu können, wird eine fachliche Basisqualifizierung angeboten. Der Inhalt hängt dabei von der jeweils konkreten Aufgabenstel-

lung ab. Zielsetzung solcher Qualifizierungsmaßnahmen ist, eine grundlegende Orientierung über das Gestaltungsgebiet zu geben, so daß Anforderungen formuliert und erste Auswahlentscheidungen von den Teams getroffen werden können.

Qualifizierungsinhalte beziehen sich dabei auf den jeweiligen Arbeitsschwerpunkt der Gruppen. Den Sensor für den jeweiligen Bedarf stellen die Prozeßbegleiter dar (s.u.). Sind beispielsweise organisatorische Fragestellungen zu bearbeiten, so werden mit den Teams arbeitsorganisatorische Gestaltungskriterien und verschiedene Formen der Arbeitsgestaltung (z.B. job enlargement, job enrichment) diskutiert. Geht es um technische Themen, so werden z.B. Kriterien der Software-Ergonomie thematisiert.

Wissen bedeutet in diesem Zusammenhang auch das Anbieten möglicher Lösungsansätze. Oben wurde gesagt, das Interventionsmodell zeichne sich dadurch aus, daß keine Expertenlösungen in die Organisation implementiert werden. An dieser Stelle könnte also ein innerer Widerspruch vermutet werden. Aber nein, dem ist nicht so. Es ist zulässig und teilweise sogar notwendig, den Teams „Offerten“ zu machen, oder genauer gesagt, eine *Gestaltungsbandbreite* aufzuzeigen, so daß einzelne Varianten gegeneinander abgewogen und auf die jeweilige betriebliche Situation bezogen werden können<sup>6</sup>. Es werden Gestaltungsbeispiele dargestellt, die in ihren Vor- und Nachteilen und den darin realisierten Gestaltungskriterien diskutiert werden können. Diese Lösungsansätze sind ebenso wie das Zielsystem als Reflektionsfläche zu betrachten.

### **Qualifizierung für die Arbeit**

In Abhängigkeit von den geplanten Umstrukturierungen werden weitere Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich, die auf das spätere, veränderte Arbeitsfeld abzielen. Der Bedarf für diese Maßnahmen entwickelt sich deshalb erst im Projektverlauf. Entscheidet ein Betrieb sich beispielsweise für die Einführung computergestützter kooperativer Arbeitsformen, so sind die zukünftigen Nutzer frühzeitig im Umgang mit einer solchen Technologie zu schulen. Im Kontext von Gruppenarbeit wird sich die Rolle des Vorgesetzten - also überwiegend der Meister - erheblich wandeln. Hier sind ebenso vorbereitende Maßnahmen zu treffen. Die Qualifizierungsmaßnahmen können also unterschiedlichster Art sein.

---

<sup>6</sup> Kontextuelle Intervention bedeutet keinesfalls, daß die Intervenierenden bezogen auf den Gestaltungs- oder Veränderungsgegenstand meinungslos oder vollkommen neutral sein müßten (vgl. Saar, 1995, S. 118). Das wäre die Perspektive der klassischen Organisationsentwicklung, die allein Prozesse spiegelt und rückmeldet. Gerade dadurch, daß die Intervenierenden „beispielhafte“ Konzepte aufzeigen und Meinungen äußern, wird das System zu einem Reflektionsprozeß angeregt, aus dem systemspezifische Konzepte entstehen.

Die Analyse des Qualifizierungsbedarfs wird durch das Projektteam Personal, in dem nicht allein Personalexperten, sondern ebenso Vertreter der betrieblichen Funktionsbereiche und „Qualifizierungsbetroffene“ vertreten sind, geleistet. Vor dem Hintergrund organisatorischer Veränderung sind IST-SOLL-Vergleiche durchzuführen und Maßnahmen zu entwerfen. Diese müssen nicht zwangsläufig Seminarform haben, sondern können durchaus auch aus gegenseitigen Anlernprozessen, Werkstattzirkeln u.ä. bestehen. Es geht darum, ein aufeinander abgestimmtes ganzheitliches Qualifizierungskonzept zu entwerfen. Dieses wird durch die fortlaufende Projektarbeit und den Erkenntnisfortschritt des planenden Teams ein wachsendes Konzept sein.

## 5.6 Die Rolle der Prozeßbegleitung

Vor dem Hintergrund systemischer Intervention werden ein Berater- und ein Klientensystem (vgl. Königswieser et al., 1995) unterschieden, womit hervorgehoben wird, daß auch die externe Beratung als System zu verstehen ist. Weiterhin beinhaltet nach Schein (1990) „process consultation“ (Prozeßbegleitung) die Bemühungen eines Beratersystems, Prozesse und Episoden in der Organisation bewußt wahrzunehmen, zu verstehen und dementsprechend zu handeln. Es ist also nicht die Aufgabe der Beratung, als Problemlöser, Gutachter, Realisator o.ä. aufzutreten (Expertenberatung), sondern als Prozeßpromotor, Moderator oder Coach (Prozeßberatung).

Die externe Prozeßbegleitung in dem hier beschriebenen Interventionsmodell übernimmt die Rolle einer Prozeßberatung. Sie schlägt in der Initiierungsphase die Projektstruktur vor und vereinbart mit den Beteiligten einen Rahmen des gemeinsamen Vorgehens. Sie unterstützt den strukturellen Aufbauprozeß und führt Qualifizierungsmaßnahmen als Einstieg in die Projektgruppenarbeit durch. Sie moderiert Zielfindungsprozesse und erste Teamsitzungen. Gleichzeitig ist sie als beratendes Mitglied im Projektlenkungsausschuß vertreten. Das Selbstverständnis der Berater ist durch weitgehende „Neutralität“ gekennzeichnet. Es geht nicht darum, Interessen einzelner Gruppen - so berechtigt sie auch sein mögen - zur Durchsetzung zu verhelfen, sondern Interessensdifferenzen aufzuzeigen und im Bedarfsfall Konfliktmanagement zu betreiben. Damit werden sehr hohe Anforderungen an die Berater gestellt. Verletzt er oder sie dieses Prinzip, so entsteht sehr schnell die Gefahr, für bestimmte Interessenslagen „eingespannt“ zu werden und letztendlich das Vertrauen vieler Beteiligter zu verlieren. Der Beteiligungsansatz würde damit ad absurdum geführt.

Im Kontext der projektbestimmenden Teamstrukturen ist es Zielstellung des Prozeßbegleiters, die Entwicklung der Teams hin zu einer Gruppeneinheit zu fördern. Dies be-

deutet: → die Entwicklung von Gruppenzielen, → die Förderung eines Gruppenklimas, in dem offene Kommunikation, Kooperation und gegenseitiges Vertrauen vorherrschen, → Klärung der Rollen einzelner Mitglieder, insbesondere, wenn die Teams hierarchieübergreifend besetzt sind, und → die Verdeutlichung der Einbettung der Gruppe in den Gesamtkontext des Projektes. Der Prozeßbegleiter unterstützt Vereinbarungsprozesse hinsichtlich der gemeinsamen Arbeitsweise und des Vorgehens. Hier ist ein Übergangsfeld zwischen Prozeßbegleiter und Moderatoren der Gruppen zu definieren. In Abhängigkeit von der betrieblichen Ausgangssituation und der konkreten Projektkonstellation wird in einer Aufbauphase vermutlich eher noch der externe Projektbegleiter die Gruppen moderieren und sukzessive dieses Feld den zwischenzeitlich ausgebildeten betriebsinternen Moderatoren übergeben. Diesen wird er weiterhin als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, um den Lernprozeß in der Moderation zu unterstützen.

Das Arbeiten der Gruppen erfolgt dabei nach dem in der Teamschulung entwickelten Problemlösemodell, das sich grob aus einer Phase der Problemdefinition, der Analyse der IST-Situation, des Entwurfs von SOLL-Konzepten, der Suche nach geeigneten Maßnahmen, der Reflektion des Problemlöseprozesses und einem Handlungsplan zusammensetzt. Auch wenn ein solches Phasenmodell einen sequentiellen Verlauf des Problemlöseprozesses vermuten läßt, so ist er in der Gruppenpraxis immer mit einer Vielzahl an Rücksprüngen und Vorgriffen verbunden. Die Prozeßbegleitung, bzw. Moderation, läßt derartige Rücksprünge zu und unterstützt sie sogar, wenn deutlich wird, daß einige Aspekte in der Vorphase nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Auf Vorgriffe, die häufig im „anfänglichen Lösungseifer“ der Gruppen entstehen können und deren Implikationen wird ebenso hingewiesen.

Der Problemlöseprozeß hat selten ein definierbares Ende. Im Verlauf des Bearbeitens einer Problemstellung werden weitere Probleme erkannt und in der Folge oder auch parallel bearbeitet: Ein Problemlösezyklus entsteht (vgl. Unger, Lilie & Stahn, 1995). Der Prozeßbegleitung kommt die Aufgabe zu, diesen Prozeß zu unterstützen.

Da Projekte zeitlich begrenzte Interventionen darstellen und nicht selten Pilotcharakter haben, denen eine breitenwirksame Einführung der entwickelten Konzepte folgen soll, wird die Qualifizierung betriebsinterner Projektbegleiter erforderlich. Bereits während der Projektdurchführung sollten solche Prozeßbegleiter identifiziert und für ihre zukünftigen Aufgaben qualifiziert werden. Sie sind wesentliche Stützen für den über das Projekt hinausgehenden Lernprozeß der Organisation.

## 5.7 Bezug zu den Gestaltungsgrundsätzen

In dem Interventionsmodell finden die Gestaltungsgrundsätze (Kap. 4) mehrfache Entsprechungen. Zusammenfassend wird dieser Bezug in der Tab. 5-1 dargestellt.

<b>Aspekt</b> <i>Schaffe Bedingungen, daß.../ die...</i>	<b>lernförderliche Strukturelemente</b>	<b>Lernprozesse induziert durch</b>	<b>Bedeutung auf überindividueller Ebene</b>
<b>Generierung</b> <i>...Personen implizites Wissen externalisieren können!</i>	Projektteams Problemlösegruppen	Gegenseitiges Erklären von Sicht- und Handlungsweisen am Gestaltungsobjekt, Erarbeitung neuer Lösungen	Entstehen neuen Wissens und einer lokalen Wissensbasis
<b>Redundanz</b> <i>...Wissen sich vielfältigen kann!</i>	Zwischenpräsentationen Teamvernetzung	Austausch der Wissensstände gruppenintern und übergreifend	Verbreitung der lokalen Wissensbestände und deren Kopplung
<b>Korrektur</b> <i>...Wissensdifferenzen bewußt werden und Fehlwissen korrigiert werden kann!</i>	Projektteams Problemlösegruppen	Aufeinanderprallen unterschiedlicher Erklärungsmuster	Ableich der individuellen „Konstruktionen“
<b>Explication</b> <i>...Ziele ausgesprochen werden können!</i>	Zielformulierung Zielsystem	Ziele werden auf allen und für alle Ebenen aktiv und offen formuliert (Individuum, Gruppe, Organisation)	Wahrscheinlichkeit neuer Zielsetzungen und notwendiger Abgleichprozesse steigt
<b>Abgleich</b> <i>...Ziele konkretisiert und vertikal wie auch horizontal abgeglichen werden können!</i>	Zielüberprüfungsphasen Zielneuformulierungen	Wiederholtes Reflektieren des Handelns vor Zielsystemhintergrund; Bewertungsphasen im Problemlöse-Zyklus	Ausrichtung des Systems, Handlungssynchronisation
<b>Problemsensitivität</b> <i>...Problemfelder erkannt und angenommen werden können!</i>	Problemlösezyklus	Erkennen von komplexen und dynamischen Wechselwirkungen im Problemlöse-prozeß	Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß
<b>Heuristiken</b> <i>...Strategien zur Problemlösung generiert und kollektiviert werden können!</i>	Teamschulung Problemlösegruppen	Erarbeitung, Anwendung und situatives Anpassen kollektiver Problemlösemuster	Etablieren einer kollektiven learn-to-learn Strategie, kontinuierlicher Lernprozeß
<b>Kooperation</b> <i>...kooperative Interaktionen fördern!</i>	Vernetzte Teams	Hierarchie- und funktionsübergreifende Zusammenarbeit	Reorganisation interner Strukturen an Komplexitätserfordernissen
<b>Diskurs</b> <i>...einen offenen Diskurs ermöglichen!</i>	Prozeßbegleitung Moderation	Wechsel zwischen zielgerichtetem Diskutieren und dialogischen Interaktionen	Veränderungs- und erneuerungsförderliche Kommunikationskultur

Tab. 5-1: Die Gestaltungsgrundsätze im Interventionsmodell

---

In der Spalte der fördernden Strukturen sind allein die Schwerpunkte aufgeführt, deren primäres Ziel die Einlösung des jeweiligen Grundsatzes ist. Daneben gibt es natürlich weitere Maßnahmen im Projekt, die die Einlösung unterstützen. Ebenso sind die Aspekte keinesfalls als unabhängig voneinander zu betrachten, was bereits im Kapitel 4 durch die Wechselwirkungen von Wissen, Zielen und Aktionen zum Ausdruck gekommen ist. Ein Lernprozeß des sozialen Systems, der strukturelle und nicht nur strukturinterne Implikationen haben soll, also organisationales Lernen darstellt, muß alle drei Aspekte beinhalten.

Mit dem gruppenbasierten Modell wird dem Betrieb eine zeitweise und partielle Struktur angeboten, in der Lernprozesse stattfinden können. Inwieweit ein solches Projekt insgesamt als Anlaß zur Veränderung gesamtbetrieblicher Strukturen dient, hängt von den damit erreichten Erfolgen aus Sicht des Betriebes ab - also der Einschätzung des Zielerreichungsgrades. Werden formulierte Ziele nicht erreicht, so steigt die Wahrscheinlichkeit, daß ein solcher Prozeß abgelehnt und in alte Verhaltens- und Organisationsmuster zurückgefallen wird. Letzteres kann jedoch kaum auf dem Ausgangsniveau geschehen, da in dem Beteiligungsprozeß bereits viele Lernprozesse stattgefunden haben, die „alte“ Grundsätze in Frage stellen, so daß ein „Rückfall“ auf eine veränderte Ausgangssituation treffen würde. Strukturelle Veränderungen - wenn auch nur partielle - werden sich ergeben.

Das hier in seiner Umsetzung dargestellte Interventionsmodell ist in mehreren Betrieben zur Anwendung gekommen. Bevor jedoch in zwei Fallstudien - als Beispiele für Veränderungsprozesse in der Praxis - Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Intervention aufgezeigt werden, muß im Vorfeld deutlich werden, welches Forschungsverständnis dahinter steht, wie die Fallbeispiele ausgewählt wurden und auf welcher Basis Aussagen und Beschreibungen erfolgen. Dies soll im folgenden Kapitel geschehen.

## 6 Grundlagen zur Betrachtung der Fallstudien

### 6.1 Grundsätze ganzheitlicher Forschung

In der Psychologie wird vielerorts ein Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt, das bei den Betroffenen - und dies sind die Studierenden des Faches - Unbehagen auslöst: Ein Gegenstand wird vorab theoretisch festgelegt und in einzelne, die vermutete Komplexität reduzierende Operationalisierungsschritte aufgelöst; Probanden werden sodann in eine Situation gebracht, in der sie lediglich auf „Items“ und die vorgegebene Meßskala „reagieren“; schließlich werden die Daten statistisch „ausgemittelt“ und die Variablenzahl aufgrund meßtechnischer Notwendigkeiten eingeschränkt; zum Schluß werden Ergebnisse ohne Rückbezug auf die Befragten interpretiert.

Untersuchungen in dieser Form stellen zweifelsohne interessante Fragen an die Empirie, es ist jedoch zu bezweifeln, inwieweit die eingesetzten reaktiven und den Kontext ausblendenden Methoden zu aussagekräftigen Antworten führen. Bedingungen, in denen menschliches Handeln stattfindet, ebenso wie die subjektiven Begründungen dafür, geben erst hinreichende Erkenntnis über den Gegenstand. Die hier vorliegende Fragestellung behandelt ein Thema, bei dem es zum jetzigen Forschungsstand nicht sinnvoll ist, ein derartiges Vorgehen einzuschlagen. Das soll durch die folgenden, eng an Baitsch (1993) angelehnten Grundannahmen, die eine systemische Perspektive widerspiegeln und sich auf Arbeitssysteme beziehen, untermauert werden.

#### *1. Untersuchungen sind potentielle Interventionen.*

Nur in Extremfällen wird der Untersucher eine absolute Außenperspektive, die keine Interaktion mit dem System bedeutet, einnehmen können. Deshalb sind Untersuchungen, die ein System in seinem Verhalten, Strukturen, Funktionen etc. beschreiben wollen, fast immer durch eine Interaktion mit dem System gekennzeichnet. Die Wahrscheinlichkeit von Beeinflussungen und Angleichprozessen ist hoch. Das System ist nach seiner Beschreibung möglicherweise nicht mehr identisch mit dem, das es vorher war. Fragen und Ergebnisse beinhalten Informationen für das System, die zukünftiges Verhalten ändern können.

#### *2. Erst Interaktionen offenbaren Strukturen.*

Oftmals werden Diagramme der Ablauf- oder Aufbauorganisation als Strukturbeschreibungen einer Organisation betrachtet. Sie spiegeln jedoch selten die betriebliche Realität wider und sind keinesfalls hinreichend, um ein System in seinem Han-

deln zu beschreiben und zu verstehen, da sie statisch bzw. idealtypisch angelegt sind. Das System ist erst angemessen in seiner Bewegung zu erfassen; das meint zum Beispiel den Umgang mit Unregelmäßigkeiten, Störungen oder Widersprüchen. Eine Bewegung kann durch Messungen zu mehreren Zeitpunkten nur dann hinreichend beschrieben werden, wenn lineare Verläufe unterstellt werden. Erst das kontinuierliche Teilnehmen an der Bewegung - sei es durch den Untersucher oder durch stellvertretende Beschreibungen der Akteure - ermöglicht eine zuverlässige Systembeschreibung. Strukturen entstehen bzw. werden geschaffen, damit ein System seinen Existenzgrund erfüllen kann. Strukturen sind dabei wandelbar. Der Versuch, diese Strukturen in einem systemfremden Umfeld (z.B. Labor) zu erfassen, muß zwangsläufig scheitern bzw. wird tatsächliche Strukturen nur verzerrt wiedergeben können. Das System ist also in seinem „natürlichen“ Umfeld zu betrachten. Dabei wird der Untersucher in der Regel ein „Störfaktor“ sein, da seine Interaktionen mit dem System nicht den Interaktionsmustern des Systems selbst entspricht. Und gerade dieser Sachverhalt kann diagnostisch genutzt werden (Garfinkel, 1967), da er Grenzen aufzeigt und somit Strukturen offenbart.

### ***3. Untersucher und sein Gegenstand sind miteinander verknüpft.***

Forderungen an Untersuchungen sind u.a. die der Objektivität und Nachvollziehbarkeit. Deshalb werden Instrumente standardisiert. Selbst der Untersucher wird als „Standardbeobachter“ (vgl. Feyerabend, 1976, S. 69f) gedacht, als Ideal des folgenlos analysierenden Beobachters. Eine Verwicklung von Untersucher und Gegenstand ist unerwünscht. Mit einer solchen Forderung werden aber wesentliche Zugänge, wie die Wahrnehmungs- und Erfahrungsquellen des Untersuchers als Instrumentarien abgeschnitten. Ein solches Instrumentarium kann jedoch die Chancen erweiterter Erkenntnisse erhöhen. Der Untersucher nimmt also zwei Rollen ein: Die des Interaktionspartners und die des Beobachters. Die Forderung an einen Untersucher wäre mithin, eine saubere Trennung zwischen diesen Rollen vorzunehmen, bzw. wie Maturana (1982) es ausdrückt, eine saubere „logische Buchhaltung“ zu führen. Dabei wird sich durch die Interaktionsindividualität jedes Untersuchers der Gegenstand tendenziell in anderen Facetten offenbaren. Er wird unterschiedlich „wahrgenommen“. Dies wird in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen versucht auszuschließen, aber gerade durch diese Facetten erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, der „Wahrheit“ des Systems auf die Spur zu kommen. Die zentrale Forderung an den Untersucher dabei ist, maximale Transparenz hinsichtlich seines Vorgehens zu gewähren, so daß eine kritische Auseinandersetzung möglich wird.

#### **4. Die Zuständigkeit für Realität kann nicht allein beim Untersucher liegen.**

Erkennt man konstruktivistische Positionen (z.B. Hejl, 1994) in ihren Grundzügen an und gewährt somit den Organisationsmitgliedern eine eigene Perspektive auf die Realität, die ihr Verhalten beeinflusst, so wird man nicht umhin können, diese in die Untersuchung einzubeziehen. Gleichzeitig wäre es äußerst unangemessen, Phänomene isoliert zu betrachten, da Organisationen einen Beziehungskomplex darstellen. Sie sind immer in ihrer Beziehung zu anderen Elementen und deren Bedeutungen einzuordnen. Der Untersucher ist dabei auf die Kooperation des Systems angewiesen, da er nicht von vornherein alle relevanten Aspekte abgrenzen kann. Es wird also streckenweise Aushandlungsprozesse geben müssen, in denen Instrumente und Analyseeinheiten an der organisationalen Realität abgeglichen werden (vgl. Argyris & Schön, 1974). Damit ist jedoch immer noch nicht sichergestellt, daß Daten und Interpretationen organisationale Realität darstellen. Eine Möglichkeit, Realität gemeinsam zu konstruieren, ist das Rückspiegeln der Ergebnisse und ein damit verbundener Diskurs zwischen Systemmitgliedern und System-Externen. Dadurch wird einerseits die Validität von Analyseergebnissen erhöht, andererseits eröffnet sich damit eine Entwicklungsperspektive für die Organisation.

#### **5. Die Beschreibung einer Organisation erfordert ihre Selbstbeschreibung.**

Beschränkt man sich bei einer Untersuchung auf das direkt und scheinbar zweifelsfrei Beobachtbare, so werden wesentliche Elemente des Innenlebens einer Organisation einfach ausgeblendet. Einen Zugang zu dem Innenleben stellen Berichte der Systemmitglieder dar. Der „objektive Wissenschaftler“ wird deren Reliabilität und Validität wahrscheinlich anzweifeln. Es stellt sich jedoch die Frage, warum diese Berichte weniger Realität darstellen sollten, als diejenigen des „Objektivisten“. Derartige Berichte ernst zu nehmen heißt, daß das, was der Forscher selbstverständlich für sich in Anspruch nimmt, auch für das System gilt. Dies impliziert die Forderung, das „... Subjekt unverkürzt in die Forschung einzubringen“ (Graumann & Métraux, 1977, S. 33). Solche Selbstbeschreibungen geben vielfache Hinweise auf Systemstrukturen und -mechanismen.

#### **6. Untersuchungen müssen ganzheitlich orientiert sein.**

Organisationsinterne Sinnkonstruktionen erfolgen durch ihre Mitglieder (Baitsch, 1993, S.72). Das bedeutet, daß Relationen zwischen Elementen bestehen und organisationspezifisch damit Bedeutungen verbunden sind. Das dauerhafte Herauslösen von Einzelelementen, ohne Beachtung von „Schnittstellen“, wird zu verzerrten Bil-

dern führen. Es kann - und wird hoffentlich - niemand von sich behaupten, die Organisation als Ganzes zu untersuchen. Es müssen zwangsläufig Einzelteile „herausgeschnitten“ oder bestimmte Betrachtungsebenen abgegrenzt werden, die durch die bestehenden Annahmen der Organisation ausgewählt werden. Bei der Untersuchung muß jedoch Zusammenhänge - nicht das gesamte Netzwerk - auf mehreren analytischen Ebenen erfaßt werden, um aussagefähige Daten zu erhalten.

Diese Grundsätze haben weitreichende methodische Konsequenzen.

## 6.2 Methodische Folgerungen

Die in den Grundsätzen implizierte Sichtweise ist kaum mit hochstrukturierten und standardisierten psychologischen Verfahren kompatibel. Um eine entsprechende Forschung in Organisationen zu betreiben, bedarf es eines breiten und vielfältigen Methodeneinsatzes. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit vorliegenden Fragestellung werden dies eher qualitative als quantitative Verfahren sein. Das bedeutet jedoch nicht, daß letztere grundsätzlich ausgegrenzt werden sollten oder könnten. Beide Ansätze haben je nach Fragestellung ihre Berechtigung und können einander sehr wohl ergänzen. Geht es jedoch um „sinnverstehende Rekonstruktion“ von Sachverhalten, deren Dynamik und Zusammenhänge, so ist dem qualitativen Methodenkanon höhere Bedeutung beizumessen (vgl. Baitsch, 1993).

Eine Forschung unter oben genannten Prämissen weist dabei eine breite Palette verschiedener Methoden<sup>1</sup> auf: Interviews und Gespräche mit unterschiedlicher Strukturiertheit, teilnehmende Beobachtung, Gruppengespräche und -diskussionen, zeitweise Mitarbeit am Arbeitsplatz, biographische Methoden, Fallanalysen, narrative Interviews, Text- und Dokumentenanalysen, Selbstaufschreibungen u.v.m. Weiterhin darf nicht vergessen werden, daß auch der/die Untersucher/in selbst ein Instrumentarium darstellt: „Eine der eminentesten Forderungen [...] ist die stärkere Berücksichtigung des Sozialwissenschaftlers als Mittel der sozialwissenschaftlichen Forschung.“ (Hejl, 1982, S. 232). Dies zielt insbesondere auf die zweite Annahme (s.S. 120) ab: „... the personal experiences of the organizational researcher are often the key events to be understood and analyzed as data“ (Van Maanen, 1979, S. 520). Den Einstieg in eine Interaktion zwischen System und Externem stellen kommunikative Aushandlungsprozesse dar, die den Bereich der möglichen Interaktionen abstecken. Es finden Anpassungsprozesse statt, die auf seiten des Untersuchers gleichfalls diagnostisch nutzbar gemacht werden können. Voraussetzungen, die er dafür und für den gesamten Prozeß

<sup>1</sup> Einen Überblick über qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren gibt Witzel (1982).

jedoch mitbringen muß, sind eine ausreichende Sensibilität für Selbstbeobachtung und Reflexivität.

Die von der Psychologie geforderten klassischen Gütekriterien sind kaum mit einem solchen Forschungsverständnis in Einklang zu bringen:

- Die Kontrolle der Bedingungen ist im natürlichen Umfeld nicht möglich.
- Gleiche Ergebnisse von verschiedenen Untersuchern sind aufgrund interindividueller Unterschiede dieser nur eingeschränkt zu erwarten.
- Eine Wiederholung der Untersuchung mit identischen Ergebnissen kann ebensowenig erwartet werden, da das System sich durch Eingriffe und durch eigene Entwicklungsprozesse ändert.
- Repräsentativität von Ergebnissen wird gegeben sein, sofern sie sich auf die Metaebene organisationaler Prozesse beziehen und nicht auf spezifische Situationen.

Angesichts einer derartigen Bilanz soll jedoch an die Diskussion zu Beginn dieser Arbeit erinnert werden. Seit Beginn der 70er Jahre gibt es einen teilweise recht heftigen Diskurs um das Wissenschaftsverständnis der Psychologie und damit auch um die Gütekriterien (z.B. Holzkamp, 1972)<sup>2</sup>. Es wurden erhebliche Zweifel an der abschließlichen Legitimität der klassischen Gütekriterien laut. Die ökologische Repräsentativität und Validität experimentellen Vorgehens ist nicht selten extrem gering (z.B. Bronfenbrenner, 1978). Durch ein zu enges Wissenschaftsverständnis werden relevante Fragestellungen verkürzt und oftmals sogar 'sinnentleert' (Witzel, 1982). Zwischenzeitlich kann jedoch von einer methodischen (und theoretischen) Vielfalt in der Psychologie gesprochen werden, die nicht mehr nur nach überdauernden, 'wahren' Aussagen sucht, sondern die begrenzte Gültigkeit von Erkenntnissen anerkennt (Baitsch, 1993). Vielfach steht sogar die Suche nach neuer wissenschaftlicher Praxis im Vordergrund, und dies gilt ganz besonders für die Arbeits- und Organisationspsychologie. Gleich welche Methoden eingesetzt werden, das oberste Gütekriterium sollte die Nachvollziehbarkeit sein, so daß ein wissenschaftlicher Diskurs geführt werden kann, der für die Wissenschaft selbst zu einer produktiven Entwicklung führen kann.

Demzufolge wird also auch in dieser Arbeit der Anspruch der Transparenz von Datenaufnahme, -aufbereitung und -auswertung erhoben. Der nächste Abschnitt zeigt auf, in welchen Rahmen die Fallstudien einzuordnen sind und welche Untersuchungen mit welchem Hintergrund stattgefunden haben.

---

<sup>2</sup> Eine derartige Diskussion findet gleichfalls in anderen Wissenschaftsdisziplinen statt, wie z.B. die Veröffentlichung von Capra (1991) im Kontext der Physik zeigt.

### 6.3 Zielsetzung der Darstellung von Fallstudien

Die Fallstudien sollen dazu dienen, die theoretisch hergeleiteten Aspekte des Gruppenlernens und das damit verbundene Interventionsmodell in der praktischen Anwendung und Umsetzung aufzuzeigen. Dabei werden nicht nur positive und modellkonfirmierende Punkte herausgearbeitet, sondern im Sinne der Weiterentwicklung des Modells und des eigenen Lernprozesses, ebenso kritisch, Grenzen eines gruppenorientierten Lernmodells aufgezeigt.

Da dieses Modell kein abstrahiertes Abbild der Wirklichkeit darstellt, sondern ein Interventionsmodell in Organisationen ist, das auf Annahmen über die Wirklichkeit eines sozialen Systems basiert, soll mit den Fallstudien die Zweckangemessenheit ermittelt werden. Und der Zweck ist, Organisationen im Umgang mit innerer und äußerer Komplexität und Dynamik zu unterstützen, um deren Überlebensfähigkeit zu sichern, womit letztendlich deren Lernfähigkeit gemeint ist. Es werden konkrete Formen der Intervention und die damit induzierten Effekte beschrieben und das Modell somit einer Prüfung unterzogen.

In der Betrachtung der Fallstudien soll/sollen also

- eine Darstellung der Situation des jeweiligen Unternehmens und der dort implementierten Gruppen den organisationalen Kontext und Hintergründe verdeutlichen, in dem Lernen und Veränderungen stattfinden.
- die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Aspekte des Gruppenlernens in ihrer Umsetzung aufgezeigt werden. Die Fragestellung dabei ist: Woran machen diese sich im konkreten Fall fest, und was ist als Hinweis für ein stattgefundenes Gruppenlernen und ein möglicherweise daraus resultierendes Organisationslernen zu deuten?
- Problemfelder und Grenzen eines solchen Modells herausgearbeitet werden, um eine Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Die Fallstudien sind damit als ein exploratives Forschen im Feld zu verstehen, das die Generierung von Hypothesen und die Konkretisierung von Einflußfaktoren ermöglicht.

### 6.4 Auswahl der Fallstudien

Das hier vorgestellte Interventionsmodell hat bereits eine längere Entwicklungsphase am HDZ der RWTH Aachen durchlaufen. Zunächst wurden einzelne Elemente (Betei-

ligungsqualifizierung und daraus resultierende Problemlösegruppen) erprobt und sukzessiv um weitere Elemente erweitert.

Seit Beginn der 90er Jahre wurden unter Prozeßbegleitung des HDZ mehrere betriebliche Projekte durchgeführt, die eine teamorientierte Reorganisation als Weg zum Ziel einsetzten. Die Autorin arbeitete dabei mit sieben Betrieben zusammen, die zum Großteil aus der Metallbranche stammten sowie mit einem Betrieb der Lebensmittelindustrie und einer Großorganisation des Gesundheitsbereiches. Der Umfang der jeweiligen Reorganisationsvorhaben war dabei unterschiedlich und von dem Bedarf, bzw. dem Finanzrahmen, abhängig.

Eine Auswahl der betrieblichen Fallstudien erfolgte nach folgenden Aspekten:

- *Ausmaß der Intervention* - Nicht in allen Betrieben wurde das Interventionsmodell in vollem Umfang eingesetzt. Es wurden diejenigen bevorzugt, in denen ein weitreichender Einsatz von Beginn an geplant und durchgeführt wurde.
- *Intensität der Prozeßbegleitung* - Es wurden die Betriebe gewählt, in denen ein Interaktionsprozeß mit dem sozialen System über einen längeren Zeitraum stattfand, womit sich erst Strukturen offenbaren konnten.
- *Art des Reorganisationsgegenstandes* - In vier Projekten war die Einführung von Gruppenarbeitsstrukturen das Ziel. In den drei anderen wurden unterschiedliche Ziele verfolgt, wie die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Abteilungen, die Optimierung der Produktionsabläufe sowie die Neuverteilung konstruktiver Aufgaben. Zum Zwecke der Vergleichbarkeit wurde die Auswahl auf die Projekte mit gleichem Inhalt beschränkt.
- *Güte und Umfang des erhobenen Datenmaterials* - Je nach Forschungshintergrund und Projektgröße wurden mehr oder weniger intensive Analysen und Erhebungen durchgeführt. Es wurden die Betriebsbeispiele ausgewählt, in denen das Material eine vertiefte Analyse zuließ.

Die auf dieser Basis ausgewählten beiden Fallstudien sind:

1. Ein Unternehmen aus dem metallverarbeitenden Gewerbe mit ca. 1.000 Mitarbeitern (Kap.7). Es hat seinen Hauptsitz in Nordrhein-Westfalen. Das dort durchgeführte und öffentlich geförderte Projekt hatte die Einführung von Montageinseln und die Schaffung von besseren Arbeitsbedingungen an den Montagearbeitsplätzen zum Ziel. Die externe Projektbegleitung erfolgte über drei wissenschaftliche For-

schungsinstitute<sup>3</sup>. Es war über drei Jahre angelegt, mußte jedoch noch während der Projektlaufzeit abgebrochen werden. Die Ursachen dafür sollen in Kap.7 miterkundet werden, da dies wichtige Hinweise für Modellmodifizierungen geben kann.

2. Ein Unternehmen aus dem Anlagen- und Schwermaschinenbau mit ca. 2.000 Beschäftigten und Hauptsitz in Sachsen-Anhalt (Kap. 8). Zielsetzung des ebenfalls dreijährigen und öffentlich geförderten Projektes war die Einführung von Gruppenstrukturen im gesamten Fertigungsbereich. Die externe Projektbegleitung wurde ebenfalls durch drei Institute und Beratungsunternehmen<sup>4</sup> sichergestellt, wobei hier das Institut für Arbeitswissenschaft und Fabrikautomatisierung (IAF) der Universität Magdeburg federführend war.

Trotz augenscheinlich einiger Gemeinsamkeiten (z.B. Metallbranche, größeres Unternehmen, Gruppenarbeitsziel) weisen beide Betriebe jedoch auch deutliche Unterschiede auf (Tab. 6-1). Die Auswirkungen dieser differierenden Eingangsvoraussetzungen werden in den Fallstudien mit aufgezeigt.

	<b>Fallstudie 1</b>	<b>Fallstudie 2</b>
<b>Betrieblicher Rahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Westdeutsches Unternehmen</li> <li>• Ökonomische Stabilität</li> <li>• Eigentümergesellschaft</li> <li>• Großserienproduzent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ostdeutsches Unternehmen</li> <li>• Existenzsituation unsicher</li> <li>• Treuhandverwaltung / Privatisierungsansätze</li> <li>• Einzelfertiger</li> </ul>
<b>Projekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montageinseln in einem Teilbereich der Fertigung</li> <li>• Pilotprojektcharakter</li> <li>• Frauenarbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen</li> <li>• keine Vorerfahrungen mit Beteiligungsprojekten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenarbeit in der gesamten Fertigung</li> <li>• flächendeckende Einführung</li> <li>• Facharbeiter/innen mit hoher Qualifikation</li> <li>• Vorerfahrungen mit Beteiligungsprojekten</li> </ul>

Tab. 6-1: Unterschiede der betrieblichen Fallstudien

<sup>3</sup> HDZ der RWTH Aachen; Gesellschaft für Arbeitsschutz- und Humanisierungsforschung (GfAH) Dortmund; Mensch, Arbeit und Technik GmbH (MA&T) Aachen.

<sup>4</sup> IAF der Universität Magdeburg; Mensch, Arbeit und Technik GmbH (MA&T) Aachen; HDZ der RWTH Aachen

## 6.5 Das Datenmaterial

Das Datenmaterial, auf das sich die Beschreibung der Fallstudien bezieht, kann entsprechend Herkunft und Zweck vier Klassen zugeordnet werden:

- *Basisdaten*: Hierunter sind Daten zu fassen, die unabhängig von dem Veränderungsprozeß existieren. Das sind beispielsweise Organigramme, demographische Daten von Personen, betriebliche Kennziffern, vorhandene Technologien, Dokumente, Statistiken etc. Primärer Zweck solcher Daten ist die Unterstützung der Betriebssteuerung. Im Forschungskontext helfen sie bei der Beschreibung des Systems.
- *Prozeßdaten*: Dies sind sämtliche Daten, die in dem Reorganisationsprozeß von den Beteiligten erzeugt werden. Das sind beispielsweise Wandzeitungsprotokolle aus den Seminaren und Teamsitzungen, Protokolle des Projektleitungsausschusses, Berichte in der Firmenzeitung, entworfene Konzepte und Analysen der Teams, Aussagen der Beteiligten und mehr. Also all solche Daten, die nicht primär aus Forschungszwecken erzeugt werden, sondern durch die Projektaktivitäten entstehen.
- *Evaluationsdaten*: Im Gegensatz zu den obigen sind dies Daten, die extra für die Erforschung und Durchführung eines Reorganisationsprozesses erhoben werden. Das sind beispielsweise strukturierte Interviews mit den Projektbeteiligten, Rückmelderunden in Teamsitzungen und Seminaren, Fragebögen zur Seminarbewertung, Qualifikationsanalysen und ähnliches. Diese Daten werden also bewußt für Forschungszwecke durch den Betrieb selbst als forschende Instanz, durch die externe Forschergruppe oder durch beide gemeinsam erzeugt.
- *Forscherperspektive*: Dies sind Daten, die durch die Forscher und Prozeßbegleiter selbst generiert werden, also vor dem Hintergrund eines spezifischen Blickwinkels. Dies sind beispielsweise die unstrukturierte, teilnehmende Beobachtung von Gruppenprozessen, Phasen der „intrinsischen Evaluation“ (vgl. Wottawa & Thierau, 1990), Protokolle von Projektbesprechungen und mehr. Solche Daten sind - wie bereits oben ausgeführt - im klassischen Wissenschaftsverständnis bisher wenig genutzt worden. Es sollte jedoch deutlich geworden sein, daß die Beschreibung eines Prozesses ohne dem nicht möglich ist.

Diese Daten sind zum großen Teil qualitativer Art. Die Daten wurden im Rahmen der mit dem jeweiligen Projektträger und den Betrieben vereinbarten Arbeitspakete und Forschungsaufträge gewonnen. Das bedeutet, daß nicht alles primär auf die hier vorliegende Fragestellung „zugeschnitten“ ist. Trotzdem kann ein Großteil der Daten genutzt werden, da erst damit eine umfassende Prozeßbeschreibung möglich wird.

## 6.6 Der Aufbau der Fallstudien

Die Beschreibung und Analyse der betrieblichen Projekte ist in fünf Teile untergliedert.

1. Zunächst wird die *betriebliche Situation* zu Projektbeginn beschrieben. Vor allem betrifft dies die Frage, aus welchen Gründen das jeweilige Unternehmen ein Projekt beginnt.
2. Anschließend wird die eingeführte *Projektstruktur* dargestellt und eine Beschreibung der gebildeten *Gruppen* hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung und ihres groben Werdeganges gegeben.
3. Dies stellt den Rahmen für die intensivere Betrachtung der drei Aspekte des *Gruppenlernens*, also Wissen, Ziele und Aktionen dar. Anhand konkreter Beispiele wird die Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze aufgezeigt.
4. Anschließend soll die *Perspektive der am Prozeß Beteiligten* dargestellt werden. In beiden Projekten wurden intensive Befragungsreihen durchgeführt, um den Projektverlauf zu evaluieren. Aus diesen Interviews werden Originalaussagen und deskriptive Statistiken, ebenfalls bezogen auf die drei Aspekte Wissen, Ziele und Aktionen, dargestellt. Gleichzeitig werden damit Tendenzen aufgezeigt, die zum Teil Schwachstellen im Projektverlauf andeuten.
5. Schließlich wird der *Projektabschluss* thematisiert. In dem einem Fall wird dabei Ursachenerforschung für den Projektabbruch betrieben, in dem anderen Fall werden Wechselwirkungen zwischen Projekt und Unternehmenssituation sowie die Verankerung des Lernprozesses betrachtet.

Diese Fallstudien sind damit als *Prozeßbeschreibung* angelegt. Die Komplexität und Dynamik eines Veränderungsprozesses sollen verdeutlicht werden, die nicht durch photographische Momentaufnahmen (z.B. Einsatz von standardisierten Meßverfahren) erschließbar sind, sondern nur durch eine kontinuierliche Prozeßbegleitung erforscht werden können.

## 7 Fallstudie: Das Montageunternehmen

### 7.1 Ausgangssituation

#### 7.1.1 Das Unternehmen

Die Firma M hat bereits eine jahrzehntelange Tradition und Erfahrung auf dem Gebiet der Metallbearbeitung. Gegründet wurde sie im Jahre 1914 und ist bereits in der vierten Generation in Familienbesitz. Die alleinige Geschäftsführung wird von dem Junior-Chef wahrgenommen. Der organisatorische Aufbau der Firma (Hierarchien, Funktionsbereiche) ist als traditionell zu bezeichnen.

Die Situation der Firma M ist seit Jahren durch einen Wachstumsprozeß gekennzeichnet. Das Hauptprodukt sind Fensterkippbeschläge, die durch den Aufschwung der Bauwirtschaft zu Beginn der 90er Jahre einen sehr guten Absatz fanden. M ist als Großserienfertiger einzustufen. Das Unternehmen hat in Deutschland einen recht hohen Marktanteil vorzuweisen.

Die Firma beschäftigt ca. 1.000 Mitarbeiter/innen und ist somit kaum noch als mittleres Unternehmen einzuordnen. Im gewerblichen Bereich sind ca. 750 Mitarbeiter/innen tätig. Der Montagebereich, um den es sich hauptsächlich in diesem Fallbeispiel handelt, hat ca. 360 Beschäftigte, wovon 83% Frauen sind.

Die Produktion von M ist funktional strukturiert und nach klassischen betriebsorganisatorischen Prinzipien ausgerichtet (z.B. push-Prinzip). In der Montage wird im Zweischicht-Verfahren gearbeitet.

Der Standort der Firma ist in einem strukturschwachen Gebiet angesiedelt, wo zudem eine recht hohe Arbeitslosigkeit besteht. Analysen zeigen, daß die Frauenarbeitslosigkeit dort über Landes- und Bundesdurchschnitt liegt (vgl. SIC, 1991).

Die Frauen stellen im Montagebereich das stärkste Mitarbeiterpotential dar. Es sind überwiegend an- und ungelernete Arbeiterinnen. Die meisten Mitarbeiterinnen gehören dem Betrieb bereits relativ lange an und arbeiten im Akkord an maschinellen Einzelarbeitsplätzen. Sie sind die vorrangige Zielgruppe des Gruppenarbeitsprojektes bei M.

### 7.1.2 ... und seine Problemsituation

Neben dem oben erwähnten Mengenwachstum stellt sich zunehmend auch ein Variantenwachstum ein, das die verrichtungsorientierte Produktionsstruktur stark in Frage stellt. Ein Preisverfall für das Hauptprodukt, zu hohe innerbetriebliche Transportanteile, hohe Lagerhaltung und eine hohe Reklamationsrate unterstützen den Bedarf nach neustrukturierenden Maßnahmen. Das Unternehmen ist nach Meinung der Geschäftsführung zu schnell gewachsen, so daß die damit einher gehenden veränderten Anforderungen mit einer unveränderten Struktur in Zukunft nicht mehr zu bewältigen sind.

Die Firma M hat vor diesem Hintergrund ein umfangreiches Restrukturierungsprojekt in Angriff genommen, das gleichzeitig mehrere Bereiche umfaßt:

- Die Einführung von Gruppenarbeit (geplant sind 18 Inseln)
- Der Aufbau eines neuen PPS-Systems mit BDE (Betriebsdatenerfassung)
- Die Planung und Errichtung eines Distributionszentrums, verbunden mit dem Aufbau eines Kommissionier-, Lager- und Transportsystems
- Die Planung und Einführung eines Computer-Aided-Quality-Systems (CAQ)
- Die Durchführung einer produktbezogenen Wertanalyse

Das Gesamtvorhaben wird als „strategieorientierte Neuausrichtung der Produktion“ (SNP) bezeichnet. Die Zielsetzung ist die Veränderung einer auf Lagerhaltung orientierten Produktion hin zu einer kundenauftragsorientierten Fertigung.

Eine derart umfassende organisatorische Neuordnung bei M erscheint problematisch, da die neuen Organisationskonzepte einen dramatischen Bruch mit der bestehenden Unternehmenskultur und den Denkgewohnheiten der Mitarbeiter darstellen und der mit der Komplexität der Vorhaben einher gehende Kommunikationsaufwand sehr hoch ist.

Die Einführung von Montageinseln wurde bereits vor Beginn der wissenschaftlichen Begleitung durch eine Pilotinsel gestartet. Diese Pilotinsel besitzt jedoch bei den Beschäftigten einen widersprüchlichen „Vorbildcharakter“. Problembereiche sind dabei

- eine unausgereifte Technik,
- unzureichende Qualifizierungen (fehlendes Personalentwicklungskonzept),
- Konflikte um Lohn und abgeforderte Leistungen,
- Arbeitszeitkonflikte und
- ungenügende Team- und Kommunikationsfähigkeit.

Externe Unterstützung erhielten die Mitarbeiterinnen der Pilotinsel durch eine Unternehmensberatung, die das Teamtraining und „Follow-up“ Seminare durchführten und primär auf den zwischenmenschlichen Bereich abzielten. Im Betrieb wurden diese Berater als „Die Psychologen“ und die Schulungen als „psychologisches Seminar“ bezeichnet. Abgesehen von diesen Schulungen hat der Betrieb den Einführungsprozess allein mit eigenen Ressourcen gestaltet.

Die bereits frühzeitig spürbaren Schwierigkeiten bei der Einführung der Gruppenarbeit waren mit ein Beweggrund, daß der Betrieb die Unterstützung über ein gefördertes Forschungsprojekt und der damit verbundenen Prozeßbegleitung in Anspruch nahm.

### 7.1.3 Das Projekt

M und zwei Forschungseinrichtungen sowie ein Beratungsunternehmen begannen deshalb Ende 1992 ein gemeinsames Forschungsprojekt mit der Zielsetzung „Attraktive Arbeitsbedingungen“ für die in der Montage beschäftigten, niedrig qualifizierten Frauen durch deren aktive Beteiligung zu schaffen.

Die Zielsetzungen auf der Antragsebene waren dabei:

- Inhaltliche Anreicherung der Frauenarbeitsplätze und eine Höherqualifizierung
- Schaffen von Arbeitsplätzen ohne gesundheitliche Risiken
- Aufbau einer Arbeitsorganisation, die flexibel auf Markterfordernisse reagiert und den Beschäftigten fortlaufend Lernpotentiale bietet

Da M zwar bereits Reorganisationsmaßnahmen in dem SNP-Projekt begonnen hatte, diese allerdings eher traditionellen Innovationsmustern folgten (top-down-Strategie), sollte im Rahmen dieses Projektes die Umsetzung zu entwickelnder Konzepte „bottom-up“ erfolgen. Von einem innerbetrieblichen Ergebnistransfer sollten die gesamten Erneuerungsarbeiten profitieren.

Der geplante Bearbeitungszeitraum des Projektes, das aufgrund des Förderprogrammes den Namen „Sotech-Projekt“ bekam, betrug drei Jahre. In diesem Zeitraum sollten sukzessive drei Montageinseln in dem dafür ausgewählten Teilbereich eingeführt und Erfahrungen auf weitere Bereiche übertragen werden. Die Zielgruppe waren ca. 60 Frauen, die an 43 Maschinen und 46 verschiedenen Arbeitsplätzen tätig waren. Sie arbeiteten in Früh-, Spät- oder Wechselschicht und einige in einer sogenannten Hausfrauenschicht.

Die Arbeit an den Maschinen bestand aus kurzzyklischen Handlungsabläufen mit teilweise hoher körperlicher Belastung. Eine hohe Ausfallquote durch Krankheit, die in Spitzenzeiten 19% betrug (Durchschnitt 1992 = 11,8%), ist als mögliche Folge dieser Arbeitsbedingungen zu werten. Aus diesem Grund wurde eine gesundheitsfördernde und motivierende Arbeitsgestaltung als Projektergebnis angestrebt.

Der Projektablauf (Abb. 7.1) entspricht in seinen Elementen dem Interventionsmodell.

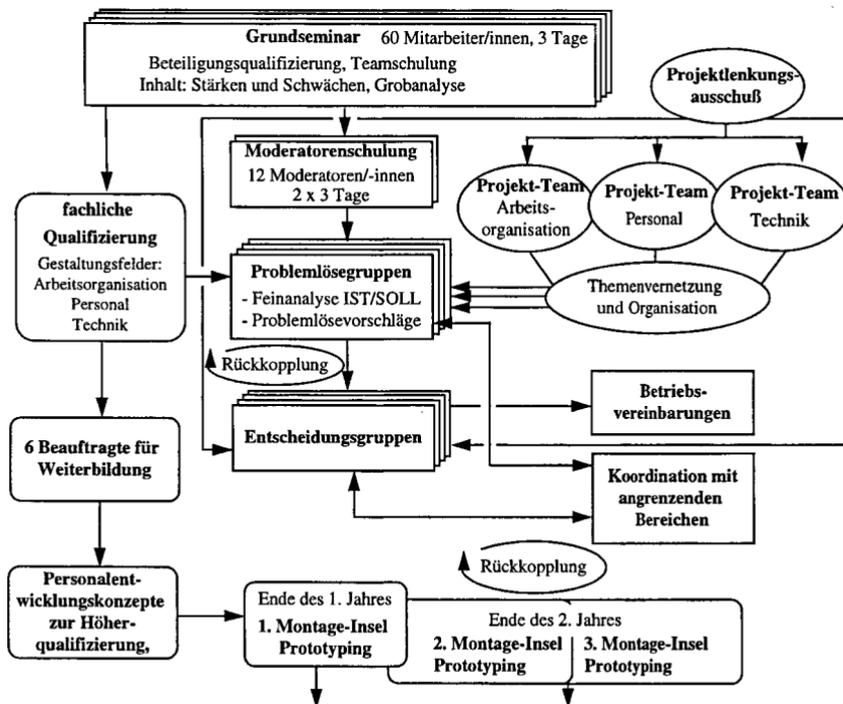


Abb. 7.1: Projektablaufplan bei „M“

In den anschließenden Abschnitten sollen nun folgende Fragen bearbeitet werden:

- Welche Gruppen bildeten sich?
- Welche Hinweise gibt es auf Lernprozesse?
- Wie bewerteten die Beteiligten das Projektgeschehen?

Zur besseren Einordnung der Beschreibungen ist zu erwähnen, daß dieses Projekt nach ca. einem Jahr abgebrochen wurde. Die Gründe dafür werden in Kapitel 7.5 diskutiert.

## 7.2 Die Teamorganisation im Projekt

### 7.2.1 Zusammensetzung und Arbeitsthemen

Die aufgabenübergreifende Zusammenarbeit in der Fertigung und den angrenzenden Bereichen war eher als unregelmäßig zu kennzeichnen. Bis auf den oberen Führungskreis, der monatlich zusammenkam, gab es keine organisatorisch verankerten Teams oder Gruppen. Dieser Führungskreis verabschiedete die Maßnahmen für die umfassende Restrukturierung der Fertigung (SNP). Die Akteure zur Umsetzung waren der Projektleiter, der sämtliche Projekte koordinierte, und die jeweiligen Führungskräfte für die ihren Bereich betreffenden Maßnahmen. Der Projektleiter hatte eine Stabsfunktion und war anderen Bereichen gegenüber nicht weisungsbefugt. Unterhalb der oberen Führungsebene gab es keine institutionalisierten Organisationsstrukturen zur Projektdurchführung. Das Sotech-Projekt sah jetzt einen Rahmen vor, in dem alle tangierten Bereiche möglichst direkt miteinander kooperieren sollten. Die gebildeten Teams, die darin vertretenen Funktionen und die Arbeitsthemen stellt die Abb. 7.2 dar.

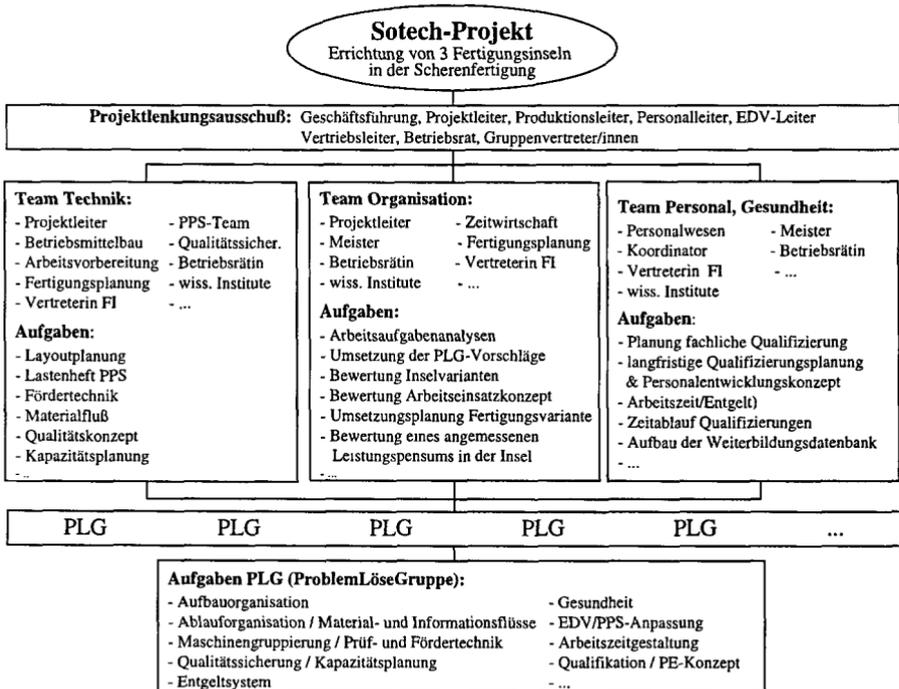


Abb. 7.2: Projektorganisation - Themen und Zusammensetzung der Gruppen

Beteiligt an diesem Projekt waren obere und mittlere Führungskräfte, Linienmitarbeiter/innen aus der Montage und Schnittstellenbereichen ebenso wie Mitarbeiter/innen des operativen Bereiches. Es wurden hierarchie- und funktionsübergreifende Teams gebildet, ebenso wie hierarchie- und bereichsinterne Gruppen. Diese werden im folgenden charakterisiert.

### 7.2.2 Die Projektteams

Es wurden drei Teams gebildet, die sich kurz Team „Organisation“, „Personal“ und „Technik“ nannten. In diesen Projektteams wurden Mitarbeiter/innen unterschiedlicher Bereiche und Positionen zusammengeführt. Sie hatten zuvor noch nicht in dieser Konstellation zusammengearbeitet.

Die Teilnahme an den Projektaktivitäten wurde als freiwillig formuliert. Jedoch gerade in den Projektteams konnte wirkliche Freiwilligkeit nicht immer vorausgesetzt werden, da zur Aufgabebearbeitung die Teilnahme bestimmter Funktionsbereiche notwendig war. Die Ansprache potentieller Mitglieder erfolgte durch Projektleiter oder Vorgesetzte und läßt vor dem Hintergrund gewohnter Kommunikationsmuster und Verhaltensweisen eher eine „Quasi-Freiwilligkeit“ annehmen.

Die Teams trafen sich im Anschluß an die Auftaktveranstaltung in regelmäßigen Abständen von ein bis zwei Wochen für 2 - 3 Stunden. Ihr Teilnehmerkreis wurde nach den Teamschulungen um Mitarbeiter/innen aus der Montage erweitert. Die Teams wuchsen somit auf ca. 10 - 12 Mitglieder an. Die Aufgaben, die durch die Projektteams im Projektverlauf in Angriff genommen wurden, sind in der Tab. 7-1 (nächste Seite) wiedergegeben. Arbeitsklima und Gruppenstruktur in den einzelnen Teams waren dabei durchaus unterschiedlich.

Das *Projektteam Personal* war als das Team mit den geringsten internen und externen Konflikten einzuschätzen. Bereits frühzeitig hatte es Maßnahmen geplant, die zur Umsetzung kamen (Informationsveranstaltungen, Qualifizierung). Aus der obersten Hierarchie war der Personalleiter vertreten, was einerseits die Entscheidungs- und Umsetzungsfähigkeit dieses Teams erhöhte, andererseits aber auch die Gefahr nicht gemeinsam getragener Lösungsansätze beinhaltete, z.B. zu Fragen der Entlohnungsform. Problempunkte der Aufgabebearbeitung bestanden in der Arbeitszeitenregelung, der terminlichen Verschiebung von Teamqualifizierungen und der damit verbundenen fehlenden Integration weiterer betroffener Mitarbeiter/innen sowie das „am Leben halten“

der Qualifizierungsgruppen, als sie durch die Verzögerungen der organisatorischen und technischen Planung drohten auseinanderzufallen.

Projektteam Personal	Projektteam Organisation	Projektteam Technik
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriterien für die Zusammensetzung der Qualifizierungsgruppen</li> <li>• Analyse der Fehlzeiten in der Scherenfertigung</li> <li>• Planung und Durchführung von Informationsveranstaltungen</li> <li>• IST-Aufnahme der Qualifikation in der Scherenfertigung</li> <li>• Setzung der Rahmenbedingungen für Gruppentreffen, Unterstützung der Gruppen</li> <li>• Erarbeitung von Vorschlägen für PLG-Themen und -zusammensetzungen</li> <li>• Diskussion des „Arbeitszeitenproblems“</li> <li>• Konzept zur fachlichen Qualifizierung der Inselmitarbeiter/-innen</li> <li>• Konzeptentwurf zur Qualifizierung von Weiterbilder/-innen</li> <li>• Abstimmung geplanter Qualifizierungen mit den von PT-Organisation geplanten Arbeitsinhalten</li> <li>• Durchführung einer Zwischenbefragung der Projektbeteiligten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriterien für die Inselplanung</li> <li>• Grobplanung der Aufgaben in den Inseln</li> <li>• Kennziffern-Analyse der Ausschußzahlen und Nacharbeit</li> <li>• Segmentierung des Montagebereiches - Modellvergleiche</li> <li>• Analyse der Einrichtertätigkeiten entsprechend des jew. Variantenwechsels</li> <li>• Auswahl der Maschinen für die FI und Kapazitätsfestlegung</li> <li>• Analyse von Arbeitsabläufen</li> <li>• Analyse des Auftragsdurchlaufes in der Scherenfertigung</li> <li>• Erfassung der Durchlaufzeiten</li> <li>• Erfassung IST-Zustand dispositiver und steuernder Tätigkeiten</li> <li>• Vergleich automatisierter vs. flexibler Lösungsansätze (PLA-Anforderung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriterien für die Technikgestaltung</li> <li>• Ist-Analysen: Prüfmittel, Prüfablauf, Wartung; Schnittstellen zum CAQ-System</li> <li>• IST-Analyse vorhandener Maschinen, Vorrichtungen, Werkzeuge, Kapazitäten</li> <li>• Anforderungen an das PPS/BDE</li> <li>• Schwachstellenanalyse SB-Montage</li> <li>• SoTech-Informationstafel</li> <li>• Vergleich unterschiedlicher Maschinenmodelle</li> <li>• Entwurf des Fertigungsablaufs nach Kapa.-Gruppen</li> <li>• Vergleich zwischen flexibler und automatisierter Insel</li> <li>• ABC-Analyse der Scherenfertigung (Anforderung PLA)</li> <li>• Entwurf von SOLL-Konzepten der Technikauslegung</li> <li>• Entwurf einer kombinierten Lösung (flex. + automat.) und Kapazitätsrechnung</li> <li>• Investitionskostenabschätzung</li> </ul>

Tab. 7-1: Themen der Projektteams

Der Entwurf eines Qualifizierungskonzeptes für die Inselarbeit war bis zum Projektende recht weit fortgeschritten. Das Team Personal war das einzige Projektteam, das noch über die Sommerpause 1993 hinaus, vor dem Hintergrund zunehmender Span-

nungen im Projekt, zusammenkam. Die Intensität der Aufgabenbearbeitung ließ jedoch zum Projektende nach.

Das *Projektteam Organisation* kann als das arbeitsintensivste eingeschätzt werden. Zur Planung der Arbeitsaufgaben in den Inseln wurden vielfältige Analysen und Daten benötigt. Es wurden mehrfach Untergruppen gebildet, die zum Teil mit hohem Engagement die für sie neuartigen Aufgaben bearbeiteten.

In diesem Projektteam war kein Mitglied des oberen Führungskreises vertreten, so daß interne Entscheidungen einen stärkeren Vorschlagscharakter hatten als im Personalteam. Eine der ersten Entscheidungen betraf das Segmentierungsmodell, das als Strukturierungsgrundlage für die Fertigungsinseln in der weiteren Planung aller Teams Anwendung fand.

Das Thema der Automatisierung sorgte in diesem Team für hohe Brisanz. Die Anforderung des Projektlenkungsausschusses, automatisierte und flexible Lösungen<sup>1</sup> gegeneinander abzuwägen, um eine bessere Entscheidungsgrundlage zu erhalten, wurde von einigen Teammitgliedern als ungenau und z.T. sogar manipulativ empfunden. Das Vergleichsergebnis war für die Beteiligten unbefriedigend. Das Team kam nach der Sommerpause nicht mehr zusammen.

Das *Projektteam Technik* begann wie die anderen Teams zunächst mit Fragestellungen der teaminternen Organisation und der Kriterienfestlegung für die Technikgestaltung, die aus den Projektzielen hergeleitet wurden. Da dieses Team in seiner Planungsarbeit zu großen Teilen von den Vorergebnissen der Organisationsgruppe abhängig war, wurden zunächst davon unbeeinflusste Analysearbeiten durchgeführt. Nach der Entscheidung des Organisationsteams für ein Segmentierungsmodell wurden auf dieser Basis verschiedene technische und kapazitive Varianten diskutiert, die auf der vorhandenen Betriebsmittelausstattung fußen.

Bereits frühzeitig zeichnete sich hier ab, daß gesetzte Termine vermutlich nicht eingehalten werden konnten, so daß ein Zeitdruck entstand. Ebenso wurde deutlich, daß es im Hause bereits Planungen zur technischen Lösung gab, von denen die meisten Teammitglieder bisher nur gerüchteweise gehört hatten. Eine Kurzvorstellung der Grundzüge dieses Ansatzes spaltete das Team fortan in zwei Lager. Vehemente interne Konflikte waren die Konsequenz. Es wurden Kompetenzklärungen vom PLA eingefordert.

---

<sup>1</sup> Diese „Ettiketten“ hatten sich innerbetrieblich für zwei konkurrierende technische Lösungsansätze etabliert.

Schließlich wurde ein Beschluß des PLA gefaßt, den Teamleiter zu wechseln. Anstelle des Projektleiters übernahm jetzt ein Assistent der Produktionsleitung, in dessen Umkreis auch das Automatisierungsmodell konzipiert wurde, die Teamleitungsfunktion. Die weitere Arbeit des Teams war daraufhin dadurch bestimmt, im Auftrag des PLA eine ABC-Analyse zur Erkundung der Automatisierungspotentiale und einen Wirtschaftlichkeitsvergleich zwischen der automatisierten und der flexiblen Lösung anzustellen. Eine Groblayoutvariante einer „kombinierten Lösung“ stellte vor der Sommerpause den vorläufigen Abschluß dieses Teams dar.

Alle drei Teams wurden zunächst von der Prozeßbegleitung moderiert. Diese Funktion ging zunehmend in die Hände der Mitglieder über. Am Ende jeder Sitzung wurde die Moderation für das Folgetreffen festgelegt und den Moderierenden eine Rückmeldung gegeben.

### 7.2.3 Die Qualifizierungsgruppen

Die Teamschulungen wurden terminlich und organisatorisch durch das Projektteam Personal geplant. Die inhaltliche Ausgestaltung wurde weitgehend durch die wissenschaftlichen Institute übernommen. Die Mitarbeiter/innen aus dem betreffenden Bereich wurden in einem Treffen über das Projekt und dessen Ziele informiert. Die Freiwilligkeit wurde zwar betont, es ist jedoch davon auszugehen, daß auch hier nicht immer eine „echte“ Eigenmotivation vorlag, sondern sozialer Druck der aktiveren Kolleginnen sowie Arbeitsplatzängste zur Teilnahme bewegten, was spätere Aussagen belegen. Von den angesprochenen Mitarbeiter/innen meldeten sich 87% zum Seminar.

Da die Mehrheit der Mitarbeiter/innen bei M noch keine Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen hatten, wurden mit einer weiteren Informationsveranstaltung kurz vor Seminarbeginn Ängste abgebaut und offene Fragen geklärt. Dabei wurde wiederholt von den Informierenden (Projektleiter, Betriebsrätin, Seminarleiterin) betont, daß die Schulungszusammensetzung nicht zwangsläufig mit der Inselgruppe gleichzusetzen sei. Das hänge von den weiteren Planungsarbeiten und den Wünschen der Mitarbeiter/innen ab.

Die Seminare fanden auf Wunsch der Montagemitarbeiterinnen innerhalb der normalen Arbeitszeit (Frühschicht) statt. In der Einstiegsphase des Seminars zeigte sich ein hoher Informationsbedarf zu der zukünftigen Gruppenarbeit („Wie wird es in den Inseln aussehen?“, „Wer wird mit wem zusammenarbeiten?“). Hier wurde deutlich, daß auch wenn im Vorfeld in mehreren Informationsveranstaltungen von unterschiedlich-

sten Personen betont wird, daß dieser Prozeß noch offen in seinen konkreten Ergebnissen ist und es keine Detailplanungen gibt, sondern diese unter Beteiligung der Mitarbeiter/innen stattfinden sollen, dieses weitgehend nicht aufgenommen wurde. Die Erklärung dafür liegt vermutlich darin, daß über Jahre hinweg andere Erfahrungen mit dem System vorlagen, die einen „gesunden Skeptizismus“ gegenüber solchen Äußerungen hervorriefen und deren Glaubwürdigkeit in Frage stellten.

Der Seminaarauftritt war geprägt durch Ängste und Befürchtungen bezogen auf die Inselarbeit (z.B. mehr Streß, Streit, weniger Geld, mehr Leistung, Probleme, wird nicht auf uns gehört, werden ausgelacht). Viele Teilnehmer/innen hatten im Vorfeld gerüchteweise oder direkt über die Schwierigkeiten der Pilotinsel erfahren und führten dies beispielhaft an. Die von den strategischen Entscheidern anvisierten Vorzüge der Gruppenarbeit wurden nur selten genannt.

Die Interventionsstrategie der Seminarleiterinnen war es jetzt nicht, ein Positivszenario der Gruppenarbeit aufzuzeigen, sondern fragend und interaktiv die Rahmenbedingungen für diese Erwartungshaltungen und Einflußmöglichkeiten seitens der Teilnehmer/innen zu erarbeiten („Weshalb will der Betrieb eine stärkere Beteiligung und Gruppenarbeit?“, „Was haben Sie davon, sich zu beteiligen?“). Der Austausch der Teilnehmer/innen stand im Vordergrund, der bisher allenfalls in den kurzen Arbeitspausen stattfand.

Die Vereinbarungen, die zum Seminarende innerhalb der Gruppe getroffen wurden, betrafen die Planung, Organisation und Themenwahl für die nächsten Gruppentreffen. Alle vier Qualifizierungsgruppen hatten sich entschlossen, in dieser Konstellation auch als Inselgruppe zusammen zu bleiben<sup>2</sup>. Die Beschaffung von Informationen war zentrales Thema der Folgeaktivitäten (z.B. Erfahrungsaustausch mit Pilotinsel, Informationsmaterial über Gruppenarbeit, Entsendung Delegierter in andere Gruppen).

In der Folgezeit fanden vierzehntägig Gruppengespräche statt. Was die Gruppen dabei thematisierten, war ihnen frei gestellt. Einzige Anforderungen an die Gruppen waren die Besetzung einer Gruppenvertretung in den Projektteams und Problemlösegruppen sowie die Benennung einer Sprecherfunktion der Gruppe.

---

<sup>2</sup> Eine solche Entwicklung war von der Prozeßbegleitung aufgrund der anfänglichen Befürchtungen der Teilnehmerinnen hinsichtlich der zukünftigen Gruppenzusammensetzung nicht erwartet worden. Kommentare einiger Teilnehmerinnen zeigten, daß vor dem Hintergrund umfassender betrieblicher Veränderungen gleichzeitig ein Maß an Stabilität gesucht wird („... hier weiß ich, was ich habe“)

Nach dieser Gruppenbildung wurde ein Moderationsseminar angeboten. Das selbstgewählte Problem, anhand dessen das Moderieren geübt wurde, betraf die interne Inse-  
lorganisation: „Wie organisieren wir demnächst unsere Gruppe, so daß die Gleichbe-  
rechtigung gewährleistet ist?“ Diese Zielsetzung zeigte, daß das Thema Gleichberech-  
tigung bzw. Hierarchiefreiheit in der Gruppenarbeit ein zentrales Anliegen der Mitar-  
beiterinnen war. Strukturierte Pro- und Contradiskussionen zum Gruppensprecher  
stellten den Einstieg in die spätere Problemlösegruppe „Gruppenorganisation“ dar. Es  
wurden damit tragfähige Entscheidungsprozesse der Gruppe vorbereitet, indem mög-  
lichst erschöpfend Argumente gesammelt wurden.

Drei Tage Moderationsschulung sind jedoch für vollkommen Ungeübte keinesfalls  
hinreichend, um eigenverantwortlich und angstfrei eine Gruppe anleiten zu können. In  
der Startphase der Problemlösegruppen wurde den Teilnehmerinnen, die sich für die  
Moderation bereit erklärten, ausgiebige Unterstützung seitens der Prozeßbegleitung  
zugesagt<sup>3</sup>.

#### 7.2.4 Die Problemlösegruppen

Aus den Qualifizierungsgruppen heraus bildeten sich die Problemlösegruppen. Ihre  
Aufgabe war es, zu inselinternen und inselübergreifenden Problemstellungen Lösungs-  
vorschläge zu erarbeiten. In jeder Problemlösegruppe (PLG) wurde von der Prozeßbe-  
gleitung ein Vorgehensvorschlag unterbreitet. Zunächst wurde ein gemeinsames Ver-  
ständnis der Themenstellung erarbeitet (z.B.: „Was bedeutet Gruppenorganisation?“).  
Daraufhin wurden Ziele der Gruppenarbeit vereinbart, eine IST- und Wunsch-Analyse  
durchgeführt und Lösungsvorschläge erarbeitet. Die Hauptmoderation lag dabei zu-  
nächst bei der Prozeßbegleitung. Sukzessive übernahmen Teilnehmerinnen Moderati-  
onsphasen, bzw. ganze Sitzungsphasen. Dieses waren nicht nur - wie ursprünglich ge-  
plant - die qualifizierten Moderatorinnen, sondern es wagten sich ebenso andere an  
diese Aufgabe heran<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Hier gilt es abzuwägen, inwieweit der Lernprozeß im Seminkontext - der in der Regel einen  
angstfreieren und experimentierfreudigeren Rahmen darstellt - oder in der Echtsituation stattfindet.  
Nicht zuletzt wird dies oft durch betriebliche Gegebenheiten bestimmt (Kostenargumente). Da  
hier eine intensive Prozeßbegleitung sichergestellt war und damit eine Überforderung und Demoti-  
vation abgefangen werden konnte, wurde der weitere Lernprozeß direkt in die Gruppen verlagert.

<sup>4</sup> Dies mag in vielen Arbeitszusammenhängen sicher nicht erstaunen. Hier ist jedoch zu bedenken,  
daß diese Mitarbeiterinnen in ihrem Arbeitsalltag zuvor nie an Sitzungen o.ä. teilgenommen hat-  
ten. Ihre Erfahrungen zur Arbeit in und mit Gruppen im beruflichen Kontext beschränkten sich  
allein auf die Teamschulung. Es war vorrangige Aufgabe der Prozeßbegleitung, in den Gruppen  
ein fehler- und lernfreundliches Klima zu schaffen.

Angelehnt an die Subjektive Tätigkeitsanalyse (STA, Udris & Ulich, 1987) hat die „PLG-Aufgabenintegration“ einen gemeinsamen Wunscharbeitsplatz in der Gruppenarbeit der ersten Montageinsel erstellt. Daraus ergaben sich Anforderungen an die Projektteams und andere Problemlösegruppen (s. Anhang 2). Die Ergebnisse der Gruppe wurden als Entscheidungsvorlage in allen Teams vorgestellt, da sie einen zentralen Ausgangspunkt für die Inselplanung darstellten (Primat der Aufgabe).

Die Problemlösegruppe „*Gruppenorganisation*“ baute auf Diskussionen der Moderatortinnenschulung auf. Unter Berücksichtigung der bestehenden Betriebsvereinbarung zur Gruppenarbeit wurden hier insbesondere Themen wie Rechte und Pflichten der Gruppensprecherin<sup>5</sup>, Organisation von Gruppengesprächen, Übergabemodus, Qualifizierung, Arbeitseinteilung und mehr behandelt. Die Lösungsvorschläge, die neben ganz konkreten Ansätzen gleichfalls nicht in der Gruppe zu klärende Fragen enthielten, wurden dem Projektteam Personal vorgestellt. Diese Problemlösegruppe tagte zu einigen Sitzungen bereits ohne externe Prozeßbegleitung.

Die Problemlösegruppe „*Insellayout*“ stand unter einem starken Zeitdruck, der durch die Diskussionen um das alternative Konzept der Automatisierung ausgelöst wurde. Sie tagte insgesamt vier Mal und stellte dabei einen Entwurf der Maschinenpositionierung der ersten Insel und Anforderungen an die technische Ausstattung auf, die in dem Projektteam Technik präsentiert wurden. Zielsetzung der Prozeßbegleitung war es, Mitarbeitersicht und -anforderungen frühzeitig in ein technisches Konzept einfließen zu lassen, da bezüglich der Automatisierungsfrage Entscheidungen anstanden.

Die Problemlösegruppe „*Gesundheit*“ fand unter recht ungünstigen Bedingungen statt. Diese Gruppe, die bis kurz vor Projektabbruch tagte, litt unter den zunehmenden Spannungen im Projekt. Hier wurden aufgrund der IST-Analysen der Mitarbeiterinnen in den Teamschulungen, die sehr viele Mängel an der Arbeitsplatzgestaltung und -ausstattung aufzeigte, Anforderungen an die Inselarbeitsplätze erarbeitet, ebenso wie gesundheitsfördernde Maßnahmen geplant wurden. Diese Gruppe zeichnete sich dadurch aus, daß sie externe Gäste (Sicherheitsbeauftragte, Betriebsärztin) zu bestimmten Zeitpunkten hinzuzog.

---

<sup>5</sup> Trotz der geplanten Integration der Einrichter und Transporteure, betonte die Gruppe, daß es zwischenzeitlich keine Selbstverständlichkeit mehr sei, daß zwangsläufig eine solche Position von Männern übernommen werde. Obwohl der Sprachgebrauch in diesem Unternehmen durchweg maskulin geprägt war, wurden jetzt zunehmend auch weibliche Sprachformen von den Frauen gewählt, was als Anzeichen für ein zunehmendes Selbstbewußtsein der Frauen gedeutet werden kann.

Durch den hier aufgezeigten Rahmen des Gruppenkontextes auf der „unteren“ Mitarbeiterebene wird die Projektkomplexität deutlich. Es existieren nicht nur eine Vielzahl personeller Verknüpfungen, sondern ebenso thematische und zeitliche Abhängigkeiten. Dies stellt recht hohe Anforderungen an die Mitarbeiter/innen. Erstmals in ihrem Arbeitsleben in dem Betrieb M mußten sie Termine vereinbaren, Treffen organisieren, Analysen durchführen, Verbesserungsvorschläge erarbeiten<sup>6</sup>, Präsentationen vorbereiten, Gruppen moderieren, Protokolle erstellen und mehr. Der damit verbundene Lernprozeß betrifft nicht allein die Bewältigung dieser Anforderungen, sondern ebenso eine zunehmende Wahrnehmung organisationaler Zusammenhänge, also einer Perspektive, die über den eigenen Arbeitsplatz hinausgeht.

Gleichzeitig stellte sich jedoch auch die Frage, inwieweit nicht einzelne durch die sich eröffnende Komplexität und Dynamik des gesamten Vorhabens überfordert wurden. Da dies keineswegs ausgeschlossen war, wurde der Freiraum der sich findenden Inselgruppen nicht angetastet bzw. nicht mit Aufgabenstellungen belegt. Diese Gruppen stellten für die Beteiligten einen „Heimathafen“ dar, in dem ohne Ergebnis- und Erfolgsdruck und ohne externe Beobachtung kommuniziert werden konnte.

### 7.2.5 Der Projektlenkungsausschuß

Im ersten Projektmonat wurde unter Beteiligung der Begleitforschung der Projektlenkungsausschuß (PLA) gegründet, dem als feste Mitglieder die obere Führungsebene angehörte. In den ersten Sitzungen wurden auf Wunsch der Geschäftsführung das Beteiligungskonzept und die Qualifizierungsinhalte diskutiert. Dabei wurden verschiedene Problempunkte angesprochen und Vereinbarungen getroffen. Unter anderem sollte ein Seminar für die Meisterebene angeboten werden, da mehrere PLA-Mitglieder der Ansicht waren, daß die mittlere Führungsebene im bisherigen Prozeß eher vernachlässigt wurde und gerade von dort Widerstände erwartet wurden.

Der Projektlenkungsausschuß (PLA) tagte monatlich. Dabei fanden diese Termine im Kontext der üblichen Führungsgespräche statt. Die externe Prozeßbegleitung wurde über den Projektleiter vertreten und informiert. Die „Gruppe PLA“ stellte sich dabei kaum als Gruppe mit Modellfunktion dar, sondern folgte eher klassisch-hierarchischen

---

<sup>6</sup> Dies ist im Arbeitsalltag zwar vereinzelt schon geschehen, in den Teamschulungen berichteten die Teilnehmerinnen jedoch darüber, daß Vorschläge von ihnen nicht aufgenommen und umgesetzt würden. Ein Zeichen dafür ist die häufig angeführte Aussage: „Du bist zum Arbeiten da und nicht zum Denken!“, die einzelnen Frauen gegenüber gemacht wurde (vgl. Tagungsunterlagen „Zukunftorientierte Montageorganisation“, Bad Soden, Juni 1995, Bericht zweier Mitarbeiterinnen).

Kommunikationsmustern, in denen Berichterlegung, Rechtfertigung und Delegation und weniger Dialog und kollektive Lösungssuche im Vordergrund standen.

Das Zielsystem (s. Anhang 1), in dem Ziele der Projektteams und Qualifizierungsgruppen zusammengeführt waren, wurde dem PLA vorgelegt, der es als Arbeitsgrundlage für das Projekt verabschiedete. Weiterhin wurde ein Entscheidungsverfahren vereinbart, das eine hohe Konsensorientierung vorsah. Zu den Entscheidungsphasen sollten Mitarbeiterinnen aus dem betreffenden Bereich als gleichberechtigt hinzugezogen werden. Bis zum Projektende kam dieses Verfahren jedoch nicht zum Einsatz.

Die weitgehende Intransparenz der Vorgänge im PLA für alle Außenstehenden, die geringe Nachvollziehbarkeit von Anforderungen und (scheinbaren) Entscheidungen sowie nach außen dringende Gerüchte über Rivalitäten, hatten einen negativen Einfluß auf das Projekt und die Motivation der Beteiligten.

### **7.2.6 Die Prozeßbegleitung**

Die Prozeßbegleitung stellte ebenso eine Gruppe dar. Ihr gehörten die Institute, die Projektleitung und - als diskontinuierliches Mitglied - der Betriebsrat an. Auch diese Gruppe durchlief einen Formungs- und Lernprozeß, zumal sie sehr heterogen besetzt war: Betriebsinterne und Betriebsexterne, Führungskreisvertreter und Betriebsrat, Wissenschaftler und Praktiker, Ingenieure und Sozialwissenschaftler. In der Anfangsphase ging es unter anderem darum, eine gemeinsame Sprache zu finden. Von betrieblicher Seite wurden hohe Akzeptanzprobleme prognostiziert, wenn „die Externen“ nicht lernen würden, ihren Sprachstil zielgruppengerecht zu modifizieren. Dies gipfelte darin, daß in einer der ersten Sitzungen sogenannte „Un-Worte“ definiert wurden.

Für die Prozeßbegleitung war die Formulierung von Erwartungen und Zielen weitaus vielschichtiger, als für die Projektteams bzw. Qualifizierungsgruppen. Sie hatten verschiedene Interessen zu berücksichtigen: Die Wissenschaftlichen (Institute), die Praktischen (Betrieb) und die des Geldgebers (Projektträger). Die Zielsetzungen der Prozeßbegleitung flossen in das Gesamtzielsystem mit ein. In den mindestens monatlichen Treffen wurden

- gegenseitige Informationen zum Projektverlauf gegeben,
- Ziele und Zielkonflikte reflektiert,
- alternative Vorgehensweisen und Interventionen diskutiert sowie
- konkrete Maßnahmenvorschläge der Prozeßgestaltung erarbeitet.

Im Verlauf der Zusammenarbeit wurden verschiedene Problemfelder identifiziert (Abb. 7.3).

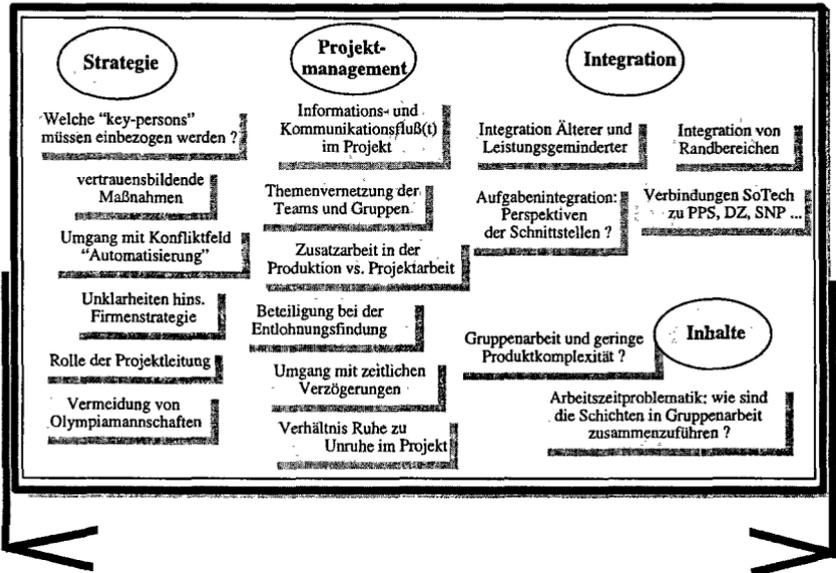


Abb. 7.3: Problemthemen der Begleitforschung

Der Projektleiter nahm in diesem Team als Schnittstelle zum Projektlenkungsausschuß und hauptsächlich Informationslieferant betrieblicher Ereignisse eine Schlüsselfunktion ein. Das Team fühlte sich darüber gut informiert. Es sollte sich aber später zeigen, daß dadurch die Anbindung dieser Gruppe an den Führungskreis nicht ausreichend war und Vertrauensverhältnisse eher ab- als aufgebaut wurden.

Durch die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte der Institute wurden wiederholt Zielsetzungen und Strategien diskutiert, was beiden Seiten zur Reflektion des eigenen Denkansatzes und dem Finden von „Nahtstellen“ diente.

Nach dieser Beschreibung der unterschiedlichen Gruppen im Projekt wird nun die faktische Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze aufgezeigt. Jeweils ein Beispiel soll Hinweise auf Lernprozesse geben.

## 7.3 Beispiele zur Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze

### 7.3.1 Wissen

**Generierung:** *Schaffe Bedingungen, daß Personen implizites Wissen externalisieren können!*

Den Rahmen für eine Wissensgenerierung stellen vorrangig die Projektteams und Problemlösegruppen dar. Die Externalisierung impliziten Wissens geht jedoch nicht zwangsläufig mit Gruppenbildungen einher. Aufgabenstellung und Form der Problembearbeitung bieten wesentliche Anreize. Komplexe Problemstellungen, deren Lösungen keinesfalls naheliegend sind und eine Vielzahl an eingangs noch unbekanntem bzw. unsicheren Variablen besitzen, fordern die Problemlöser regelrecht dazu auf, Gewohntes in Frage zu stellen und nach neuem Wissen zu suchen. Ein Kommunikationsklima, das das Fragen fördert und Raum für individuelle Erklärungen und Erfahrungsberichte bietet, unterstützt das Hervorbringen des für die Gruppe neuen Wissens.

#### **Ein Beispiel:**

Die Aufgabenstellung des Projektteams Organisation war es u.a., Aufgabenstruktur und Arbeitsabläufe der Insel zu planen. Dabei stellte sich auch die Frage, in welcher Form die Qualitätskontrolle zu integrieren sei. Daß diese Aufgabe von den zukünftigen Inselmitarbeiterinnen im Sinne ganzheitlicher Arbeitsinhalte und höherer Verantwortungsübernahme selbst ausgeführt werden sollte, war für das Team außer Frage. Man überlegte „nur“, bei welchen Arbeitsgängen eine Kontrolle vorzusehen sei, wie eine solche Kontrolle aussehen könne, welche Zeiten man anzusetzen habe und welche Aufwendungen für Nacharbeit dabei entstünden.

An und für sich wären dies keine allzu schwierigen Fragestellungen gewesen, da die Qualitätskontrolle eigentlich nichts gravierend Neues darstellte. Es gab einen QS-Bereich mit 17 Mitarbeiterinnen, die bisher eine 100%-Kontrolle der Scheren durchführten. Es war also davon auszugehen, daß fundiertes Datenmaterial vorliegen würde.

Als jedoch das Team sich konkret fragte, an welchen Stellen welche Fehler auftreten, wieviel Gutstücke hergestellt werden bzw. andersherum, wie hoch der Prozentanteil fehlerhafter Teile sei und welche Nacharbeit derzeit geleistet wird, mußte man feststellen, daß es keine konkreten Kennziffern, sondern allenfalls viele verschiedene subjektive Einschätzungen dazu gab.

Anscheinend hatte es bis dato noch niemand im Betrieb als relevant angesehen, derartige Basisdaten zu erheben<sup>7</sup>. Das Team gab daraufhin einer Untergruppe, bestehend aus QS-Mitarbeiterin und stellvertretendem Meister des Bereiches den Auftrag, Erhebungen durchzuführen, die zunächst basierend auf Stichproben und Befragungen der Mitarbeiterinnen erste Annäherungen an Qualitätskennziffern und Abläufe der Qualitätskontrolle ergaben.

Dabei verbalisierten die jeweiligen Mitarbeiterinnen erstmalig ihr Wissen über z.B. besonders häufig auftretende Fehler, woran sie zu erkennen sind, welche Ursachen ihnen zuzuschreiben sind, welche Fehler direkt, später oder gar nicht nachgebessert werden etc. Das Wissen darüber war im Betrieb an verschiedenen Stellen vorhanden, es wurde nur bisher nicht angefragt.

**Redundanz: Schaffe Bedingungen, daß Wissen kollektiviert werden kann !**

Mit dem obigen Beispiel wurde gezeigt, daß die Teamaktivität Auslöserfunktion für die Externalisierung von Wissen besaß. Dieses Wissen nützt der Entwicklung der Gesamtorganisation jedoch noch nicht allzuviel, wenn es auf wenige Individuen beschränkt bleibt. Die Redundanz von Wissen ist notwendiger Stabilisierungsfaktor einer Organisation. Das Lernen einer Organisation ist durch den Transformationsprozeß von individuellem zu kollektivem Wissen gekennzeichnet. Die Kollektivierung wird über die Projektteams, Problemlösegruppen sowie gruppenübergreifende Zusammenkünfte unterstützt.

### **Ein Beispiel:**

Die Problemlösegruppe „Insellayout“ hatte zum Ziel, auf der Basis des Segmentierungsvorschlages des Projektteams Organisation ein Layoutmodell der ersten Insel zu erstellen. Die vorhandenen Maschinen wurden als Papiermodelle auf einer Tafel hin und her geschoben bis eine Anordnung gefunden wurde, die den Bedürfnissen der Frauen (z.B. Sichtkontakt) und fertigungstechnischen Anforderungen (z.B. kreuzungsfreie Förderung) gerecht wurde. Dieses Arbeitsergebnis wurde von Vertreter/innen der Problemlösegruppe in dem Projektteam Technik vorgestellt und dort auf seine Um-

---

<sup>7</sup> Dies mag zwar erstaunlich klingen, jedoch wird es verständlicher, wenn bedacht wird, daß es sich hier um einen Massenproduzenten mit sehr guter Geschäftslage und bisher nicht allzu hoher Computerisierung handelt. Kalkulationen wurden überschlägig gemacht, konkrete Basisdaten werden erst für ein PPS-System benötigt und außerdem gab es aufgrund guter Ertragslage und hoher Beschäftigung kaum einen Grund, hier ins „Detail“ zu gehen.

setzbarkeit hin und seine Integration in das entstehende Gesamtkonzept diskutiert. Mit einer persönlichen Präsentation - und nicht nur der Weitergabe von Protokollen und Schriftstücken - wurde eine aktive Aufnahme des Vorschlages unterstützt.

Da dies ein Lösungsvorschlag einer Teilgruppe der zukünftigen Inselbesetzung war, ging es weiterhin darum, dieses Konzept, an dem sich ein hoher Anteil an Fertigungs- und Maschinenwissen der Beteiligten festmachte, in dem potentiellen „Kundenkreis“ weiterzutragen. Dies geschah einerseits, um weitere Vorschläge zur kontinuierlichen Verbesserung dieses Layouts einzuholen, andererseits aber auch, um die Akzeptanz der zukünftigen Inselarbeiter/innen zu sichern, indem sie diesen Vorschlag diskutieren und nachvollziehen konnten. So wurde also über die Mitglieder der Problemlösegruppe eine Präsentation in den Qualifizierungsgruppen organisiert und durchgeführt. Durch das Weitertragen von Kollegen/innen auf weitgehend gleicher Ebene, konnte davon ausgegangen werden, daß hier keine Sprachbarrieren den Wissenstransfer verhindern würden und gleichzeitig in den Gruppen weiteres implizites Wissen angestoßen und geäußert wird.

Das Resultat war, daß nach einer relativ kurzen Zeit allen Projektbeteiligten dieses Layoutkonzept bekannt war. Mit diesem Layoutkonzept wurde aber eben nicht nur ein neuer Vorschlag transportiert, sondern wesentlich für den Wissenstransfer waren die Argumentationen, die für ein solches Konzept sprachen und durch die Vorschlagenden weitergegeben wurden.

**Korrektur:** *Schaffe Bedingungen, daß Wissensdifferenzen bewußt werden und Fehlwissen korrigiert werden kann!*

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß das in einer Organisation an unterschiedlichen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen existierende Wissen grundsätzlich kompatibel ist. Ebenso wenig wird neu entstehendes Wissen nicht immer „paßfähig“ zu bereits existierendem Wissen sein. Die Fähigkeit, diese Differenzen wahrzunehmen und ver- bzw. umzulernen, kennzeichnet die Lernfähigkeit einer Organisation.

In den Projektteams und Problemlösegruppen werden zwangsläufig Widersprüche auftreten, die Auslösemoment für eine (dialektische) Weiterentwicklung oder Korrektur des Wissens sind. Inwieweit dies jedoch tatsächlich geschieht, hängt wesentlich von dem Gruppenklima ab. Genauer gesagt, von der Form der Kommunikation und Kooperation. Eine Moderation, die Unterschiede „neutral“ aufzeigt, „Nullsummenspiele“ nicht zuläßt und eine kontinuierliche Visualisierung vornimmt, so daß Differenzen sichtbar werden, fördert diesen Prozeß.

### Ein Beispiel:

Eine Zielsetzung des Projektes war, für die niedrig qualifizierten Frauen im Montagebereich Arbeitsbedingungen zu schaffen, die eine Höherqualifizierung ermöglichen und ein kontinuierliches Lernpotential beinhalten, womit Zukunftssicherung für diese Beschäftigtengruppe betrieben werden sollte. Selbst im Projektantrag wurde von einem extrem niedrigen Qualifizierungsniveau - von Un- und Angelernten - gesprochen.

Um die Inselarbeit vorzubereiten und einen Qualifizierungsplan zu erstellen, war es Aufgabe des Projektteams Personal, eine Weiterbildungsbedarfsanalyse durchzuführen. Im Personalbereich waren jedoch keine ausreichenden Daten vorhanden.

Vor diesem Hintergrund übernahmen Prozeßbegleitung und Personalleiter als Unter- team die Aufgabe, den Qualifizierungsstand der Mitarbeiter/innen aus dem Reorganisationsbereich zu erheben. Ein Fragebogen dazu wurde im Team gemeinschaftlich entwickelt. Die Erhebung fand jeweils zum Abschluß der Seminare statt, so daß ausreichend Hilfestellung bei der Beantwortung gewährleistet war.

Die Auswertung wurde im Team Personal vorgestellt. Die Ergebnisse erstaunten dabei externe Prozeßbegleitung ebenso wie Betriebsinterne: 41% der Befragten hatten eine abgeschlossene Berufsausbildung<sup>8</sup> und 51% gaben an, bereits an Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen zu haben<sup>9</sup>. Das vermeintliche Wissen der Projektteam-Mitglieder, daß die Frauen der Montage bisher keine oder nur sehr geringe Qualifikationen besaßen, mußte also relativiert werden.

### 7.3.2 Ziele

**Explikation:** *Schaffe Bedingungen, daß Ziele ausgesprochen werden!*

Ziele sind nur selten hinreichender Motivationsfaktor, wenn sie von außen vorgegeben werden und nicht auf systemimmanente Zielsetzungen referieren. Eine Entwicklung aus dem Gesamtsystem heraus und ein stetiger Abgleichprozeß erhöhen die Wahr-

<sup>8</sup> Dies waren beispielsweise: Verkäuferinnen unterschiedlicher Fachzweige, Einzelhandelskauffrau, Hauswirtschafterin, Kaufmannsgehilfin, Textilmaschinenführerin, Köchin, Friseurin, Beleuchterin.

<sup>9</sup> Weiterbildungsmaßnahmen waren z.B. Sprachkurse, Schreibmaschine, Staplerfahrer/in, Erste-Hilfe-Kurs, Seminare zu Gruppenarbeit und Industrieproblemen. Auch wenn diese Maßnahmen nicht immer im direkten beruflichen Zusammenhang standen, so deutet dies doch an, daß es sich hier nicht ausschließlich um Lernungewohnte handelte.

scheinlichkeit für aufeinander abgestimmte Handlungen im System. Es geht also nicht nur darum, Ziele auf den oberen Führungsebenen zu formulieren und diese lediglich nach „unten“ mitzuteilen, sondern ebenso darum, daß Ziele von den Mitarbeitern formuliert werden können.

Dies wurde im Projektkontext über moderierte Einstiegsphasen in die Teamarbeit, in denen Anforderungen, Ziele und Wünsche der Beteiligten erhoben und diskutiert wurden, gefördert. In regelmäßigen Abständen wurden Zielreflexionsphasen eingelegt - teamintern und teamübergreifend. Es fanden also eine Vielzahl von Zielformulierungsphasen auf unterschiedlichen Ebenen statt.

### Ein Beispiel:

In der Auftaktveranstaltung der Projektteams wurden Ziele aus den unterschiedlichen (Gruppen-)Perspektiven heraus formuliert: Technik, Organisation, Personal / Gesundheit, Projektträgerschaft, übergreifende Betriebsziele und Prozeßbegleitung. Da dies ein ebenso ungewohntes Vorgehen war, wie die Zusammenarbeit in Gruppen an sich, wurde diese Phase durch die externe Prozeßbegleitung moderiert. Jeder Teilnehmer bekam über eine schriftliche Sammelphase die Möglichkeit, aus je individueller Sicht, Projektziele zu notieren. Die anschließende Visualisierung und gemeinsame Reflektion des Ergebnisses führte zu der Formulierung von Zielkonflikten (Abb. 7.4).

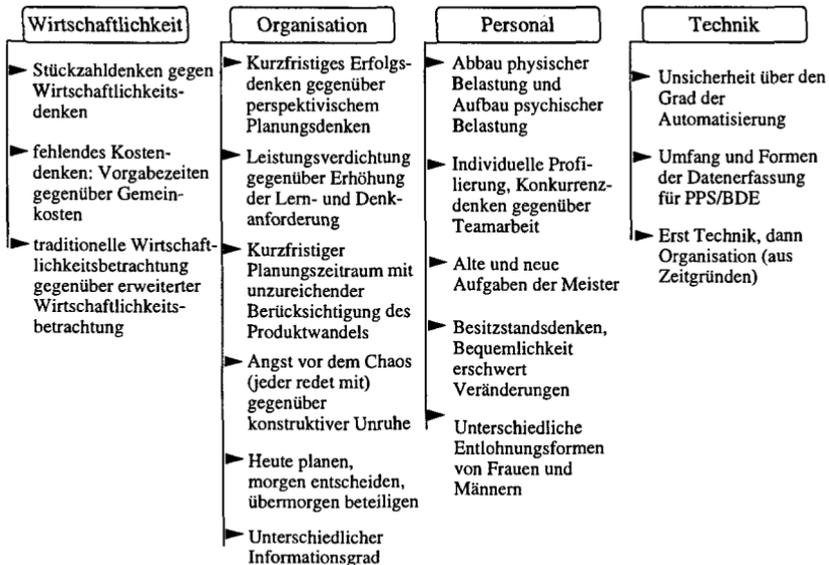


Abb. 7.4: Zielkonflikte

Diese Zielkonflikte beinhalten erwartete Problemfelder. Sie ergaben sich einerseits aus der grundlegenden Neuorientierung durch das Projekt im Gegensatz zu gebräuchlichen Praktiken und Sichtweisen, ebenso wie das Projekt selbst konträre Entwicklungen beinhalten konnte.

Erst dadurch, daß aus verschiedenen Perspektiven heraus Ziele formuliert werden konnten, wurden konträre Zielsetzungen für die Beteiligten sichtbar. Die identifizierten Zielkonflikte waren Gegenstand eines Abgleichprozesses. Im Kontext dieser Auftaktphasen wurden Ziele als Sache aller und als überhaupt thematisierungsfähig eingeführt.

**Abgleich:** *Schaffe Bedingungen, daß Ziele auf den unterschiedlichen Ebenen konkretisiert und vertikal wie auch horizontal abgeglichen werden können!*

Allein das Formulieren von Zielen auf unterschiedlichen Ebenen ist nicht ausreichend, um die Handlungen der Organisationsmitglieder auszurichten. Die Art der Zielformulierung läßt oftmals noch einen recht großen Handlungsspielraum. Um Ziele umzusetzen, bedarf es deshalb der Konkretisierung auf den davon betroffenen Ebenen. Der Rahmen, der dafür zu schaffen ist, kann sich nicht auf ein einmaliges Ereignis stützen, sondern muß einen kontinuierlichen Abstimmungsprozeß ermöglichen. Erst im Verlauf des Reorganisationsprozesses werden neue Erkenntnisse, Einsichten und damit Wissen gesammelt, die eingangs formulierte Ziele in ein neues Licht stellen. Eine Reformulierung von Zielen wird damit häufig zwangsläufig.

### **Ein Beispiel:**

Der letzte Seminartag der Teamschulung war durch die Bearbeitung eines konkreten betrieblichen Problems eigener Wahl bestimmt. Der Transfer von Seminarinhalten auf die Projektpraxis wurde damit vorbereitet. Ebenso war es der entscheidende Punkt für die Teilnehmer/innen, Eigeninitiative zu zeigen und Verantwortung zu übernehmen.

Die Auswahlgrundlage dazu bildete eine Problemsammlung. Neben einer Vielzahl arbeitsplatzbezogener Probleme wurden in allen Gruppen hierarchie- und zusammenarbeitsbezogene Problempunkte aufgeworfen. Nicht zuletzt wurde auch die Ungewißheit bezogen auf das Projekt formuliert, was schließlich von den Teilnehmer/innen als prioritär zu bearbeitendes Thema angesehen wurde. In dieser Phase wurden bereits eine Vielzahl „latenter Ziele“ in Form von Problemen zusammengetragen. Anschließend wurde das ausgewählte Problem, dem in transitiver Form ein Gruppenziel zugrunde lag, in eine bearbeitbare Fragestellung umformuliert (Tab. 7-2).

Phase	Gruppe 1	Gruppe 2
1	Wie kann ich mich bei der Einteilung der Gruppen beteiligen?	Wie können wir die Projektteams von Vorschlägen, die wir machen, überzeugen?
2	Wie können wir es erreichen, daß wir als Gruppe zusammenbleiben?	Wie können wir mit den Projektteams - zusammenarbeiten - von ihnen Informationen bekommen - damit Vorschläge erarbeiten - und sie mit diesen Vorschlägen überzeugen?
3	⇒ wir wollen dafür selbst als Gruppe was tun, damit der Zusammenhalt bleibt ⇒ wir wollen die fördernden Kräfte von außen nutzen, um Unterstützung gegen die alte Hierarchie zu haben	+ alle Betroffenen (nicht nur Projektteams) miteinbeziehen + Meinung, Rat, Hilfe von außen einholen (andere, weniger eingeeengte Sicht)
Phase	Gruppe 3	Gruppe 4
1	Wie können wir es erreichen, daß wir als Gruppe zusammenbleiben?	Wie können wir die Umstellung auf die „neue“ Arbeitszeit ermöglichen?
2	w.o. + somit besser zusammenarbeiten und unsere Arbeitsplätze schöner gestalten ?	Wie können wir eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe erreichen, um das Arbeitszeitproblem zu lösen?
3	w.o.+ unter Beachtung der fördernden und hemmenden Kräfte	w.o.

Tab. 7-2: Zielformulierungen der Qualifizierungsgruppen

Nach einer ersten Phase der Problembearbeitung erfolgte eine Reflektionsphase, in der die Eingangsfragestellung diskutiert und abgeändert wurde. Dies geschah ein weiteres Mal, bevor der Entwurf eines Handlungsplanes erstellt wurde. Hier zeigt sich, daß in zwei Gruppen (1 und 4) der Problemlöseprozeß zu einer grundlegenden Veränderung der eingangs formulierten Fragestellung führte. In den anderen Gruppen wurden Konkretisierungen vorgenommen. Das Resultat des Problemlöseprozesses war ein Handlungsplan, in dem einzelne Aktivitäten terminlich und mit den jeweils Verantwortlichen fixiert wurden.

Dieser Gruppenprozeß nahm einen Tag in Anspruch und beinhaltete umfassende Sammel- und Diskussionsphasen. Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen zum Tagesabschluß war hoch. Der vereinbarte Handlungsplan wurde in der Folgezeit umgesetzt - die Zielsetzungen der Gruppen waren also tragfähig.

### 7.3.3 Aktionen

**Problemsensitivität:** *Schaffe Bedingungen, daß Problemfelder erkannt und angenommen werden können!*

Es ist nicht davon auszugehen, daß zu Beginn eines Projektes sämtliche Problemfelder bekannt und ausreichend definiert sind. Im Laufe der Projektbearbeitung zeigen sich neue Problemaspekte, die zuvor noch nicht wahrgenommen wurden. Die Probleme werden von den Beteiligten gemeinsam „konstruiert“.

Eine zunehmende Sensitivität für „Systemprobleme“ und damit eine höhere Veränderungswahrscheinlichkeit des Gesamtsystems wird stark durch Vorgehensweisen und Freiräume der Gruppen bestimmt. Die Bearbeitung eines komplexen Problems wird dabei kaum linear erfolgen, sondern vielmehr zyklisch sein. Die Erkundung des Eingangsproblems induziert eine Vielzahl neuer Fragestellungen und Teilprobleme (Unger, Lilie & Stahn, 1995).

Ein solcher Prozeß wird dadurch unterstützt, daß externe Aufgaben- und Zielstellungen nur grob formuliert sind und die interne Arbeitsweise sich dadurch auszeichnet, daß Beiträge aller Beteiligten möglich sind (z.B. IST-SOLL-Analyse). Darauf basierend bieten zwischengeschaltete Reflexionsphasen eine Neuorientierung.

#### **Ein Beispiel:**

Zeitgleich zu dem hier beschriebenen Projekt gab es bei M weitere Projekte. Unter anderem hatte der Betrieb sich ein ausgefeiltes und damit einher gehend kostenintensives PPS-System gekauft. Man versprach sich Rationalisierungspotentiale und Planungsvereinfachungen davon. Die Kapazitäten und Möglichkeiten des Systems wurden bisher jedoch nur wenig genutzt<sup>10</sup>. Parallel dazu wurden weiterhin verschiedene „manuelle“ bzw. nicht über dieses System laufende Steuerungsinstrumente (Listen, Statistiken, Ablaufpläne etc.) eingesetzt.

Ein Problem „PPS-System“ konstruierte sich aus verschiedenen Richtungen. Der Projektleiter war folgender Ansicht: „Wir haben einen Mercedes gekauft, obwohl wir nur ein Fahrrad brauchen.“ Die damit arbeitenden Mitarbeiter äußerten sich zu dem System

---

<sup>10</sup> Damit steht die Firma M sicher nicht alleine. Aufgrund der Diskussionen um den Einsatz von Produktionsplanungs- und -steuerungssystemen (PPS) gibt es genügend Anlaß zu vermuten, daß in vielen Fällen solche Systeme weit unter Kapazität eingesetzt werden. Konkrete Zahlen dazu liegen jedoch nicht vor (wahrscheinlich wegen der fehlenden Lobby für solche Untersuchungen).

eher als eine Last, denn als eine Erleichterung. Es mußten eine Vielzahl an Daten ermittelt und aufbereitet werden („vorher hat's doch auch ohne geklappt“). Der Geschäftsführung, die neuer Technologie aufgeschlossen gegenüberstand, war bekannt, daß die Kapazitäten nicht ausgenutzt wurden, ihre Begründung dieses Fakts war jedoch, daß man damit für zukünftige Anforderungen gerüstet sei.

Aus jeder Sichtweise heraus wurde zwar erkannt, daß diese Investition nicht ausreichend genutzt bzw. sogar falsch gewesen sein mag, jedoch mieden alle aus unterschiedlichen individuellen Interessen heraus eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema (z.B. Eingeständnis einer Fehlinvestition). Die Mitarbeiter umgingen das System durch Beibehaltung ihrer gewohnten Arbeitsweisen. Die Unzufriedenheit, resultierend aus enttäuschten Erwartungen, wurde bisher nicht thematisiert.

Bei der Bearbeitung der Frage, welche Produkte in welcher Insel montiert werden sollen, wurden im Projektteam Organisation am Rande immer wieder Bemerkungen zu dem Nutzen des PPS-Systems gemacht. In weiteren Sitzungen des Projektteams, in denen der IST-Zustand analysiert wurde, rückte dieses Thema mehr und mehr in den Vordergrund („wir machen Doppelarbeit“, „es fehlen wichtige Basis-Daten für das System“, „keiner weiß wirklich, wie das System funktioniert“ u.m.), bis es als offiziell zu bearbeitendes Schnittstellen-Thema im Protokoll stand. Mehrfach und mit Nachdruck wurde die Erstellung eines Pflichtenheftes für das PPS-System eingefordert. Die latente Unzufriedenheit wurde als kollektives Problem wahrgenommen und formuliert.

**Heurismen:** *Schaffe Bedingungen, daß Strategien zur Problemlösung generiert und kollektiviert werden können!*

Ist ein Problem wahrgenommen worden, so geht es im folgenden um die Frage, wie dieses Problem gelöst werden kann. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde festgestellt, daß mit zunehmender Komplexität eines Problems einzelne Personen kaum noch in der Lage sind, angemessene Lösungen zu generieren. Der Problemlöseprozeß kann von einer Gruppe erfolgsversprechender durchgeführt werden. Diese muß sich jedoch koordinieren, um einen solchen Prozeß zu durchlaufen. Das bedeutet, sie muß gemeinsame Regeln und Vorgehensweisen finden, um gemeinschaftlich ein Problem zu lösen.

### **Ein Beispiel:**

Das Schaffen eines Rahmens, der einen „synchronisierten“ Problemlöseprozeß ermöglicht, geschieht im Projekt in einem stufenweisen Vorgehen. In der Teamschulung

wurde zunächst die Bedeutsamkeit eines abgestimmten Problemlöseprozesses durch die Teilnehmer/innen anhand von Übungen „erfahren“. Der Gruppe wurden beispielhaft Problemstellungen zur Bearbeitung gegeben. Die anschließende Videoreflection des eigenen Problemlöseprozesses machte den Beteiligten den Unterschied zwischen einem aufeinander abgestimmten und einem tendenziell chaotischen Problemlöseprozeß deutlich. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung wurde gemeinschaftlich ein Grundmuster des Problemlösens entwickelt, dem verschiedene Einzelstrategien zugeordnet wurden (z.B. Visualisieren, Fragetechniken, Rückwärtssuche).

Mit dieser Ausgangsbasis nahm auch die Problemlösegruppe „Gruppenorganisation“ ihre Arbeitsphase auf. In der ersten Sitzung wurde von den Teilnehmerinnen und unter zunächst noch externer Moderation ein Vorgehen vereinbart (Abb. 7.5 - Abschrift einer Wandzeitung). Es lehnt sich dabei an das im Seminar erlernte Grundscheema an.

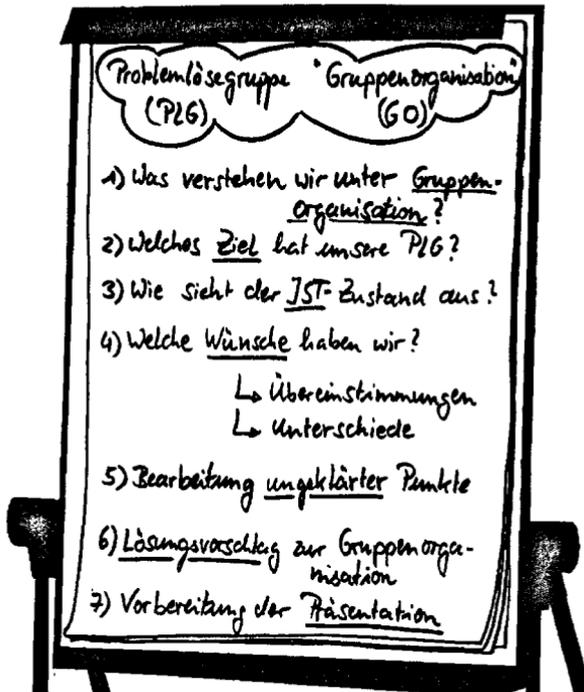


Abb. 7.5: Vorgehen der Problemlösegruppe „Gruppenorganisation“

Die vereinbarten Punkte wurden daraufhin in sechs gemeinsamen Treffen sukzessive bearbeitet. Die ersten vier Punkte dienten der Gruppe zur Orientierung. Es wurden Bearbeitungsschwerpunkte herausgefiltert. Die Bearbeitung ungeklärter Fragen nahm

schließlich den höchsten Zeitanteil in Anspruch. Konfrontiert mit schwierigen Einigungsprozessen (z.B. Amtszeit der Gruppensprecher) wurde das Vorgehen im Detail konkretisiert. Fragen, zu denen keine einheitliche Meinung bestand, wurden durch die Teilnehmerinnen in die Qualifizierungsgruppen getragen und dort diskutiert, um weitere Argumente und ein Stimmungsbild der Kolleginnen zu erhalten. Auf dieser Basis wurde dann in der Problemlösegruppe ein weiterer Einigungsversuch unternommen. Blieben trotzdem noch Punkte offen, so wurden diese in dem Lösungsvorschlag als Alternativen gekennzeichnet, bzw. als Frage an andere (Projektteams, PLA) formuliert.

Zum Abschluß jeder Sitzung wurden Themen und Moderation des nächsten Treffens festgelegt. Die Moderatorin erhielt eine Rückmeldung von der Gruppe und die Teilnehmerinnen äußerten sich über ihre Zufriedenheit mit der jeweiligen Sitzung<sup>11</sup>. Es wurde also bewußt ein Raum freigehalten, in dem eine Metareflection stattfinden konnte, in der Vorgehensweisen überdacht, in ihrer Angemessenheit eingeordnet und schließlich auch neue Vorgehensvorschläge generiert werden konnten.

**Kooperation: Schaffe Bedingungen, die kooperative Interaktionen fördern!**

Kooperation wurde in Kapitel 4 als erstrebenswertes Merkmal eines lernenden Systems gekennzeichnet. Entscheidende Bedingung für das Kooperationsverhalten innerhalb von Gruppen ist, inwieweit die Mitglieder eine Aufgabe finden oder gestellt bekommen, deren Lösung ein gemeinsames Anliegen ist und die nicht allein von einzelnen sinnvoll lösbar ist.

Um kooperatives Verhalten zu fördern war die Projektstruktur derart angelegt, daß

- a) unterschiedliche Funktionsbereiche zusammenkamen (Werkstatt, AV, QS, Betriebsmittelbau, Packerei, u.m.),
- b) mehrere Hierarchieebenen zusammentrafen (Montagemitarbeiterinnen, Vorarbeiter, Meister, Bereichsleiter, Geschäftsführer),
- c) die Teams untereinander vernetzt waren (thematisch und personell) und
- d) den Teams Aktionsspielräume eingeräumt wurden.

---

<sup>11</sup> Obwohl dies in der Moderationstheorie ein obligatorischer Abschluß ist, so ist die Umsetzung im praktischen Feld keinesfalls immer gegeben. Jedoch gerade hier liegen wesentliche Lernmomente: Die Zusammenarbeit wird reflektiert und emotionale Aspekte dabei einbezogen.

Damit wurde ein Aufbrechen gewohnter Interaktionsformen unterstützt. Direkter Kontakt und Informationen über den jeweils anderen Bereich aus erster Hand führen oft zwangsläufig zu einer Korrektur von „verzerrten“ Bildern.

### **Ein Beispiel:**

In der Anfangsphase des Projektes stellte die Frage der Arbeitszeitenregelung ein Problem dar. Es hatten sich zwar in der Teamschulung Gruppen gefunden, die in dieser Konstellation in den ersten beiden entstehenden Inseln arbeiten wollten, es stellte sich aber sehr bald heraus, daß dies unter den bestehenden Arbeitsverträgen kaum möglich war: Die Schichtzugehörigkeiten innerhalb der Gruppen waren unterschiedlich!

Die Prozeßbegleitung war zwar bemüht, alternative Lösungsvorschläge zu unterbreiten, jedoch sah sie sich hier vor einer recht ausweglos erscheinenden Situation, wollte es die Gruppen nicht zerreißen oder neue Arbeitszeiten aufoktroyieren. Schließlich entschloß man sich, das derzeit „unlösbare“ Problem an die Gruppen weiterzugeben und von dort mögliche Vorschläge zu erhalten.

Ohne ein weiteres Zutun der Prozeßbegleitung entwickelte sich ein dynamischer Prozeß in den Gruppen. Es wurde erkannt, daß das Schichtenproblem nicht nur die eigene, sondern alle Gruppen betraf. Somit diskutierten die Gruppen das Problem nicht nur intern, sondern auch über Delegierte und gemeinsame Gruppentreffen. Die Zusammenarbeit wurde aktiv gesucht und brachte schließlich eine Kompromißlösung aller vier Gruppen hervor.

Die Mehrheit der Gruppenmitglieder entschloß sich, in Wechselschicht zu gehen. Das bedeutete, daß jeweils zwei Gruppen in einer Insel im Wechsel die Früh- bzw. Spätschicht belegten. Drei Teilnehmerinnen konnten dieses nicht (fehlende Mitfahrgelegenheit). Für sie sollte nach annehmbaren Alternativen gesucht werden. Bedingungen der Gruppen waren jedoch, daß sie in diesen Konstellationen zusammen blieben und der anstehende Arbeitszeitwechsel erst mit Beginn der Inselarbeit einsetzte.

**Diskurs: Schaffe Bedingungen, die einen offenen Diskurs ermöglichen!**

Die Form der Kommunikation ist letztendlich das vermittelnde Element für alle zuvor genannten Aspekte. Ihre Art ist entscheidend dafür, inwieweit Wissen sich in der Organisation weiterträgt, Ziele formuliert und abgeglichen werden oder auch Probleme erkannt und bearbeitet werden.

Dem Prinzip der kontextuellen Intervention folgend, sind die Rahmenbedingungen für einen offenen Diskurs zu gestalten. Dies geschah über die Moderation der Gruppen und den Einsatz von z.B. Gesprächsführungsmethoden, Ideenfindungs- und Visualisierungstechniken. Da M zu Projektbeginn noch keine ausgebildeten Moderatoren besaß, wurde diese Funktion zunächst von der Prozeßbegleitung wahrgenommen. Sie wirkte gleichzeitig als Modell für ein diskursorientiertes Verhalten, da Mitglieder von ihr als Projektteilnehmer ebenso in den Gruppen mitdiskutierten.

### Ein Beispiel:

Die dritte Qualifizierungsgruppe verhielt sich im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Gruppen in der Teamschulung recht zurückhaltend und reserviert. Den Seminarleiterinnen war unklar, worauf dieser Unterschied zurückzuführen war. Versuche, die Teilnehmer/innen stärker zu aktivieren und involvieren, griffen nur wenig. Der erste Tag endete mit einer eher „freundlichen“ Rückmeldung<sup>12</sup>.

Die Problemsammlung des zweiten Tages deutete jedoch sehr bald an, was Ursache dieses unbehaglichen Klimas in der Gruppe war. Eine Punktbewertung der gesammelten Probleme ergab, daß ca. zwei Drittel aller Gewichtungen (21 von 36) auf die Fragestellung „Wie geht es jetzt nach der Qualifizierung weiter?“ entfielen. Es bestand also eine recht hohe Unsicherheit über den Fortgang im Projekt, der auch durch die Erläuterungen der Seminarleitung zum Projektrahmen kaum reduziert werden konnte.

Ein Blitzlicht<sup>13</sup> zeigte, daß es von einigen Seiten vehemente Bedenken hinsichtlich der Einführung von Gruppenarbeit gab. In dieser Situation begab sich die Seminarleitung vollends in eine moderierende Funktion und schlug zur Bearbeitung dieser Thematik eine Pro und Kontra Diskussion vor. Die beiden gebildeten Gruppen diskutierten dabei wechselseitig miteinander. Die genannten Argumente für oder gegen die Einführung der Gruppenarbeit bei M wurden durch die Moderation visualisiert.

Das Gesamtergebnis zeigte, daß in dieser Situation eine hohe Aktivität in der Gruppe war und es viele Gegenargumente und Bedenken gab. Die anschließende Reflektion machte deutlich, daß dadurch ein Angstabbau stattgefunden hatte<sup>14</sup>. Am nächsten Tag

<sup>12</sup> Auf der Wandzeitung wurden folgende Anmerkungen der Teilnehmer/innen vermerkt: „schön“, „interessant“, „lehrreich“, „besser wie Arbeit“, „nett, schön erklärt“ u.m.

<sup>13</sup> Dies ist eine Moderationstechnik, in der jeder Teilnehmer in recht kurzer Form seine momentane Stimmungslage beschreibt.

<sup>14</sup> Auszüge aus dem Wandzeitungsprotokoll zur Rückmeldung des zweiten Tages sind: „erleichtert“, „zusammen kann man's gut schaffen“, „Es kann auch Spaß machen, Probleme in der Gruppe zu lösen“, „Jeder Tag wird besser“, „Heute haben wir mehr geschafft“ u.m.

formulierte die Gruppe das Ziel, als eine Gruppe für die zukünftigen Inseln zusammen zu bleiben und vereinbarte weitere Zusammenkünfte. Auf Gruppenebene hatte hier also über einen dialogischen Prozeß und einer anschließenden Diskussion eine Ausrichtung stattgefunden.

Wie die beteiligten Gruppenmitglieder aus Projektteams, Qualifizierungs- und Problemlösegruppen das Projekt und die damit verbundenen Aktivitäten einschätzten, wird im folgenden gezeigt.

## 7.4 Die Sichtweise der „betroffenen Beteiligten“

### 7.4.1 Vorbemerkung

Ungefähr einen Monat vor Projektabbruch wurde eine Zwischenevaluation durchgeführt. In dem Projektteam Personal wurden auf Vorschlag der Prozeßbegleitung dazu die Rahmenbedingungen vereinbart. Insgesamt wurden 34 Mitarbeiterinnen und 13 Mitarbeiter aus Qualifizierungsgruppen und Projektteams befragt. Die Interviews dauerten 20 bis 60 Minuten. Ihnen lag ein strukturierter Interviewleitfaden zugrunde (s. Anhang 3). Die Antworten wurden stichwortartig notiert und mit den Befragten daraufhin nochmals abgestimmt. Einige Fragen beinhalteten Einschätzungen auf mehrstufigen Skalen.

Im folgenden sollen Auszüge aus diesen Interviews einen Eindruck über Bandbreite und Kohärenzen der Sichtweisen geben<sup>15</sup>. Die Interpretation dieser Aussagen muß dabei vor dem Hintergrund der „Projektkrise“ vorgenommen werden. Die Gruppenaktivitäten hatten sich in der zweiten Jahreshälfte aufgrund der ungeklärten Automatisierungsfrage auf ein Mindestmaß reduziert, bzw. waren „vorübergehend“ eingestellt worden. Die Fokussierung auf Problembereiche innerhalb des Projektes soll dabei Hinweise und Ansätze zur Modellverbesserung und insbesondere dessen konkrete Ausgestaltung geben, wohl wissend, daß solche Darstellung leicht der Gefahr unterliegt, als grundsätzliches Scheitern des Interventionsmodells interpretiert zu werden. Das zweite Fallbeispiel kann dem jedoch entgegenwirken.

Originalaussagen der Befragten sind in beiden Fallstudien *kursiv* gedruckt.

---

<sup>15</sup> Eine ca. 60-seitige Darstellung der Interviewergebnisse ist in dem Abschlußbericht zum Projekt zu finden (NRW-Landesprogramm „Mensch und Technik - Sozialverträgliche Technikgestaltung“, Förderkennz. III B 4-7040.9.5/223).

## 7.4.2 Gruppen : „Gemischte Gefühle“

Nur wenige der Befragten (12%) fühlten sich in den *Qualifizierungsgruppen* eher schlecht, die Mehrheit gab an, sich gut oder sogar sehr gut darin zu fühlen. Nur eine Gruppe hob sich von den anderen ab und bewegte sich im Mittel eher im „neutralen“ Bereich. Auf die Frage, wie sie die Entwicklung ihrer Gruppe einschätzen, sah ca. 1/3 sie als wechselhaft, 1/3 als gleichbleibend und die restlichen Befragten stufen dies entweder gar nicht oder als ansteigend oder abfallend ein<sup>16</sup>, wobei es in keiner Gruppe eine eindeutige Schwerpunktsetzung gab.

Bei genauerem Nachfragen hinsichtlich einer solchen Einschätzung wurde deutlich, daß es recht unterschiedliche Haltungen zu der eigenen Gruppe gab. Die Bandbreite reichte dabei von den „indifferenten Positivlern“ („... *wir haben keine Probleme*“), „den Aktivisten“ („... *die anderen könnten sich ruhig mal mehr beteiligen*“), „den Zweiflern“ („... *ich glaube nicht, daß wir zusammenbleiben werden*“) bis hin zu „den Frustrierten“ („... *ich gehe sowieso aus der Gruppe raus*“), wobei letzteres nur Männer sagten<sup>17</sup>.

Als gut wurde in den Gruppen das bessere Kennenlernen untereinander, die Möglichkeit, Probleme zu besprechen, eine ungezwungene und nicht so steife Atmosphäre oder auch, daß man einfach mal „...*unter sich über Vorgesetzte schimpfen kann*“ eingeschätzt.

Die Frage nach Veränderungswünschen und Verbesserungsvorschlägen zeigte aber auch, daß ca. die Hälfte der Befragten nicht ganz zufrieden mit dem derzeitigen Status der Gruppe war. Es wurde bemängelt, daß es keine „echten“ Themen in den Gruppen zu besprechen gäbe und mehr Informationen von außen erwartet wurden. Terminliche Vereinbarungen seien nur schwer zu treffen und würden auch nicht immer rechtzeitig weitergegeben. Es gab ebenso Beschwerden darüber, daß einige sich als „*Führerin*“ aufspielen würden und noch viel häufiger, daß viele sehr ruhig sein würden.

In der Befragung deutete sich an, daß diese Gruppen ohne äußeren Input und Hilfestellung möglicherweise bald auseinanderbrechen würden. Das Projektteam Personal hatte erste Anzeichen dafür zwar schon weit vorher erkannt, sah jedoch in der derzeitigen Situation keine Handlungsmöglichkeiten. Die anfängliche „Euphorie“ der Gruppen

<sup>16</sup> Diese Bewertungen wurden auf Basis von Pictogrammen vorgenommen. Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse befindet sich im Anhang 4.

<sup>17</sup> Die Inselan- bzw. -einbindung der Einrichter und Transporteure war zu diesem Zeitpunkt noch ungeklärt.

nach der Auftaktqualifizierung hatte sich somit im Kontext verschobener Starttermine der Inseln und einer zunehmenden „Gerüchteküche“ weitgehend gelegt. Während diese Gruppen sich jedoch noch weitgehend als Gruppen verstanden, sah es zu diesem Zeitpunkt in den Projektteams - außer beim Team Personal - schon etwas anders aus.

Aus dem *Projektteam Personal* wurde nur ein Mitglied interviewt, das gleichzeitig auch dem Organisationsteam angehörte. Seine vergleichende Beurteilung fiel zugunsten des Personalteams aus: „... *eher gute Zusammenarbeit ... bin mit den Ergebnissen eigentlich zufrieden...*“.

In dem *Projektteam Organisation* wurde die Zusammenarbeit eher gemischt bewertet. Einerseits wurde sie als sich positiv entwickelnd gesehen, andererseits sah man aber auch hier, daß sich nur einige wirklich beteiligten und andere eher eine abwartende Haltung hatten. Die intensiven IST-Analysen in dem Team fanden überwiegende Zustimmung und wurden als recht gute Ausgangsbasis für eine Umsetzung betrachtet.

Das *Projektteam Technik* zeichnete sich schließlich durch recht widersprüchliche Aussagen aus. Diese gingen von durchweg positiven Einschätzungen („*ganz gut und ergebnisreich*“) bis hin zu absoluten Negativbewertungen („*war weder Teamarbeit noch Teamgedanke - war bis jetzt eine Farce!*“). An der Frage nach der Zufriedenheit mit den Ergebnissen wurden die beiden Fraktionen, die sich in der Automatisierungsdiskussion herausgebildet hatten, noch deutlicher. Die eine Seite war mit den erreichten Zwischenergebnissen recht zufrieden, die andere Seite sah nicht mal eine Lösung. Ein Befragter beschreibt seinen Eindruck folgendermaßen: „... *es war ein guter Anfang da, aber die Vorschläge aus der Subgruppe brachten es durcheinander, das störte mich, daß von außen eine parallele Lösung erarbeitet wurde, wenn das nochmal passiert, steige ich aus.*“ Ein anderer drückte sein Gefühl noch drastischer aus: „... *es gab unterschiedliche Lösungen, aber kein Ergebnis des Projektteams ... ich fühle mich verarscht, es war alles umsonst.*“ Abschließend drückten noch mehrere Befragte ihre Unsicherheit zur Teamexistenz aus: „...*vor Sommerferien war alles brandeilig*“, „... *nach Sommerferien ist nichts mehr gewesen*“ und „... *weiß nicht, ob ich noch im Team bin*“.

Es muß gefragt werden, inwieweit in dem Team Technik überhaupt Lernprozesse im Sinne der formulierten Lernaspekte stattgefunden haben. Die Antwort ist - trotz der Schwierigkeiten - ja. Es wurden dabei jedoch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Dies gilt es zu begründen.

Auf der Wissensebene fanden eine Vielzahl an Austauschprozessen statt, insbesondere im fachlichen Bereich. Es wurden Fertigungsabläufe, Verfahren, Technologien, Kennziffern, Planzahlen und vieles mehr analysiert, visualisiert und diskutiert. Auf dieser

---

Ebene wurde mit recht hoher Sicherheit neues Wissen für die Organisation geschaffen<sup>18</sup>, vorhandenes und neues Wissen verbreitet, ebenso wie „fehlerhaftes“ Wissen korrigiert.

Lernen auf der Zielebene fand nur zu Teilen statt und stellte den kritischen Punkt in diesem Team dar. Es wurden zunächst unterschwellig, schließlich offen, unterschiedliche Ziele verfolgt. Die eine Gruppierung sah ihre Zielsetzung im ursprünglich formulierten Sinn, als die eigenständige Erarbeitung eines technischen Lösungsvorschlages zur Gestaltung der Inseln, die andere Teilgruppe hatte zum Ziel, einen bereits vorhandenen Lösungsvorschlag im Team durchzusetzen. Nachdem dieses für die Beteiligten deutlich wurde, hätten über einen offenen Austausch Zielabgleichprozesse stattfinden können. Dies geschah jedoch nicht, wofür es mindestens zwei Begründungen gibt.

Es haben sich nicht nur auf die Sachfrage bezogene Fronten, sondern ebenso emotionale Fronten ausgebildet, was durch die recht drastischen Äußerungen einiger Teammitglieder gezeigt wurde. Die Prozeßbegleitung war an dieser Stelle nicht in der Lage, das emotionale Feld zu glätten, da sie selbst zu stark in die Technikdebatte verstrickt war („... *Institute sollten sich da raus halten*“). Weiterhin hatte das Team kaum noch eine Möglichkeit, über diese differierenden Ziele und damit verbundene interne Unstimmigkeiten zu reflektieren, da es durch den Projektlenkungsausschuß gedrängt wurde, Vergleichsdaten für eine Entscheidung des PLA zu liefern. Ein Teilnehmer kommentiert diesen Sachverhalt folgendermaßen: „... *wir waren nur noch ein Bewertungsgremium*.“

Die Problemsensitivität der Gruppe hat sich sehr wahrscheinlich erhöht. Es ist jedoch kaum davon auszugehen, daß gemeinsame Problemlösestrategien generiert wurden, daß - zumindest in der zweiten Phase - ein kooperatives Interagieren gefördert, oder auch, daß ein offener Diskurs erlernt wurde. Auch wenn zu Teilen ein Lernen stattfand, so bleibt trotzdem weiterhin die Frage offen, ob nicht die für viele unbefriedigenden Erfahrungen in diesem Team - und dies sind schließlich konkurrierende Lernprozesse - kontraproduktiv für das Lernen der gesamten Organisation waren (z.B. durch einen Rückzug nach innen und die Ablehnung zukünftiger Beteiligungsprozesse). Eine Antwort darauf kann hier nicht gegeben werden, da nach Projektabbruch keine weiteren Untersuchungsmöglichkeiten bestanden.

---

<sup>18</sup> Dieses neue Wissen wurde gebraucht, um eine Entscheidung für oder gegen ein Automatisierungsvorhaben treffen zu können, was nicht zuletzt durch die Aussage eines Teammitgliedes negativ dokumentiert wird: „... *wir wurden benutzt*“.

### 7.4.3 Wissen : „Das latente Informationsdefizit“

Die Mehrheit der Befragten gab an, nicht ausreichend informiert zu sein. In den Qualifizierungsgruppen wurden insbesondere Informationsdefizite bezogen auf den Projektablauf, den Projektleitungsausschuß, die Arbeiten der Projektteams und fehlendes Wissen zum weiteren Umgang mit den Ergebnissen der Problemlösegruppen formuliert. Die Projektteammitglieder waren eher unzufrieden bezogen auf den Informationsfluß aus den Problemlösegruppen und den anderen Teams. Die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen und der interne Austausch wurden demgegenüber als gut eingeschätzt.

Die Zielsetzung im Projekt, durch personell übergreifende Gruppenzusammensetzungen den Informationsfluß sicherzustellen, könnte vor dem Hintergrund dieser Befragungsergebnisse als nicht hinlänglich erreicht betrachtet werden. Dies wäre jedoch zu pauschal bewertet. Es ist davon auszugehen, daß es in einem derart komplexen Prozeß immer Informationsdefizite bei den Beteiligten geben wird, was durch die Aussage einer Befragten auf den Punkt gebracht wird: „... *man kann sich ja nicht alles merken.*“ Das bedeutet einerseits, daß die Aufnahmekapazität einiger Beteiligter überfordert sein wird, andererseits wird es aber auch nicht möglich sein, einen hundertprozentigen Informationsfluß zu organisieren. Informationsdefizite werden in der Projektdurchführung also zwangsläufig auftreten.

Trotzdem zeigte die Befragung auch Ansatzpunkte, die dieses Defizit hätten verringern können. Offensichtlich hatten nicht alle „personellen Schnittstellen“ ihre Rolle als Informationsträger ausreichend verstanden und ausgefüllt, was Aussagen wie „... *Information wird als Privateigentum betrachtet*“ oder „... *sagen von alleine nichts, muß nachfragen*“ belegen.

Weiterhin zeigte sich bei den Qualifizierungsgruppen ein interessantes Phänomen bei der Einschätzung des Informationsflusses im Gesamtprojekt (Abb. 7.6). Diejenigen, die an verschiedenen Projektaktivitäten teilgenommen hatten, schätzten den Informationsfluß schlechter ein, als die Befragten, die allein den Qualifizierungsgruppen angehörten. Personen, die nachweislich über mehr Informationen verfügten, konstatierten also größere Defizite. Eine mögliche Interpretation dessen ist, daß die Aktiveren vor dem Hintergrund eines breiteren Projektwissens, Lücken deutlicher erkennen und als unbefriedigender erleben, die Passiveren demgegenüber ein vergleichsweise geringeres Interesse an Informationen besitzen - was ihre Zurückhaltung nahelegt - und somit auch eher zufriedengestellt sind.

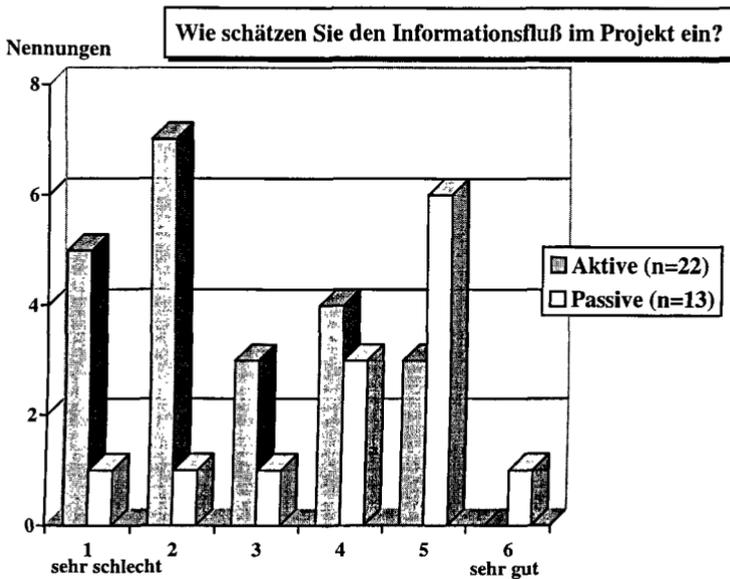


Abb. 7.6: Befragungsergebnisse „Informationsfluß“

#### 7.4.4 Ziele : „... sind nicht uneingeschränkt erreichbar“

Von den Qualifizierungsgruppen wurden Ziele wie der Belastungsabbau und Gesundheitsschutz, die Teamarbeit und die Mitarbeiterbeteiligung am stärksten gewichtet. Die Mehrheit der Befragten (59%) schätzte diese Ziele als teilweise erreichbar ein, 15% waren der Meinung, daß sie bestimmt zu erreichen seien und 26% neigten dazu, die Ziele als wenig oder kaum erreichbar einzuordnen.

In den Projektteams wurden vor allem eine verbesserte Arbeitsplatzgestaltung, Gruppenarbeit/Teamwork, Qualifizierung und eine flexiblere Fertigung als wesentliche Ziele angesehen. Die Mehrheit der Befragten sah diese als mit Einschränkungen realisierbar an: „... es wird Kompromisse geben.“ Einige Teammitglieder machten die Erreichbarkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit und dem „Verständnis und Mitziehen“ der Mitarbeiter abhängig. Daß sich eine solche Einschätzung über den Projektverlauf auch ändern kann, erklärte ein Mitarbeiter: „... anfangs glaubte ich, die könnten erreicht werden, jetzt bin ich skeptisch.“

Insbesondere die letzte Äußerung deutet an, daß offensichtlich Erfahrungen gemacht wurden, die einen erfolgreichen Projektverlauf in Frage stellten. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Ziele grundsätzlich in ihrer „Wertigkeit“ in Frage gestellt wurden. Diese Skepsis bezog sich allein auf die Erreichbarkeit und wurde stärker durch die Projektteammitglieder als durch die Qualifizierungsgruppen zum Ausdruck gebracht.

Nimmt man die Zufriedenheit mit den Gruppenergebnissen als Indikator für den Zielerreichungsgrad, so zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Projektteams und Problemlösegruppen. Im Projektteam Technik war man eher unzufrieden mit den Ergebnissen, das Projektteam Arbeitsorganisation spaltete sich in zwei gegenpolige Lager und in den Problemlösegruppen wurden die Ergebnisse von  $\frac{3}{4}$  der Befragten als recht zufriedenstellend bewertet.

#### 7.4.5 Aktionen : „Wo bleiben die Entscheidungen?“

Dem überwiegenden Teil der Qualifizierungsgruppenmitglieder war der Projektlenkungsausschuß als zentrales Entscheidungsgremium in seiner Zusammensetzung und Funktion unbekannt: „... *gehört schon, weiß aber nicht, was da passiert.*“ Den Befragten Projektteammitgliedern war demgegenüber allen der Projektlenkungsausschuß (PLA) ein Begriff. Dies ist ein keinesfalls erstaunliches Ergebnis, da sich hier hierarchische Distanzen widerspiegeln.

Nach einem Dreivierteljahr der Projektbearbeitung war den meisten Teammitgliedern nicht bekannt, ob und welche Entscheidungen dort getroffen wurden. Ein Befragter sah die Geschäftsführung hauptsächlich als den „*Entscheider*“ an, ein Kollege wußte, daß „...*anfängs Entscheidungen mehrfach verschoben wurden*“ und ein Dritter meinte schließlich, daß „...*offene Fragen dort mit klaren Ja-Nein-Antworten*“ versehen würden.

Das vereinbarte Entscheidungsverfahren war der Mehrheit zwar in groben Zügen bekannt, aber hinsichtlich dessen Einsatz gab es unterschiedliche Meinungen, die von „...*ist bereits praktiziert worden*“ über „...*nicht sicher*“ bis „...*noch keine Entscheidungen so getroffen*“ - letzteres entsprach den Tatsachen - reichte.

In diesen Aussagen zeigt sich, daß der Projektlenkungsausschuß den Mitarbeitern gegenüber nur wenig transparent agierte. Spekulationen traten an die Stelle von Fakten. Insbesondere im Team Technik führte dies zu Unstimmigkeiten und bereits frühzeitig zu der Anforderung an den PLA, deutlich zu klären, wer über welche Entscheidungs-

befugnisse verfügt. Eine solche Klärung gegenüber den Teammitgliedern erfolgte jedoch nicht zufriedenstellend.

Trotzdem wurde die Frage, ob sich durch das Projekt bei M bereits Veränderungen ergeben haben, von nur ca. ¼ der Befragten deutlich mit „*Nein*“ beantwortet. Änderungen, die als positiv gewertet wurden, betrafen vielfach die höhere Motivation und das ausgeprägtere Selbstwertgefühl der Mitarbeiterinnen, die bessere Information und Kooperation sowie den Beginn eines Umdenkprozesses. Auf der anderen Seite wurden aber auch Veränderungen benannt, die von mehr Unruhe, stärkerer Unsicherheit und einem schlechteren Betriebsklima sprachen. Insbesondere bei den Projektteams wurden vor diesem Hintergrund Forderungen nach „...klaren Richtlinien“ und „...daß schnell grundlegende Entscheidungen fallen“ laut, was auf den Projektleitungsausschuß bezogen war.

## 7.5 Das frühzeitige Projektende

Die Beschreibungen des Projektteams Technik machen deutlich, daß es hier ein hohes Konfliktpotential gab. Es existierten zwei sehr unterschiedliche Konzepte, die nicht nur das Team in zwei Lager spalteten, sondern das Gesamtprojekt in Frage stellten.

Eine Entscheidung auf Teamebene konnte nicht getroffen werden, da die Investition für eine Automatisierungsvariante in Millionenhöhe lag und strategischer Art war, also dem Projektleitungsausschuß oblag. Die Teams wurden insofern einbezogen, als daß sie Vergleiche unter wirtschaftlicher und kapazitiver Perspektive als Entscheidungshilfe für den PLA durchführten. Eine solche Entscheidung zog sich jedoch von der Sommerpause bis in den späten Herbst hinein.

In dieser Zeit fanden zwischen der Geschäftsführung, dem Projektleiter und der Prozeßbegleitung mehrere Treffen statt, in der die Auswirkungen einer Automatisierungslösung auf das Projekt und auf die strategischen Zielsetzungen des Betriebes im Kontext der gesamten betrieblichen Neuorientierung (SNP) diskutiert wurden. Die übergeordnete Zielstellung der Einführung flexibler, sozialverträglicher und wirtschaftlicher Montageinseln schien der Prozeßbegleitung mit einem hohen Automatisierungsgrad nicht mehr vereinbar. Das Ergebnis dieses Diskussionsprozesses wurde im Abschlußbericht des Betriebes wie folgt zusammengefaßt:

„Die Argumentation der Institute [Prozeßbegleitung] hat das Unternehmen [...] davon überzeugen können, daß mit dem durch die externe Firma vorgelegten automatisierten System eine Form von Gruppenarbeit, wie in der gemeinsamen Antragstellung formu-

liert, nicht mehr möglich ist. Andererseits ist das Unternehmen von der Wirtschaftlichkeit dieses Technikkonzeptes als ein Ergebnis des bisherigen Projektverlaufs so überzeugt, daß man gemeinsam zu dem Ergebnis gekommen ist, das Projekt wegen veränderter Rahmenbedingungen abzubrechen.“

Die Entscheidung zur Anschaffung eines automatisierten Systems stellte also das offizielle Abbruchkriterium des Projektes dar. Die Einführung von Gruppenarbeit wurde jedoch vom Betrieb weiterverfolgt. Die Gesamtleitung des SNP-Projektes wurde in der Folgezeit auf einzelne Bereiche aufgeteilt. Der Projektleiter verließ nach einigen Monaten das Unternehmen.

Bis hierher wurde die faktische und offiziell vertretene Seite des Projektabbruchs dargestellt. Dahinter lag jedoch eine viel komplexere Ursachenstruktur, die sich nicht allein auf scheinbar „sachliche“ Entscheidungen für oder gegen Automatisierung bezog, sondern vielmehr im klimatischen Bereich, dem Führungsverständnis und Entscheidungsverhalten auf oberster Ebene zu suchen ist. Der Prozeßbegleitung ist es zwar gelungen, die unteren und mittleren Ebenen als Gestalter und hauptsächlichliche Träger des Reorganisationsprozesses zu aktivieren, jedoch ist über diesen arbeitsintensiven Prozeß hinaus, der Anschluß an die obere Führungsebene und deren Einbezug zu wenig beachtet worden. Gleichzeitig wurde zu wenig bzw. erst zu spät registriert, daß dieses Projekt für eine Teilgruppe der Beschäftigten als Vehikel zur Durchsetzung bestimmter Interessen diente und somit den Beteiligungsansatz unterwanderte.

Die Erfahrungen aus diesem Projekt wurden durch die Prozeßbegleitung, den Projektleiter und den Betriebsrat gemeinschaftlich aufgearbeitet. Die Fragestellung „Welche Fehler wurden im Projekt gemacht?“ deutet an, daß der Verlauf sehr selbstkritisch reflektiert wurde. Als wesentliche Problemfelder wurden gesehen:

- *Kapazitäten:* Der Projektleitung fehlte personelle Unterstützung, um die Vielzahl der unterschiedlichen Projekte zu koordinieren und integrieren. Der Prozeßbegleitung fehlten insbesondere zu Beginn die Kapazitäten, die einzelnen Gruppen stärker zu begleiten und dabei die gegenseitige Vernetzung und parallele Qualifizierung sicherzustellen.
- *Vertrauensverhältnis:* Der Projektleitung und ebenso der Prozeßbegleitung wurde seitens der Geschäftsführung mit Mißtrauen hinsichtlich der verfolgten Zielsetzungen begegnet. Es wurde bezweifelt, ob immer im Sinne des Unternehmens gehandelt wurde. Vertrauensbildende Maßnahmen (direkte Gespräche, stärkerer Projekteinbezug) wurden erst sehr spät ergriffen.

- *Rollen*: Die Erwartungen an die Institute waren ambivalent. Einerseits schätzte man deren „Neutralität“ sehr positiv ein, andererseits wünschte man sich klare inhaltliche und konzeptuelle Vorgaben. Eine zu starke Positionierung der Institute in der Automatisierungsfrage hatte jedoch verstärkte Gegenreaktionen hervorgerufen. Den Projektteams war die eigene Aufgabe nicht immer ganz klar. Sie haben zu sehr im Detail geplant und die Problemlösegruppen zu wenig beteiligt. Der Projektleiter wurde in seiner Funktion nicht von allen im Unternehmen akzeptiert.
- *Zwischenergebnisse*: Für viele Beteiligte waren die Ergebnisse ihrer Zusammenarbeit (Konzepte) zu wenig konkret faßbar. Erste Umsetzungen von Mitarbeitervorschlägen, auch wenn sie geringfügigen Charakter haben, hätten frühzeitiger einsetzen müssen. Eine für alle leicht zugängliche Visualisierung der Ergebnisse stand aus.
- *Geschäftsführung*: Machtverhältnisse und tatsächliche Unternehmensstrategie wurden zu wenig reflektiert und thematisiert.
- *Informationsfluß*: Aufgrund des zu geringen Kontaktes zur Unternehmensführung konnten viele Problemsignale nicht oder nur gefiltert durch die Prozeßbegleitung wahrgenommen werden. Der Informationsfluß zwischen den Gruppen und Teams war nicht ausreichend sichergestellt.

Für die Prozeßbegleitung stellte dieses Projekt den „Piloteinsatz“ des in Kapitel 5 beschriebenen Interventionsmodells dar. An der Reflektion wird deutlich, daß primär die Projektdurchführung und weniger das Modell selbst kritisiert wird. Hier mag eine „Wahrnehmungslücke“ der Projektdurchführenden vorliegen, denn die Frage scheint berechtigt, ob ein auf Beteiligung und stärkere Selbst(re)organisation durch Gruppen ausgerichtetes Projekt wirklich für jeden Betrieb und jedes Reorganisationsvorhaben eine angemessene Strategie darstellt.

Bevor jedoch auf diese Frage eingegangen wird (Kap. 9), soll das zweite Fallbeispiel dargestellt werden, das den gleichen Ansatz, jedoch unter grundverschiedenen Ausgangsvoraussetzungen, umgesetzt hat.

## 8 Fallstudie: Der Anlagenbauer

### 8.1 Ausgangssituation

#### 8.1.1 Das Unternehmen

Die Firma A ist ein traditionsreiches Unternehmen des Schwermaschinenbaus mit Standort in den Neuen Bundesländern (NBL). Der Betrieb ist aus einem ehemaligen Kombinat mit mehreren Niederlassungen hervorgegangen. Vor der Wende waren am Hauptstandort ca. 13.000 Mitarbeiter beschäftigt, während der Projektdurchführung waren es noch ca. 2.000 Beschäftigte, wovon ca. 1.350 im gewerblichen Bereich - überwiegend in der Fertigung - tätig waren.

Die Produktpalette von A umfaßt hpts. Walzwerksausrüstungen, Krane, Recyclinganlagen, Kabel- und Verseilmaschinen. In der Nachwendezeit vollzog sich ein Konzentrationsprozeß, in dem zukunftssträchtige Kernbereiche erhalten werden sollten.

Der Betrieb wurde mehrere Jahre durch die Treuhandanstalt in Berlin verwaltet. Es gab seit der Wende mehrere Privatisierungsanstrengungen, womit wechselnde Besetzungen in dem oberen Leitungskreis verbunden waren. Im Zeitraum der Projektdurchführung übernahmen zwei westdeutsche Manager die Geschäftsführung mit der Absicht, den Betrieb zu kaufen. Die Verhandlungen diesbezüglich dauerten über die Projektlaufzeit an. Beim Eintritt dieser neuen Geschäftsleitung wurde jedoch mehrheitlich davon ausgegangen, daß die Privatisierung damit weitestgehend abgeschlossen sei<sup>1</sup>.

Die Produktion befand sich aufgrund einer räumlichen Zusammenführung und notwendiger Modernisierungsmaßnahmen in einem Reorganisationsprozeß, der von funktionsorientierten zentralistischen hin zu prozeßorientierten dezentralen Organisationsformen ging. Dies äußerte sich u.a. in der räumlichen Segmentierung zur Bildung von Fertigungsinseln. Die maschinelle und personelle Zuordnung zu drei Fertigungsinseln im Stahlbau, sieben in der Produktion und fünf in der Montage war erfolgt.

Die Beschäftigten in der Fertigung sind hoch qualifizierte, überwiegend männliche Facharbeiter. Dieses Qualifikationsniveau bei A ist nicht allein auf die gute Berufsausbildung in der ehemaligen DDR, sondern ebenso auf das Selektionsverfahren im Schrumpfungprozeß zurückzuführen.

---

<sup>1</sup> Dies stellte sich jedoch ca. zwei Jahre später als Irrtum heraus. Die Geschäftsleitung trat Anfang 1996 von ihren Ämtern zurück und die Treuhand Nachfolgeanstalt BVS übernahm die Eigentümerschaft des Betriebes. Über die Gründe wurde betriebsintern und in den Medien spekuliert.

### 8.1.2 ... und seine Problemsituation

Durch den politischen und wirtschaftlichen Umbruch in den Ostblockländern war für A ein großes Absatzfeld weggebrochen. Die neue Geschäftsleitung konzentrierte ihre Bemühungen deshalb auf den Vertrieb, der neue Absatzmärkte weltweit erschließen sollte. Dies bedeutete, daß das Unternehmen sich auf neue Kundenanforderungen einstellen mußte und recht unregelmäßige Auftragseingänge zu bearbeiten hatte.

Parallel dazu fand ein flächenmäßiger Konzentrationsprozeß der Fertigung statt. Das Firmengelände am Standort umfaßte ehemals ca. 112 ha. Eine Zusammenführung der nach der Wende verbliebenen Produktionsstätten auf weniger als ein Viertel der Fläche war geplant und bereits weitgehend durchgeführt. Die Problematik lag dabei weniger in der technischen Planung und dem Umzugsaufwand, sondern vielmehr in der organisatorischen Einbindung neuer Bereiche in die bestehende Werkshalle und der damit verbundenen personellen Integration.

In dem Zeitraum seit 1990 wurde das Unternehmen durch mehrere „Entlassungswellen“ erschüttert. Zum Zeitpunkt der Projektdurchführung waren die umfassenden Personalabbaumaßnahmen zwar abgeschlossen, trotzdem herrschte weiterhin eine recht hohe Unsicherheit bei den Beschäftigten. Die neuen Eigentümer hatten Zusagen für eine Stammebelegschaft von ca. 1.850 Mitarbeitern getätigt, doch dies bedeutete weiterhin einen - wenn auch geringeren - kontinuierlichen Personalabbau. Darüber hinaus wurde aufgrund der Erfahrungen aus den letzten Jahren die Glaubwürdigkeit einer solchen Zusage von vielen Beschäftigten bezweifelt.

Die veränderten Marktbedingungen lösten parallel zu dem Schrumpfungsprozeß einen enormen Innovationsdruck aus. Dies betraf vorrangig die Produktpalette und die Fertigungsverfahren. Gelder für notwendige Neuinvestitionen standen zur Verfügung, jedoch mußten Erfahrungen mit veränderten Produktionsbedingungen erst noch gesammelt werden. Dies bedeutete für die Mitarbeiter ein kontinuierliches Umlernen.

Mit der Marktwirtschaft - im Gegensatz zur Planwirtschaft - schließlich, nahmen auch Kosten- und Wirtschaftlichkeitsrechnungen einen höheren Stellenwert im Unternehmen ein. Wurde zuvor mit einer hohen Fertigungstiefe und enormer Lagerhaltung gearbeitet, so reduzierten sich diese im Lauf der letzten drei Jahre aufgrund betriebswirtschaftlicher Berechnungen drastisch (z.B. Lagerfläche von 18,5 ha auf 1,0 ha). Ein auf Kosten orientierter Umdenkprozeß bei der Breite der Beschäftigten fand jedoch nur zögerlich statt.

Im Kontext dieses umfassenden Restrukturierungsprozesses haben sich Geschäftsführung und Fertigungsleitung entschlossen, Produktion und Montage nach dem Fertigungsinselprinzip zu gestalten, da sie sich davon eine höhere Qualität, Flexibilität und auch kürzere Durchlaufzeiten versprochen.

### 8.1.3 Das Projekt

Im Rahmen eines Verbundvorhabens „Humanzentrierte CIM-Konzepte“ (HCIM) führten das HDZ der RWTH Aachen mit Unterstützung des IAF der Universität Magdeburg zwei Jahre lang bei A beteiligungsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen durch. Dem lag ein von Sell & Fuchs (1990) entwickeltes Konzept zugrunde, das aufbauend auf Erfahrungen in Westdeutschland in mehreren ostdeutschen Betrieben angewandt wurde.

Unter intensiver Beteiligung der Mitarbeiter wurden der Umzug und die Neugestaltung eines Fertigungsabschnittes für Rotore des Verseilmaschinensortiments konzipiert und realisiert. Die positive Bewertung der Projektergebnisse aller Beteiligten führte dazu, daß der beteiligungsorientierte Reorganisationsansatz auf weitere Fertigungsabschnitte übertragen werden sollte (vgl. Stahn, 1994; Seefeld & Lilie, 1994; Lorscheider, 1997).

Daraufhin wurden die als erfolgreich bewerteten Ansätze im Rahmen eines neuen Verbundvorhabens zur „Innovativen Reorganisation von Betrieben - Managementhandeln und Partizipation“ (IRMA) weiterverfolgt (1993 - 1996)<sup>2</sup>. Die übergeordneten Projektziele des hier vorgestellten Betriebes wurden zu Projektbeginn gemeinsam von wissenschaftlicher Begleitung und Betrieb formuliert (Tab. 8-1). Für die im folgenden beschriebene Fallstudie war das vorlaufende Projekt ein entscheidender Erfolgsfaktor. Entsprechende Vorerfahrungen hatten im Unternehmen M völlig gefehlt.

In das Projekt war neben den genannten Einrichtungen eine westdeutsche Unternehmensberatung (MA&T, Aachen) integriert, deren Mitarbeiter ebenfalls an dem Vorprojekt beteiligt waren. Die Dauer der externen Begleitung (z.T. durch die gleichen Personen für über 3 Jahre) hatte schon zu Projektbeginn eine Vertrauenskultur zwischen den Partnern als Basis, die im Unternehmen M zu keinem Zeitpunkt erreicht werden konnte.

---

<sup>2</sup> Der Titel des betrieblichen Teilprojektes lautete „Beteiligungsorientierte Reorganisation von Unternehmen als Weg zur selbstlernenden Fabrik“, womit Selbstlernen und damit auch organisationales Lernen im Vordergrund standen.

Mitarbeiterbezogene Ziele	Organisatorische Ziele	Technische Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abteilungs- und hierarchieübergreifende Beteiligung der Mitarbeiter bei der Planung, Projektierung und Umsetzung der neuen Fertigung</li> <li>• Schrittweise, zielgerichtete Qualifizierung der Mitarbeiter entsprechend dem Projektfortschritt</li> <li>• Verankerung partizipativer Denk- und Verhaltensstrukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaffung dezentraler und innovationsförderlicher Organisations- und Produktionsstrukturen in Form von Gruppenarbeit</li> <li>• Verbesserung der internen und externen Kunden- und Lieferantenbeziehungen</li> <li>• Initiierung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenarbeitsförderliche Technik- und Layoutgestaltung</li> <li>• Unterstützung der organisatorischen Lösung durch entsprechende rechnergestützte Steuerungskonzepte</li> </ul>

Tab. 8-1: Ziele des Betriebsprojektes

## 8.2 Die Teamorganisation im Projekt

### 8.2.1 Zusammensetzung und Arbeitsthemen

In einem Auftaktworkshop zum Projekt an dem Mitarbeiter, Führungskräfte, Betriebsräte und die Begleitforschung teilnahmen, wurde ein Zielsystem vereinbart, die Projektorganisation entwickelt und ein grober Handlungsplan für das erste Projektjahr entworfen.

Anders als im vorherigen Fallbeispiel sollten hier keine Pilotlösungen der Gruppenarbeit erarbeitet werden, da der zeitliche Druck zu kurzfristigen Änderungen recht hoch war<sup>3</sup>. Die Fertigungsleitung entschloß sich, die gesamte Breite des Produktions- und Montagebereiches sowie der angrenzenden Schnittstellenbereiche in den Reorganisationsprozeß einzubeziehen. Den Projektaufbau, die Zusammensetzung von Projektgruppen und Projektlenkungsausschuß sowie geplante Themen der fertigungsabschnitts-internen und -übergreifenden Arbeitskreise zeigt die Abb. 8.1.

<sup>3</sup> Bis dato erwirtschaftete das Unternehmen noch keine Gewinne und war auf öffentliche Zuschüsse angewiesen. Es war gezwungen, möglichst schnell den Anschluß an den internationalen Markt und Standard zu erreichen, da die Fördermittel begrenzt waren. Eine über das Vorläuferprojekt hinausgehende Erprobung von Konzepten in Form von Pilotprojekten wurde deshalb von der Fertigungsleitung - trotz der Bedenken der öffentlichen Geldgeber - nicht als sinnvoll angesehen.



Insgesamt nahmen in der Projektstartphase 114 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an den 3 x zweitägigen und aufeinander aufbauenden Seminarblöcken teil. Die Seminarblöcke wurden zeitlich versetzt und entsprechend der Arbeitskreisbildung angeboten. Im ersten Block wurden Grundlagen zur Arbeit in Teams vermittelt und auf Basis einer betrieblichen IST-Analyse Problemfelder zur Bearbeitung durch Arbeitskreise herauskristallisiert. Nachdem diese Arbeitskreise sich zu ersten Treffen zusammengefunden hatten, wurden im zeitlichen Abstand die beiden weiteren Blöcke angeboten, um die Gruppenarbeit möglichst effektiv und am aktuellen Problem zu unterstützen. Der letzte Teil der Schulung beinhaltete dabei das Moderationstraining, das nicht mehr von allen Teilnehmern durchlaufen wurde. Die Seminare waren - anders als in dem vorherigen Fallbeispiel - abteilungs- und hierarchieübergreifend besetzt: Gewerbliche Mitarbeiter, Angestellte, Betriebsrat und Führungskräfte. Selbst der Projektleiter nahm zusammen mit Fertigungsmitarbeitern an der Qualifizierung teil<sup>4</sup>.

### 8.2.2 Der Projektlenkungsausschuß

Die Zusammensetzung des Projektlenkungsausschusses (PLA) war darauf ausgerichtet, im Bedarfsfall mit weitestgehender Entscheidungskompetenz ausgerüstet zu sein. In den ersten Zusammenkünften definierte der PLA seine Aufgaben und sein Selbstverständnis. Da bereits Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen vorlagen, wurde die Schwerpunktarbeit bewußt nicht in der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeitskreise - dafür waren die Projektgruppen zuständig - sondern vielmehr in einer Unterstützungsfunktion der Gruppen, in der Budgetierung, dem Informationsfluß im Projekt und dem Fällen grundlegender Entscheidungen gesehen.

Zu Projektbeginn führte der PLA eine Informationsveranstaltung für die Beschäftigten der Fertigung durch, in der über die Planungen zur Umgestaltung der Fertigung berichtet, das unterstützende Projekt vorgestellt und für eine aktive Mitarbeit daran gewonnen wurde. Der Projekt- und gleichzeitig Fertigungsleiter sprach dabei deutlich aus, daß Konzepte zur Umgestaltung gemeinschaftlich erarbeitet werden sollen. 117 Mitarbeiter waren auf dieser Veranstaltung anwesend. Als Reaktion darauf gab es

---

<sup>4</sup> Dies ist eine Distanz von mindestens drei Hierarchiestufen. Es stellt sich berechtigterweise die Frage, inwieweit sich eine solch extreme hierarchische Unterschiedlichkeit nicht negativ auf den Seminarerfolg auswirkt. Hier ist jedoch zu bedenken, daß das hierarchische Gefüge in Betrieben der NBL im Vergleich zu den ABL tendenziell andersgeartet ist (vgl. Nawroth & Kullmann, 1994). Die Sozialisation in der ehemaligen DDR negierte weitestgehend derartige Statusunterschiede, was seinen Ausdruck hier z.B. darin fand, daß einige Werker ein "Duz-Verhältnis" zu dem Fertigungsleiter hatten.

recht gemischte Meinungsäußerungen, die von hoher Skepsis über Erstaunen bis hin zur Aufbruchstimmung reichten.

In der Folgezeit wurden gemeinsam mit den Projektgruppenleitern Vereinbarungen getroffen, die den im Projekttitel formulierten „Selbstlerneffekt“ fördern sollten:

- 5 x 5 „Spielregeln“ für die Mitarbeiterbeteiligung (s. Anhang 5)
- Monatliche Information zum Projektstand und Ergebnisdarstellung
- Präsentation von Ergebnissen durch die Arbeitskreismoderatoren
- Initiierung von „Kamingesprächen“ mit Moderatoren zu Problemen und Erfahrungen in den Arbeitskreisen

Anders als bei Unternehmen M war hier der Projektleitungsausschuß stark auf das Beteiligungsprojekt konzentriert, was nicht zuletzt durch die ständige Mitgliedschaft und Anwesenheit der Begleitforschung mit beeinflusst wurde. Während der Projektlaufzeit fanden im PLA Wechsel der personellen Zusammensetzung statt, die durch interne Umbesetzungen (hierarchische Verschiebungen) und Entlassungen verursacht waren.

Auch unter diesen schwierigen Umständen wurde die Arbeit des PLA nahezu ununterbrochen weiter geführt. Es wurden schnellstmöglich Ersatzlösungen, d.h. neue Mitglieder, gesucht. Die Integration dieser neuen Mitglieder führte dazu, daß Grundsätze der Zusammenarbeit und das Selbstverständnis häufiger reflektiert wurden. Dies beeinflusste die Entscheidung des PLA, derartige Reflektionsprozesse auf breiter Ebene durchzuführen. Ungefähr in halbjährlichem Abstand wurden alle vom Projekt tangierten Führungskräfte - also bis hin zur Meisterebene - und die Betriebsräte zu „Führungskräfteworkshops“ eingeladen. Hier wurde der Projektstand dargestellt und vor dem Hintergrund des Zielsystems eingeordnet. Auf dieser Basis wurde dann eine gemeinschaftliche Projektplanung für die nächsten Monate durchgeführt.

### **8.2.3 Die Projektgruppen**

Die Projektgruppen konstituierten sich auf dem zweitägigen Auftaktworkshop. Dazu waren vom PLA potentielle Mitglieder aus dem Fertigungsbereich, vom Betriebsrat und aus angrenzenden Bereichen eingeladen worden (23 betriebliche Teilnehmer). Die Zusammensetzung und jeweiligen Aufgabenstellungen wurden dort unter der Moderation der externen Begleitung diskutiert und beschlossen. Jede Projektgruppe hatte dabei ein Kernteam, bestehend aus vier bis fünf Führungskräften und Fachbereichsmitar-

beitern, einem Betriebsratsmitglied sowie der wissenschaftlichen Begleitung. Dieses Kernteam wurde in der Folgezeit um Mitarbeiter aus der Produktion (Arbeitskreismoderatoren) ergänzt. Eine erste Problemanalyse führte zur Identifikation von Themenkomplexen, die den Projektteams als Arbeitsgrundlage dienten und bereits hier aufeinander abgestimmt werden konnten.

Die *Projektgruppe Technik* befaßte sich schwerpunktmäßig mit der Neugestaltung der Betriebsfläche, sowohl für die mechanische Bearbeitung als auch für die Montage. Dabei war bereits im Vorfeld das Problem absehbar, daß sich die Meisterbereiche der Sparte Walzwerke als „Hausherren“ hinsichtlich der nutzbaren Fläche zugunsten der Eingliederung der Sparte Industrietechnik einschränken mußten.

Diesem Problem wurde frühzeitig begegnet, indem die betroffenen Meister, die Produktingenieure und Projektanten zu einem Workshop zusammengeführt wurden, auf dem eine tiefgreifende Analyse der vorhandenen Flächen und Gestaltungsspielräume durchgeführt wurde. Auf dieser Basis erarbeiteten die Projektanten mehrere Varianten einer groben Flächenverteilung, die auf einem zweiten Workshop vorgestellt und diskutiert wurden, bis schließlich ein weitgehend gemeinsam getragenes Grobkonzept der Flächenverteilung verabschiedet werden konnte. In einem nächsten Schritt initiierte die Projektgruppe in jeder Meisterschaft Arbeitskreise, die sich mit der Feinlayoutgestaltung ihrer Fertigungsflächen beschäftigten.

Die Aufgabe der Projektgruppe war es schließlich, diese Vorschläge der Layoutgestaltung aufeinander abzustimmen und das entsprechende technische Umfeld sowie ergänzende Ausrüstungen dafür zu planen. Bereits nach der halben Projektlaufzeit war ein großer Teil des räumlichen Konzentrierungsprozesses abgeschlossen.

Die *Projektgruppe Organisation* hatte im Gegensatz zur Gruppe Technik mit einigen Anlaufschwierigkeiten zu kämpfen. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, die Projektierung und Umsetzung einer neuen Ablauforganisation für die Fertigung zu betreiben. Jedoch fanden sich nur wenige Mitarbeiter, die an der Mitgestaltung Interesse hatten. Daraufhin wurden gezielt Gespräche mit einzelnen Mitarbeitern geführt, in denen nach deren Vorschlägen und Wünschen zur organisatorischen Gestaltung (z.B. Auftragsdurchlauf, Funktion zentraler Leitstand) gefragt wurde. Dabei wurde deutlich, daß viele Mitarbeiter diese Fragen nicht einordnen konnten. Dieses Problem wurde in der Projektgruppe und im PLA diskutiert, mit dem Ergebnis, daß für die Mitarbeiter eine Informationsveranstaltung mit qualifizierendem Charakter zu den Themen Produktionsplanung und Fertigungssteuerung sowie Vision einer neuen Organisationsform durchgeführt werden sollte. Aushänge informierten über diese Veranstaltungsreihe, an

der jeder Interessierte teilnehmen konnte, was schließlich von ca. 90 Mitarbeitern wahrgenommen wurde. Im darauf folgenden Quartal konnten daraufhin mehrere Arbeitskreise zu unterschiedlichen Organisationsthemen ins Leben gerufen werden.

Trotz dieser allgemein als Erfolg bewerteten Aktivierung weiterer Mitarbeiter, blieb der Bereich Organisation weiterhin ein „Sorgenkind“ in dem Projekt. Auslöser dafür waren unterschiedliche Meinungen und Interessen den Fertigungsleitstand betreffend. Der Betrieb hatte sich - ähnlich wie im ersten Fallbeispiel - ein Produktionsplanungs- und Steuerungssystem eines namhaften Herstellers eingekauft, das bis dato jedoch nur zu Teilen implementiert war. Die Problematik war dabei insofern vielschichtig, als daß die Einsatzbreite und -möglichkeit dieser Unterstützungssoftware noch unklar war und sie durch zentralistische Planungen einer angestrebten weitgehenden Selbststeuerung der Fertigungsgruppen entgegen zu laufen schien.

Der Diskussions-, Planungs- und Implementierungsprozeß zog sich über die gesamte Projektlaufzeit hin. Einige Mitarbeiter prägten dabei das Wort des „Leidstandes“, das schließlich an vielen Stellen in die Diskussion eingebracht wurde.

Die *Projektgruppe Personal* plante zunächst die zum Projektauftritt durchzuführenden Qualifizierungen. Weitere Arbeitsschwerpunkte waren die Vorbereitung eines neuen Entlohnungssystems für die Fertigungsinseln, die Durchführung von Gesundheitszirkeln, der Entwurf eines Leitbildes für Gruppenarbeit und die Einführung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Dazu wurden, wie in den anderen Projektgruppen auch, verschiedene Arbeitskreise ins Leben gerufen.

Zwei Themen sorgten in dieser Projektgruppe für hohe Brisanz: Weiterbildungsbedarfsanalyse und Entgeltsystem<sup>5</sup>. Um den Qualifizierungsbedarf für die zukünftige Gruppenarbeit ermitteln zu können, war es notwendig, eine Analyse des derzeitigen Qualifizierungsstandes durchzuführen. Dafür legte die Begleitforschung in der Projektgruppe ein Konzept vor, das dort diskutiert wurde. Im Lauf der Diskussion wurde deutlich, daß der Betriebsrat erhebliche Bedenken gegen eine solche Analyse hatte, da sie seiner Meinung nach ebenso für einen weiteren Selektionsprozeß im Rahmen von Personalabbaumaßnahmen genutzt werden könnte. Das führte schließlich dazu, daß eine solche Analyse nur pilothaft in einem Teilbereich der Fertigung und anonym durchgeführt wurde, was allein tendenzielle Aussagen zum Bedarf zuließ. Weitere Analysen wurden aufgrund der Sensibilität des Themas nicht durchgeführt.

---

<sup>5</sup> Die Entgeltthematik wird als ausführliches Beispiel im Kapitel 8.3 dargestellt.

## 8.2.4 Die Arbeitskreise

Während der Projektlaufzeit bildeten sich 26 Arbeitskreise mit großer Themenbandbreite (Abb. 8.2). Die Arbeit eines Arbeitskreises wird hier beispielhaft dargestellt.

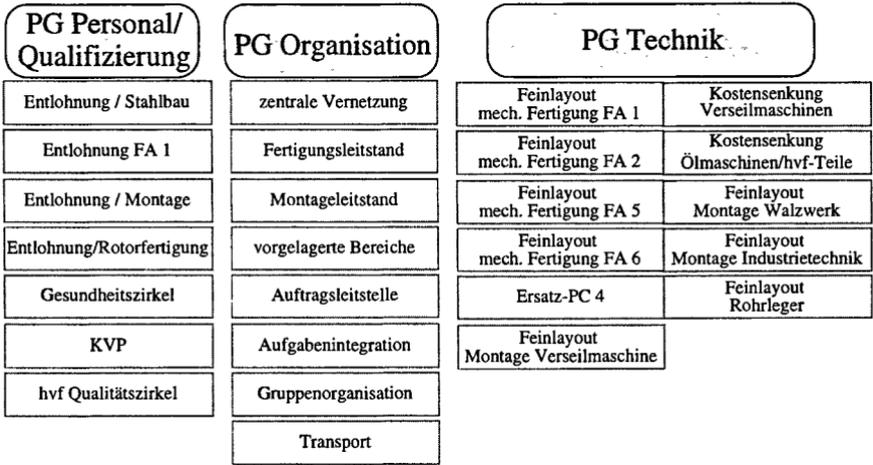


Abb. 8.2: Themen der Arbeitskreise

Im Feinbearbeitungszentrum (FBZ) wurde einer der ersten Arbeitskreise gebildet, um das Layout des Fertigungsbereiches in der neuen Hallenumgebung, die Fertigungsabläufe und den Umzug zu planen. Organisiert wurde der Arbeitskreis von dem Fertigungsabschnittsleiter und einem Mitarbeiter. Zu der ersten Sitzung wurden alle Mitarbeiter, die wissenschaftliche Begleitung und der zuständige Projektant eingeladen. Zunächst wurde gemeinschaftlich eine Problemanalyse des IST-Zustandes durchgeführt. Vor diesem Hintergrund erarbeitete der Projektant einen ersten Entwurf des Maschinenlayouts, das auf einer zweiten Sitzung vorgestellt wurde. Die Stellungnahmen, Einwände und Diskussionen der Mitarbeiter führten dazu, daß dieser Entwurf nochmals grundlegend überarbeitet wurde. Maschinen wurden gedreht und getauscht, Werkzeugschränke nicht nur in beliebige Lücken plazierte, sondern nah am Bedarfsort, und technologische Zusammenhänge hergestellt.

Diese Planung wurde schließlich umgesetzt und von den Mitarbeitern als sehr zufriedenstellend eingeschätzt. Anschließend ging es um Qualitätsprobleme. Eine externe Instandhaltungs- und Servicefirma, die aus dem ehemaligen Kombinat hervorgegangen war, präsentierte dazu ein Umsetzungskonzept, das wiederum von dem Arbeitskreis diskutiert und modifiziert wurde, bevor es in die Realisierungsphase ging.

Unter der Koordination der Projektgruppe Technik sind eine Vielzahl ähnlicher Arbeitskreise zum Feinlayout entstanden. In diesen Arbeitskreisen werden die Ergebnisse durchweg positiv durch die Beteiligten bewertet. Der Vorgesetzte spricht von dem Entstehen eines „*sehr aufgeschlossenen Arbeitsklimas*“, „*Arbeitszufriedenheit*“, „*verstärkter Identifikation*“ und „*einem neuartigen Elan*“ der Mitarbeiter<sup>6</sup>. Eine Interpretation dieser extrem positiven Einschätzungen ist, daß es hier deutlich sichtbare und sogar „anfaßbare“ Ergebnisse gab. Gleichzeitig ist die technische Auslegung der Fertigung ein Thema, das dem beruflichen Alltag der Werker sehr nahe ist.

### 8.2.5 Die Prozeßbegleitung

Die Prozeßbegleitung bei A setzte sich im Kern aus einem interdisziplinären Team der Hochschule (IAF) und einer Unternehmensberatung (MA&T) zusammen, die in recht enger Kooperation den Betrieb in seinem Reorganisationsprozeß unterstützten. Die Rahmenbedingungen für die Prozeßbegleitung waren hier weitaus günstiger als im vorherigen Fall:

- Die Prozeßbegleitung war festes Mitglied im PLA, so daß sie strategische Informationen aus erster Hand erhielt und auf projektrelevante Entscheidungen Einfluß nehmen konnte.
- Es bestand bereits ein hohes Vertrauensverhältnis seitens der Mitarbeiter und Führungskräfte aus den Erfahrungen des Vorprojektes, was eine stärkere Konzentration auf die eigentliche Projektarbeit ermöglichte und weniger Kapazitäten für Überzeugungsarbeit und „Nebenkriegsschauplätze“ verbrauchte.
- Betrieb und Hochschulinstitut waren am gleichen Ort ansässig, was eine häufigere und flexiblere Anwesenheit vor Ort ermöglichte.

Der Betrieb befand sich während der Projektlaufzeit in einer vehementen Umbruchsituation, in der vielfältige Aktionen stattgefunden haben. Die Trennung zwischen situationsbedingter Reorganisation und Projekteffekten ist dabei kaum möglich, da beides ineinandergriff und das Projekt sich eindeutig am betrieblichen Bedarf orientierte.

Die Laufzeit dieses Projektes machte es - anders als im vorherigen Fallbeispiel - möglich, die Entwicklung von Gruppen über einen längeren Zeitraum zu begleiten und zu beobachten. Deshalb soll jetzt an einem durchgängigen Beispiel zum Entgeltsystem die Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze und deren Wirkung beschrieben werden.

---

<sup>6</sup> Siehe Abschlußbericht des Projektes (Denisow, Quaas & Stahn, 1997).

## 8.3 Die Gestaltungsgrundsätze am Beispiel der Entlohnungsfrage

### 8.3.1 Ausgangspunkt

Da das alte Entgeltsystem auf Individualleistungen zugeschnitten war, eignete es sich nicht mehr für eine Entlohnung in der zukünftigen Gruppenarbeit. Es mußte also ein neues Entlohnungskonzept entworfen werden. Der Projektleitungsausschuß (PLA) und die Projektgruppe Personal einigten sich darauf, auch dieses erfahrungsgemäß brisante Thema über Arbeitskreise zu bearbeiten, da man keinen rationalen Grund sah, diejenigen, die über ein solches System motiviert und leistungsgerecht honoriert werden sollten, nicht einzubeziehen. Damit wurden wesentliche Anregungen und eine höhere Tragfähigkeit des neuen Entlohnungsmodells erwartet. Recherchen der Prozeßbegleitung ergaben, daß es bisher keinen Fall eines derart beteiligungsorientierten Vorgehens auf diesem Gebiet gab. Es wurde also Neuland betreten.

Der Rahmen für die Arbeitskreise wurde durch die Projektgruppe Personal abgesteckt: Es sollten Leistungskennziffern und Modalitäten der Gruppenentlohnung erarbeitet werden, aber es durfte nicht über Geldbeträge oder Prozente diskutiert werden, da dies allein Sache der Tarifparteien war. Die Ergebnisse sollten den Tarifparteien als Grundlage für eine Betriebsvereinbarung dienen. Es wurden vier Arbeitskreise in unterschiedlichen Teilbereichen der Fertigung gebildet.

Die Zusammensetzung der Arbeitskreise wurde im Sinne einer paßfähigen Lösung so gewählt, daß unterschiedliche Perspektiven und Interessensgruppen darin vertreten waren: Werker, Meister, AV, Personalbereich, Betriebsrat und ein Mitarbeiter aus der Fertigungsleitung (Controlling). Die drei Letztgenannten waren für alle vier Arbeitskreise zuständig, um den Informationsfluß zwischen den Arbeitskreisen und von außen sicherzustellen sowie die Rahmenbedingungen für alle Teillösungen gleich zu halten. Die Moderation wurde im Auftrag des PLA durch die wissenschaftliche Begleitung wahrgenommen, da hier höhere Neutralität und Schlichtungskompetenz erwartet wurde.

Drei Arbeitskreise tagten über einen Zeitraum von 7 Monaten ca. 10 bis 12 mal. Die Treffen dauerten in der Regel 1 ½ bis 2 Stunden. Ein vierter Arbeitskreis endete bereits nach 6 Sitzungen<sup>7</sup>. Die Teilnehmerzahl inklusive Moderatoren bewegte sich durchschnittlich bei neun Personen. Der Arbeitskreis „Prismatische Teile“ zeichnete sich

---

<sup>7</sup> Der Grund hierfür wurde mit einer Arbeitsüberlastung in dem betreffenden Bereich angegeben. Es mußten mehrere Sitzungen ausfallen, so daß man sich schließlich entschloß, diesen Arbeitskreis ganz einzustellen, da der Anschluß an die Arbeit der anderen nicht mehr gewährleistet war.

dadurch aus, daß er am häufigsten Gäste zu den Treffen hinzuzog und somit 27 verschiedene Personen hier mitgewirkt hatten, im Vergleich zu 15 bzw. 16 in den anderen drei Arbeitskreisen. Es wurden also über den Stamm der Gruppen bei Bedarf weitere „Experten“ und „Betroffene“ hinzugezogen.

Nach vier Monaten wurde eine Zwischenbefragung und nach sieben Monaten eine Abschlußbefragung mittels Fragebogen durchgeführt. Gleichfalls wurde für jede Sitzung ein Protokoll erstellt. Dies beides und die Beobachtungen der Prozeßbegleitung sind die Quellen für die folgenden Ausführungen. Da es sich hier um einen zusammenhängenden Problembereich handelt und die Effekte stark ineinander greifen, werden die Gestaltungsgrundsätze gruppiert behandelt.

### 8.3.2 Wissen

#### **Wissensgenerierung, -redundanz und -korrektur**

*Schaffe Bedingungen, daß Personen implizites Wissen externalisieren können!*

*Schaffe Bedingungen, daß Wissen sich vervielfältigen kann!*

*Schaffe Bedingungen, daß Wissensdifferenzen bewußt werden und*

*Fehlwissen korrigiert werden kann!*

Es war davon auszugehen, daß es an ganz unterschiedlichen Stellen im Betrieb (z.B. Personalbereich, Betriebsrat, Produktionsmitarbeiter, Meister) redundantes aber auch differierendes Wissen bezogen auf das Thema Entlohnung existierte. Die Grundlagen des derzeitigen Entlohnungsprinzips waren dabei weitgehend allen bekannt. Detailkenntnisse und je spezifische Umsetzungsformen waren unterschiedlich ausgeprägt. So wußte der Personalbereich beispielsweise, nach welchen Prinzipien und Algorithmen entlohnt wird und konnte dieses auf der vorhandenen Datenbasis in ein monatliches Entgelt umsetzen. In der Fertigung wußte man demgegenüber beispielsweise, wie eine günstige Datenbasis geschaffen werden kann, also das Entlohnungssystem „manipulativ“ genutzt werden kann (z.B. über Maschinennutzungszeiten).

Da es sich in den Arbeitskreisen um den Grobentwurf neuer gruppenorientierter Entlohnungsvarianten handelte, war also nicht nur Wissen bezogen auf das existierende Lohnsystem gefragt, sondern ebenso Wissen und Kenntnisse bezogen auf die zukünftige Arbeitssituation, die prognostiziert werden mußte und durch die Konzeptionierung eines Entlohnungsrahmens gleichzeitig mitgeschaffen wurde. Die „interdisziplinäre“ Zusammensetzung der Arbeitskreise sollte diese Zukunft von mehreren Seiten absi-

chern, indem unterschiedliche Wissensbestände, Einschätzungen und Zielvorstellungen zusammengeführt wurden (→ Wissensgenerierung).

*Neues Wissen* für die Organisation entstand dabei auf unterschiedliche Weise.

Zum einen lieferte die externe Prozeßbegleitung einen fachlichen Input hinsichtlich der Bandbreite möglicher Entlohnungsformen und in Form von Beispielen aus anderen Betrieben, die in der Gruppe diskutiert und bezogen auf die eigene Situation bewertet wurden. Damit wurde ein externer Wissensinput geliefert, der in der arbeitskreisinternen Reflektion in kollektives Wissen um- und abgewandelt wurde (→ Wissensredundanz).

Gleichzeitig wurde im Lauf der Gruppentreffen ein neues Modell der Gruppenentlohnung mit situationsangepaßter Detaillierung entworfen, indem das Wissen der Beteiligten zusammengeführt wurde. Ein solches Modell existierte zuvor allenfalls in Teilaspekten im Betrieb.

Implizites Wissen wurde durch die problemzentrierte Zusammenarbeit erst öffentlich ausgesprochen. In der IST-Analyse wurde beispielsweise deutlich, wie der derzeitige Entlohnungsrahmen von den Mitarbeitern ausgeschöpft wird. Dabei zeigten sich unterschiedliche Strategien, um den formalen Rahmen der Entlohnung, der unterschiedliche Produktionsbedingungen nicht ausreichend berücksichtigte (z.B. unangemessene Vorgabezeiten, höhere Ausfallzeiten als Vorgabe), „gerechter“ auszugestalten<sup>8</sup>. Der Personalbereich erhielt damit neue Informationen, die dessen Vorstellungen von der Angemessenheit des Lohnsystems stark in Frage stellten (→ Wissenskorrektur).

Die *Verbreitung* von vorhandenem und neuem Wissen in und aus diesen Arbeitskreisen erfolgte ebenfalls auf mehreren Wegen.

Insbesondere in der IST-Analyse wurde das Wissen aller Beteiligten bezogen auf lohnbeeinflussende Faktoren zusammengetragen, visualisiert und diskutiert. Dies stellte die gemeinsame potentielle Wissensausgangsbasis dar. Die weitere Diskussion am Problem und die kontinuierliche Fixierung von erreichten Teilzielen erweiterte diese gemeinsame Wissensbasis. Aufgrund der mitlaufenden Protokollierung ist davon auszugehen, daß das gruppeninterne Wissen in den vier Arbeitskreisen hinsichtlich des Entlohnungsrahmens nicht allzusehr differierte, da alle in ähnlicher Weise diese Thematik

---

<sup>8</sup> So wurden beispielsweise Zeiten, die der Mitarbeiter nicht an der Maschine tätig war, im Durchschnitt verrechnet. Der Durchschnitt war in mehreren Fällen jedoch höher als der Stundenlohn, so daß einige Mitarbeiter sich stärker auf „Nebentätigkeiten“ denn auf „wertschöpfende“ Arbeiten konzentrierten.

bearbeiteten. Differenzen gab es allein hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen (→ Wissenskorrektur).

Nicht nur die Begleitforschung lieferte einen inhaltlichen Wissensinput, sondern auch die beteiligten Fachbereiche. So stellte der Personalbereich im Verlauf der Arbeitskreissitzungen seine Planung zu möglichen Leistungskennziffern vor, die bisher noch in der „Schublade aufbewahrt“ wurde und somit der Firmenbelegschaft nicht zugänglich war<sup>9</sup>. Ebenso gab es verschiedene Beiträge aus dem Controllingbereich, die Grundlagen, Funktion und Zweck von vorhandenen und zukünftig möglichen Verrechnungsarten darstellten. Auf diese Weise erhielten die Arbeitskreise eine gemeinsame Arbeitsgrundlage. In den Diskussionen wurden in der Konfrontation mit den faktischen Produktionsbedingungen Fehleinschätzungen bzw. Fehlwahrnehmungen der Planungsbereiche deutlich (→ Wissenskorrektur).

Da die Ergebnisse dieser Arbeitskreise alle Beschäftigten der Fertigung betrafen, gab es ein reges Interesse an den Diskussionsthemen. Ein Meister schilderte: *„... alles was im Arbeitskreis passiert, trage ich an meine Kollegen<sup>10</sup> ran und dabei ist auch Diskussion möglich...“*, was darauf hinweist, daß es einen über die Arbeitskreise hinausgehenden Informationsfluß gab. Gleichfalls wurde in der Projektzeitung darüber berichtet (→ Wissensredundanz).

Im Kontext dieser Arbeitskreisaktivitäten trafen dabei nicht nur unterschiedliche „objektive“ Wissensbestände aufeinander (z.B. Minutenbasis und Verrechnungsarten für verschiedene Maschinengruppen) und konnten gegeneinander abgeglichen werden, sondern auch differierende Meinungen zu unterschiedlichen Unternehmensbereichen. So wurde den Fertigungsmitarbeitern deutlich, wie schwierig es ist, ein Entlohnungssystem zu entwerfen, welche Teilprobleme dabei zu bewältigen sind und wie vielschichtig die Rahmenbedingungen sind. Von dem Personalbereich wurde dies als Positiveffekt bewertet: *„... die Mitglieder erkennen mehr und mehr die komplizierten Zusammenhänge der Entlohnung und haben mehr Verständnis“*.

---

<sup>9</sup> Diese Vorstellung in den Arbeitskreisen erfolgte auf den zunehmenden Druck der Arbeitskreisteilnehmer, die gerüchteweise von einer bereits vorhandenen Lösung gehört hatten und somit ihre Arbeit als gefährdet ansahen (*„... es hat doch gar keinen Zweck, es ist nicht anders als vorher, entscheiden tut doch jemand anderes...“*).

<sup>10</sup> Damit sind vorrangig seine Mitarbeiter gemeint und weniger die Meisterkollegen. In der ehemaligen DDR hatte der Meister ein anderes Sozialprestige als seine westdeutschen Kollegen. Seine Hauptaufgabe bestand in der Überwindung von Produktionshemmnissen oder der Lohnabrechnung. „Den Meister als Respektsperson zur Personalführung und -entwicklung gab es in der Regel nicht.“ (Nawroth & Kullmann, 1994, S. 143).

### 8.3.3 Ziele

#### Zielexplicitation und -abgleich

*Schaffe Bedingungen, daß Ziele ausgesprochen werden können!*

*Schaffe Bedingungen, daß Ziele auf den unterschiedlichen Ebenen konkretisiert und vertikal wie auch horizontal abgeglichen werden können!*

Das übergeordnete Ziel der Arbeitskreise war bereits im Vorfeld von PLA und Projektgruppe Personal vereinbart: Der Entwurf eines Entlohnungskonzeptes für die neue Fertigungsorganisation. Inwieweit dieses auch eine Zielsetzung des Teilnehmerkreises war, wurde in der jeweils ersten Sitzung diskutiert. Es zeigte sich, daß diese vorgeschlagene Zielformulierung von zwei Arbeitskreisen leicht abgewandelt wurde: „Wie könnte eine *leistungsbezogene* gerechte Gruppentlohnung in der Meisterschaft Prismatiche Teile aussehen?“ oder „Wie sollte aus Sicht des Stahlbaus ein Entlohnungssystem *ohne Minutenabrechnung* aussehen?“. An dieser Stelle kamen bereits arbeitskreisspezifische Anforderungen zum Tragen (→ Zielabgleich).

Gleichzeitig wurde in den Diskussionen deutlich, daß einige Beteiligte sich gedanklich noch wenig mit Gruppenarbeit in der Fertigung beschäftigt hatten und dies nicht zwangsläufig als ihr primäres Ziel ansahen. Eine Begründung dafür kann in der bisher fehlenden Abgrenzung des Gruppenarbeitsrahmens seitens des Managements liegen. Es war von offizieller Seite nicht eindeutig formuliert, was unter Gruppenarbeit verstanden werden sollte. Hinzu kam, daß einige Meister bereits von sich und ihren Mitarbeitern behaupteten, in Gruppen zu arbeiten, was „...*früher ja ganz normal gewesen...*“ sei, das habe man „...*schon immer so gemacht...*“ und deshalb keinen Veränderungsdruck in dieser Hinsicht sahen<sup>11</sup>.

Im Anschluß an die IST-Analyse wurden die Zielvorstellungen der Arbeitskreise in Form einer SOLL-Analyse konkretisiert. Hier wurden von allen Beteiligten bereichs- und firmenspezifische (z.B. Teiledurchlauf fördern, Minutenabrechnung abschaffen) wie auch persönliche Ziele (z.B. gerechte Norm) formuliert und diskutiert (→ Zielexplicitation). Daraus erstellte der Arbeitskreis einen Kriterienkatalog, der später an Zwischen- und Endergebnisse angelegt wurde, um deren Paßfähigkeit zu prüfen (→ Zielabgleich).

<sup>11</sup> Viele derjenigen, die behaupteten Gruppenarbeit bereits zu praktizieren, stellten sich jedoch hauptsächlich das kollegiale Zusammenarbeiten, so wie es in den Kollektiven der ehemaligen DDR üblich war, darunter vor. Konzepte wie Aufgabenintegration, Rotation, Selbstprüfung, Kernaufgaben der Gruppe, gemeinsame Ergebnisverantwortung u.v.m. waren weniger oder gar nicht in solchen Vorstellungen von dem Begriff Gruppenarbeit enthalten.

Die Formulierung der Anforderungen an das Entlohnungssystem fiel über die Arbeitskreise hinweg sehr ähnlich aus. Es zeigte sich jedoch, daß zwischen den einzelnen Funktionsbereichen zum Teil recht unterschiedliche Anforderungen bestanden, wie z.B. „Direktbezug zur Kalkulation“, das allein der Controllingbereich formulierte, oder „Qualifikationsbezogene Entlohnung“, das vom Personalbereich eingebracht wurde, oder auch „Gerecht, aber keine Gleichmacherei“, das von den Produktionsmitarbeitern genannt wurde. Hier wurden für die Beteiligten Interessensschwerpunkte der einzelnen Funktionsbereiche deutlich.

Zielkonflikte waren zu diesem Zeitpunkt nicht akut, da die konkreten Rahmenbedingungen noch unklar waren, die den „Zündstoff“ dafür hätten liefern können (z.B. Integration von indirekten Tätigkeiten, Kriterien der Lohngruppeneinstufung, Form der Zeit- und Arbeitsplanvorgaben). Im Lauf der weiteren Arbeitskreissitzungen wurden jedoch zunehmend Zielkonflikte<sup>12</sup> sichtbar, die sich beispielsweise an dem von der Personalabteilung erarbeiteten und sehr zögerlich bzw. erst auf Drängen eingebrachten Vorschlag einer Individualprämie mit bereits formulierten Beurteilungsmerkmalen festmachten, die nicht mehr dem Diskussionsstand der Gruppe entsprachen. Der Vorschlag wurde schließlich als möglicher Rahmen angenommen, die darin enthaltenen Beurteilungskriterien wurden jedoch neu vereinbart.

Für Aufregung während der Arbeitskreistreffen sorgten schließlich zunehmende Gerüchte, die von einem bereits vorhandenen Entlohnungsmodell sprachen. Um dem entgegenzutreten berief der PLA kurzerhand ein arbeitskreisübergreifendes Treffen ein, an dem alle Parteien beteiligt waren. Das Treffen führte dazu, daß einige kritische Punkte geklärt wurden, der Fertigungsleiter nochmals ausdrücklich die Zielrichtung der Arbeitskreise unterstützte und die Arbeit mit erneuter Motivation weitergeführt werden konnte.

Zum Abschluß der jeweiligen Arbeitskreise wurden die eingangs vereinbarten Zielkriterien mit dem Lösungsvorschlag verglichen und hinsichtlich ihrer Einlösung bewertet. Die Teilnehmer sahen einen Großteil der Kriterien als erfüllt an. Dies zeigt sich auch in den Befragungsergebnissen, die die Identifikation mit dem Ergebnis (Abb. 8.3) und die Erreichung von Erwartungen (Abb. 8.4) zum Ausdruck bringen.

---

<sup>12</sup> Dies fand seinen Ausdruck beispielsweise darin, daß der Betriebsrat nur selten an den Sitzungen teilnahm und eher von außerhalb die Geschehnisse skeptisch beobachtete und sich punktuell einigen Beteiligten gegenüber äußerte. Auch aus der Personalabteilung war ein Unbehagen hinsichtlich der Arbeitskreise zu spüren.

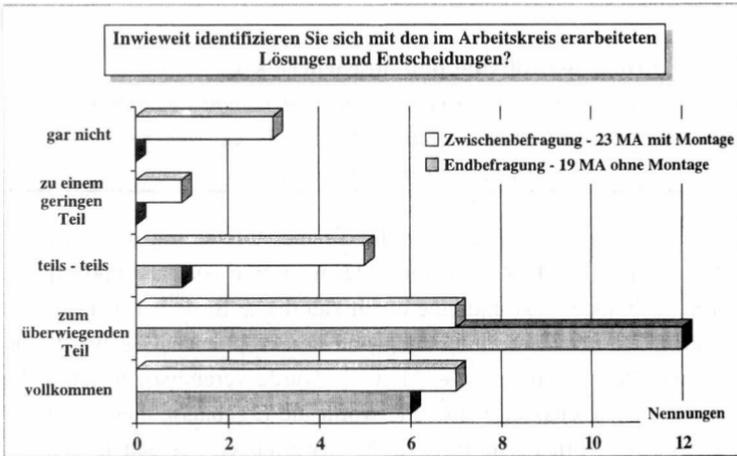


Abb. 8.3: Befragungsergebnisse „Identifikation“ (Quelle: IAF, 1995)<sup>13</sup>

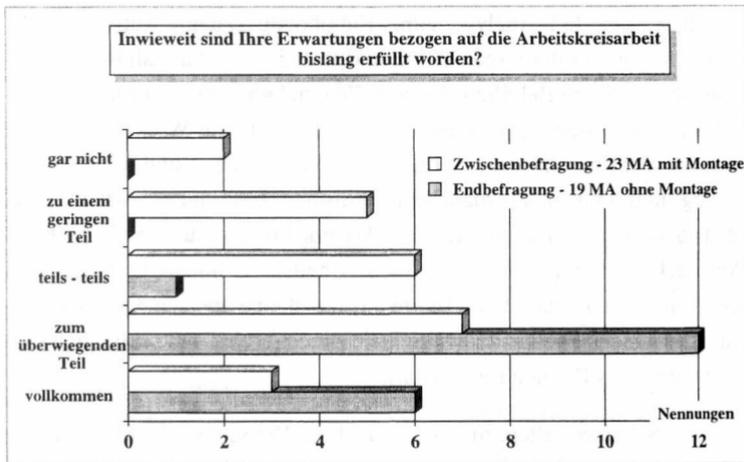


Abb. 8.4: Befragungsergebnisse „Erwartungen“ (Quelle: IAF, 1995)

Diese Ergebnisse zeigen, daß die Mehrheit der Befragten mit den Arbeitskreisergebnissen zufrieden sind. Es wird jedoch ebenso deutlich, daß die Zwischenbefragung sichtbar schlechter ausgefallen ist als die Endbefragung. Der Grund dafür kann am Zeitpunkt festgemacht werden. Einerseits existierten zu dem Zwischenbefragungstermin noch keine fest umgrenzbaren Ergebnisse (nach ca. 5 - 6 Treffen) und andererseits war dies die Phase geringer Motivation aufgrund der oben genannter Gerüchte.

<sup>13</sup> An der Endbefragung hatte der ausgeschiedene AK-Montage nicht mehr teilgenommen.

### 8.3.4 Aktionen

#### **Problemsensitivität und -löseheuristiken**

*Schaffe Bedingungen, daß Problemfelder erkannt und angenommen werden können!*

*Schaffe Bedingungen, daß Strategien zur Problemlösung generiert und kollektiviert werden können!*

Die Arbeit in den Arbeitskreisen wurde über die Teamqualifizierung und über die Projektgruppe Personal und den PLA vorbereitet. Damit waren Aufgabe und organisatorischer Rahmen grob abgesteckt und eine qualifikatorische Basis bei den meisten Mitgliedern vorhanden. In der Zielformulierung und der Problemanalyse wurde die Aufgabenstellung mit allen Beteiligten abgeklärt. Es wurde vereinbart, welches die Handlungsspielräume der Arbeitskreise sind und wofür die Ergebnisse dienen sollten. Damit wurden gleichzeitig vorhandene illusorische Erwartungen auf den Boden der Realität gebracht werden.

Bereits in der Phase der IST-Analyse zum Entlohnungssystem wurden einige Schwachstellen und Mängel in der Organisation und technischen Ausstattung der Bereiche benannt, die durch einige Beteiligte aufgegriffen und abgestellt wurden. So „ärgeren“ sich in einem Arbeitskreis die Teilnehmer darüber, daß die Werkzeugausgabe in der dritten Schicht nicht besetzt war, da dies eine hohe operative und organisatorische Zusatzleistung und manchmal sogar den Stillstand bestimmter Arbeiten bei Werkzeugproblemen bedeutete, für die sie - das kommt hinzu - auch nicht entlohnt wurden. Die Ansprache dieses Problems über den Arbeitskreis hinaus bestätigte den von den Werkern formulierten Unmut und führte dazu, daß eine überschlägige Kosten-Nutzen-Rechnung des Einsatzes einer dritten Schicht durchgeführt und schließlich diese auch eingesetzt wurde (→ Problemsensitivität).

Weitere identifizierte Schwachstellen, die nicht auf diese Weise für die Arbeitskreise auflösbar waren, wurden in aufbereiteter Form zur mittel- und langfristigen Bearbeitung an entsprechende Stellen, Ansprechpartner oder andere Arbeitskreise übergeben, damit eine Weiterbearbeitung stattfinden konnte (→ Problemlöseheuristik).

Nach der Orientierungsphase und Problemanalyse (IST-SOLL-Analyse) kam bei den Teilnehmern angesichts der Vielschichtigkeit des Problems Ratlosigkeit auf, ob und wie das Entlohnungsproblem überhaupt zu lösen sei. An dieser Stelle war die Begleitforschung stark gefordert, da sie die Gruppen nicht nur moderativ, sondern zu Teilen auch inhaltlich unterstützen sollte. Gemeinsam mit zwei arbeitskreisübergreifenden Mitgliedern, die ebenfalls fachliche Beiträge liefern konnten, wurde ein detaillierter Vorgehensvorschlag entworfen und mit den Arbeitskreisen abgestimmt. Darin waren

die zu bearbeitenden Teilthemen, Verantwortliche für die inhaltliche Vorbereitung, Meilensteine und eine grobe Terminplanung enthalten. Der Arbeitsplan war in den Grundzügen bei allen vier Gruppen gleich (→ Problemlöseheuristik).

Neben diesem „Fahrplan“ war schließlich die Arbeitsform innerhalb der einzelnen Sitzungen für eine zielgerichtete Zusammenarbeit entscheidend. Da nicht alle Teilnehmer den gleichen Wissensstand hatten, wurde zu Beginn jeder Sitzung das erreichte Zwischenergebnis vorgestellt und der für das Thema der Sitzung relevante fachliche Beitrag gegeben, auf deren Basis diskutiert werden sollte. Dabei verfolgten die Fachexperten das „Bandbreitenprinzip“ (→ Problemlöseheuristik). Es wurde kein vorselektierter Ansatz dargestellt, sondern die Bandbreite zwischen den möglichen Polen ausgenutzt und somit mehrere charakteristische Ansätze zur Diskussion gestellt (Tab. 8-2, nächste Seite). Damit sollte eine hinreichende Grundlage für die diskursive Meinungsbildung der Gruppe gegeben werden.

Die Lösungsvorschläge der drei Gruppen waren schließlich vom Grundsatzmodell her übereinstimmend, jedoch unterschieden sie sich wie erwartet im Detail. In der Abb. 8.5 wird dies exemplarisch anhand der gewählten Leistungskennziffern gezeigt.

<b>Leistungskennziffern der Arbeitskreise Entlohnung</b>	<b>AK-A</b>	<table border="1"> <tr><td>1. Termin</td><td>G</td></tr> <tr><td>2. Qualität</td><td>E</td></tr> <tr><td>3. Flexibilität</td><td>E</td></tr> <tr><td>4. Ordnung und Sicherheit</td><td>E</td></tr> <tr><td>5. Kollegialität</td><td>E</td></tr> </table>	1. Termin	G	2. Qualität	E	3. Flexibilität	E	4. Ordnung und Sicherheit	E	5. Kollegialität	E	
	1. Termin	G											
	2. Qualität	E											
3. Flexibilität	E												
4. Ordnung und Sicherheit	E												
5. Kollegialität	E												
<b>AK-B</b>	<table border="1"> <tr><td>1. Flexibilität</td><td>E</td></tr> <tr><td>2. Qualität</td><td>E</td></tr> <tr><td>3. Arbeitsintensität</td><td>E</td></tr> <tr><td>4. Einsatzbereitschaft</td><td>E</td></tr> <tr><td>5. Kooperativität</td><td>E</td></tr> <tr><td>* 1. Abarbeit laut Einplanung bei exakter Steuerung</td><td>G</td></tr> </table>	1. Flexibilität	E	2. Qualität	E	3. Arbeitsintensität	E	4. Einsatzbereitschaft	E	5. Kooperativität	E	* 1. Abarbeit laut Einplanung bei exakter Steuerung	G
1. Flexibilität	E												
2. Qualität	E												
3. Arbeitsintensität	E												
4. Einsatzbereitschaft	E												
5. Kooperativität	E												
* 1. Abarbeit laut Einplanung bei exakter Steuerung	G												
<b>AK-C</b>	<table border="1"> <tr><td>1. Termineinhaltung</td><td>G</td></tr> <tr><td>2. Qualität</td><td>E</td></tr> <tr><td>3. Flexibilität</td><td>E</td></tr> <tr><td>4. Bereitschaft zur Zusammenarbeit</td><td>E</td></tr> <tr><td>5. Einsatzbereitschaft</td><td>E</td></tr> <tr><td>6. Arbeitsintensität</td><td>E</td></tr> </table>	1. Termineinhaltung	G	2. Qualität	E	3. Flexibilität	E	4. Bereitschaft zur Zusammenarbeit	E	5. Einsatzbereitschaft	E	6. Arbeitsintensität	E
1. Termineinhaltung	G												
2. Qualität	E												
3. Flexibilität	E												
4. Bereitschaft zur Zusammenarbeit	E												
5. Einsatzbereitschaft	E												
6. Arbeitsintensität	E												
<table border="1"> <tr><td>G = Gruppe</td></tr> <tr><td>E = Einzel</td></tr> <tr><td>AK = Arbeitskreis</td></tr> </table>		G = Gruppe	E = Einzel	AK = Arbeitskreis									
G = Gruppe													
E = Einzel													
AK = Arbeitskreis													

Abb. 8.5: Lösungsvorschläge zu den Leistungskennziffern (Quelle: IAF, 1995)

	<b>Zeitlohn mit übertariflicher Zulage</b>	<b>Prämienlohn mit fester Standardprämie</b>	<b>Prämienlohn mit variabler Prämie</b>	<b>Prämienlohn mit variabler Standardprämie</b>	<b>Prämienlohn mit Anreizprämie</b>
<b>Einsatzgebiet</b>	unikate Produktpalette, hohe Fertigungstiefe	Einzelfertigung mit geringer Fertigungstiefe	Serienfertigung (Klein- und Mitte)	besonders bei DLZ als Kriterium	z.B. bei Firma A
<b>Beeinflußbarkeit des Lohnes durch Leistung</b>	geringe Beeinflußbarkeit	gering - da vorgegeben, hoher Automatisierungsgrad	höhere Beeinflußbarkeit	notwendig	notwendig
<b>Auslastung der Produktion</b>	variabel möglich	gleichmäßig	variabel möglich	variabel möglich bei exakter Steuerung	gleichmäßig notwendig
<b>Mehr- bzw. Minderverdienst</b>	möglich	nicht möglich	möglich	Mindestverdienst möglich	zusätzliche Leistungen, Prämie entsprechend LKZ
<b>Differenzierung der AN</b>	leistungsgerecht, individuelle Bewertung möglich	außer durch LG (Arbeitsplatz) keine Differenzierung	leistungsgerecht, individuelle Bewertung möglich	Ausgangsbasis gleich, Minderung individuell entspr. Leistung	individuelle Bewertung
<b>Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Vorgaben</b>	Veränderung der Voraussetzungen, AN: z.B. Qualifizierung AG: z.B. Organisation	Veränderung der Voraussetzungen, AN: z.B. Qualifizierung AG: z.B. Organisation	Veränderung der Voraussetzungen, AN: z.B. Qualifizierung AG: z.B. Organisation	Schuld AG: keine Minderung, Schuld AN: Minderung	keine oder weniger Prämie
<b>Kosten</b>	variabel, keine exakte Zeitvorgabe	kalkulierbar konstant	variabel	variabel	variabel, Aufwand, exakte Vorgabezeiten
<b>geforderte Leistung</b>	bestimmte Leistung mindestens erreichen, Anreiz zur Mehrleistung,	genaue Leistung - „Punktlandung“	bestimmte Leistung mindestens erreichen, Anreiz zur Mehrleistung	bestimmte Leistung wird als Obergrenze festgelegt	Stimmulierung der Mehrleistung, aber nicht spezifisch gewünscht

Tab. 8-2: Bandbreite der Entlohnungsmodelle (Quelle: IAF, 1994)

Auf der Basis der Lösungsvorschläge wurden in der vorerst letzten Sitzung offene Fragen und zu entscheidende Rahmenbedingungen formuliert, die notwendig für die Umsetzung der vorgeschlagenen Konzepte waren. Solche Klärungspunkte betrafen bei-

spielsweise die Gruppenzusammensetzung, Kranwartezeiten, Rotationssystem der Gruppen oder den Umfang der Aufgabenintegration. Die Klärungspunkte wurden mit Verantwortlichkeiten für die Weiterbearbeitung aus dem Kreis der Mitglieder versehen oder - falls interne Kompetenzen oder Möglichkeiten fehlten - als Anforderung an andere Arbeitskreise, die entsprechende Projektgruppe und/oder den PLA weitergeleitet.

Durch die Aufstellung derartiger Anforderungslisten zeigten die Beteiligten, daß ihre „Problemlösung“ nur ein Teilschritt auf dem Weg zu einem neuen Entlohnungssystem sein konnte. Das Problem war damit noch keinesfalls gelöst, aber die Arbeitskreise stellten im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür die Weichen und das besonders dadurch, daß Zuständigkeiten benannt und Rückmeldemechanismen vereinbart wurden (→ Problemsensitivität und -löseheuristik).

Hinzu kommt, daß den meisten Beteiligten erst durch die intensive Beschäftigung mit der Aufgabenstellung die Komplexität des Themas deutlich wurde. Wurden zuvor häufig diejenigen bemängelt, die die Entlohnungsfrage anscheinend nicht zufriedenstellend lösen konnten, so wurde jetzt zunehmend Verständnis geäußert, wenn auch nicht immer uneingeschränkt (→ Problemsensitivität).

Die Befragung zeigte, daß die Ergebnisse von der Mehrheit mitgetragen wurden, was gerade aufgrund des konfliktären Themas durchaus als Erfolg zu bewerten ist. Gleichzeitig schätzten nahezu alle Befragten das beteiligungsorientierte Vorgehen als gut ein (Abb. 8.6) und würden auch an weiteren Arbeitskreisen teilnehmen (Abb. 8.7).

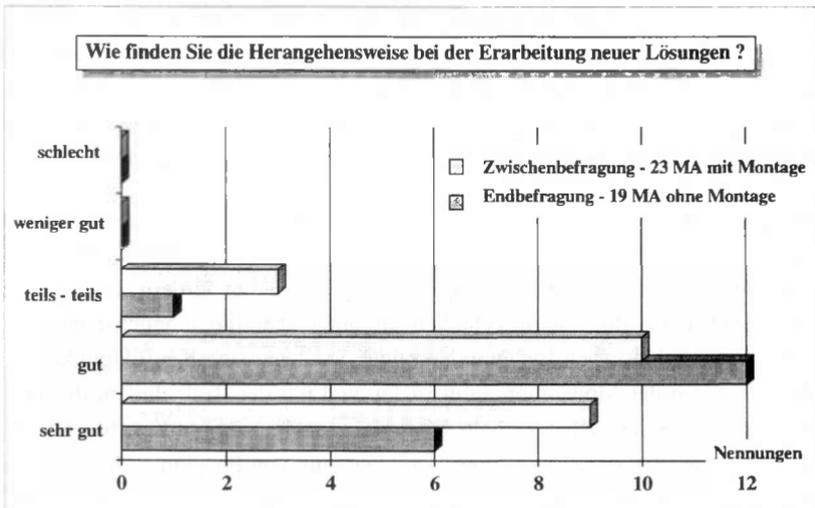


Abb. 8.6: Befragungsergebnisse „Vorgehen“ (Quelle: IAF, 1995)

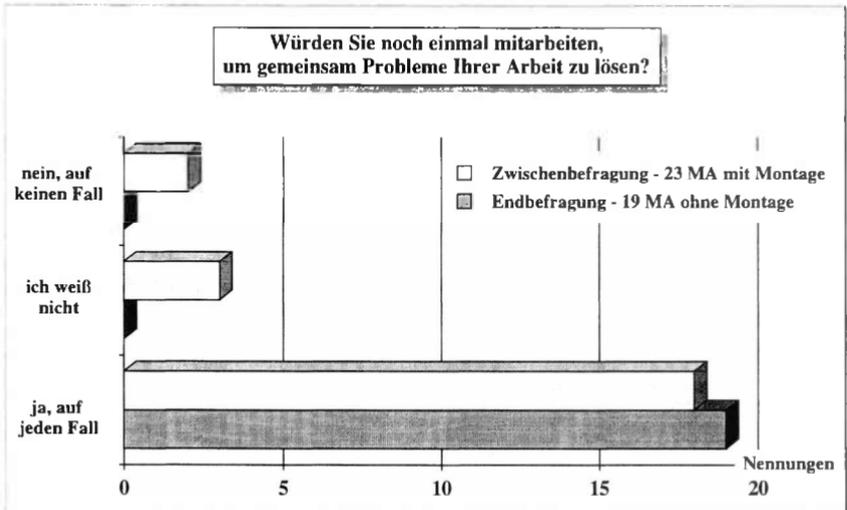


Abb. 8.7: Befragungsergebnisse „Wiederholung“ (Quelle: IAF, 1995)

### Kooperation und Diskurs

*Schaffe Bedingungen, die kooperative Interaktionen fördern!*  
*Schaffe Bedingungen, die einen offenen Diskurs ermöglichen!*

Implizite Zielsetzung der Prozeßbegleitung mit diesen Arbeitskreisen war es, Kooperation zu verstärken und kommunikative Fähigkeiten auszubauen. Dabei stand die funktionsübergreifende Kooperation und Kommunikation im Vordergrund. Diese stellt sich jedoch nicht zwangsläufig durch die Bildung multifunktionaler Arbeitskreise ein, sondern bedeutet einen Prozeß der sprachlichen und persönlichen Annäherung.

Eine wesentliche Aufgabe der Prozeßbegleitung bestand also darin, über moderative Interventionen ein für alle gleichsam verstehbares Begriffsinstrumentarium herauszuarbeiten und ein offenes, vertrauensgeprägtes Gruppenklima zu fördern. Dies wurde sowohl über bekannte Moderationstechniken als auch über die möglichst neutrale Haltung der wissenschaftlichen Begleitung erreicht. Deuteten sich Konfliktpunkte an, so wurden diese von der Moderation aufgegriffen und mit den Teilnehmern thematisiert. Die Beteiligten sahen dabei Verhaltensbeispiele im Umgang mit Konflikten (z.B. Ursache-Wirkungserforschung, eindeutige Verbalisierung von Positionen, Suche nach Gemeinsamkeiten), die nicht auf ein „Nullsummenspiel“ hinausliefen. Die Bedeutung der Moderatorenwahl hoben mehrere Teilnehmer in den Interviews heraus: „...gut ist

die neutrale Position der Uni, ist wirklich positiv ... war eine sehr gute Entscheidung bei dem brisanten Thema ...“

Kooperation ist jedoch nicht nur die konstruktive Bearbeitung von Konflikten, sondern ebenso der Aufbau von aufgabenunterstützenden Kontakten, was auch die Prozeßbegleitung betraf. Vor dem Start dieser Arbeitskreise war der Kontakt zwischen dem Personalbereich und der Prozeßbegleitung eher gering. Gründe dafür können in der Ansiedlung des Projektes direkt im Fertigungsbereich und einem daraus resultierenden „konkurrenten“ Verhältnis gesucht werden. Erst die Arbeitskreise Entlohnung stellten nach über einem halben Jahr Projektlaufzeit den Anlaß dar, aus dem heraus beide Seiten intensiv und direkt zusammenarbeiten „mußten“. Ein Vertreter des Personalbereichs war an den Arbeitskreissitzungen beteiligt und beschrieb sein eigenes Lernen: „... ich muß den Mitarbeitern komplizierte Fachinhalte rüberbringen, das bedeutet auch für mich einen Lernprozeß.“

Dies trifft jedoch nicht auf den Betriebsrat zu. Obwohl zu Beginn die Zusammenarbeit bei diesem Thema von allen Seiten ausdrücklich gewünscht wurde, war die Anwesenheitsquote des Betriebsrates extrem gering, was von vielen Arbeitskreismitgliedern bedauert und bemängelt wurde (Abb. 8.8). Gründe für die fehlende Präsenz lagen sowohl in einer hohen Arbeitsbelastung als auch in einer geringen Erwartungshaltung bzw. Skepsis hinsichtlich des Vorgehens und der damit verbundenen Ergebnisse.

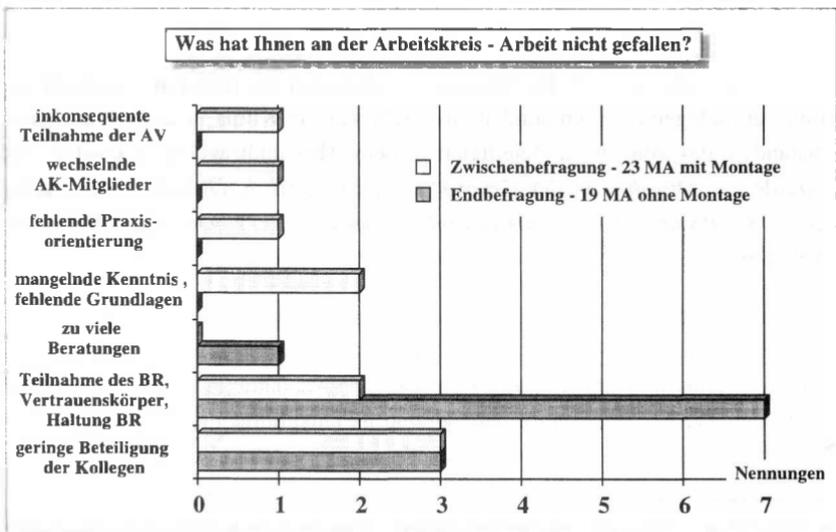


Abb. 8.8: Befragungsergebnisse „Mängel“ - offene Fragestellung (Quelle: IAF, 1995)

Die Erarbeitung von tragfähigen Ergebnissen in den Arbeitskreisen hing zwangsläufig eng mit der Form der Kommunikation zusammen, die über die Moderation und die Wahl des Vorgehens geprägt war. Aus unterschiedlichen Vorstellungen, fachlichen Beiträgen und der Kreativität der Teilnehmer sollte ein neues tragfähiges Modell entstehen. Es ging also nicht schwerpunktmäßig um Überzeugungsarbeit<sup>14</sup>, sondern vielmehr darum, etwas Neues zu schaffen, von dem alle Beteiligten zu Beginn nur undeutlich wußten, was es sein wird.

Um einen solchen Prozeß zu unterstützen, wurde das bereits oben angesprochene Prinzip der Bandbreitendarstellung eingesetzt. Auf dieser Basis wurden Vor- und Nachteile der jeweiligen Modelle, bezogen auf verschiedene Kriterien (z.B. Kosten, Aufwand, Einsatzgebiet, Meßbarkeit der Leistung), erörtert und zusammengetragen.

Eine anschließende Bewertung aller Teilnehmer kristallisierte bevorzugte und auch unangemessene Modelle heraus. Sie war die Grundlage für den Entwurf eigener Ansätze, die keinesfalls ein schlichtes algebraisches Zusammenfügen der „Positivaspekte“ unterschiedlicher Varianten sein konnte, da damit die inneren Zusammenhänge einzelner Variablen negiert worden wären und dies keine umsetzbare Lösung ergeben hätte. Die Bewertungen zeigten vielmehr auf, daß bei der Suche nach günstigen Lösungsvarianten gleichzeitig Negativauswirkungen mit in Kauf genommen werden müssen. Ein Abwägen der Gruppe hinsichtlich dessen, was tragbar bzw. zumutbar ist, im Vergleich zu dem Nutzen, der daraus gezogen werden kann, stellte den Abschluß dieser Phase dar.

Auf diese Weise näherten sich die Arbeitskreise dem Ziel an. Dadurch und durch die Einhaltung grundlegender Kommunikationsregeln war ein Klima in den Arbeitsgruppen entstanden, das von vielen Beteiligten in dem Abschlußfragebogen positiv vermerkt wurde: „... *Offenheit in der Gruppe*“, „... *Offenheit durch Herangehensweise beim Lösen der Probleme*“, „... *gute Disziplin*“ oder auch „... *gegenseitiges Verständnis*“ (Abb. 8.9).

---

<sup>14</sup> Einschränkung ist zu bemerken, daß der Personalbereich und auch der Betriebsrat dies möglicherweise so gesehen haben, jedoch über die Form der Zusammenarbeit diese Tendenzen zurückgedrängt wurden.

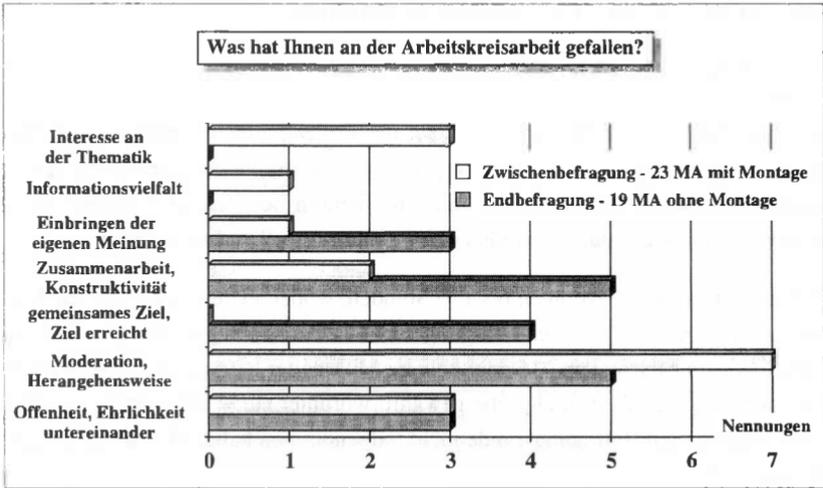


Abb. 8.9: Befragungsergebnisse „Positives“ - offene Fragestellung (Quelle: IAF, 1995)

Den vorläufigen Abschluß der Arbeitskreisarbeit bildete das zweite übergreifende Treffen, an dem auch Mitglieder des oberen Führungskreises der Fertigung und die Personalleitung teilnahmen.

Vertreter der Arbeitskreise formulierten in der Diskussion ihr ausdrückliches Interesse an der Umsetzung der erzielten Ergebnisse, was von der Fertigungsleitung unterstrichen wurde. Die Vertreter des Betriebsrates wollten die Ergebnisse in der Folgezeit hinsichtlich ihrer Paßfähigkeit zu tarifrechtlichen Modalitäten prüfen.

Zum Abschluß wurde ein Handlungsplan erstellt. Darin übernahmen die betrieblichen Tarifparteien die Aufgabe, einen Rahmenentwurf zu einer Betriebsvereinbarung (BV) zu erarbeiten. Dieser wurde daraufhin in den Arbeitskreisen zur Diskussion gestellt und eine Rückmeldung an die Projektgruppe Personal gegeben.

Die Einführung eines neuen Entgeltsystems ließ jedoch bis Projektende auf sich warten. Die Gründe dafür liegen nicht an dem Betrieb selbst, sondern an externen Einflüssen seitens der regionalen Gewerkschaftsvertretung. Das erarbeitete Modell wurde dort aufgrund Inkompatibilitäten zu bestehenden Richtlinien und der noch laufenden Diskussion zu neuen Entlohnungsmodellen abgelehnt<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Auch für die Gewerkschaften bedeutet Gruppenarbeit einen Umdenkprozeß und eine grundlegende Neuordnung verschiedenster Regelwerke. Dieser Prozeß findet jedoch langsamer statt als die betrieblichen Veränderungen. Eine einheitliche Positionierung gibt es derzeit nicht.

## 8.4 Die Sichtweise der „betroffenen Beteiligten“

### 8.4.1 Vorbemerkung

Ungefähr zur Hälfte (1994/95) und zum Ende der Projektlaufzeit (1996) wurden Befragungen durchgeführt. Da eine der übergeordneten Forschungsfragestellungen das Zusammenwirken von Führungskräften und Mitarbeitern bei Veränderungsprozessen war, wurden zu einem Zeitpunkt jeweils zwei Befragungswellen durchgeführt.

Die Interviews dauerten 30 Minuten bis 1 ½ Stunden, wobei letzteres eher auf das Management zutraf. In der Zwischenbefragung wurden 19 Führungskräfte (vom Fertigungsleiter bis zum Meister) und 16 gewerbliche Mitarbeiter befragt. In der Abschlußbefragung wurde die gleiche Stichprobe gewählt, worunter ca. ¼ Interviewteilnehmer waren, die in der ersten Befragungsrunde nicht teilgenommen hatten (betriebliche Umbesetzungen, Ausscheiden).

Die Ergebnisse wurden an den Betrieb zurückgemeldet. Jeder Befragte erhielt eine Auswertung. Weiterhin wurden die Ergebnisse im Projektlenkungsausschuß hinsichtlich möglicher Veränderungen in der Projektdurchführung diskutiert. Schließlich wurden sie auch auf dem halbjährlichen Führungskräfte-Workshop präsentiert, da die Teilnehmer sehr daran interessiert waren, wie ihr Verhalten von den Mitarbeitern eingeschätzt wurde.

Im folgenden sollen Auszüge aus den Interviews Tendenzen und Bandbreiten der Sichtweisen wiedergeben. Wohl wissend, daß eine Selektion vorgenommen werden muß und diese eine „subjektive“ Auswahl darstellt, soll auch in diesem Fallbeispiel nicht allein der „Positivfall“ belegt, sondern ebenso Problempunkte herauskristallisiert werden, die Hinweise auf die Modifikation des Interventionsmodells geben können.

### 8.4.2 Wissen

**Zwischenbefragung: „... alle können ihre Meinung sagen“**

Ebenso wie im Fallbeispiel M schätzten die befragten Mitarbeiter ihre Informiertheit im Projekt mittelmäßig und die Führungskräfte eher als gut ein (Abb. 8.10)<sup>16</sup>. Der Grund dafür mag einerseits darin liegen, daß Informationstransfer für Führungskräfte

<sup>16</sup> Soweit vorhanden, werden die jeweiligen Ergebnisse der Endbefragung mit angegeben. EB = Endbefragung; ZB = Zwischenbefragung

stärker zum Tagesgeschäft gehört, andererseits waren hier die Führungskräfte kontinuierlicher und intensiver in das Projektgeschehen eingebunden, als die Mitarbeiter.

Den Mitarbeitern fehlten dabei weniger Informationen über die Projektzielsetzung, die war 87% der Befragten nach eigenen Aussagen bekannt, sondern vielmehr „Querinformationen“, Zwischen- und Endergebnisse aus anderen Arbeitskreisen und den Projektgruppen („... möchte schon wissen, was in den anderen AK passiert“). Innerhalb des eigenen Arbeitskreises und Bereiches wurde der Informationsstand hingegen als recht gut eingeschätzt: „... bei uns bestand gute Information, wir konnten uns auch Experten heranholen“.

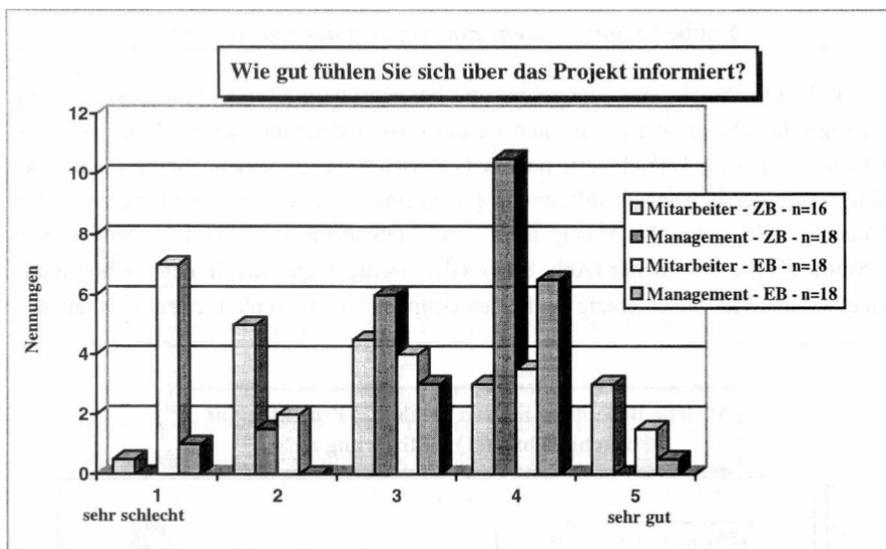


Abb. 8.10: Befragungsergebnisse „Informationen“

Von mehreren Mitarbeitern wurde jedoch auch eingeräumt, daß sie über ihren Arbeitsbereich hinaus auch nicht unbedingt mehr wissen müßten („... habe auch nicht einen so großen Bedarf, da ich genug zu tun habe“) und nicht zuletzt meinte ein Arbeitskreismoderator, daß „... wenn ich eine Information für alle gebe, dann kommt kaum einer“. Insbesondere mit einer solchen Aussage wird das Informationsdilemma deutlich: Auf der einen Seite werden Informationsdefizite bemängelt, auf der anderen Seite ist aber noch eine Haltung vorherrschend, in der Information ausschließlich als Bringschuld („... ich werde ja nicht informiert“) betrachtet werden. Dies hat sich bis zum Projektende auf Mitarbeiterebene nicht geändert.

Die Zusammenarbeit in den Arbeitskreisen wurde von allen Mitgliedern als gut bis sehr gut eingeschätzt. Hier fand ein weitgehend offener Informationsaustausch statt, auch wenn zum Teil bemängelt wurde, daß sich einige hätten mehr beteiligen können. Die Befragten selbst waren durchweg der Ansicht, sich an den Diskussionen ausreichend beteiligen zu können. Die Diskussionen waren dabei „... *ziemlich offen und es haben auch alle ihre Meinung gesagt*“ sowie Fehler anscheinend von der Gruppe toleriert wurden („... *auch wenn es falsch war, wurde man nicht gleich mundtot gemacht*“).

**Endbefragung: „... das Einstiegsseminar war wichtig“**

Da in diesem Projekt eine hierarchie- und bereichsübergreifende Teamqualifizierung durchgeführt wurde, war es im Interesse der Prozeßbegleitung deren Effekt zum Projektende von den Teilnehmern nochmals einschätzen zu lassen. Gefragt nach der Wichtigkeit der Einstiegsqualifizierung gab es eine recht deutliche Häufung im oberen Skalenbereich, wobei das Management diese Maßnahme sogar als noch bedeutsamer einstufte als die Mitarbeiter (Abb. 8.11). Gleichzeitig zeigte sich in der Endbefragung eine tendenzielle Verschiebung bei beiden Gruppen um etwa eine Einheit nach unten.

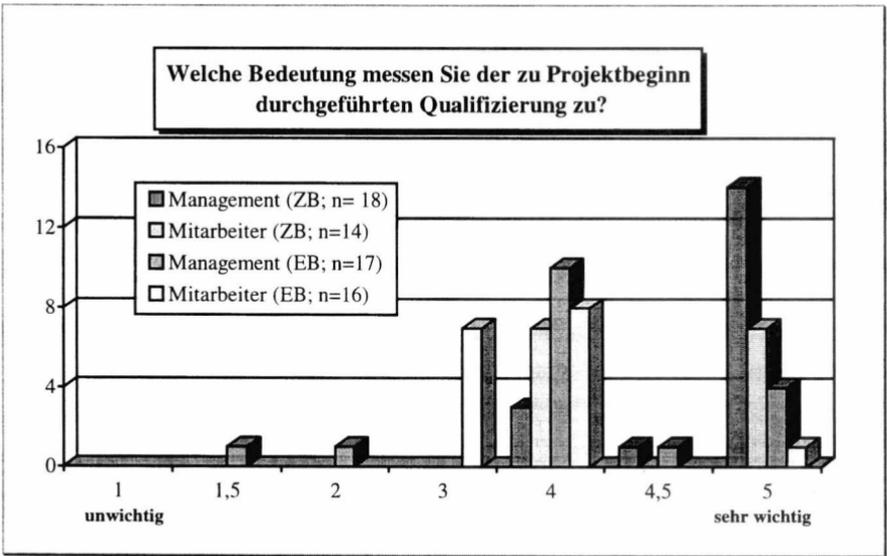


Abb. 8.11: Befragungsergebnisse „Qualifizierung“

Diese Bedeutsamkeit der Maßnahme wurde u.a. damit begründet, daß mit ihr der Prozeß erst gestartet und vorangetrieben wurde, wichtige Problemlösetechniken und ein systematisches Vorgehen vermittelt wurden und „... *man mit solchen Dingen früher eben nicht konfrontiert war*“. Auch hat sich eine „... *Hemmschwelle abgebaut*“ und „... *von der Einstellung her was geändert*“. Gleichzeitig gingen Lerneffekte dieser Maßnahme über die primär einzuübenden Verhaltensweisen hinaus: „... *es wurde mehr Verständnis für die Nachbarbereiche erzeugt*“ oder aus der Sicht einer Führungskraft, die bereits vielfältige Qualifizierungen durchlaufen hatte: „... *wichtig, weil ich selber dabei etwas lerne, erfahre, was wollen wir*“.

Weiteren Qualifizierungsbedarf sahen 75% der befragten Mitarbeiter in verschiedenen Fachbereichen (z.B. NC-Bedienung, Selbstprüfung). Bei den Führungskräften standen eher überfachliche Themen (z.B. Moderation, Zeitmanagement) im Vordergrund. Die Bereitschaft, sich weiterzuqualifizieren, war insgesamt hoch, was ein Mitarbeiter recht extrem formulierte: „... *würde alles nehmen, was sich bietet!*“

### 8.4.3 Ziele

#### **Zwischenbefragung: „... es sind noch nicht alle im Boot!“**

Die befragten Mitarbeiter wie auch die Führungskräfte gaben nahezu alle an, daß Ihnen die Projektziele bekannt seien. Die zentralen Stichworte waren hier die Verbesserung der Wirtschaftlichkeit, Zusammenarbeit, Beteiligung und Gruppenarbeit. Die Erwartungen der Mitarbeiter bezogen sich stärker auf die Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen, die des Managements eher auf die gesamtbetriebliche und ablauroptimierende Situation, was vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufgaben nicht verwundert.

Damit zusammenhängend sahen die Führungskräfte sich in der Rolle, eine möglichst weitgehende Aktivierung und Motivation im Projekt zu erreichen („... *es soll die breite Masse erreicht werden*“). Damit war das Thema der Projektbreite angesprochen, das von den Mitarbeitern fast gar nicht, von den Führungskräften hingegen sehr häufig thematisiert wurde. Überwiegend wurde die mit dem Projektauftritt beschlossene Breite als wünschenswert empfunden („... *wenn wir das, was bei H-CIM lief auf die gesamte Fertigung übertragen können, wäre das wirklich gut*“). Gleichzeitig bestand jedoch auch Skepsis hinsichtlich der Realisierung: „... *das Große und Breite aufziehen funktioniert vermutlich nicht*“. Seine eigene Zielrichtung und den zwischen Breite und Tiefe bestehenden „Trade-off“ schätzte ein leitender Angestellter schließlich folgen-

dermaßen ein: „... *vermutlich werden wir kein so hohes Niveau wie bei H-CIM erreichen, aber dafür kommt die Gesamtfertigung auf ein etwas höheres Niveau*“.

Vor diesem Hintergrund wurde von einem Drittel der Befragten der Einbezug der Mitarbeiter und deren aktive Projektteilnahme als zu gering eingeschätzt („... *wir schaffen es nicht, alle einzubeziehen*“). Die Führungskräfte waren der Ansicht, daß die Hauptaktivität und die Initiativen immer noch von ihnen selbst ausgingen. Selbstläufereffekte, wie z.B. die Initiierung von Arbeitskreisen durch die Werker, waren ihres Erachtens noch zu gering.

Hinderungsgründe dafür wurden auf unterschiedlichen Ebenen geortet und manifestierten sich in mehreren „Motivationsflauten“ im Führungskreis. 83% der Befragten sprachen von einer solchen Flaute, wobei vielfach unsichere Rahmenbedingungen („... *ständige Ungewißheit, bleibe ich im Unternehmen*“), verzögerte Umsetzungen sowie fehlende Entscheidungen (s. Anhang 6) dafür verantwortlich gemacht wurden und nicht zuletzt, daß eine recht hohe „Anfangseuphorie“ dem allmählichen Erkennen des dahinterstehenden Arbeitsaufwandes weichen würde. Auf Mitarbeiterebene wurde eine solche Flaute kaum lokalisiert, da dort „... *nicht solche Erwartungen wie bei den Führungskräften*“ bestanden. Auch in der Endbefragung änderte sich diese Einschätzung nur unwesentlich, wobei hier das Thema „Personalabbau“ stärker in den Vordergrund gehoben wurde.

Das Verhältnis der eingesetzten Zeit im Beteiligungsprozeß im Vergleich zu dem erzielten Nutzen wurde im Führungskreis deutlich ungünstiger eingeschätzt als bei den Mitarbeitern. Mehr als 2/3 der Führungskräfte (EB ca. 50%) waren der Ansicht, daß derzeit noch mehr investiert würde als daß Ergebnisse sichtbar wären. Demgegenüber schätzten nur 1/3 der Mitarbeiter (EB ca. 60%) dies so ein. Weshalb dies so sei, begründeten einige Führungskräfte wiederum mit der unsicheren Unternehmenssituation und einer „ständig“ wechselnden Firmenphilosophie, aber auch damit, daß ein Beteiligungsprozeß ein langwieriges Vorhaben sei, das so frühzeitig noch keine deutlich erkennbaren Ergebnisse bringen könne („... *am Anfang muß man immer erst investieren*“ oder „... *bei anderen dauert das drei bis vier Jahre*“).

Die unterschiedlichen Einschätzungen sind dabei zu Teilen auf die verschiedenen Themen in der Projektbearbeitung zurückzuführen. Waren bei den befragten Führungskräften 7 Mitglieder des zeitgleich stattfindenden Entlohnungsarbeitskreises und 5 Mitglieder der Projektgruppe Organisation vertreten, so waren es bei den Mitarbeitern überwiegend solche, die an Layoutfragen mitgearbeitet hatten. Die Thematik Entgelt und auch die Diskussionen um das Leitstandskonzept wurden als sehr komplex und

zeitaufwendig charakterisiert und hatten zu diesem Zeitpunkt noch kein umsetzungsfähiges Ergebnis. Demgegenüber waren aber bereits mehrere Layoutgruppen durchgeführt worden und ein Teil der Ergebnisse umgesetzt.

Um eine stärkere Einbeziehung der Werkerebene zu erreichen, wurden schließlich verschiedene Vorschläge gemacht, wie z.B. eine stärkere Konzentration auf „triviale“ Dinge im Projekt, also kleinere, ablauforganisatorische Verbesserungen im Arbeitsalltag, oder die intensivere Anbindung der Arbeitskreise an die Projektgruppen, aber auch eine häufigere Reflektion solcher Thematik im Führungskräftekreis, weitere Qualifizierungsmaßnahmen im überfachlichen Bereich und der Ausbau von Rückkopplungsmechanismen.

**Endbefragung: „... das Zielsystem hat sich bewährt!“**

Da schwerpunktmäßig in den Führungskräfteworkshops mit dem Zielsystem gearbeitet wurde, wurde diese Zielgruppe nach ihren Erfahrungen damit befragt. Nur eine Führungskraft sah keinen Nutzen in der Arbeit mit dem Zielsystem. Demgegenüber erkannten 16 Befragte einen deutlichen Nutzen (Tab. 8-3).

<b>Aspekt</b>	<b>Antwortbeispiel</b>
<b>Richtung</b>	<i>„... roter Faden ist Voraussetzung, um bei Schwierigkeiten die Richtung beizubehalten“, „... dadurch hat man sich nicht verzettelt“</i>
<b>Reflektion</b>	<i>„... daß man sich immer wieder mit der ursprünglichen Zielsetzung auseinandergesetzt hat“</i>
<b>Veränderungsdynamik</b>	<i>„... Ziel bestand nun mal darin, das Zielsystem zu verändern, haben gesehen, daß ein Großteil neuer Dinge auf uns zukommt“</i>
<b>Projektcontrolling</b>	<i>„...man konnte sehen, was wurde erreicht, was ist noch offen“</i>
<b>Motivation</b>	<i>„... für sich selbst als Motivation: was ist zu machen“</i>
<b>Visualisierungsinstrumentarium</b>	<i>„... man hatte immer vor Augen, was wollte man denn schaffen, was wurde verändert“</i>

Tab. 8-3: Befragungsergebnisse „Zielsystem“

Dieser recht einheitlich positiven Bewertung des Zielsystems steht der Erreichungsgrad der angestrebten Ziele zum Projektende gegenüber (Abb. 8.12).

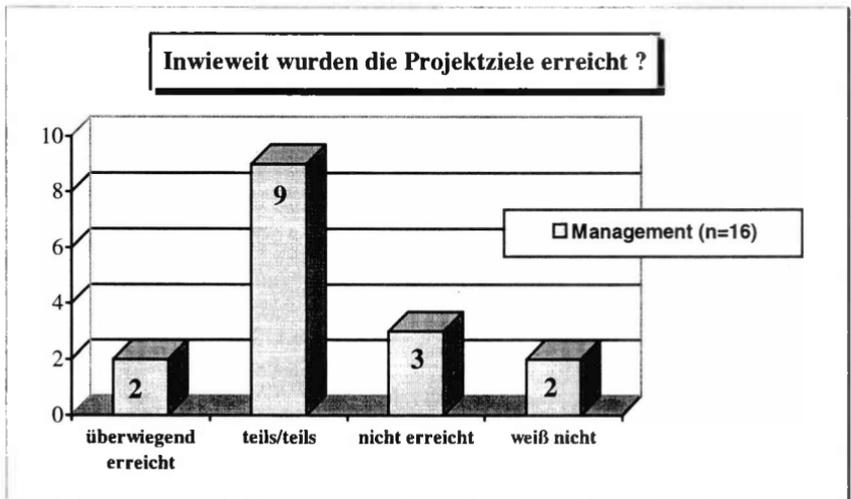


Abb. 8.12: Befragungsergebnisse „Zielerreichung“

Ziele, die dabei eher als erreicht angegeben wurden, waren beispielsweise die Layoutgestaltung, Abschnittsleitstände sowie deren Vernetzung, eine verbesserte Kommunikation und Schnittstellenintegration, die Aktivierung der Führungsebene, oder auch verschiedene Veränderungen in den Arbeitsabläufen.

#### 8.4.4 Aktionen

**Zwischenbefragung: „... durch Beteiligung läuft es besser!“**

Die Mehrheit der Befragten war der Ansicht, daß durch die Beteiligung Dinge im Betrieb bereits besser laufen würden (Abb. 8.13). Von Mitarbeiterseite wurde beispielsweise der Umzug und die Layoutplanung der eigenen Bereiche genannt, die als gut eingeschätzt wurden und auch von den meisten akzeptiert seien („... da kann jetzt niemand rummaulen, daß es nicht gut ist“). Auch sah man, daß die „... Rücksichtnahme auf Erfahrungen der Kollegen“ gestiegen sei. Demgegenüber wurde auch angemerkt, daß es in manchen Arbeitskreisen an Kompetenz fehle und die Beteiligung zu Selbstüberschätzungen führt („... es läuft eher schlechter, ... weil jeder denkt, daß seine Meinung so wichtig ist, daß nur sie berücksichtigt wird“).

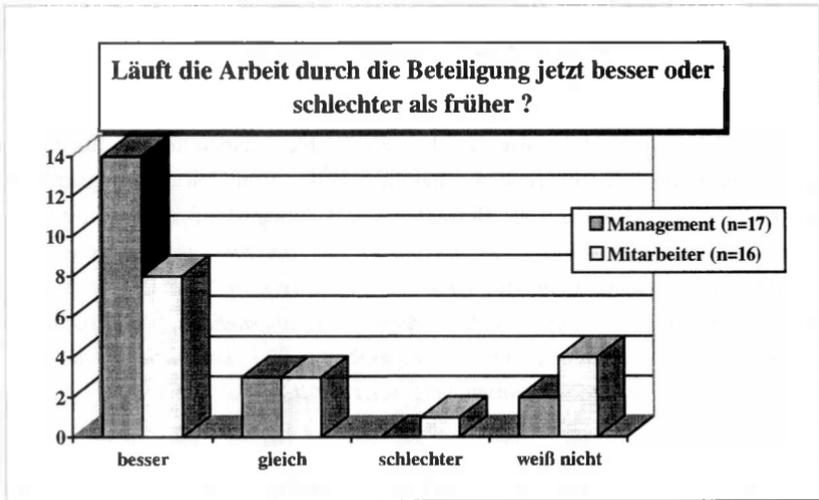


Abb. 8.13: Befragungsergebnisse „Auswirkungen der Beteiligung“

Alle Führungskräfte waren der Ansicht, daß grundsätzlich nichts durch Beteiligung schlechter laufen würde. Einige fanden es jedoch noch zu früh, um dazu eine Einschätzung abgeben zu können. Eine Differenzierung ihrer Einschätzungen ergab, daß Verbesserungen vielfach im kommunikativen und Verhaltensbereich, einem höheren Verständnis untereinander und auch einer besseren Lösungs- und Entscheidungsfindung gesehen wurden (s. Anhang 7).

In der Endbefragung wurde diese Frage gleichfalls gestellt. Mit kleineren Abschlüssen wurde von den Führungskräften nach wie vor angegeben, überwiegend gute Erfahrungen gemacht zu haben. Negative Stimmen gab es hier bezogen auf eine zu hohe Zielsetzung und Erwartungshaltung. Bei den Mitarbeitern überwog demgegenüber eher ein gemischtes Gefühl, das von einem Interviewten so ausgedrückt wurde: „... IRMA<sup>17</sup> hat stark angefangen und stark nachgelassen“.

<sup>17</sup> IRMA (= Innovative Reorganisation von Unternehmen - Managementhandeln und Partizipation) war der Name des Verbundprojektes, das von den Mitarbeitern als Projektkurzname verwendet wurde.

### Endbefragung: „... zu wenig Umsetzung“

Oben wurde bereits angedeutet, daß die Umsetzung und Verfolgung von erarbeiteten Konzepten und Lösungsansätzen offensichtlich ein Problem darstellte, das für einige Beteiligte einen stark demotivierenden Charakter hatte. Von den Führungskräften schätzten zum Projektende ca. 2/3 der Befragten ein, daß eine Mehrzahl der Lösungen bisher nicht umgesetzt wurde („... *es lief immer gut, bis zur Umsetzungsphase*“). Gründe dafür wurden wiederum in der „*dynamischen Entwicklung*“ des Unternehmens, im Führungsverhalten („... *niemand will Verantwortung übernehmen*“) und nicht zuletzt als abhängig von der Themenkomplexität gesehen („... *je komplizierter die Probleme, desto weniger Lösungen konnten umgesetzt werden, nur Teilschritte wurden erreicht!*“).

Auch von Mitarbeiterseite wurde die zu geringe Umsetzung bemängelt („... *theoretisch lief alles gut, bis ins kleinste Detail, aber warum IRMA sich nicht umsetzen ließ, keine Ahnung, andere entscheiden*“). Ungefähr 2/3 der Befragten wußten von Umsetzungen zu berichten, die hauptsächlich in ihrem eigenen Arbeitsbereich stattgefunden hatten (z.B. Technologieänderungen, Selbstprüfung, Maschinenausrichtung). Konkrete Gründe für fehlende Realisierungen waren in der Regel nicht bekannt („... *bin nie informiert worden, warum Entlohnung nicht umgesetzt ist*“) oder wurden in einer zu geringen Unterstützung und Entscheidungskraft der Vorgesetzten gesehen („... *Umsetzung der Ergebnisse müßte vorangetrieben werden*“, „... *Entscheidungen sind zum Teil notwendig*“).

#### 8.4.5 Lernen: „... erste Ansätze von Selbstlernen sind erkennbar“

Den befragten Mitarbeitern fiel es besonders schwer, auf die Frage, inwieweit ein Lernen auch außerhalb der Seminare stattfand, Antwort zu geben, so daß 1/3 diese Frage nicht beantworteten<sup>18</sup>. Demgegenüber bezogen alle Führungskräfte dazu Stellung. Das Ergebnis zeigt, daß beide Gruppierungen solche Lernprozesse zumindest in Ansätzen sehen (Abb. 8.14).

<sup>18</sup> Von den Interviewern mußte diese Frage oft beispielhaft weiter ausgeführt werden, da Begrifflichkeiten wie Selbstlernen im Betriebsalltag nicht auftraten und auch der Begriff des Lernens sehr oft mit einem schulischen Verständnis in Verbindung gebracht wurde.

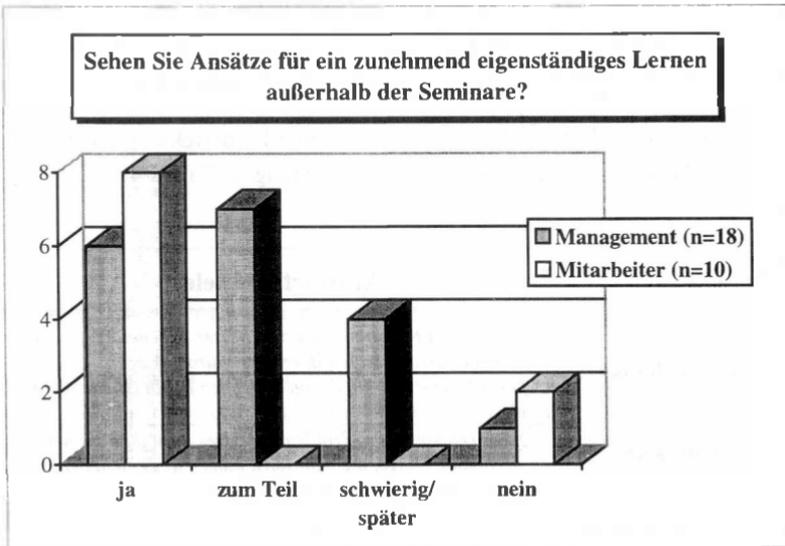


Abb. 8.14: Befragungsergebnisse „Selbstlernprozesse“

Beispiele, die von den Führungskräften genannt wurden, betrafen eine zunehmende Eigenständigkeit von Mitarbeitern, die Selbstorganisation, einen starken „freiwilligen“ Informationsfluß („... gibt deutliche Signale, Informationen werden weiter gegeben, ohne daß man es extra sagen muß, weil man informieren will und nicht weil man darum gebeten wurde“), intensiveres Hinterfragen, häufigere Verbesserungsvorschläge oder der Einsatz von Projektmethoden außerhalb des Projektes.

Beispiele der Mitarbeiter waren das gegenseitige Lernen („... Disponenten lernen von einander“), ein anderer Umgang mit Problemen („... Probleme selber lösen, jetzt bewußter von mir“, „... befragen Kollegen, stellt seine Lösung anderen Kollegen zur Verfügung“) oder auch veränderte Kommunikation und Kooperation („... angefangen von den Umgangsformen, die haben sich geändert“, „... überdurchschnittlich gute Zusammenarbeit, dabei findet auch lernen statt“, „... oftmals sagen wir: denk daran, was wir bei IRMA gelernt haben!“). Ebenso wurde von einem „ganz anderen Streben als früher“ und einer „... hohen Bereitschaft, Lernangebote anzunehmen“ gesprochen.

In einigen Antworten war auch Skepsis enthalten: „... ein Rahmen muß [für das Selbstlernen] geschaffen werden, daran habe ich aber eher Zweifel, daß wir den schaffen“ oder „... bleibt bei den Ansätzen, weil bestimmte Voraussetzungen unklar sind, wenn die geklärt sind, wird es sich verselbständigen“. Neben den damit angesprochenen ungünstigen Firmenbedingungen wurde schließlich auch der Zeitfaktor und die Meßbar-

keit solcher Effekte benannt: „... *das ist das Langsamste, was sich entwickelt*“ oder „... *Ansätze schon, aber nach einem Jahr kann man da noch nichts messen*“. Alle Antworten zeigten, daß solche Effekte durchaus für erstrebenswert gehalten werden.

Nur eine Führungskraft und zwei Mitarbeiter sahen keine Lerneffekte bei sich. Alle anderen Befragten berichteten über persönliche Lernerfahrungen (Tab. 8-4).

Aspekt	Antwortbeispiele
<b>Systemzusammenhänge</b>	„ ... <i>ich weiß in Randbereichen viel besser Bescheid</i> “, „ ... <i>bestimmte Abläufe in den Bereichen wurden klarer</i> “, „ ... <i>größerer Einblick, wenn davon ¼ hängen bleibt ist das schon okay</i> “
<b>Problembewußtsein</b>	„ ... <i>neue Denkanstöße, Probleme anderer lernt man kennen</i> “, „ ... <i>bestimmte Dinge, die man sonst immer weggeschoben hat, damit mußte man sich beschäftigen</i> “
<b>methodische Kompetenzen</b>	„ ... <i>systematisches Herangehen ... schult und hilft auch in persönlichen Situationen</i> “
<b>Verantwortung</b>	„ ... <i>mein Fehler kann nicht einfach durchlaufen, muß vorher beseitigt werden, nicht meinem Nachfolger übergeben</i> “
<b>Abläufe / Prozeß</b>	„ ... <i>durch das Projekt weiß ich viel mehr über Prozeßgestaltung</i> “
<b>Selbstsicherheit</b>	„ ... <i>mehr Sicherheit beim Umgang mit den Kollegen</i> “
<b>Zusammenarbeit</b>	„ ... <i>man lernt die Arbeit anderer zu schätzen</i> “, „ ... <i>Kontakt zu anderen Bereichen ist besser geworden</i> “
<b>Kritik / Argumentation</b>	„ ... <i>überzeugen können, Kritik üben und ertragen, das kann man nicht in einer Schule lernen</i> “
<b>Sprache</b>	„ ... <i>sprechen die gleiche Sprache, kennen den Ablauf</i> “, „... <i>Als Maschinenarbeiter kann man sich jetzt auch über die Fertigung unterhalten</i> “

Tab. 8-4: Befragungsergebnisse „Lerneffekte“

In der Endbefragung sahen mehr als 2/3 der Führungskräfte gute Chancen für die Ausbreitung der Projektphilosophie und die Fortführung der damit verbundenen Lernprozesse. Etwas weniger als 1/3 hingegen war skeptisch, ob Selbstläufereffekte sich halten können. Auch hier wurden wiederum Bemerkungen gemacht, die auf die Unternehmenssituation und anstehende Personalwechsel im oberen Leitungsbereich hinwiesen („... *wir brauchen einen Besitzer, ganz, ganz dringend, daß die Philosophie [hier: Unternehmensphilosophie] klar wird*“). Diejenigen, die an eine Weiterführung des im Projekt Erlernen und Praktizierten glaubten, sahen dies vor allem durch die beteiligten

Führungskräfte („... *da bestimmte und bestimmende Leute es verinnerlicht haben*“) und durch die zwischenzeitlich über das Projekt hinaus reichenden Arbeitskreise (Qualitätszirkel, Erzeugnisgruppen) getragen. Die Ausweitung auch auf andere Unternehmensbereiche wurde beispielsweise durch die Integration in die bereichsinternen Beratungen als möglich angesehen, andere hingegen sahen es stärker auf den jetzigen Bereich beschränkt und glaubten, daß eher „... *im Kleinen und Verborgenen ... Dinge weiter gehen werden*“ und „...*man ... das Gedankengut unbewußt anwendet*“.

## 8.5 Die Interferenz zwischen Projekt und Unternehmenssituation

In den Aussagen der meisten Beschäftigten - Führungskräfte und Mitarbeiter - klingt durch, daß das Projekt von seinem Aufbau, seiner Idee und von der Begleitung her als richtiger Ansatz wahrgenommen wurde und Erfolge verbucht werden konnten. Jedoch wird ebenso deutlich, daß ein solches Projekt ein hohes Maß an Einsatz und persönlicher Energie der Beteiligten benötigt, um ein „voller Erfolg“ zu werden. Diese Energie war zu Projektbeginn anscheinend vorhanden, ließ aber mit zunehmendem Projektverlauf nach, so daß die zweite Projekthälfte als schwächer gewertet wurde.

Insbesondere von den Führungskräften wurde dafür die unsichere Unternehmenssituation verantwortlich gemacht, in der Entscheidungen nur schwer und mit hohem persönlichen Risiko getroffen werden konnten. Die Abgabe von Verantwortung und Aufgaben, d.h. die Verflachung der Hierarchie, erfolgte zwar zu Teilen, jedoch gab es auch widerstrebende Kräfte<sup>19</sup>, so daß dem Ziel der Einführung von Gruppenarbeit in der Fertigung nur ansatzweise nahe gekommen wurde.

Tatsächlich gab es in der zweiten Projekthälfte mehr Turbulenzen als in den 1 ½ Jahren zuvor:

- Ein namhaftes Beratungsunternehmen führte eine Unternehmensdiagnose mit dem Ergebnis einer neuen Firmenkonzeption durch.
- Die vermeintlich neuen Eigentümer verließen auf äußeren Druck das Werk.
- Der Projektleiter wurde in den Aufsichtsrat gewählt, womit viele Hoffnungen im Projekt entstanden, die jedoch enttäuscht wurden, als er das Unternehmen verließ.
- Zu Projektende zeichnete sich eine kritische Situation der Liquidität des Unternehmens ab.

---

<sup>19</sup> Je mehr Aufgaben und Verantwortung abgegeben wurden, desto „entbehrlicher“ machte die Führungskraft sich, was in Zeiten möglicherweise noch folgender Entlassungen, fatale Folgen für sie hätte haben können.

All dies sind Punkte, die zwar jenseits des Einflußbereiches der Projektbeteiligten liegen, das Projekt aber stark - vor allem in der zweiten Hälfte - beeinflußt haben. In der Selbstreflektion der Prozeßbegleitung wurde dieser Aspekt häufig thematisiert. Es gab mehrfache Bemühungen, den Kontakt zur höchsten Ebene aufzunehmen und dort eine offizielle Unterstützung der Projektidee und Projektaktivitäten zu erreichen. Eine Präsentation des Projektes vor der Geschäftsführung führte zu einer offiziellen „Bekennungsnote“, die auf einem betriebsübergreifenden Workshop verlesen wurde, jedoch überholten die folgenden Ereignisse diesen Teilerfolg.

Trotz dieses schwierigen Rahmens ist das Projekt positiv zu bewerten. Eine wirtschaftliche Fertigung, kann angesichts einer prekären Wirtschaftslage und derartigen politischen Situation keinesfalls allein durch ein solches Projekt erwartet und geleistet werden.

Vor diesem Problemhintergrund sind auch viele eher „frustrierte“ Äußerungen der Projektbeteiligten einzuordnen. Das Projekt gab eine Hoffnung, die mit der Hoffnung auf wirtschaftliches Überleben interferierte oder anders formuliert: zu Teilen auf diese Grundsatzfrage übertragen wurde. Die hohe Anfangseuphorie und die „Motivationsflauten“ sind Zeichen dafür. Es gilt zu überlegen, inwieweit eine solche Situation einen systemischen Interventionsansatz indiziert erscheinen läßt (vgl. Kap. 9).

## **8.6 Die Verankerung und Fortführung des Lernprozesses**

Die Aussagen der Beteiligten lassen auf eine Vielzahl von Veränderungen und Lernprozessen schließen. So sind mehr als 2/3 der befragten Führungskräfte der Meinung, während des Projektes ihr Führungsverhalten verändert zu haben, indem sie mehr auf die Mitarbeiter eingehen, der Gruppe Entscheidungen übertragen oder auch den Informationsfluß bis hin zu den Mitarbeitern verstärkt betreiben.

Damit auch nach Auslaufen der öffentlichen Förderung ein weiteres Lernen in Teamkonstellationen wahrscheinlich wird und nicht - wie in vielen anderen Projekten - das bisher Erreichte als Abschluß des gesamten Vorhabens angesehen und anschließend zum „Tagesgeschäft“ übergegangen wird, wurden im letzten Projektjahr Folgeaktivitäten initiiert, die über das Projektende hinaus reichten. Grundlage dafür bildeten Untersuchungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, die in verschiedenen Konzeptvorschlägen zur Organisation, Struktur und Implementation von weiteren Projektaktivitäten mündeten (Löster, 1996).

---

So wurde unter Koordination des neuen Projektleiters ein KVP-Projekt ins Leben gerufen. Unter diesem Oberbegriff konstituierten sich ca. ein halbes Jahr vor Projektende Gruppen mit unterschiedlicher thematischer Ausrichtung.

- *Qualitätszirkel (QZ)*

Die Qualitätszirkel setzten sich in der Regel aus Mitarbeitern eines Bereiches zusammen, die an der kontinuierlichen Verbesserung ihres Arbeitsbereiches (Verfahren, Abläufe, Technik) und zusammen mit den für einzelne Themen relevanten Schnittstellenvertretern arbeiteten. Bereits in der Endbefragung bezogen sich die Mitarbeiter auf diese Qualitätszirkel und bewerteten sie als erfolgversprechend.

- *Erzeugnisgruppen*

Im Gegensatz zu den Qualitätszirkeln waren diese Gruppen stärker bereichsübergreifend und produktbezogen zusammengesetzt. Ihre Aufgabe war es, vor dem Hintergrund einer stärkeren Kundenorientierung Verbesserungen am Produkt und im Produktentstehungsprozeß zu erarbeiten. Der Fokus lag hauptsächlich auf konstruktiven Verbesserungen und der Zusammenarbeit zwischen Konstruktion, AV und Fertigung. In der noch zu Projektzeit absolvierten Arbeitsphase wurden bereits erste Vorschläge umgesetzt, die zu Kosteneinsparungen führten.

- *Arbeitskreis „Stückliste“*

Hier wurde ein spezielles Thema aufgegriffen, das bereits in den Arbeitskreisen zur Entlohnung vehementer Kritikpunkt war und viele Verbesserungspotentiale erwarten ließ. Die Arbeit mit der Stückliste sollte entlang des Prozesses analysiert werden, um Schwachstellen zu orten und eine Optimierung der Stückliste selbst und der Arbeit damit zu erreichen. Dazu wurde ein bereichs- und hierarchieübergreifendes Team mit Vertretern der Fertigung gebildet.

Ende 1996 wurde jedoch fraglich, ob eine Fortführung dieser Aktivitäten stattfinden kann, da die dramatische wirtschaftliche Lage das Unternehmen wiederum zu einschneidenden Veränderungen zwang. Es wurden Entlassungen und eine Neufirmierung durchgeführt. Das Unternehmen wurde in fünf eigenständige Teilgesellschaften aufgesplittet. In diesem Prozeß sind wiederum mehrere Beschäftigte „auf der Strecke“ geblieben. Das Projekt war offiziell zu diesem Zeitpunkt beendet, so daß weitere Entwicklungen und Implikationen hier nicht mehr beschrieben werden können.

## 9 Fazit

Mit den Fallstudien wurde der Einsatz des Interventionsmodells dargestellt. In beiden Fällen konnte eine vielschichtige Aktivierung verschiedenster Akteure in Gruppen- und Teamkonstellationen im Unternehmen erreicht werden. Die Beispiele zur Umsetzung der Gestaltungsgrundsätze und die Aussagen der Beteiligten weisen darauf hin, daß Lernprozesse auf unterschiedlichen Dimensionen stattgefunden haben. Das vermittelnde „Medium“ - bei aller Differenziertheit von Lerndimensionen - ist und bleibt jedoch die Kommunikation. Die Art und Weise, wie Kommunikation „prozessiert“ wird, entscheidet letztlich über das Lernen des Systems. Das Interventionsmodell stellt den Rahmen für die auf Veränderung orientierten Kommunikationsprozesse dar. Es sollen jetzt nicht die einzelnen Dimensionen wiederholt aufgezeigt, sondern vielmehr die wesentlichen Veränderungen in den Organisationen markiert werden, die organisationales Lernen unterstützen und ermöglichen.

- *Erkennen von Systemzusammenhängen:* Insbesondere im zweiten Fall haben die Akteure über eine zunehmende Bewußtheit ihrer eigenen Funktion und deren Abhängigkeit in einem gesamtbetrieblichen Kontext berichtet. Dadurch wurde gleichzeitig ein Abbau von Bereichsegoismen erreicht, die systemischen Veränderungen entgegenstanden.
- *Kollektive Reflektionsprozesse und Zielfindung:* In beiden Unternehmen wurde das gemeinsame „laute“ Nachdenken darüber, wie etwas getan wird und zu welchem Zweck, zunehmende Handlungspraxis im Gruppenkontext. In mehreren Fällen wurde von einem Transfer aus dem Projektkontext in die „normale“ Arbeitspraxis berichtet.
- *Steigendes Problembewußtsein und Involvierung:* In nahezu allen Gruppenzusammenhängen entwickelten sich Eingangsprobleme dynamisch fort. Der Begriff 'Problem' verlor dabei zunehmend seine eher negativ besetzte Konnotation. Die Erkenntnis der eigenen Betroffenheit von Problemlösungen stieg und damit ebenso die Bereitschaft, daran mitzuwirken.
- *Wahrnehmung von Komplexität und nicht Simplifizierung:* Beide Projekte zielten auf einen komplexen Reorganisationsgegenstand ab. Dieser Komplexität stand eine ebenfalls komplexe Projektorganisation gegenüber. Die Beteiligten gerieten in einen Widerstreit gewohnter Vereinfachungstendenzen und der auf sie einströmenden und zu berücksichtigenden „Zusatzfaktoren“. In einigen Fällen bedeutete dies eine Über-

forderung und einen (inneren) Rückzug aus dem Feld. Die aktiv Beteiligten jedoch nahmen diese „Herausforderung“ an und modellierten in ihren Gruppenaktivitäten sukzessive Teile des betrieblichen Beziehungsgefüges.

- *Persönliche Annäherungen über Hierarchiestufen und Abteilungen hinweg:* Die Gruppenkonstellationen im Projekt (Abb. 9.1) stellten den Rahmen dar, in dem unterschiedliche Abteilungen, Funktionen und Hierarchieebenen zusammengeführt wurden. In diesem Kontext ergaben sich erste klimatische Veränderungen, die durch eine Zunahme an persönlichen Kontaktaufnahmen, auch außerhalb der Projektaktivitäten, gekennzeichnet waren. Insbesondere im zweiten Fallbeispiel berichten Führungskräfte über verändertes Führungsverhalten, das stärker kooperative Züge trägt.

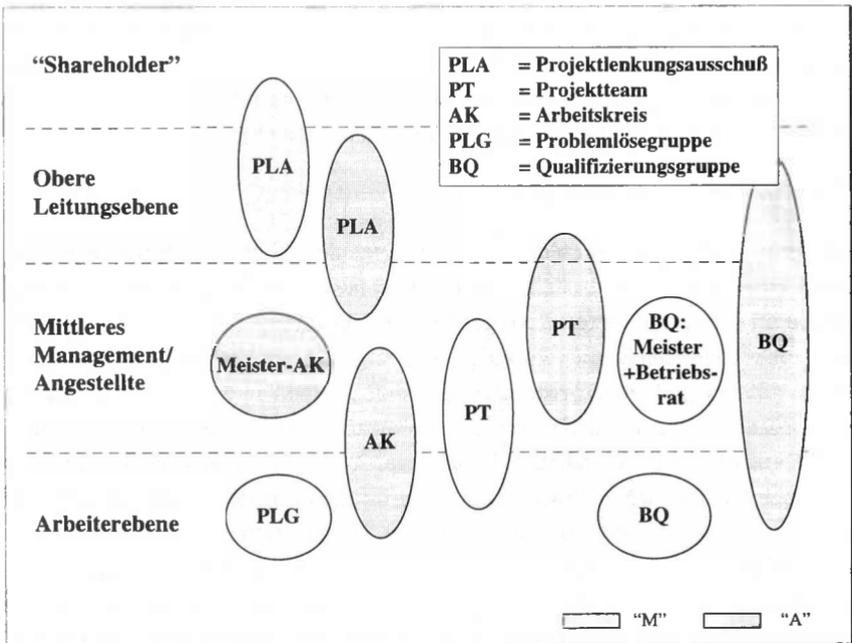


Abb. 9.1: Gruppenkonstellationen in den Betriebsprojekten

Diesen Veränderungen geht jedoch ein Prozeß voraus, der keinesfalls problemlos vonstatten geht. Das Ausmaß der Probleme und der Umgang damit bestimmen in besonderem Maße die Lernmöglichkeiten des Systems. Dabei kann es Problemfelder geben, die den gesamten Veränderungs- und Lernprozeß stark einschränken oder sogar zum „Kippen“ bringen. Ein Fazit - im Verständnis der Autorin - sollte ebenso kritische

Aspekte aufgreifen und damit einen „kontinuierlichen Verbesserungsprozeß“ von Modellvorstellungen und deren praktischer Anwendbarkeit einleiten.

### **Komplexitätsmanagement**

Mit dem Interventionsmodell werden hochkomplexe Projektstrukturen im Betrieb eingeführt. Diese Veränderungsstrukturen verlangen in ihrer Etablierung und kontinuierlichen Ausgestaltung ein hohes Maß an Koordinationskompetenz und -kapazität. Dies wurde selbst von der Prozeßbegleitung teilweise unterschätzt. Es stellt sich dabei die Frage, ob dies allein ein Kapazitätsproblem des externen Beratersystems oder nicht auch ein strukturell zu bewältigendes Problem ist, dem also durch Modellveränderungen begegnet werden könnte. In beiden Fallstudien wurde über Informationsdefizite und zum Teil noch zu geringe Verknüpfungen zwischen den Gruppen berichtet. Die Umsetzung des Gedankens der Projektteams als koordinierende Instanzen kann dabei als nicht hinreichend gelungen bewertet werden. Hier sind weitere Maßnahmen und Werkzeuge zu entwickeln, die die „Koordinationskompetenz“ erhöhen.

### **Realistische Erwartungshaltungen**

Durch derart umfassende Veränderungsprojekte werden recht hohe Erwartungen bei den Projektbeteiligten - und das auf allen Ebenen - hervorgerufen. Dies ist nicht zuletzt durch die im Interventionsmodell vorgesehene Formulierung von Zielen und der Erstellung eines Zielsystems mit verursacht. Hier zeigt sich ein Dilemma. Auf der einen Seite sind Zielvereinbarungsprozesse notwendige Vorbedingung für die kollektive Handlungsausrichtung und deren Anstoß, andererseits wird jedoch in einer Anfangs- bzw. Aufbruchseuphorie verkannt, daß grundlegende Veränderungen des Systems eher langfristiger Natur sind. Die Erwartungshaltung im Zielformulierungsprozeß kollidiert über kurz oder lang mit den „Irrationalitäten“ des Systems (z.B. Besitzansprüche, Entscheidungängste), was letztendlich zu kollektiven Motivationsflauten führen kann (vgl. Fallstudie „A“). In Ansätzen wird dem zwar durch eine Mäßigung überzogener Erwartungen seitens der Prozeßbegleitung begegnet werden können, aber dies allein ist nicht hinreichend. Über einen längeren Prozeß hinweg, in dem eigene und systemische Veränderungen eher graduell und deshalb schwer wahrnehmbar sind, müssen - neben einer Sensibilisierung auf solche Veränderungen - zusätzliche Motivationsfaktoren auf anderen Ebenen etabliert werden. Dies kann beispielsweise durch das Aufgreifen „kleiner Alltagsprobleme“, die kurzfristig lösbar sind und „sichtbare“ Erfolge zeigen, geschehen.

## **Etablierung von Vorbildfunktionen**

In beiden Fallstudien wurde ein Projektleitungsausschuß als oberstes Entscheidungs- und Koordinierungsgremium eingerichtet, der Vorbildfunktion für das Gesamtprojekt haben sollte. Inwieweit dieser eine solche tatsächlich innehatte, ist zumindest im ersten Fallbeispiel zu bezweifeln. Teambildungsprozesse und damit verbundene Lerneffekte fanden eher auf mittlerer und unterer Ebene statt. Erklärbar ist dies durch dort vergleichsweise geringer ausgeprägte Autonomie, Machtstreben oder auch Autoritätsverhalten, die der Gruppenfindung entgegen stehen. Es stellt sich die Frage, wie ein Teambildungsprozeß auf der oberen Ebene forciert werden kann, denn dies ist nicht allein im Sinne eines Modell-Charakters wesentlich, sondern ebenso für den Lernprozeß auf der Managementebene. Findet dieser nicht in annähernd gleichem Ausmaß statt, dann besteht eine hohe Gefahr, daß der gesamte Prozeß ins Stocken gerät, „versandet“ und im schlimmsten Fall sogar scheitert. Hier müssen Weiterentwicklungen des Modells vorgenommen werden.

## **Einschränkungen systemischer Interventionen**

Systemisch ausgerichtete Interventionen können nicht mit beliebigen „Subjekten“ durchgeführt werden. Voraussetzungen dafür sind einerseits ein bestehender Problemdruck des Systems, der allein bereits dafür notwendig ist, daß ein Beratersystem hinzugezogen wird, und andererseits ein Mindestmaß an Reflexionsfähigkeit (vgl. Willke, 1989; Mühlbradt, 1996). In beiden Fallstudien war ein Problemdruck vorhanden und zumindest im Betrieb „A“ kann gleichfalls Reflexionsfähigkeit aufgrund des Vorläuferprojektes angenommen werden. Trotzdem muß selbstkritisch die Frage gestellt werden, ob bei beiden Betrieben ein systemischer Interventionsansatz indiziert war.

Im Fall „M“ kann bezweifelt werden, daß tatsächlich ein „Mindestmaß“ an Reflexionsfähigkeit vorhanden war. Weiterhin bleibt offen, ob das Beratersystem hier nicht vorrangig für die „Legitimation anstehender oder bereits getroffener Entscheidungen“ (Exner et al., 1987) genutzt wurde (Automatisierungsfrage), was systemische Unternehmensberatung fehlindiziert sein läßt. Im Fall „A“, der aufgrund der o.g. Eingangsbedingungen systemische Interventionen angemessen erscheinen läßt, ist trotzdem zu fragen, welches Ausmaß an Problemdruck noch tragbar ist. Derartige Fragen sind kaum auf „einen Blick“ oder in einem Auftragsgespräch zu klären. Dazu sind Diagnoseinstrumente und Verfahren zu entwickeln, die möglichst frühzeitig Entscheidungen hinsichtlich eines Einsatzes des Interventionsmodells ermöglichen, wohl wissend, daß auch hier ein Dilemma besteht, da sich verschiedene Eigenheiten des Systems erst in der (längerfristigen) Interaktion mit dem System identifizieren lassen.

### **Meta-Kontext: Kosten- und Transferannahmen**

In beiden Fällen handelte es sich um öffentlich geförderte Forschungsprojekte. Der Unterschied zu nicht-öffentlichen Projekten besteht hauptsächlich darin, daß a) der Betrieb finanzielle Unterstützung für seinen Reorganisationsprozeß erhält, die er sonst selbst aufbringen müßte und b) der Betrieb, während Veränderungsprozesse stattfinden, „beforscht“ wird und ebenso aufgefordert ist, selbst zu forschen. Es existiert also während der Reorganisation ein übergeordneter Kontext, der das Verhalten des Systems beeinflusst. So kann beispielsweise über „Mitnahmeeffekte“ diskutiert werden, wohinter die Motivationsfrage zur Teilnahme an einem solchen Projekt steht und damit der Veränderungswille thematisiert wird. In beiden Fällen - im Vergleich zu weiteren Forschungsprojekten - wird dieser Effekt als niedrig eingeschätzt, da beide Betriebe real existierenden Problemsituationen begegnen wollten. Trotzdem ist auf der Ebene einiger Akteure eine möglicherweise anders gelagerte Motivationshaltung nicht auszuschließen („geringe Kosten = geringer Einsatz“). Dem gegenüber steht jedoch ein hoher Druck der öffentlichen Präsentation von Ergebnissen und damit der Leistungsrechtfertigung. Derartige „Konfundierungen“ sind in der Anwendungsforschung noch nicht hinreichend geklärt.

Damit in Zusammenhang steht auch die Transferfrage. Vordergründige Zielsetzung der Geldgeber ist die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Unternehmen und nicht allein des beforschten Betriebes, so daß Ergebnisse transferiert werden müßten. Im Sinne eines systemischen Ansatzes stellt sich jedoch die Frage, ob dies überhaupt möglich ist. In Form von Schriftstücken und einzelnen Workshops zum Erfahrungsaustausch (i.d.R. dominiert durch Wissenschaftler) ist ein Transfer wohl kaum zu erreichen. Es sind vielmehr Kopplungen notwendig, die andere Systeme dazu anregen, einen eigenen Prozeß zu starten. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden jedesmal unterschiedlich sein. Zentraler Transferträger ist dabei das Beratersystem, dessen Erfahrungspotential mit systemischer Intervention zunimmt und dessen zeitweise Kopplungen an weitere Kundensysteme einen Transfer weniger von Ergebnissen, sondern vielmehr von Prozeß-Know How und Formen der Kontextgestaltung erst wahrscheinlich werden läßt.

### **Weiterer Forschungsbedarf**

Mit diesen Problemfeldern sind Aspekte angesprochen, die Weiterentwicklungen des Interventionsmodells aufzeigen. Daneben haben sich mit dieser Arbeit offene Forschungsfragen aufgetan, die insbesondere die Gruppenebene und organisationales Lernen betreffen.

Das Modell von Cranachs ist in seiner Differenziertheit der Beschreibung koevolutiver Prozesse zwischen Individuum und Gruppe bislang herausstehend, aber empirisch nur wenig fundiert. Doch gerade derartige Prozesse, der sich wechselseitig beeinflussenden und bedingenden Entwicklung zweier Systeme, sind wesentlich für das Verständnis von und letztlich Interventionen in Systeme. Dies betrifft nicht nur die „Schnittstelle“ Individuum - Gruppe, sondern in gleichem Maße diejenige zwischen Gruppe und Organisation. Mit dieser Arbeit wurde eine erste Annäherung an die damit verbundenen Fragestellungen vorgenommen, die es in der Diskussion und Konzeptbildung zur lernenden Organisation weiterzuführen gilt.

Das Problem weiterer Forschung wird dabei vorrangig ein methodisches sein, was bereits in der Kritik zur Kleingruppenforschung zum Ausdruck kam. Die Untersuchung von Gruppen im Arbeitsumfeld benötigt Methoden, die der damit verbundenen Komplexität gerecht werden und eine hohe Prozeßsensibilität besitzen. Der Weg dahin wird in einer Kombination bekannter und neuer Verfahren bestehen. Erfolgversprechende Instrumentarien zur „Bewertung von Gruppenarbeit“ werden z.B. am Institut für Arbeitspsychologie der ETH Zürich entwickelt (vgl. Weber, Kirsch & Ulich, 1997).

Gleiches gilt für die organisationale Ebene. Bisher sind allenfalls Verfahrensansätze zur „Messung“ organisationaler Lernfähigkeit erkennbar (vgl. ECLO, 1995; Campbell, 1996). Weiterentwicklungen auf diesem Feld sind notwendig.

## 10. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, daß in einer zunehmend als komplex und dynamisch wahrgenommenen Welt, Organisationen eine höhere Lernfähigkeit aufbringen müssen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Der Weg dahin geht vor allem über die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und die Strukturen, in denen Arbeit, Leistung und Lernen stattfindet. Gruppen- und Teamkonzepte stellen dabei eine wesentliche strukturelle Komponente dar.

Gruppen werden in diesem Zusammenhang als Entitäten verstanden. Zwischen Individuum, Gruppe und Organisation finden koevolutive und transformative Prozesse statt, die eine wechselseitige Entwicklung bedeuten. Eine solche Entwicklung, und damit auch Lernen, basiert auf Kommunikationsprozessen, die Ansatzpunkte für Interventionen in das soziale System sind. Das Lernen wird dabei zunächst von zwei Seiten betrachtet. Auf der organisationalen Ebene werden die Bedeutung von mentalen Modellen, Lernschleifen und Wissenstransformationsprozessen herausgearbeitet. Auf der personalen Ebene wird eine Perspektive eröffnet, die die Situativität des Lernens hervorhebt und es als kollektiven Konstruktionsprozeß versteht.

Wissen, Ziele und Handeln sind dabei notwendige, miteinander verknüpfte Lerndimensionen, auf deren Basis Gestaltungsgrundsätze des Gruppenlernens entworfen werden. Die gestalterische Umsetzung dieser Grundsätze erfolgt in einer systemorientierten Perspektive: Veränderungen und Lernprozesse des sozialen Systems sind weniger durch zielgerichtete Eingriffe in das System, sondern vielmehr durch die Gestaltung eines „veränderungsfreundlichen“ Kontextes zu erreichen (kontextuelle Intervention). Vor diesem Hintergrund wird ein Interventionsmodell (teambasierte Projektorganisation) entwickelt, in dem die Gestaltungsgrundsätze Anwendung finden.

In zwei Fallstudien aus der produzierenden Industrie Ost- und Westdeutschlands wird die Modellumsetzung beschrieben. Das Ziel beider Unternehmen ist die Einführung von Gruppenarbeit. Beispielhaft wird gezeigt, welcher Art Lernprozesse auf den formulierten Lerndimensionen sein können. Die Unterschiedlichkeit der betrieblichen Bedingungen und des Projektverlaufs zeigen jedoch auch, wo die Grenzen und die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Interventionsmodells liegen.

## 11 Literaturverzeichnis

- AEBLI, H.: Denken - Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett (1980).
- ALIOTH, A. & ULICH, E.: Gruppenarbeit und Mitbestimmung am Arbeitsplatz. In: F. Stoll (Hrsg.): Arbeit und Beruf, S. 314-336. Weinheim: Kindler (1983).
- ANTONI, C. H.: Gruppenarbeit - mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit. In: C.H. Antoni (Hrsg.): Gruppenarbeit im Unternehmen - Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, S. 19-48. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union (1994).
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A.: Organizational learning - a Theory of Action Perspective. Reading (Mass.): Addison Wesley (1978).
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A.: Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. London (1974).
- ARGYRIS, C.: Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning. Boston: Allyn an Bacon (1990).
- ASHBY, W.R.: Introduction to Cybernetics. New York: Wiley (1956).
- ASHER, J.J.: Towards a Neo-Field Theory of Problem Solving. Journal for General Psychology, 68, S. 3-8 (1963).
- BAITSCH, C.: Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Bern: Peter Lang (1985).
- BAITSCH, C.: Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt: Campus (1993).
- BAITSCH, C.: Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens. In: H. Geissler (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation (1996).
- BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta (1979).
- BAVELAS, A.: Communication Patterns in Problem-Solving Groups. In: H. von Foerster (Ed.): Conference on Cybernetics, S. 1-44. New York: Y. Macy Jr. Foundation (1952).
- BECKER-BECK, U. & SCHNEIDER, J. F.: Kleingruppenforschung im deutschsprachigen Raum. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 21, S. 274-297 (1990).
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer (1966).
- BINKELMANN, P., BRACZYK, H.-J. & SELTZ, R.: Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland. Frankfurt/M.: Campus (1993).
- BITZER, A.: Beteiligungsqualifizierung zur Gestaltung von technischen und organisatorischen Innovationen. Düsseldorf: VDI Verlag (1991).

- BÖHLE, F. & MIELKAU, B.: Facharbeiter an Werkzeugmaschinen, Teil 1: Sinnliche Erfahrung und Gefühl. In: Technische Rundschau, 1/2, S. 8-10 (1988).
- BOHM, D.: On Dialogue. Cambridge: Pegasus Communications (1990).
- BRONFENBRENNER, U.: Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: R. Oerter (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß, S. 33-65. Hamburg: Hoffmann & Campe (1978).
- BRONFENBRENNER, U.: Erziehungssysteme: Kinder in den USA und der Sowjetunion. München (1973).
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P.: Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, Jan./-Feb. 1989, S. 32-43 (1989).
- BÜHL, W.L.: Die Ordnung des Wissens. Berlin (1984).
- BUNGARD, W.: Qualitätszirkel - Ein soziotechnisches Instrument auf dem Prüfstand. Ludwigshafen/Rh.: Ehrenhof Verlag (1991).
- CAMPBELL, T.: Developing and Measuring the Learning Organisation. Proceedings of the E.C.L.O. Conference „Growth Through Learning“, May 1996, Kopenhagen (1996).
- CAPRA, F.: Wendezeit - Bausteine für ein neues Weltbild. München: DTV (1991).
- COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (1976).
- CRANACH, M. VON, OCHSENBEIN, G. & VALACH, L.: The Group as a Self-Active System: Outline of a Theory of Action. European Journal of Social Psychology, 16, S. 193-229 (1986).
- DACHLER, H. P.: Das Selbstverständnis der angewandten Psychologie im Spannungsfeld wissenschaftlicher und praxisorientierter Forderungen. In: H. Siegwart & G.J.W. Probst (Hrsg.): Mitarbeiterführung und gesellschaftlicher Wandel, S. 103-127. Bern/Stuttgart: Paul Haupt (1983).
- DEHNBORSTEL, P., HOLZ, H. & NOVAK, H.: Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin/Bonn: Institut für Berufsbildung (1992).
- DENISOW, K., QUAAS, W. & STAHN, G.: Unternehmen gemeinsam gestalten. Drei Fallbeispiele aus dem Maschinenbau zur beteiligungsorientierten Reorganisation. Frankfurt/M.: Maschinenbau Verlag (1997).
- DIETRICH, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München: Ehrenwirth (1969).
- DÖRNER, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung, 2.Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (1979).
- DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch. 10. Auflage. Bern: Hans Huber (1982).
- DUNCAN, R. & WEISS, A.: Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Research in Organizational Behavior, Vol 1, S. 75 - 123 (1979).

- E.C.L.O. Conference „Best Practices in Learning Organisations - Measuring the Reality“.  
Warwick (GB), 17.-19. Mai 1995. Proceedings, La Hulpe (B) (1995).
- EDELMANN, W.: Lernpsychologie. 2. Aufl. Weinheim: Urban u. Schwarzenberg (1986).
- EMERY, F. & THORSRUD, E.: Industrielle Demokratie - Bericht über das norwegische Programm der industriellen Demokratie. Bern: Huber (1982).
- EPPLER, R., HUBER, G.L. & WINTER, M.: Lernen in Kleingruppen: Wie interagieren die Lerner? Inst. für Erziehungswissenschaften I, Univ. Tübingen, Bericht Nr. 11 (1984).
- EXNER, A., KÖNIGSWIESER, R. & TITSCHER, S.: Unternehmensberatung - systemisch. Der Betriebswirt, 47, S. 265-284 (1987).
- FATZER, G.: Die lernfähige Organisation. In: G. Fatzer & C. D. Eck (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln: Ed. Humanistische Psychologie (1990).
- FEYERABEND, P.K.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1976).
- FIOL, C.M. & LYLES, M.A.: Organizational Learning. Academy of Management Review, 10/4, S. 803-813 (1985).
- FISCH, R., DANIEL, H.-D. & BECK, D.: Kleingruppenforschung - Forschungsschwerpunkte und Forschungstrends. Gruppendynamik, 3, S. 237-261 (1991).
- FRANKE, H.: Problemlösen und Kreativität. Goch: Bratt Institut für Neues Lernen (1980).
- FREI, F., HUGENTOBLER, M., ALIOTH, A., DUELL, W. & RUCH, L.: Die kompetente Organisation. Stuttgart: Schaeffer/Poeschel (1993).
- FRESE, M.: Partialisierte Handlung und Kontrolle. In: M. Frese, S. Greif, & N. Semmer (Hrsg.): Industrielle Psychopathologie, S. 159-183. Bern: Hans Huber (1978).
- FUHRER, U.: Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern. Göttingen: Hogrefe (1983).
- GARDNER, J.: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München: Carl Hanser (1993).
- GARFINKEL, H.: Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Prentice Hall (1967).
- GEISLER, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: dtv. Studienverlag (1994).
- GOMEZ, P. & PROBST, G.J.B.: Vernetztes Denken im Management. Schriftenreihe der Schweizerischen Volksbank „Die Orientierung“, Nr. 89, Bern (1987).
- GRAUMANN, C.F. & METRAUX, A.: Die Phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: K. Schneewind (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München: Reinhardt (1977).
- GREIF, S., HOLLING, H. & NICHOLSON, N.: Arbeits- und Organisationspsychologie. München: Psychologie-Verlags-Union (1989).

- GREIF, S.: Intelligenzabbau und Dequalifizierung durch Industriearbeit? In: M. Frese, S. Greif, & N. Semmer (Hrsg.): Industrielle Psychopathologie, S. 232-256. Bern: Hans Huber (1978).
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1983).
- HABERMAS, J.: Theorie der kommunikativen Kompetenz. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1981).
- HACKER, W. & SKELL, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin: BIBB (1993).
- HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Hans Huber (1986).
- HACKMAN, J.R.: Tasks and Task Performance in Research on Stress. In: J.E. McGrath (Ed.): Social and Psychological Factors in Stress, S. 203-237. New York: Holt, Rinehart & Winston (1970).
- HARTMANN, E.A.: Eine Methodik zur Gestaltung kognitiv kompatibler Mensch-Maschine Schnittstellen, angewandt am Beispiel der Steuerung einer CNC-Drehmaschine. Aachen: Augustinus (1995).
- HEDBERG, B.: How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P. C. & Starbuck, W. H. (Eds.): Handbook of Organizational Design. Oxford: University Press (1981).
- HEEG, F.-J.: Projektmanagement. Grundlagen der Planung und Steuerung von betrieblichen Problemlöseprozessen. München: Carl Hanser (1993).
- HEJL, P.M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: S.J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. S. 303-339. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1994).
- HEJL, P.M.: Sozialwissenschaft als Theorie selbstreferentieller Systeme. Frankfurt/M.: Campus (1982).
- HENNING, K. & MARKS, S.: Kommunikations- und Organisationsentwicklung. 2. Auflage, Aachen: Augustinus (1992).
- HENNING, K.: Spuren im Chaos. München: Olzog (1993).
- HILL, G. W.: Group versus Individual Performance: Are N+1 Heads better than one? Psychological Bulletin, 91(3), S. 517-539 (1982).
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt: Fischer (1972).
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus (1995).
- HURTZ, A., REEMANN, B., HANSMANN, D. & GOEBEL, W.: Handlungsorientiertes Lernen in Schule und Betrieb. 2. Auflage. IAW der RWTH Aachen (1992).

- HUTCHINS, E.: Learning to Navigate. In: S. Chaiklin & J. Lave (Eds.): Understanding Practice. Cambridge: University Press (1993).
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe (1975).
- IRLE, M.: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied: Luchterhand (1969).
- ISENHARDT, I.: Komplexitätsorientierte Gestaltungsprinzipien für Organisationen. Aachen: Augustinus (1994).
- JELINEK, M.: Institutionalizing Innovations: A Study of Organizational Learning Systems. New York (1979).
- SAAR, G.W.: Von Familien und größeren Unternehmen - Parallelen und Grenzen einer gemeinsamen systemischen Betrachtung. In: R.H. Wagner (Hrsg.): Praxis der Veränderung von Organisationen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie (1995).
- SAUERWEIN, R.G.: Potentiale und Realisierung von Gruppenarbeit. In: J. Schmid & U. Widmaier: Flexible Arbeitssysteme im Maschinenbau (1992).
- SCHEIN, E.H.: Organizational Culture and Leadership. San Francisco (1985).
- KAMINSKI, G. & BELLOWS, S.: Feldforschung in der Ökologischen Psychologie. In: J.-L. Patry (Hrsg.): Feldforschung. Bern: Huber (1981).
- KESSELS, J.: Educational Program Development as a Process of High Impact for Organisational Learning. Proceedings E.C.L.O.-Conference „Best Practices in Learning Organisations - Measuring the Reality“. Warwick, 17.-19. Mai (1995).
- KETCHUM, D. & TRIST, E.: All Teams are not created equal. Beverly Hills (1992).
- KIRSCH, C. & ULICH, E.: Analyse und Bewertung von Arbeitsgruppen. In: O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.): Ganzheitliche Betriebsanalyse unter Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation. Vorgehen und Methoden einer Mehr-Ebenen Analyse. Stuttgart: Teubner (1997).
- KLEINSCHMIDT, M. & PEKRUHL, U.: Kooperative Arbeitsstrukturen und Gruppenarbeit in Deutschland. IAT Strukturberichterstattung 01. Gelsenkirchen: Institut Arbeit & Technik (1994).
- KOLB, D.A., RUBIN, I.M. & MCINTYRE, J.M.: Organizational Psychology. An Experimental Approach to Organizational Behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall (1984).
- KÖNIGSWIESER, R., EXNER, A. & PELIKAN, J.: Systemische Intervention in der Beratung. Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 2, S. 52-65 (1995).
- KREWER, A.: Betriebliche Partizipation im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. Aachen: Augustinus (1993).
- KRUSE, L.: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. In: K.Gottschalk, Ph. Lersch, F. Sander & H. Thomae: Handbuch der Psychologie, Sozialpsychologie, 2. Halbband, S. 1539-1593. Göttingen: Hogrefe (1972).

- LAVE, J. & WENGER, E.: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press (1991).
- LAVE, J.: *The Practice of Learning*. In: S. Chaiklin & J. Lave (Hrsg.): *Understanding Practice - Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University Press (1993).
- LEVINE, J. & BUTLER, J.: *Lecture vs. Group Decision in Changing Behavior*. *Journal of Applied Psychology*, 36, S. 29-33 (1952).
- LEVINE, J. & MORELAND, R.L.: *Progress in Small Group Research*. *Annual Review of Psychology*, 41, S. 585 - 634 (1990).
- LEWIN, K.: *Defining the Field at a Given Time*. *Psychological Review*, 50, S. 292-310 (1943).
- LORSCHIEDER, B.: *Kooperative Lernprozesse in Produktionsunternehmen*. Aachen: Augustinus (1997).
- LÖSTER, C.: *Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß und betriebliches Vorschlagswesen als Ausdrucksformen innovativen Arbeitsverhaltens*. Unveröffentlichter Untersuchungsbericht, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg / IAF (1995).
- LUHMANN, N.: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 4. Auflage. Frankfurt/M (1991).
- MACHLUP, F.: *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton (N.J.) (1962).
- MARCH, J.G. & OLSON, J.P.: *Organizational Learning and the Ambiguity of the Past*. In: J.G. March & J.P. Olson (Eds.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget (1976).
- MATURANA, H. & VARELA, F.: *Der Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann (1987).
- MATURANA, H.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg (1982).
- MCGRATH, J.E.: *Groups – Interaction and Performance*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall (1984).
- MILES, M.B.: *Learning to work in groups*. Second edition. New York/London: Teachers College (1981).
- MILLER, M.: *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt/M. (1986).
- MILLS, T. M.: *Soziologie der Gruppe*. München: Juventa Verlag (1974).
- MOHRMAN, S.A., COHEN, S.G. & MOHRMAN, A.M.: *Designing Team-Based Organizations - New Forms for Knowledge Work*. San Francisco: Jossey-Bass (1995).
- MOSCOVICI, S. & PERSONNAZ, B.: *Studies on Latent Influence by the Spectrometer Method I*. *European Journal of Social Psychology*, 16, S. 345 - 360 (1986).

- MOSCOVICI, S.: Toward a Theory of Conversion Behavior. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 13. New York: Academic Press (1980).
- MÜHLBRADT, T.: Planspiele in der Organisationsentwicklung. In: T. Geilhardt & T. Mühlbradt (Hrsg.): *Planspiele in der Personal- und Organisationsentwicklung*. S. 173-186. Göttingen: Hogrefe (1994).
- MÜHLBRADT, T.: Systemische Intervention - Ein Ansatz zum Management von Komplexität. Herzogenrath: GOM-Verlag (1996).
- NAWROTH, K. & KULLMANN, G.: Zu Veränderungen der Gruppenstrukturen und sozialen Bindungen in den Betrieben der neuen Bundesländer. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, S. 142 - 146, Vol. 20/3 (1994).
- NEIDHARDT, F.: Das innere System sozialer Gruppen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, S. 639 -660 (1979).
- NONAKA, I.: Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. *HARVARDmanager*, 2, S. 95-103 (1992).
- OESTERREICH, R.: *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban (1981).
- OSTERLOH, M.: *Interpretative Organisations- und Mitbestimmungsforschung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (1993).
- PAUTZKE, G.: Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. München: Verlag B. Kirsch (1989).
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. & BOYDELL, T.: Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen – Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt/M.: Campus (1994).
- PEKRUHL, U.: Gruppenarbeit - nur ein Thema für Kongresse? *Transfer*, 7, S. 10-13 (1995).
- PROBST, G.J.B. & BÜCHEL, B.S.T.: *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler (1994).
- REINHARDT, R.: Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt/M.: Peter Lang (1993).
- RIECKMANN, H. & WEISSENGRUBER, P.H.: Managing the Unmanageable? - Oder lassen sich komplexe Systeme überhaupt noch steuern? In: H. Kraus, H. Kailer & K. Sandner (Hrsg.): *Management Development im Wandel*, S. 27 - 96. Wien (1990).
- RIECKMANN, H.: Dynaxibility - oder wie „systemisches“ Management in der Praxis funktionieren kann. In: K. Henning & B. Harendt: *Methodik und Praxis der Komplexitätsbewältigung*. Berlin: Duncker & Humblot (1991).
- RIEKER, J.: Das kleine Wagnis: Die Einführung von Gruppenarbeit ist langwierig. *manager magazin*, Nr.6, S.130-140 (1995).

- ROHMERT, W. & WEG, F.J.: Organisation teilautonomer Gruppenarbeit: Betriebliche Projekte – Leitregeln zur Gestaltung. In: RKW (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitswissenschaft, Reihe I, Band 1. München: Carl Hanser (1976).
- ROTHBAUM, F., WEISZ, J.R. & SNYDER, S.S.: Changing the World and Changing the Self: A two-process Model of Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, S. 5-37 (1982).
- SADER, M.: Anmerkungen zum Stand der Kleingruppenforschung. *Gruppendynamik*, 3, S. 263-278 (1991<sup>a</sup>).
- SADER, M.: *Psychologie der Gruppe*. Weinheim/München: Juventa (1991<sup>b</sup>).
- SATTELBERGER, T.: *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden: Gabler (1991).
- SCHATTENHOFER, K.: *Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen*. Opladen: Westdeutscher Verlag (1992).
- SCHEIN, E.H.: *A General Philosophy of Helping: Process Consultation*. *Sloan Management Review*, 57 (1990).
- SCHLICKSUPP, H.: *Kreative Ideenfindung in der Unternehmung - Methoden und Modelle*. Berlin / New York (1976).
- SCHNEIDER, U.: *Mitarbeiter-Trainings unter der Lupe - Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler (1994).
- SCHULZ VON THUN, F.: *Miteinander reden. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbeck: Rowohlt (1981).
- SEARLE, J.R.: *Speech Acts*. Cambridge: University Press (1969).
- SEARS, D.O.: College Sophomores in the Laboratory: Influences of a Narrow Data base on Social Psychology's View of Human Nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, S. 515-530 (1986).
- SEEFELDT, R. & LILIE, O.: *Beteiligungsorientierte Reorganisation als Auslöser betrieblicher Selbstlernprozesse*. Tagungsband Bad Schandauer Innovationsgespräche (1994).
- SELIGMANN, M.E.P.: *Helplessness. On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman (1975).
- SELL, R. & FUCHS, P.: *Arbeiten mit dem Computer - Auswirkungen und Folgerungen - ein Modell zur Beteiligungsqualifizierung*. In: Technische Rundschau Nr. 10, Bern (1990).
- SELL, R. & FUCHS-FROHNHOFEN, P.: *Gestaltung von Arbeit und Technik durch Beteiligungsqualifizierung*. Opladen: Westdeutscher Verlag (1993).
- SELL, R.: *Angewandtes Problemlösungsverhalten*. Berlin: Springer Verlag (1988).
- SELL, R. & SCHIMWEG, R.: *Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken*. Berlin: Springer (1998).

- SENGE, P. M.: The 5th discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday (1990).
- SIC-Siegerland Consult: Analysen zur Strukturentwicklung in der Region Siegen-Wittgenstein. Teil 2: Frauenerwerbstätigkeit. Siegen: Gesellschaft zur Förderung eines sozial- und umweltverträglichen Strukturwandels e.V (1991).
- SIMON, H.: Reason in Human Affairs. Stanford (1983).
- SPRENGER, R.K.: Ideen bringen Geld. Bringt Geld auch Ideen? HARVARD BUSINESS manager, 1/1994, S. 9-15 (1994).
- STAEHLE, W. H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen (1994).
- STAHN, G.: Beteiligungsorientierte Reorganisation von Unternehmen - Erfahrungen aus einem Praxisbeispiel und Konsequenzen für das Personalmanagement. Tagungsband der 2. Bad Schandauer Innovationsgespräche (1994).
- STRINA, G. & HARTMANN, E.A.: Komplexitätsdimensionierung bei der Gestaltung soziotechnischer Systeme. In: K. Henning & B. Harendt (Hrsg.): Methodik und Praxis der Komplexitätsbewältigung. S. 169-181. Berlin: Duncker & Humblot (1992).
- STRINA, G.: Anwendung des Prinzips der Selbstähnlichkeit und des Prinzips der Selbsterneuerung für das Projektmanagement von Innovationsprozessen in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Düsseldorf: VDI-Verlag (1996).
- THE ECONOMIST: "Fire and Forget". In: The Economist v. 20.4.1996. S. 57 - 58 (1996).
- TUCKMAN, B.W.: Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin, 63, S. 384-399 (1965).
- UDRIS, I. & ULICH, E.: Organisations- und Technikgestaltung: Prozeß- und partizipationsorientierte Arbeitsanalysen. In: K. Sonntag (Hrsg.): Arbeitsanalyse und Technikentwicklung, S. 49-68. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem (1987).
- ULICH, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart: Poeschel (1992).
- UNGER, H. & LORSCHIEDER, B.: Groups - a Neglected Concept in Organisational Learning. Proceedings E.C.L.O. Conference „Growth Through Learning“. Kopenhagen, 15.-17. Mai (1996).
- UNGER, H., LILIE, O. & STAHN, G.: Approaching the Learning Organisation by Participation Oriented Re-Organisation. Proceedings ECLO Conference „Best Practices in Learning Organisations – Measuring the Reality“. Warwick, 17.-19. Mai (1995).
- UNGER, H.: Kontroll- und Kompetenzmeinung bei der Arbeit an CNC-Werkzeugmaschinen. Diplomarbeit an der RWTH-Aachen, Institut für Psychologie (1992).
- UNGER, H.: Parallele und integrative Qualifizierung in BPK. In: B. Lorscheider, H. Unger & K. Henning (Hrsg.): Möglichkeiten der gegenseitigen Beteiligung an Produktion

- und Konstruktion. Aachen: Augustinus (1997).
- VAN MAANEN, J.: Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative Science Quarterly*, 24, S. 520-525 (1979).
- WAHREN, H.-K.: Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin: De Gruyter (1996).
- WARNECKE, H.-J.: Die fraktale Fabrik. Revolution der Unternehmenskultur. Berlin: Springer Verlag (1992).
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. 7. unveränderte Auflage. Bern: Hans Huber (1985).
- WEBB, N.: Student Interaction and Learning in Small Groups: A Research Summary. In: R.E. Slavin, R. Schauck, R. HertzLazarowitz, N. Webb, S. Sharan & S. Kagan (Eds.): *Cooperating to Learn, Learning to Cooperate*. New York: Plenus (1984).
- WEBER, H.: Vom Individual- zum Organisationslernen. Blick durch die Wirtschaft, FAZ, Nr. 47, S.7 (1994).
- WEICK, K. E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1985).
- WEINERT, A. B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union (1987).
- WILLKE, H.: Systemtheorie - eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 3. Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag (1991).
- WILLKE, H.: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Weinheim: Juventa (1989).
- WIMMER, R.: Erlebt die Gruppendynamik eine Renaissance? In: G. Schwarz, P. Heintzel, M. Weyrer & H. Stattler (Hrsg.): *Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft*. Wien: WUV-Univ.-Verlag (1993).
- WIMMER, R.: Was können selbstreflexive Organisationsformen in der öffentlichen Verwaltung bewirken? *Gruppendynamik*, 19 (1), S. 7-27 (1988).
- WINOGRAD, T. & FLORES, C.F.: *Understanding Computers and Cognition. A New Foundation for Design*. Reading (Mass.): Addison-Wesley (1987).
- WITTE, E. H.: Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Auflage. Weinheim: Beltz PVU (1994).
- WITTE, E.H.: *Das Verhalten in Gruppensituationen - Ein theoretisches Konzept*. Göttingen: Verlag für Psychologie (1979).
- WITZEL, A.: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. Frankfurt/M.: Campus (1982).
- WOMACK, J.P., JONES, D.T. & ROOS, D.: *Die zweite Revolution in der Autoindustrie*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Campus (1991).
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H.: *Lehrbuch Evaluation*. Stuttgart: Huber (1990).

## **Inhalt**

### **Fallstudie „M“:**

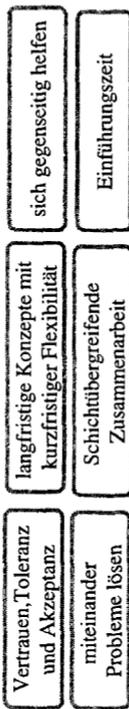
1. Zielsystem
2. Anforderungen der Problemlösegruppe
3. Überblick Interviewleitfaden
4. Gruppenauswertung der vier Beteiligungsgruppen

### **Fallstudie „A“:**

5. 5x5 Spielregeln
6. Befragungsergebnisse „Motivationsflaute“
7. Befragungsergebnisse „Beteiligung“

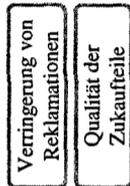
### I Globalziel

**Wirtschaftliche Fertigung in Montageinseln**



### II Orientierungsebene

interne Kunden-Lieferanten-Beziehungen

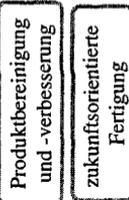


**Kosten**

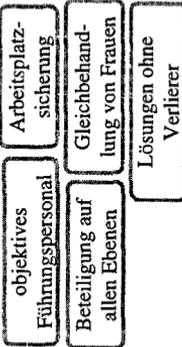
Senkung

Qualität der Primärfertigung und Verzinkung

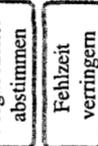
Produktentwicklung



Mitarbeiter

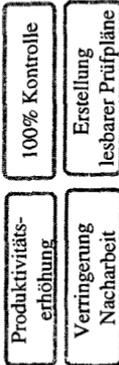


### III Leistungsebene



**Zeit**

Qualität der Arbeit



### IV Differenzierungsebene

Termine

Organisation

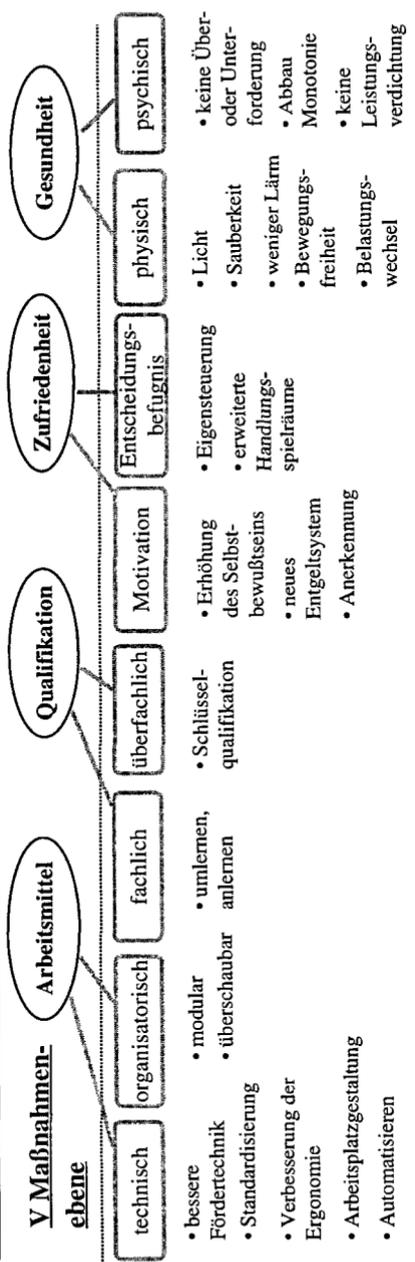
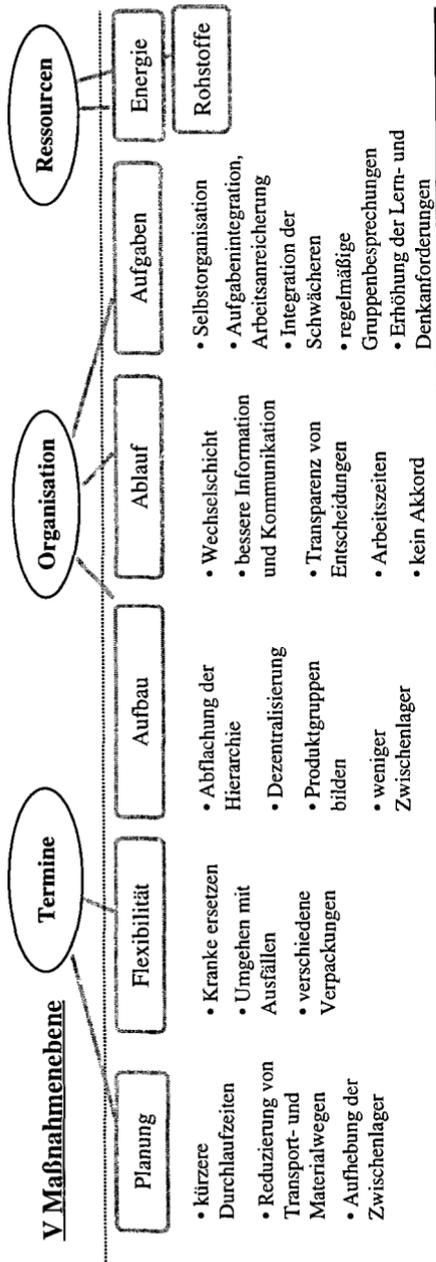
Ressourcen

Arbeitsmittel

Qualifikation

Zufriedenheit

Gesundheit



### Projektteam Organisation

<p>Es muß etwas zu planen geben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Team Organisation soll klären, was es im Modell 1 von der Gruppe bezüglich der Auftragsreihenfolge zu planen gibt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wochenplanung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldung zur Entscheidungsvorlage</li> </ul>
--	---	--

### Projektteam Personal

<p>mehr Zeit zum Anlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einarbeiten neuer Kolleginnen</li> </ul>	<p>von vornherein sollen <u>alle</u> alles lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit geben fürs Lernen</li> <li>• für alle Tätigkeiten</li> </ul>	<p>soll moderiert werden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln, wer was wann lernen möchte</li> <li>• einen Plan für das Weiterlernen aufstellen</li> </ul>	<p>man muß dafür qualifiziert werden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• über Veränderungen informieren und veränderte Tätigkeiten beibringen</li> <li>• planen, was an welcher Maschine gemacht wird</li> <li>• planen, wer an welcher Maschine wie lange arbeitet</li> <li>• Schreibarbeiten</li> <li>• Material bestellen</li> </ul>
<p>kein Akkord (!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komplettieren neue Zeit</li> <li>• Betriebsrat soll informieren zum Thema Akkord</li> <li>• Problemlösegruppe Entlohnung</li> <li>• Personalleiter soll informieren zum Thema Akkord</li> </ul>	<p>man muß gezeigt bekommen, wie es geht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• man muß angeleitet werden.</li> <li>• Nacharbeit</li> <li>• Verpacken</li> <li>• Werkzeuge/Maschinen umbauen</li> </ul>		

Projektteam Technik

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linearförderer leiser, z. B. wie Rundschaltrisch</li> <li>• Preßmaschinen leiser</li> <li>• alte Preßmaschinen weg</li> <li>• Schließblech montieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leicht verstellbare Vorrichtungen für alle Maschinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderbänder kontrollieren</li> </ul>	<p>es darf keine schwere körperliche Arbeit sein</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nur wenn es elektrische "Arbeits" gibt</li> <li>• nur wenn Transportarbeiter in der Gruppe sind</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werkzeuge für Nacharbeit, z. B. Hydraulikzylinder</li> <li>• Nacharbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• funktionsfähige verstellbare Stühle für alle Arbeitsplätze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• durch technische Hilfsmittel die Arbeit erleichtern, z. B. Hebebühne, Transportband, etc. beim Verpacken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werkzeuge müssen zur Verfügung gestellt werden</li> <li>• Übersichtlichkeit der Werkzeuge</li> <li>• einfach gestalten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe soll selber Rhythmus finden beim Abwechseln</li> <li>• planen, wer an welcher Maschine wie lange arbeitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AV oder Vorgesetzte soll nicht nur vorgeben</li> <li>• koordinieren in der Gruppe</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einrichter fragen, ob bereit, alle Tätigkeiten in der Gruppe abzuwechseln</li> </ul>

Interne Problemlösegruppen

Projekt	Prozeß	Ergebnisse	Perspektive
<b>Befragungsziele:</b> Generelle Akzeptanz, Veränderungsmotivation <b>Zielgruppe:</b> alle	<b>Befragungsziele:</b> Konkrete Zufriedenheit mit Projektaktivitäten, Bewertung der Projektimplementierung <b>Zielgruppe:</b> nach Art und Grad der Beteiligung	<b>Befragungsziele:</b> Tatsächliche Veränderungen im Betriebsalltag <b>Zielgruppe:</b> nach Art und Grad der Beteiligung	<b>Befragungsziele:</b> Erwartungen und Wünsche an den weiteren Projektverlauf <b>Zielgruppe:</b> alle
<b>Informationsstand:</b> Projektziele bekannt? <b>Zielbereiche:</b> - Gesundheit, Arbeitsbedingungen, Technikgestaltung - Qualifizierung, Persönlichkeitsentwicklung - Teamentwicklung, Zusammenarbeit - Neue Arbeitsorganisation Übereinstimmung Bewertung der Wichtigkeit Eingeschätzte Erreichbarkeit	<b>Informationsstand:</b> Projektablauf und -struktur bekannt? Teilnahme an BQ, ModSem, PLG, PT, PLA? <b>Nicht-Beteiligte:</b> Einschätzung der Projektaktivitäten „von außen“ <b>Seminarevaluation:</b> - Erinnerung an Inhalte - Anwendung der Inhalte <b>Projektmassnahmen:</b> - Zusammenarbeit - Inhaltliche Arbeit - Effektivität - Probleme <b>Projektkoordination</b> - Informationsfluß - Institute	Haben die Projektmaßnahmen bereits <b>Auswirkungen</b> im Betriebsalltag? <b>Nicht-Beteiligte:</b> Veränderungen ... durch SoTech allgemein .... in ihrem Arbeitsbereich <b>BQ und ModSem:</b> Veränderungen im ... Arbeitsbereich ... im eigenen Verhalten <b>aktiv Beteiligte:</b> Auswirkungen der Projektarbeit ... auf persönliche Arbeit, ... Bereich, ... Betriebsalltag	<b>Erwartungen und Wünsche für</b> - das Projekt insgesamt - die Gruppe - den/die Mitarbeiter/in



**Projektlenkungsausschuß „IRMA“****Stand: Februar 1994****5 x 5 „Spielregeln für die Mitarbeiterbeteiligung****1. Bildung und Zusammensetzen der Arbeitskreise**

- In den Arbeitskreisen sollen 8 bis 10 Mitarbeiter mitwirken.
- Die Teilnahme an den Arbeitskreisen ist freiwillig. Eine Benachteiligung der Mitarbeiter durch die Teilnahme findet nicht statt.
- Jeder Mitarbeiter ist berechtigt, Themenvorschläge für Arbeitskreise zu machen.
- Die Koordinierung der Themenauswahl und der Besetzung der Arbeitskreise erfolgen durch die Projektgruppe.
- Die Beteiligung des Betriebsrates ist ausdrücklich erwünscht.

**2. Mitarbeiterbeteiligung und Moderation**

- Die Organisation der Mitarbeiterbeteiligung in den Arbeitskreisen übernehmen jeweils 2 Moderatoren, denen die Leitung der Arbeitskreise obliegt. Aus dieser Tätigkeit erwachsen ihnen keine Nachteile.
- Die Moderatoren für die Arbeitskreise werden für ihre Aufgaben entsprechend qualifiziert.
- Die Auswahl der Moderatoren für den einzelnen Arbeitskreis erfolgt in Absprache zwischen Arbeitskreis und Projektgruppe.
- Zur Unterstützung der Arbeitskreise gibt es:
  - Projektgruppen zu Technik, Organisation und Personalqualifikation
  - Experten aus den verschiedenen Fachgebieten des Unternehmens
  - Paten, die die Wege im Unternehmen eröffnen
 Die Arbeitskreise könne jederzeit das im Unternehmen vorhandene Beratungs- und Unterstützungspotential in Anspruch nehmen.
- Die Arbeitskreise sind auch bei der Umsetzung ihrer Arbeitsergebnisse zu beteiligen.
- Es finden regelmäßige Erfahrungsaustauschtreffen der Moderatoren mit Vertretern des Projektlenkungsausschusses ( Plan für 94) statt.

**3. Themen und Aufgaben der Arbeitskreise**

Die Themen der Arbeitskreise kommen im wesentlichen aus folgenden Handlungsfeldern:

- Technische Ausstattung
- Organisation
- Personal/Qualifizierung

Hauptzielrichtung ist eine effektive Gestaltung der Fertigung und der fertigungsvorbereitenden Bereiche.

Die Arbeitskreise können in einem geschlossenen Aufgabengebiet oder aufgabenübergreifend tätig werden.

Zu Beginn der Arbeitskreistätigkeit sind das Thema zu Präzisieren und mögliche Gestaltungsspielräume zu entwickeln.

Die Projektgruppen stellen sicher, daß parallele inhaltliche Aufgabenstellungen in den Arbeitskreisen sinnvoll koordiniert werden.

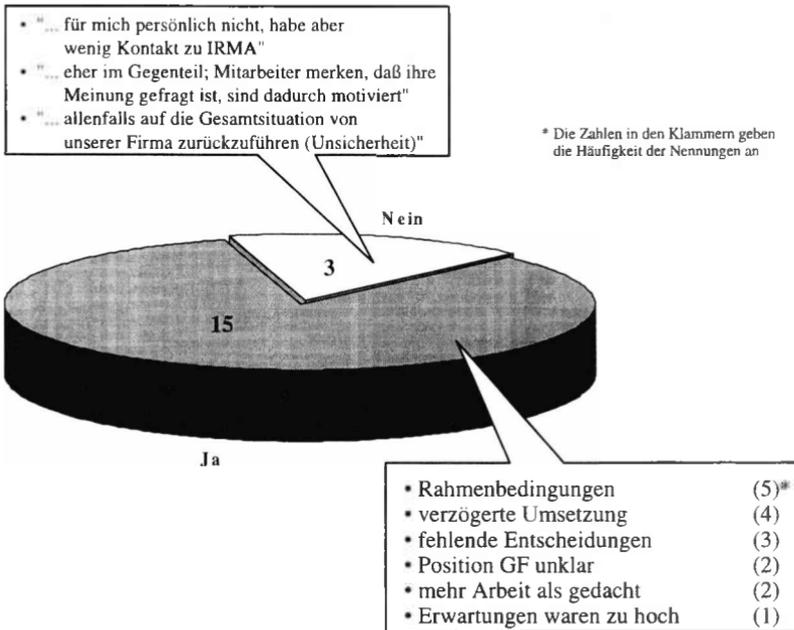
#### 4. Organisation der Mitarbeiterbeteiligung

- Die Zusammenkünfte der Arbeitskreise finden arbeitsplatznah statt. Durch den Moderator sind zu jeder Sitzung die notwendigen Arbeitsmittel rechtzeitig zur Verfügung zu stellen.
- Der Moderator stellt sicher,
  - daß die Einladungen rechtzeitig erfolgen und die notwendigen Absprachen mit dem verantwortlichen Meister und den Projektgruppen erfolgen,
  - daß durch den Arbeitskreis die Arbeitsergebnisse festgehalten werden (vgl. beigefügte Protokollentwürfe). Die Protokolle bilden die Arbeitsgrundlage für die weitere Ergebnisentwicklung des Arbeitskreises sowie für die Arbeit der Projektgruppen des Projektlenkungsausschusses.
  - daß der Ablauf der Arbeitskreissitzung vorbereitet ist (s. Checkliste)
  - daß durch den Arbeitskreis die Arbeitsergebnisse festgehalten werden (vgl. beigefügte Protokollentwürfe). Die Protokolle bilden die Arbeitsgrundlage für die weitere Ergebnisentwicklung des Arbeitskreises sowie für die Arbeit der Projektgruppen des Projektlenkungsausschusses.
- Die Sitzungsdauer der Arbeitskreise sollte in der Regel 1,5 bis 2 Stunden, max. 2,5 Stunden, dauern. Der Arbeitskreis tagt einmal in ein bis zwei Wochen.
- Der Arbeitskreis sollte seine Arbeit in der Regel nach 5 bis 6 Sitzungen beenden.
- Die Bezahlung der Arbeitskreissitzungen ergibt sich aus ihrer zeitlichen Lage und wird gesondert geregelt.

#### 5. Information und Kommunikation - Präsentation und Umsetzung der Ergebnisse

- Durch geeignete Informationsmittel ist sicherzustellen, daß die Arbeitskreise insgesamt über die von ihnen bearbeiteten Themen und den Stand der Arbeiten informiert werden.
- Ergeben sich während der Tätigkeit des Arbeitskreises Themen, die nicht zur eigentlichen Arbeitsaufgabe gehören, so sind diese über die Projektgruppen entweder für nahe Arbeitskreise aufzubereiten oder an bereits gestehende Arbeitskreise weiterzugeben.
- Die Arbeitskreise haben die Möglichkeit und das Recht, ihre Arbeitsergebnisse als Gruppenvorschlag zum betrieblichen Vorschlagswesen einzureichen (vgl. geltende Betriebsvereinbarung).
- Der Arbeitskreis kann den Vorschlag machen, seine Arbeitsergebnisse
  - dem Projektlenkungsausschuß
  - anderen Arbeitskreisen in der Projektgruppe
  - dem gesamten Arbeitsbereich
  - dem Betriebsrat
  - der Belegschaft über dem „M“-Report vorzustellen.
- Durch die Projektgruppen wird sichergestellt, daß der Arbeitskreis über die weitere Bearbeitung seiner Lösungsvorschläge und über den Stand der Umsetzung informiert wird.

### Waren für Sie bisher Motivationsflauten in IRMA erkennbar ?



Die Mehrheit der Befragten sah Motivationsflauten im Projekt und führte das auf mehrere Gründe zurück, die hier beispielhaft durch einige Aussagen markiert werden sollen.

#### Rahmenbedingungen:

- "... ständige Ungewißheit, bleibe ich im Unternehmen ", "... Personalanpassung: hätte man eher benennen müssen", "... unsichere Auftragslage - Beteiligung dann erstmal egal", "... neue Strukturbildung - wo bleibe ich?", "... Finanzierung dauerte oft zu lange" u.ä.

#### verzögerte Umsetzung:

- "... Flaute bei MA, weil nichts passiert", "... Arbeitskreisergebnisse werden nicht umgesetzt", "... dann, wenn man etwas zu lange macht", "... Lösungsansätze waren da, ihre Umsetzung dauerte ewig"

#### fehlende Entscheidungen:

- "... wenn man an Grenzen stößt und darauf keine Antworten erhält, wenn über meinen Kopf entschieden wird, wenn man nicht mal informiert wird, bekommt man das Gefühl, wir dürfen nur so lange machen, so lange es noch wenig konkret ist und niemanden stört", "... die kleinen trivialen Sachen, die nur ein Kopfnicken bräuchten"

#### Weitere Einzelaussagen:

- "... der Prozeß kostet meiner Auffassung nach viel Kraft und Zeit - man läßt dort nach, wo die wenigsten negativen Folgen zu erwarten sind", "... es ist ein ständiges Auf und Ab ", "... Täler gibt es bei jedem Projekt"
- "... AK-Entlohnung: 'hat doch gar keinen Zweck - Entscheidung kommt doch von woanders'- das sagten einige Leute und sprangen ab", "... AK-Montageleitstand: Rahmen war völlig unklar"
- "... hängt davon ab, wie nahe die Gruppenarbeit ist - je näher, desto höher das Interesse" - "... nach Abklang der Anfangseuphorie kam das Erkennen - hier muß Arbeit reingesteckt werden"
- "... bei MA gibt es keine Flaute, da sie nicht solche Erwartungen wie die Führungskräfte hatten - werden sich jetzt erst ihrer Verantwortung und Bedeutung in den AK bewußt"
- "... wir beginnen uns gerade aus einer Flaute herauszubewegen - aber wir werden wahrscheinlich nicht nochmal in ein solch tiefes Tal fallen"

**Was läuft durch die Beteiligung jetzt anders als früher ?  
Besser oder schlechter ?**

Alle Befragten sagten, daß grundsätzlich eigentlich **nichts durch die Beteiligung schlechter** laufen würde, jedoch merkten einzelne Interviewteilnehmer an, daß

- der Betriebsrat eher Gegner des Projektes sei (1)
- es ein Nachteil sei, daß Rotor/HCIM eingeschlafen sei (1) und
- daß sie selbst jetzt mehr Arbeit dadurch hätten (2).

Drei Befragte sagten, daß sie noch keine Veränderungen, weder in positiver noch in negativer Richtung erkennen könnten ("... bei anderen braucht das 3 - 4 Jahre").

Zwei Interviewteilnehmer meinten, daß Veränderungen zur Zeit noch schlecht meßbar seien.

**Besser durch Beteiligung:**

- Kommunikation / Information (5)
- Verhalten (5)
- Lösungen / Entscheidungsfindung (4)
- Verständnis / Einstellungen (4)
- Akzeptanz / Identifikation (4)
- Atmosphäre (2)
- Kooperation / Kontakte (2)

Und hier einige repräsentative **Einzelaussagen** dazu:

- "... man sieht die Führungskräfte öfter, ist ein Vorteil, weil man dann an mehr Informationen kommt, die einen auf dem normalen Dienstweg nicht erreichen"
- "... Informationen mit einem höheren Wahrheitsgehalt werden von der Masse weiter getragen"
- "... in den Arbeitskreisen ist die Kommunikation zwischen den Mitarbeitern wesentlich besser geworden, auch mit dem Management"
- "... über bestimmte Verhaltensweisen wird jetzt eher gesprochen (Einstellung zur Arbeitszeit, Verhalten bei Besuch) als noch vor 2 Jahren - können offener miteinander reden"
- "... besser, weil wir ein Regelwerk haben, um Entscheidungen zu treffen und Lösungen jetzt besser werden"
- "... Team Technik: jeder kann sich mit der Lösung, an der er mitgearbeitet hat, identifizieren"
- "... die AK-Mitglieder erkennen mehr und mehr die komplizierten Zusammenhänge der Entlohnung und haben mehr Verständnis für die Entlohnungsproblematik"
- "... dauert zwar länger, aber jetzt werden die Sachen von den Mitarbeitern akzeptiert"
- "... in den Arbeitskreisen besteht eine offene Atmosphäre"
- "... die Mitarbeiter diskutieren mit und fühlen sich im AK auch wohl"
- "... der Umgang zwischen ingenieur-technischem Personal und den Kollegen ist weit besser geworden"
- "... es hat erste Maßnahmen gegeben, wo man zu drastischen Kostensenkungen gekommen ist, ohne viel Geld dafür auszugeben"

**Einige kritische Anmerkungen:**

- "... es würden sich viel mehr Leute beteiligen, wenn die Mitarbeiter merken, es kommt auch etwas dabei raus"
- "... manche Ergebnisse werden nicht sichtbar"
- "... wenn Sachen noch nicht geklärt sind, kommt man nicht zum Ende"
- "... bei HCIM war die Mitarbeiterbeteiligung wesentlich intensiver"
- "... die Mitarbeiter werden ungeduldig, die Projektspanne ist zu groß, Ungeduld ist aber nicht unbedingt negativ"
- "... z.Zt. "nicken" die Kollegen noch eher, es darf nichts von oben aufgezungen werden"

# Organisationales Lernen durch Teams

In diesem Buch werden zwei aktuelle Themen zusammengeführt - die Lernende Organisation und Team- bzw. Gruppenarbeit. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, welchen Beitrag Gruppen und Teams für das organisationale Lernen leisten.

In einem kurzen theoretischen Aufriß werden Bedeutung und Vielschichtigkeit organisationalen Lernens dargestellt. Lernen findet eben nicht mehr allein in Schule und Ausbildung statt, sondern ebenso im täglichen Handeln. Wissensmanagement, Zielorientierung, Problemlösen und Kommunikation sind dabei die hier herausgearbeiteten Lernfelder.

Ein auf Teams und Beteiligung fußendes Projektmanagementmodell zeigt, wie diese Lernfelder in der Projektarbeit angesprochen werden können und welche Lerneffekte dabei für die Organisation eintreten. Zwei betriebliche Fallbeispiele verdeutlichen, daß die Einführung von Gruppenarbeit durch ein teambasiertes Projektmanagement vielfältige Lernchancen bietet.

Das Buch richtet sich insbesondere an Personen, die in der Reorganisation als betriebsinterne oder -externe Projektbetreuer bzw. Prozeßbegleiter eingesetzt sind. Daneben sind ebenso Führungskräfte, Personalmanager, Berater und all diejenigen angesprochen, die im organisationalen Lernen einen Baustein für die betriebliche Zukunft sehen.

*Dr. rer.nat. Helga Unger* ist Betriebswirtin (BA) und Organisationspsychologin. Nach mehrjähriger beruflicher Praxis im Handel, wissenschaftlicher Arbeit an drei Hochschulinstituten und der Betreuung mehrerer Projekte zu beteiiligungsorientierter Reorganisation arbeitet sie derzeit als Beraterin bei der Mensch, Arbeit und Technik (MA&T) Unternehmensberatung, Aachen.



206\$00352462